

15006

58

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DENETİMİNİN ANALİZİ

Mahire ASLAN

*İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü*

*Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönergesi'nin*

12

*Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı için öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
olarak hazırlanmıştır.*

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
GENEL KÜTÜPHANESİ

*Malatya
Eylül, 1989*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim dalında (Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Plânlaması) BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan _____

Üye _____

Üye _____

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. / / 198...

Enstitü Müdürü

"Annem 'in Anisina"

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, çağdaş eğitim denetiminin öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısının saptanması, Türk eğitim sistemindeki denetimin, çağdaş eğitim anlayışı ile karşılaştırılması, çağdaş eğitim denetimiyle ilgili alanyazını tarayarak, bugünkü denetim uygulamaları hakkında okuyucuya genel bir görüş kazandırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Onları burada anmak ve teşekkür etmek istiyorum.

Herkesten önce, gerek yüksek lisans öğrenimim boyunca gerekse araştırma konusunun saptanıp planlanmasında ve gerçekleşmesinde içten ilgi, yardım ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Mustafa Aydın'a sevgi ve saygılarımla teşekkür ediyorum.

Araştırmanın bilgi toplama araçları olan kaynaklara ulaşmamda değerli yardımlarını gördüğüm hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz'a, Doç. Dr. Lütfi Özbilgin'e, Yrd. Doç. Dr. Şevket Özdemir'e ve arkadaşlarım Zerrin Tunçelli, Ayten Eren ile Şahane Yılmaz'a teşekkürlerimi

belirtmek isterim.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında çeşitli biçimlerde yardımlarını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Süleyman Doğan'a, Arş. Grv. Füsun Soyluoğlu'na teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Arş. Grv. Necdet Konan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresi boyunca tüm çabalarımda ve çalışmalarımda beni yalnız bırakmayan, çeşitli biçimlerde destek olan kardeşlerim Merâl ve Nural'a sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Tüm katkılara karşın, araştırmanın tüm sorumluluğu, araştırmacıya aittir.

Mahire Aslan

Eylül 1989

Malatya

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
BÖLÜM	
I GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	19
Alt Problemler	19
Sınırlamalar	19
Tanımlar	20
II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar ..	23
Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar	36
III YÖNTEM	43
IV BULGULAR VE YORUM	46
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu	
ve Yorumlar	46
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu	
ve Yorumlar	69
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu	
ve Yorumlar	81

	<u>Sayfa</u>
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	90
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	104
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	114
V ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER	129
Özet ve Yargılar	129
Uygulamacılar İçin Öneriler	138
Araştırmacılar İçin Öneriler	138
KAYNAKÇA	140
EKLER	150

TABLÖLAR

TABLO

Sayfa

1	Eğitim Denetimi Yoluyla Personel Geliş- tırme Programlarında İzlenen Yaklaşımlar	55
2	Ders Denetim Gözlem Formu	61
3	Ders Dışı Etkinliklerinin Denetimi Göz- lem Formu	62
4	Eğitim Platformu	66
5	Öğretmene ve Çevreye Dönük Öğretme-Öğren- me Sistemlerinin Karşılaştırılması ...	108
6	Yasal Düzenlemelerin ve Çağdaş Denetim Anlayışının Öngördüğü Temel Etkinlik Alanlarının Karşılaştırılması	126
7	Yasal Düzenlemelerin ve Çağdaş Denetim Anlayışının Öngördüğü Diğer Etkinlik Alanlarının Karşılaştırılması	127

ŞEKİLLER

ŞEKİL

Sayfa

1	Sistem ve Öğeleri	70
---	-------------------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, Problem Durumu başlığı altında problem durumu, problemin önemi ve araştırmanın amacı açıklanmış; problem cümlesi, alt problemler, tanımlar ve araştırmanın sınırlılıkları ele alınmıştır.

Problem Durumu

Belli bir amacı ya da amaçlar bütünü gerçekleştirmek için kurulan formal örgütler amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından birbirlerinden ayrılırlar. Ancak, bütün örgütler, var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedenle örgüt, amacını gerçekleştirme derecesini bilmek ve sürekli izlemek durumundadır (Aydın, 1986, s.1).

Örgütsel eylemlerin benimsenen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci (Aydın, 1986, s.1) olarak tanımlanabilecek denetimin temel amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini saptamak, amaca ulaşmayı en-

gelleyici durumlarda gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Aydın (1986, s.1), bu açıdan denetimi örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak görmektedir.

İnsanı, hem çevredeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliğe ulaştırmak (Başaran, 1984, s.22) işgörüsünün yüklendiği eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1986, s.12). Bu yönüyle eğitim örgütleri diğer örgütlerden ayrılmaktadır.

Eğitim örgütleri sistemci bir yaklaşımla ele alındığında, eğitim sisteminin dört alt sistemden oluştuğu görülür: (1) Araştırma, (2) kontrol, (3) değiştirme, (4) amaç saptama (Sağlamer, 1985, s.7). Görüldüğü gibi, kontrol birimi yani denetim, eğitim sisteminde bir alt sistem olarak yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında denetimin, sistem çalışmalarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine olanak sağladığı görülmektedir (Taymaz, 1982, s.11). Herhangi bir alt sistemin yokluğu halinde sağlıklı bir sistemden söz edilemeyeceği gibi, denetimsiz bir eğitim sistemi de düşünülemez (Öz, 1985, s.10).

Bir alt sistem olarak denetimin amacı, sistemin etkililik ve verimliliğinin değerlendirilmesini sağlamaktır. Etkililik ve verimliliğin değerlendirilmesi ise sis-

temin amacına ulaşmaktaki başarısı bakımından yapılır. Benzer biçimde, eğitim sisteminin değerlendirilmesi de, onun, önceden saptanan hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmede, bir başka anlatımla, öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini oluşturup oluşturmadığı bakımlarından yapılacaktır. Öyleyse, eğitim sisteminin etkililiği hakkında dönüt (feedback) verdiği için denetim alt sisteminin, eğitim sistemi içinde yaşamsal bir önemi vardır (Öz, 1977, s.2), denilebilir.

Tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer alan denetimin varlığı, örgüt ve yönetime ilişkin kavramların geliştirildiği 1800' lere kadar gitmektedir. Genel olarak denetimin, ilk kamu kuruluşlarının örgütlenildiği ve yönetim süreçlerinin uygulamaya konulduğu zamanlarda başladığı ileri sürülmektedir (Taymaz, 1982, s.11).

Eğitim denetimi tarihsel bir perspektifle incelendiğinde 20. yüzyılın başından itibaren şu aşamalardan geçtiği görülmektedir:

1900' den önceki dönemde denetimin yönetsel bir nitelik taşıdığı ve uygulamada öğretmenlerin, yönetim tarafından denetlenmeleri gereken işgörenler olarak algılandığı görülmektedir.

1900' lerde eğitim denetiminde uzmanlık bilgi-

sine gereksinim duyulduğu, denetim hizmetlerinin uzman eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

1920' lerde denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı ve 1930-1940' larda ise denetim uygulamalarında insan ilişkilerinin vurgulandığı, öğretmenlerin güdülenmelerinde duygu ve coşkulara önem verildiği görülmektedir.

1940' lardan sonraki dönemlerde denetimde, eğitim hedeflerinin saptanması ve bu hedefleri gerçekleştirecek etkinliklerin belirlenmesi için araştırma ve değerlendirme çalışmalarına ilgililerin katılması yolunda girişimler olduğu izlenmektedir.

Son yıllarda ise eğitim denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerde, insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görülmektedir (Aydın, 1986, s.2).

Yapılan çalışmalar, tarihsel gelişim süreci içinde denetimin, çeşitli kuramların etkisi altında kaldığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde örgüt ve yönetime ilişkin olarak geliştirilen kuramların, eğitim denetimini de etkilediği görülmektedir. Anılan kuramlarda eğitim denetiminin nasıl ele alındığını aşağıdaki paragraflarda izlemek olanaklıdır:

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, otokratik bir denetim felsefesini yansıtmakta olup, bu anlayışta öğretmenler, yönetimin ek parçaları olarak görülmektedir. Çocuğu merkez alan bilimsel denetim yaklaşımı, öğretmenin yetersiz olduğu sayıltısına dayandığından onun gelişmesini engelleyici bir nitelik taşımaktadır. Bu yaklaşımda denetmen yönlendiren (etken), öğretmen ise yönlendirilen (edilgen) durumundadır.

Bilimsel denetimin temel varsayımları şu üç noktada toplanabilir:

- a) Öğretmenler bilgisiz olduklarından rehberliğe muhtaçtırlar.
- b) Öğretmenler yeni fikirler üretmezler.
- c) Bilginin asıl kaynağı denetmenlerdir.

İnsan İlişkileri Yaklaşımında Öğretmenlerin mesleksel yetersizliğine ilişkin sayıltı varlığını korumuş; buna karşılık insan kişiliğine saygı ve karara katılmaya önem verilmiştir. Bu yaklaşımda personeli okulun amaçlarına yöneltmek için eşitlik ilkesine dayanan bir yönetim anlayışı egemen olmuş ve denetmende liderlik özellikleri aranmaya başlanmıştır.

Araştırma konumuz olan Çağdaş Denetim Yaklaşımında ise en belirgin özellik, insan kaynaklarına verilen

önem ve katılmalı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim anlayışının vurgulanmasıdır. Çağdaş denetimde sonul amaç, süreci geliştirmektir. Bu nedenle çağdaş anlayışta denetim, öğrenme-öğretme süreçlerinde en uygun koşulların ve davranışların oluşturulması, denetmen ise sürecin geliştirilmesine rehberlik ve yardım eden uzman olarak ele alınmaktadır (Aydın, 1986, s.3-11; Sağlamer, 1975, s.2-7).

Türk eğitim sisteminde ise denetimin tarihsel gelişimi şöyledir:

Türk eğitim sisteminde "denetim" hizmetinin ne zaman başladığı, bu hizmetle ilgili olan "muin, muhakkik, müfettiş" kavramlarının ilk kez hangi tarihte kullanıldığı hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde denetim kavramının 1838' le-re kadar uzandığı, denetim hizmetinin ilk defa bu tarihte, mahalle mekteplerindeki öğretmenlerin mesleksel yeteneklerini saptamak amacıyla geliştirildiği bilinmektedir.

Anılan tarihten itibaren Türk milli eğitimindeki denetim hizmeti çeşitli yasal düzenlemelerle belirlenmiş, gerek ilköğretim gerekse Bakanlık müfettişlerinin görev ve yetkilerine ilişkin olarak yönetmelikler çıkarılmıştır. Bu konuda, 1960' lı yıllara kadar yoğun olmakla birlikte günümüzde de belli bir arayış içerisinde bulunuldu-

...görülmektedir.

Türk eğitim sisteminde denetim hizmetini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki dönem içerisinde ele alıp, eğitim sistemimizde denetimin tarihsel gelişimini, bu dönemlerde konuyla ilgili olarak çıkarılan yasal düzenlemelerden izlemek olanaklıdır.

Cumhuriyet öncesi dönemdeki eğitim sisteminde denetim hizmetinin Tanzimat döneminde başladığı ve bu dönemdeki yasal düzenlemelerin ilk ve orta öğretim düzeyine yönelik olduğu görülmektedir.

1846 yılında Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduğunda "Rüştiye Okulları Muinliği" ve "Sıbyan Okulları Muinliği" olmak üzere iki tür müfettişliğin yer aldığı görülmektedir.

1847 tarihinde çıkarılan "Etfâlin Talim ve Terdis ve Terbiyelerini ne Vechile İcra Eylemeleri Lâzım-geleceğine Dâir Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Tâlimat" başlığını taşıyan belgede ilk kez, okulları denetlemek ve öğretmenlere yol göstermek için "Muîn-i Mekâtib" adıyla ilköğretim müfettişliğinden söz edilmektedir. Bu dönemde denetim hizmetlerinin il eğitim kurulu üyeleri tarafından yürütüldüğü belirtilmektedir.

1869' da Saffet Paşa'nın Maarif Nazırlığı zamanında çıkarılan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi", Türk eğitiminde bir dönüm noktası olmuş; diğer alanlarda ol-

duğu gibi denetim alanında da bugün bile geçerliliğini koruyabilen modern bir denetim anlayışı benimsenmiştir.

1879' da Ankara, İstanbul ve Rumeli bölgelerinin denetiminden sorumlu üç "İlköğretim Genel Müfettişi"-nin bulunduğu, 1889' da ise "Teftiş Görevlileri" adlı bir birimin kurulduğu görölmektedir.

1908' de bunlara ek olarak II. Meşrutiyetle birlikte "Sağlık Müfettişliği" ile "Azınlık ve Yabancı Okullar Müfettişliği" birimleri de yer almıştır.

1910' da "Mekâtibi İptidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Muteallik Talimat" yürürlüğe konmuş ve soruşturma, teftiş, aydınlatma görevleri bu müfettişlere verilmiştir.

1911' de "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yönetmeliği", 1912' de "Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yönetmeliği" ve 1913' de "Geçici İlköğretim Yasası" çıkarılarak Türk eğitim sisteminin denetimi çağdaşlaştırılmaya çalışılmıştır.

1914 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik" çıkarılarak ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri konusuna açıklık kazandırılmaya çalışılmış, ancak, mü-

fettişin hem yönetici hem de denetmen olarak görevlendirilmesinin önüne geçilememiştir.

1923' de Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilköğretim için "İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik" ile ortaöğretim için "Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Anılan tarihteki bir başka gelişme de Teftiş Kurulu Başkanlığının kurulmasıdır. Bütün bu yasal düzenlemelere karşın, müfettişler için, eğitim ve kültür kuruluşlarına ani baskınlar yaparak kusurları ortaya çıkarmaya çalışan kişiler imajı silinmemiş, mevcut uygulamada özde bir farklılık olmamıştır.

Bakanlık müfettişlerinin görev, hak ve yetkilerini düzenleyen 1926 tarihli yönetmelikle (Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname) merkez ve bölge müfettişlikleri oluşturulmuştur. Bu yönetmeliğin daha sonra çıkarılan kanunlarla gelişen maddeleri dışındaki hükümleri 1967 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

1927 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği" denetmenlere; denetime, öğretim ve yol göstermeye, soruşturmaya, görevleri yerine getirme biçimi ve diğer konulara ilişkin olmak üzere beş maddede toplayabileceğimiz görevleri vermiş, bu yönetmelik 1962 yılında aynı adla yeniden düzenlenmiştir.

1941' de yayımlanan bir genelge ile denetimden, o günkü uygulamaların dışında amaca dönük olarak neler beklendiğinin yeniden açıklanması yoluyla geleneksel denetim ve denetmen anlayışının değiştirilmesine çalışılmıştır.

1949' daki Teftiş Bölgeleri oluşturma girişiminin 1950' de terkedildiği ve denetmenlerin Ankara, İstanbul, İzmir olarak üç merkezde toplandığı görülmektedir.

1960' lı yıllarda denetime ağdaş bir nitelik kazandırmak için büyük çabalar harcanmış, bu alanda teorik ve uygulamaya dönük olarak ileri bir düzeye ulaşma çabaları yoğunlaşmıştır.

1967 yılında ıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile 1969 yılında ıkarılan "İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği", halen yürürlükte olan ve 1960'lı yıllardaki yoğun çabaların bir ürünü olarak değerlendirilebilen düzenlemelerdir. Sözü edilen bu son yönetmelik, ilköğretim müfettişlerine (1) teftiş ve denetleme, (2) mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, (3) inceleme ve (4) soruşturma görevlerini vermektedir.

1973 yılında başlayan grupla teftiş uygulamasına 1978-1979 ğretim yılında son verilmiş, bu uygulama yeniden düzenlenerek "Grupla Teftiş Rehberi" erevesinde

1980-1981 öğretim yılından itibaren yeniden uygulamaya konulmuş olup halen yürürlükte bulunmaktadır.

"Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği"nin bazı maddeleri, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 6.11.1979 gün ve 204 sayılı kararı ile değiştirilerek denetim uygulamasının örgütlenmesi ve eşgüdümüne ilişkin konulara açıklık getirilmiş, ancak, denetime çağdaş anlayış kazandıran görüşlere yer verilmemiştir.

1983 yılında ise "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Teftiş Devamlı Yönergesi" ile İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Diyarbakır ve Erzurum illeri, teftiş merkezleri olarak saptanmış, diğer iller bu merkezlere bağlanmıştır. Daha sonra ise İstanbul, Ankara ve İzmir'de olmak üzere üçe indirilen teftiş merkezleri sayısı, 1985 yılından itibaren bire (Ankara) indirilmiştir (Aydın, 1986, s.134-146; Aydın, 1987, s.1; Su, 1974, s.1-2; Akyüz, 1985, s.136-138; Kapusuzoğlu, 1988, s.5-29).

Eğitimin denetlenmesi konusu Anayasamızda da ifadesini bulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın "Temel Haklar ve Ödevler" başlığını taşıyan ikinci kısmının "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler" başlıklı üçüncü bölümünde eğitim ve öğretimin, devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı belirtilmektedir (T.C. Anayasası, Md. 42; 1982). Eğitim ve öğretimin gözetim ve denetimi ise Milli Eğitim Bakanı adına görev yapan

denetmenler tarafından yerine getirilmektedir.

Tarihsel akışı içerisinde gürüldüğü gibi, toplumsal değişme ve gelişmeler, eğitim sisteminde olduğu kadar, onun bir alt sistemi olan denetim sisteminde de dönemsel olarak farklı özellik ve uygulamalara yol açmıştır.

Hızla gelişen bilim ve teknoloji, birey ve toplumun sosyal ve ekonomik yaşantısını büyük ölçüde etkilerken, bu yaşantının işgörülerini üstlenen toplumsal kurumların yapı ve işlevlerini de değişikliğe zorlamaktadır. Bu değişen ve gelişen ortamlardaki sistemlerin dengeleri bozulmakta (Taymaz, 1982, Önsöz), gelişmelere koşut olarak işlevlerini çağdaşlaştıramayan toplumsal kurumlar, çağdaş yaşam içerisindeki yerini ve önemini kaybetmek durumuyla yüzyüze gelmektedirler. Bu nedenle, toplumsal kurumlar, gelişmelere uyum sağlayabilmek ve çağdaş demokratik yaşamdaki yerlerini alabilmek için denetim alt sistemlerinin işlevlerine gittikçe artan bir gereksinim duymaktadırlar.

Bu temel gerekçe, önceden saptanan amaçlar doğrultusunda, insan davranışlarında istendik değişmeler yaratma işgörüsünün verildiği eğitim sisteminin denetimi için de söz konusudur.

Eğitim sürecine ilişkin bilginin zenginleşmesi,

bu alanda yapılan araştırmalar ve sürece kazandırılan yeni boyutlar, eēitimde geleneksel anlamdaki gözlem, inceleme, soruştırma yaparak disiplin bozucu ve yasal olmayan durumları saptama, hatalı olanları bulma, cezalandırma ve rapor etme biçiminde zetleyebileceēimiz denetim anlayışını etkileyerek deēiřtirmiřtir.

Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, çağdaş deēiřme ve gelişme sürecinin, toplumun sahip olduēu deēiřme bilinciyle düz orantılı olduēudur (zdemir, 1979, s.1).

Günümüzde "ēretme ve ērenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün deēerlendirilmesi ve daha etkili bir ēretme ve ērenme ortam ve koşullarının hazırlanması işi" (Aydın, 1986, s.10) olarak ifadelendirilen çağdaş anlamdaki eēitim denetimi geēerlidir. Bu anlamda, denetim kurumu yaratıcı bir gç, esin verici bir kaynak, moral yükselten bir özendirme aracı ve eēitimde liderlik temellerinden biri olarak görülmektedir (Bursalıoēlu, 1982, s.174). Liderlik süreci, denetim hizmetinin yaşamsal bir ögesidir.(Hicks, 1960, s.21). Bu yüzden, başarılı bir denetmen ařaēıdaki liderlik özelliklerine sahip bulunmalıdır:

1. İşinin gerektirdiēi teknik yeterlik, bilgi ve beceriye sahip,
2. Sosyal konularda bilgili ve yeterli,
3. Samimi, güven veren, girişken ve insan

- ilişkilerinde başarılı,
- 4. Güdüleyici, içine d    n ve i    renlere saygılı,
- 5. Kurumun politikası hakkında bilgili ve bu konuda başkalarını aydınlatmada yeterli,
- 6. I    reni yönetme ve yönlendirmede başarılı,
- 7. Yetki ve sorumluluğunun bilincinde,
- 8. Yönetim süreçlerinde bilgili ve deneyim sahibi,
- 9. İyi bir haber verici, araştırıcı ve uygulayıcı,
- 10. Sistemin gelişmesine katkıda bulunmak için bilgili ve istekli olmalıdır (Taymaz, 1982, s.41-42).

Alanyazında denetime ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Toplumsal sistemlerde, her durum ve koşulda geçerli olan re etele mi  tanımların bulunması ne ölçüde olanaksız ise, karmaşık bir süreç (Hicks, 1960, s.25) ve toplumsal bir kurum niteliği taşıyan eğitim ve onun bir alt sistemi olan denetim için de tek bir tanımın kabul edilmesi o ölçüde olanaksızdır. Bu bakımdan, bütün sosyal sistemlerin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir ögesi olan denetim için yapılacak tek tanım, birçok karışıklıklara yol açabileceği gibi (Taymaz, 1982, s.1), onun tek boyutlu, durağan bir süreç olarak algılanması yanılı ına da düşürebilir.

Aşağıdaki paragraflarda, ağırlık verildiği yönüne göre (amaç, işlev, yöntem v.b.) denetim tanımları yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde (1968, s.10-11) denetim şöyle tanımlanmaktadır:

Milli Eğitim Bakanlığı'nın murakabesine tabi kurumları ve kuruluşları teftiş ve murakabe etmek, bunlar hakkında alınması gereken tedbirlere mesnet olacak incelemeleri ve araştırmaları yapmak, özellikle idareci, öğretmen ve memurların meslek alanında ve fikir yönünden gelişmelerini sağlayacak mesleki yardım hizmetlerini yerine getirmek ve gerekli hallerde soruşturma yapmaktır.

Bursalıoğlu (1982, s.171), denetimi, "kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi" olarak tanımlarken, Aydın (1986, s.10), "öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması" olarak tanımlamakta ve denetimin temel amacının, eğitim sürecini geliştirmek olduğunu belirtmektedir.

Karagözoğlu (1977, s.12)'na göre denetim, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin verimini arttırmak amacıyla, denetmenler ya da uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan yardım ve rehberlik

hizmetlerinin tümünü içeren teknik bir süreçtir.

Öz (1977,s.14) ise denetimi, "bağlı bulunan yönetici adına, o dairenin denetimi alanında bulunan kurumların ve bu kurumlarda çalışan personelin, kurum için saptanmış amaç ve kurallara uygun olarak çalışıp çalışmadığını değerlendirmek ve mevcut durumun geliştirilmesine yardımcı olmak" biçiminde tanımlamaktadır.

Hicks (1960, s.5)'e göre denetim, gereksinim duyulan yer ve zamanda ve her düzeydeki eğitimde uygulanabilecek bir mesleksel rehberlik ve yardımdır.

Wiles, denetimi, öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmeti olarak ele almaktadır (Aydın, 1986, s.6).

Burton ve Brueckner (1955, s.11)'a göre denetim, okuldaki görevlilerle işbirliği yapmak yoluyla, öğrencinin eğitimini etkileyen tüm etkenlerin geliştirilmesini amaçlayan teknik bir hizmettir.

Eye ve Netzer (1965, s.15)'e göre ise denetim, okul yönetiminin bir boyutu olup, öncelikle okulun öğretimsel beklentilerini gerçekleştirmeyi amaçlar.

Adams ve Dickey (1953, s.2) denetimi, öğretimin geliştirilmesi için planlanmış bir program olarak ele al-

maktadırlar.

Alfonso, Firth ve Neville (1975, s.36) ise denetimi, öğretimsel davranış sistemi olarak algılamaktadırlar.

Çağdaş anlayışta, denetimsel davranışlar, sürecin geliştirilmesine yönelik araçlar olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimlerde ifade edilen denetim tanımlarında, öğretmene rehberlik edilmesi yoluyla "eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi", ortak bir özellik olarak vurgulanmaktadır.

Söz konusu çeşitliliğin bir diğer nedeni ise, eğitim sistemlerindeki denetim uygulamaları ile bu sistemlerin benimsediği eğitim felsefesi arasındaki sıkı ilişkidir. Çünkü, yeryüzünde ne kadar eğitim sistemi varsa, o kadar da denetim sistemi vardır (Karagözoğlu, 1977, s.9).

Lucio'a göre, öğretim sürecinin geliştirilmesini amaçlayan çağdaş denetim, şu işgörülerini yerine getirmelidir (Öz, 1977, s. 3-4):

1. Eğitim hedeflerinin daha açık hale gelmesini sağlama.
2. Okul içindeki çalışmaları, okul-çevre ara-

sındaki ilişkileri eşgüdümleme.

3. Okuldaki işgörenleri, daha verimli çalışmaya yöneltme.
4. Karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olma.
5. Yönetici ve öğretmenleri meslek içinde yetiştirme.
6. Eğitim ve öğretimi değerlendirme.

Bursalıoğlu (1982, s.173), bu işgörülerini gerçekleştirenler olan denetmenlerin görevlerini rehberlik, koordinatörlük ve kaynaklık olarak sınıflandırmaktadır.

Çağdaş eğitim denetiminin, yukarıda belirtilen işgörülerini gerçekleştirebilmesi için, denetim sürecinde yer alan her bir ögenin, bütünsel bir yaklaşımla dikkate alınması gerekir. Denetimin niteliğini, denetimin bu süreçte rol oynayan ögelere bakış açısının ortaya koyacağı ileri sürülebilir.

Bu noktadan hareketle, çağdaş eğitim denetiminin öğrenci, öğretmen, program, okul yönetimi ve okul-çevre ilişkilerine bakış açısının saptanması, Türk eğitim sistemindeki denetimin çağdaş denetim anlayışı ile karşılaştırılması, çağdaş eğitim denetimiyle ilgili alanyazını tarayarak bugünkü denetim uygulamaları hakkında okuyucuya genel bir görüş kazandırılması, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Çağdaş eğitim denetiminin kapsamı ve özellikleri nelerdir?

Problem, daha ayrıntılı olarak aşağıda, alt problemler halinde belirtilmiştir.

Alt Problemler

1. Çağdaş eğitim denetiminin "öğretmene" bakış açısı nasıldır?
2. Çağdaş eğitim denetimi, "öğrenciyi" nasıl ele almaktadır?
3. Çağdaş eğitim denetiminde "program" nasıl ele alınmaktadır?
4. Çağdaş eğitim denetiminde "okul yönetimi" nin yeri nedir?
5. Çağdaş eğitim denetiminin "okul-çevre ilişkilerine" yaklaşımı nasıldır?
6. Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları, çağdaş denetim anlayışı açısından nasıl değerlendirilebilir?

Sınırlamalar

Bu araştırma, çağdaş eğitim denetiminin kapsamında bulunan "öğrenci, öğretmen, program, okul yönetimi,

okul-çevre ilişkileri" konuları ve bu konular açısından Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırma raporunda kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Eğitim (Education): Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1986, s.12).

Denetim (Supervision): Örgütsel eylemlerin, kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci (Aydın, 1986, s.1).

Denetmen (Supervisor): Müfettiş, kontrolör, muhakkik, danışman ve rehber olan kişi. Sistemlerin alt sistemleri arasında, bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik yapan ve denetim hizmeti gören elemandır (Kapusuzoğlu, 1988, s.34).

Çağdaş Eğitim (Modern Education): Felsefesi, ilkeleri, kapsamı ve yöntemi ile çağa uygun eğitim (Oğuzkan, 1981, s.38).

cesi eğitim kurumlarının, yetişkinler eğitimi kurumlarının, çocuk kitaplıklarının, her türlü kurs ve dershanelerin çalışmalarını ve bütün bu kurumlarda çalışanları teftiş etmek ve denetlemek; bu kurumlardaki görevlilerin işbaşında yetiştirilmelerine yardımcı olmak; gerekli incelemeleri yapmak ve verilecek soruşturma görevlerini yürütmek üzere, her il'e yeteri sayıda atanan kimse (MEB., İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği, 1969, Madde 1).

Bakanlık Denetmeni (The Ministry Supervisor): Milli Eğitim Bakanlığı, Merkez Teşkilat ve Vazifeleri Hakkındaki Kanunun 10'uncu, Memurin Muhakematı Hakkında Kanunun 2'nci, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin 4, 18, 40, 49 ve 50'nci maddeleri gereğince, Bakan adına inceleme ve denetleme yapmaya, ayrıca, izlenmesi, Memurin Muhakematı Hakkında Kanunun kapsamına giren suçlarda Ceza Mahkemeleri Usulü Kanununun 177'nci maddesi gereğince Sorgu Hakimi sıfat ve yetkisiyle soruşturma yapmaya yetkili, üniversite veya yüksekokul mezunu, orta ve yüksek dereceli okullarda en az 8 yıl öğretmenlik yapmış ve bu süre içinde 3 yıl yönetici olarak çalışmış ve her iki alanda üstün başarısı tespit edilmiş olan müfettiştir (MEB., Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1968, s.12).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Türkiye'de ve yabancı ülkelerde eğitim denetimi konusunda "tez" olarak (Bilim Uzmanlığı, Doktora, Doçentlik düzeyinde) yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Türk eğitim sistemine "denetim" kavramının 1838' lerde girmesine karşın, bu konuda yapılan araştırma ve çalışmalar oldukça yenidir.

Alanyazında eğitim denetimi konusunu, denetimin kapsamındaki tüm ögeler açısından ele alıp analiz eden doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türk eğitim sisteminde denetim konusunu, Bakanlık ve ilköğretim denetmenlerinin rolleri, yeterlikleri, eğitim kurumlarında olan ve olması gereken denetim uygulamaları, eğitim yöneticilerinin denetim görevleri ve denetim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler açısından irdeleyen araştırmalar, bu araştırmanın konusuyla yakından ilişkili oldu-

ğundan bu bölümde ele alınmıştır.

Anılan araştırmalar, amaç ve elde edilen somut bulgular açısından, yapıldıkları yıllara göre eskiden yeniye doğru sıralanıp, özet olarak verilmiştir.

Yapılan araştırmaların evrenini ve örneklemine, eğitim denetimi alanının yakın ilgilileri olan Bakanlık denetmenleri, il ve ilçe milli eğitim müdürleri, okul yöneticileri, ilköğretim müdür ve denetmenleri ile her düzeydeki okul öğretmenleri oluşturduğundan, her bir araştırmanın evren ve örnekleme üzerinde ayrıca durulmamıştır.

Ele alınan araştırmalarda geliştirilen öneriler ise, bu bölümün sonunda özetlenerek verilmiştir.

Türk eğitim sisteminin denetimi konusundaki ilk araştırma, 1972 yılında Galip Karagözoğlu tarafından yapılmıştır. Karagözoğlu (1972), bu araştırmasında temel amacın "Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Bakanlık Müfettişliği kurumunun Türk eğitim sistemindeki genel görünüşünü ortaya koymak ve bu konuda öğretmen ve denetmenlerin görüşlerini saptamak" olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın sonunda,

1. Öğretmenlerin; denetim sisteminin, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardım etmediği, denetmenlerin kendilerine rehberlik etmediği, branş bilgilerinin ve eğitim formasyonlarının yeterli olmadığı, ders denetim raporlarının hiç bir nesnel ölçüye dayanmadığı ve insan ilişkilerine önem verilmediği kanısında oldukları; denetmenlerin ise gerekli yeterlik ve niteliklere sahip olduklarına ve belirtilen rolleri oynadıklarına inandıkları,
2. Öğretmen ve denetmenlerin; soruşturma görevinin denetmenlerden alınması, denetmen rolüne ilişkin beklentiler ve denetmenin temel görevinin öğretmene rehberlik etmek olması konusunda görüş birliği içerisinde oldukları saptanmıştır.

Karagözoğlu (1977), eğitim denetimi alanındaki diğer bir araştırmasında "denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin öğretmene eğitim-öğretim etkinliklerinde ne derece rehber ve yardımcı olabildiği hakkında, denetim etkinliklerinin yakın ilgilileri olan milli eğitim müdürü, ilköğretim müfettişi, ilköğretim müdürü ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini saptayarak,

bu görüşler arasındaki uyum ve farklılıkları belirleme"-yi amaçlamıştır.

Karagözoğlu, bu araştırmasında özetle aşağıdaki bulguları saptamıştır:

1. Denetleyen ile denetlenen arasında önemli bir yaş ve kıdem farkı vardır. Öğretmenlerin yarısı kadın olduğu halde, kadın denetmen yok denecek kadar azdır ve bir denetmene düşen öğretmen sayısı ortalama 150, öğretmenlerin gördüğü denetim sayısı ise çoğunlukla yılda birdir.
2. Öğretmenler, denetim uygulamalarında en çok yapılan işin, eğitim-öğretim etkinliklerinden çok sınıf temizliği, kılık-kıyafet ve denetmene gösterilen ilginin ölçüt alınarak öğretmenin değerlendirilmesi ve başarısı hakkında rapor verilmesi olduğu, rehberlik yapılmadığı, denetmenlerin mesleksel yeterliğe sahip olmadıkları ve denetimin, kendilerinin zayıf yönlerini bulmayı amaçlayan bir kontrol etkinliği olduğu kanısındadırlar.

Feyzi Öz (1977), Karagözoğlu ile aynı yılda tamamladığı araştırmasında "ilköğretim müfettişlerinin görevleri gereği olan uygulamadaki mesleki etkinliklerinin,

mevzuatın gerektirdiği ve çağdaş denetim anlayışının öngördüğü etkinliklere kıyasla yeterlik durumlarının saptanması" nı amaçlamıştır.

Mevzuat gereği, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması gereken etkinliklerle uygulamada yapılanların farklı olduğu, hem mevzuatın gerektirdiği hem de uygulamadaki etkinliklerin çağdaş denetim anlayışına uymadığı, araştırmada temel bulgu olarak vurgulanmaktadır.

Eğitim denetimi alanında diğer bir araştırma da 1978 yılında Nezahat Seçkin tarafından yapılmıştır. Araştırmamanın amacı "Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmelerine esas olmak üzere göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler ile bu yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarının, kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan meslek gruplarının algılarına göre saptanması ve önceliklerine göre sıralanması" dır.

Araştırmamanın sonunda, denetmenlerin göstermeleri gereken yeterlikler konusunda yöneticiler ve öğretmenler arasında görüş birliğinin, göstermekte oldukları yeterlikler konusunda ise görüş ayrılığının olduğu; denetmenlerin zamanını en çok "teftiş ve denetleme" alırken, bunu "soruşturma", "mesleki yardım" ve "inceleme" nin izlediği, "soruşturma" görev alanında denetmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri ortaya konulmuştur.

Özdemir (1979) ise araştırmalarında "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim denetimi konusunda öğretmen ve Bakanlık denetmenlerinin görüşlerini saptama" yı temel amaç olarak almıştır.

Araştırma sonunda,

1. Denetim sistemimizde özellikle son yıllarda çağdaş denetim ilkeleri doğrultusunda bir yenileşme eğiliminin olduğu,
2. Öğretmenlerin, denetmenlerin verdikleri raporların nesnel olmadığına, onların uzmanlık bilgisi, kendilerine rehberlik etme, olumlu insan ilişkileri ve çağdaş denetimin gerektirdiği etkinlikler konusunda yeterli olmadıklarına inandıkları; denetmenlerin ise bunlara katılmadıkları,
3. Öğretmen ve denetmenlerin, denetimde asıl işlevin öğretmene rehberlik etmek olduğu, bugünkü denetim sisteminin bu yönde bir değişikliği gerçekleştirecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde bulundukları saptanmıştır.

Rasim Altıntaş (1980) da, "kurumların denetiminde karşılaşılan güçlükleri ve aksayan yönleri şimdiki durumu ile saptamak, bunları giderici ve denetimin etkinliğini

gelen kararları uygulayan araçlar durumunda olduklarını belirtmişlerdir.

2. Yöneticilerin yaşları, öğrenim durumları ve kıdemlerinin, denetim uygulamalarında farklılık oluşturmadığı ortaya konulmuştur.

Başar (1985)'ın, eğitim denetmenlerinin rol ve yeterlikleri ile bunlara yönelik seçme ve yetiştirme seçeneklerinin saptanmasını amaçlayan diğer bir araştırmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bakanlık denetmenlerinin okul veya milli eğitim müdürlüğü yapmış ve eğitim fakültesi mezunu olup denetim kursu ya da lisans üstü öğrenim görmüş olmaları gereği ile seçilmelerinde kişilik ve başarı testi uygulanması benimsenmiştir.
2. Denetmenlerin kurs ve seminerlerle yetiştirilmesi, diğer alanlarda olduğu kadar yönetim, öğretim ve araştırma alanlarında da bilgilendirilmeleri konusunda, denekler arasında görüş birliği vardır.

İlkokul öğretmenlerinin, denetmenlerin yeterlik alanlarına ilişkin beklentilerini saptamak amacıyla Kenan Atay (1987) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin, denetmenlerden, kendilerini değerlendirme sürecine katma, güvene dayanan bir ilişki kurma, haklarını koruma,

rehberlik etme, mesleksel yetişmelerini sağlayacak araştırmalar yapma ve soruşturma durumunda nesnel davranma ve benzeri gibi beklentileri olduğu saptanmıştır.

Eğitim denetimi alanındaki son araştırmalardan biri de şaduman Kapusuzoğlu (1988) tarafından yapılmıştır. Kapusuzoğlu, araştırmasında, on yıl önce ilköğretimde denetim uygulamaları (Karagözoğlu, 1977) ve denetmenlerin rolü (Öz, 1977) konularında yapılan iki araştırmanın bulguları ile on yıl sonra tekrarlanan araştırma bulgularının karşılaştırılmasını amaçlamıştır.

Bu karşılaştırma sonucunda, on yıl öncesine kıyasla denetim uygulamalarında ve öğretmenlerin denetmenler hakkındaki olumsuz görüşlerinde hiç bir değişme olmadığı; tersine, bir denetmene düşen öğretmen sayısının arttığı, yalnızca, denetmenlere daha iyi fiziksel olanakların sağlandığı ve üst makamların baskısının azaldığı saptanmıştır.

Benzer biçimde, ilköğretim denetmenlerinin mevzuata göre yapmaları gereken etkinliklerle uygulamadaki etkinlikler ve bunlarla çağdaş denetim anlayışının gerektirdiği etkinlikler arasında, çağdaş denetim anlayışına ters düşen farkların ortadan kaldırılamadığı saptanmıştır.

Türk eğitim sisteminde denetim konusunu irdele-

yen ve bilim uzmanlığı, doktora ya da doçentlik tezi olarak yapılan araştırmaların bulgularından hareketle, Türk eğitim sistemindeki denetimin görüntüsünü aşağıdaki noktalarda toplamak olanaklıdır:

1. Türk eğitim sisteminde denetim; öğretmen ve yöneticilerin zayıf yönlerini bulmayı amaçlayan bir "kontrol" etkinliği niteliğini taşımaktadır.
2. Denetimin, eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye somut bir etkisi görülmemektedir.
3. Eğitim denetiminin özünde yatan "öğretmene rehberlik etmek", Türk eğitim sisteminde yeterince yerine getirilememektedir.
4. Denetim sürecinde insan ilişkilerine yeterli ölçüde önem verilmemekte, denetim uygulamalarında eğitim-öğretim etkinlikleri dışındaki ölçütlerden (sınıf temizliği, kıyafet, denetmene gösterilen ilgi v.b.) hareket edilmektedir.
5. Ders ve kurum denetimlerinde nesnel ve yeterli değerlendirme ölçütleri yoktur.
6. Denetmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında belli ve çağcıl ölçütler olmadığı gibi, branş bilgileri ve eğitim formasyonları da yeterli değildir.
7. Mevzuatın gerektirdiği "soruşturma" görevi,

denetmenlerin, eğitim rehberliği yerine sor-gu yargıçlığı yapmalarına ve iş hacimlerinin artmasına yol açmaktadır.

8. Bir denetmene düşen öğretmen sayısının faz-lalığı, öğretmenin gördüğü denetim sayısını büyük oranda azaltmaktadır. Meslek hayatı boyunca hiç denetim görmeden emekli olan öğ-retmenlerimiz vardır (Tekışık, 1984, s.4).
9. Bakanlık denetmenlerinin tek merkezde (An-kara) toplanması, ortaöğretim düzeyindeki denetimi büyük ölçüde engellemektedir.
10. Denetmenler, yeterli ölçüde sosyal ve ekono-mik olanaklara ve sağlıklı çalışma koşulla-rına sahip değildirler.
11. Türk eğitiminde denetim, gerek amaç gerekse işleyiş bakımından genel eğitim sistemiyle bütünleşmiş durumda değildir.

On bir madde halinde belirtilen bu noktalar, açık bir biçimde göstermektedir ki, Türk eğitim sistemin-deki mevcut denetim uygulaması, çağdaş beklentileri kar-şılamaktan uzaktır.

Türk eğitimindeki mevcut denetim sisteminin ö-zellikleri olarak da yorumlanabilecek bu noktalar, üze-rinde durulan araştırmalarda, araştırmacıların ileri sür-dükleri aşağıdaki önerilerde de görülebilir:

1. Denetimin esası, öğretmene rehberlik olması; eğitim rehberliği ve sorgu yargıçlığı rollerini birbirinden ayırmak için soruşturma işleri Teftiş Kurulundan alınarak, yalnızca bu işlerden sorumlu bir başka birime verilmelidir (Karagözoğlu, 1972; Özdemir, 1979; Altıntaş, 1980; Başar, 1981; Atay, 1987; Kapusuzoğlu, 1988).
2. Denetmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki örgüt ve yönetim dersi programları, denetim konularını da içerecek biçimde, bu alandaki araştırma bulgularına göre yeniden düzenlenmeli; yeni öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir (Karagözoğlu, 1977; Öz, 1977; Seçkin, 1978; Başar, 1981; Kapusuzoğlu, 1988).
3. Denetmenlerin seçilmesi ve atanmasında olduğu kadar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde de bilimsel geçerliği olan somut ve nesnel ölçütler kullanılmalıdır (Karagözoğlu, 1972; 1977; Öz, 1977; Seçkin, 1978; Özdemir, 1979; Altıntaş, 1980; Başar, 1981; 1985; Atay, 1987; Kapusuzoğlu, 1988).
4. Denetmenlerin işbaşında yetişmelerini, daha başarılı ve etkin olmalarını sağlamak

amacıyla her yıl zorunlu kurs ve seminerler düzenlenmeli; lisans üstü öğrenimlerine gereken önem verilmelidir (Karagözoğlu, 1972; 1977; Öz, 1977; Seçkin, 1978; Özdemir, 1979; Altıntaş, 1980; Başar, 1981; 1985; Kapusuzoğlu, 1988).

5. Denetimde birliğin sağlanması ve öğretmene yardımın sürekliliği için denetim bölgeleri bütün illere yaygınlaştırılmalıdır (Karagözoğlu, 1972; Seçkin, 1978; Özdemir, 1979).
6. Eğitim-Öğretim sürecinde daha etkili olmalarını sağlamak amacıyla gerek Bakanlık, gerekse ilköğretim denetmenlerine hem eğitim-öğretimle ilgili materyaller ve hem de diğer fiziksel, sosyal ve ekonomik olanaklar sağlanmalıdır (Karagözoğlu, 1972; 1977; Öz, 1977; Özdemir, 1979; Altıntaş, 1980; Kapusuzoğlu, 1988).
7. Denetmenlerce üst makamlara iletilen öneriler ile bu alanda çalışan araştırmacıların geliştirdikleri öneriler dikkate alınmalı; uygulamada, araştırma bulgularından yararlanılması sağlanmalıdır (Karagözoğlu, 1972; Öz, 1977; Seçkin, 1978; Atay, 1987).

Üzerinde durulan araştırmalarda geliştirilen öneriler arasında büyük oranda koşutluk olması, mevcut denetim uygulamalarının, önerilen özelliklere sahip ol-

madığını göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır.

Yapılan araştırmalarda "elde edilecek sonuçların karar vericilere ışık tutacağı" beklentisinin sürekli olarak vurgulanmasına karşın, söz konusu araştırma bulgularının, araştırma raporlarında kaldığı; sonuçların, karar vericiler tarafından dikkate alınmadığı gözlenmektedir (Aydın, 1986, s.158).

Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar

Yabancı alanyazında 1600 ' lü yılların ortalarına doğru yer alan denetim kavramı. (Burton ve Brueckner, 1955, s.5; Alfonso v.d., 1975, s.15), eğitim alanında yapılan çeşitli araştırma ve uygulamalar doğrultusunda birçok değişiklikler geçirmiş; denetim felsefesi, otokratik görüşten demokratik görüşe doğru bir değişim süreci izlemiştir (Karagözoğlu, 1977, s.12).

Yerli alanyazında olduğu gibi yabancı alanyazında da denetim konusunu, denetimin içerdiği tüm ögeler açısından irdeleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alt başlıkta denetim konusunu liderlik, değişme stratejileri, öğretmen ve müdürler arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, öğretmenlerin tutumları ve kliniksel denetim uygulamaları boyutlarında ele alan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Makinde, Nijerya eğitim sisteminde öğretimsel denetimin geliştirilmesi için alternatif değişme stratejileri hakkında eğitimcilerin algılarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmayı, A.B.D.'nin güneydoğusundaki üniversite ve yüksekokullarda bulunan Nijeryalı eğitimcilerden, örnekleme yoluyla seçilen 220 kişinin katılımıyla gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, Ben M. Harris ve diğerlerinin kliniksel denetim yaklaşımındaki değişme stratejilerine dayandırdığı araştırmasında program geliştirme, öğretmene kaynak sağlama ve rehberlik etme, mesleksel gelişmelerine yardımcı olma, grup çalışmaları ve hizmet içi eğitimlerindeki etkinliklerini artırma, danışmanlık yapma, eğitim-öğretimde daha etkili ve başarılı olmalarını sağlama, denetimsel amaçları istendik düzeyde gerçekleştirme ve devlet için ekonomik bir sorun yaratmama açılarından kliniksel denetimin öğretmen, müdür ve denetmenlerce uygun bulunduğu sonucuna varmıştır (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2506-A).

Pratt ise 1985 yılında yaptığı bir araştırmada kontrol, denetim, yönetim ve liderlik boyutları açısından okul yönetim kurulu üyelerinin görev ve işlevlerini saptamaya çalışmıştır.

Anılan rollere ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve 56 görev maddesini içeren bir anket,

okul yönetim kurulu üyelerine uygulanmış; gerçekleştirilen işlevler ile gerçekleştirilmesi gereken işlevler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gerekli rollerin üyelerce üstlenilmesi yoluyla bu farkın ortadan kaldırılabilmesi için yüz yüze ilişkilerin, yetiştirme programları ve seminerlerin etkili olacağı, ilgi ve algıların bu yönde değişebileceği ileri sürülmüştür (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2155-A).

Jamieson, denetimi, öğretmenler ve müdürler arasındaki ilişkinin eleştirel açıdan incelenmesine dayandırdığı araştırmasında, çağdaş denetim uygulamaları için eğitim sorunlarının çözümüne, tutarlı bir okul çevresinin ön koşullarının oluşturulmasına, öğretmen ve müdürlerin daha etkili çalışabilmelerine olanak sağlayan alternatif bir denetim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonunda, başarılı ve amaçlı denetimsel ilişkilerin ancak karşılıklı güven ve anlayışla kurulup geliştirilebileceği hem öğretmenler hem de müdürler tarafından benimsenmiş ve bilimsel olarak ortaya konulmuştur (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2502-A).

Johnston ise iletişimi, eğitim yönetimi ve denetiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele aldığı araştırmasında "transactional analysis" kuramına dayalı bir eğitimden geçen denetmenlerin, gerek eğitim-öğretim sürecinde, gerekse öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinde

daha etkin olduklarını saptamıştır (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2502-A).

Samuels tarafından yapılan bir araştırmada ise, bir eğitim örgütündeki işgörenlerin algılarını, denetimsel liderlik, insan ilişkileri ve örgütsel iklim açılarından karşılaştırma, analiz etme ve ölçme boyutlarında saptayarak bu algıların, işgörenlerin örgütsel amaçlarla bütünleşmesine, işten doyumlarına ve grup işlevlerine katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmacı, bir eğitim örgütündeki 150 (%97) işgöreni 23 hiyerarşik ve işlevsel çalışma grubuna ayırmış; her gruba standardize edilmiş Survey of Organizations (SOO) ölçeğini uygulamıştır.

Araştırma sonuçları; işgörenlerin, örgütü, denetimsel liderlik, örgütsel iklim, amaçlarla bütünleşme, iş doyumunu ve grup işlevleri bakımından algıladıklarını; bürokrasinin olmaması, grup etkinlikleriyle bireysel amaçlara önem verilmesi, eşit bir denetimsel desteğin ve ekip çalışmasının olması gerektiği konusunda büyük oranda görüş birliği içinde olduklarını; denetimsel liderlik, informal ilişkiler, örgütsel amaçlarla bütünleşme ve iş doyumuna daha fazla önem verirken, örgütsel iklim boyutuna daha az önem verdiklerini göstermiştir (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2511-A).

Gibson'un araştırmasında ise amaç, beş ilkokul öğretmeninin seçilmiş öğretimsel davranışlarını, kliniksel denetimde iki uygulama biçimi olan kendi kendine rehberlik etmek ya da bunun karşıtı, bir denetmenin rehberliğinde geliştirmek yoluyla değerlendirmektir.

Kliniksel denetim, 1950'lerde Harvard Üniversitesinde geliştirilmiş bir ğretmen eğitimi yöntemidir. Bir denetmen tarafından ğretmen performansının deneysel analizini içeren bu yöntem, öğretme ortamının gözlenmesi ve gözlem sonrası elde edilen bireysel dönüte (feedback) dayanır.

Araştırmacı, bu yöntemeye uygun olarak çok yönlü bir ölçek kullanmış ve beş ilkokul öğretmeninin belli öğretimsel davranışlarının deneyimli iki denetmen tarafından gözlenerek değerlendirilmesini sağlamıştır. Her ğretmenin her bir öğretimsel davranışı için bir ölçü saptandıktan sonra onlara, denetmenlerce şu iki davranış tanıtılmıştır: Birincisi, çeşitli eğitsel araç ve yayınlarla kendi kendilerine rehberlik etmeleri, ikincisi ise bir denetmenin rehberliğinde yetişmeleri ile ilgilidir.

Araştırmanın sonunda, kliniksel denetim kapsamındaki bu iki yaklaşımın, öğretmenlerin bazı öğretimsel davranışlarında ılımlı değişiklikler meydana getirdiği, ancak bu değişikliklerin istatistiksel bir anlam taşımadığı ve öğretimsel davranış değişikliklerinde bu yaklaşımlardan

hiç birinin diğerinden daha etkili olmadığı saptanmıştır (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2499-A).

Chunn'un, etkili bir denetim uygulamasında belirli davranış ve tutumların önemi hakkında öğretmen ve okul müdürlerinin algılarını saptamak, her bir davranış ve tutumun sıklığı ile bu algıların ilişkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmaya, seçkisiz olarak belirlenmiş 92 okul müdürü ve 87 öğretmen katılmıştır.

Denetmenler ile öğretmenlerin tutum ve davranışları hakkında 40 sorudan oluşan anketin uygulanmasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul müdürleri, denetmenlerin, öğretimi geliştirmede öğretmene yardım ve rehberlik etme ile ilgili tutum ve davranışlarını, öğretmenlere kıyasla daha önemli olarak algılamaktadırlar.
2. Denetim sırasında öğretmenlerin tutum ve davranışlarında anlamlı bir farklılığın meydana gelmemesine karşın, denetmen davranışlarının sıklığı konusunda öğretmen ve müdürlerin algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Öğretmen davranışlarının sıklığı konusunda, öğretilen bilgilerin toplanması ve analizi ile ilgili anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Denetimsel etkinliklerin amaçları hakkında öğretmen ve müdürler arasındaki algılama farklılığının giderilmesi için hizmet içi eğitime gereksinim duyulduğu saptanmıştır (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2494-A).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, çağdaş eğitim denetiminde öğrenci, öğretmen, program, okul yönetimi ve okul-çevre ilişkileri boyutlarının nasıl ele alındığının ortaya konulması, Türk eğitim sisteminin, çağdaş eğitim denetimi açısından değerlendirilmesi ve bugünkü denetim uygulamaları hakkında okuyucuya genel bir görüş kazandırılması amacıyla çağdaş eğitim denetimiyle ilgili alanyazın taraması yoluna gidilmiştir. Çalışma, bu yönüyle betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alan betimleme (survey) araştırmaları, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir (Kaptan, tarihsiz,s.69).

Özellikle davranış bilim ve disiplinlerine uygun düşen betimsel araştırmalar, bilimsel değere sahip ve uygulamada kolaylık sağlayan araştırmalardır (Kaptan, tarihsiz, s.69-70).

Betimsel araştırmaları, tarama modelleri içeri-
sinde ele alan Karasar (1984, s.80), bu yöntemle yapı-
lan araştırmaları, geçmişte ya da halen var olan bir du-
rumu, varolduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araç-
tırma yaklaşımı olarak değerlendirmektedir.

Çağdaş anlayışta eğitim denetiminin içerdiği e-
ler bakımından analizine geçmeden önce eğitim sistemi ie-
risinde bir alt sistem olan denetimin, örgütsel bir zorun-
luluk olduğu, tarihsel gelişim süreci içerisinde ve Türk
eğitim sisteminde hangi evrelerden geçtiği, örgüt ve yöne-
tim kuramlarında nasıl ele alındığı, toplumsal değişme ve
gelişmeler doğrultusunda denetim sisteminde de bir yeni-
leşmeye gidilmesi gerekliliği, ağdaş eğitim denetiminin
amacı ve üstlendiği iřėrlerin neler olduğu üzerinde du-
rulmuştur.

Araştırmada kullanılacak temel bilgileri toplama-
mak amacıyla, ilgili yerli ve yabancı alanyazın taraması
yapılmış, ulaşılabilen kaynaklarda ağdaş eğitim deneti-
minin ğrenci, ğretmen, program, okul yönetimi ve okul-
evre ilişkilerini nasıl ele aldığı, alt problemlere ya-
nıt olabilecek biçimde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Belirtilen geler açısından ağdaş eğitim deneti-
minin içeriği, verilen eğitim düzeyine (ilköğretim, orta-
Öğretim, yükseköğretim) bakılmaksızın, bütünsel bir yak-

laşımlla ortaya konulmuş; eğitim denetiminde günümüzün koşullarına ve gereklerine uygun bir yenileşmenin oluşturulabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, Yöntem bölümünde açıklandığı biçimde çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve ilgili yorumlar, araştırma alt problemlerinin verilişindeki sıraya uygun olarak düzenlenmiştir.

Bulgular, bir sistem özelliği taşıyan çağdaş eğitim denetimi içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve okul-çevre ilişkileri ögelerini inceleyerek çağdaş eğitim denetiminin bu ögelere bakış açısını ve Türk eğitim sistemindeki denetimin, çağdaş eğitim denetimi açısından analizini gerçekleştirecek biçimde ortaya konmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, "çağdaş eğitim denetiminin öğretmene bakış açısı nasıldır?" biçiminde düzenlenmişti.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, çağdaş

eğitim denetimiyle ilgili olan Türkçe ve yabancı araştırma ve yayınlar taranarak "öğretmen" konusu hakkındaki bilgiler elde edilmiş, bu bilgiler, anılan alt probleme yanıt olabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Genel olarak eğitim süreci, çok sayıda değişkenin rol oynadığı bir sistem özelliği taşımaktadır. Benzer biçimde, çağdaş eğitim denetiminde de bir sistem özelliği görülmekte ve bu sistem içerisinde birçok değişken yer almaktadır. Bu değişkenlerden yalnızca birisi olan öğretmen, denetim sistemini oluşturan en stratejik öge olarak kabul edilmekte ve çağdaş eğitim denetimi uygulaması ile sistemin geliştirilmesinde hareket noktası olarak ele alınmaktadır.

Çağdaş eğitim denetimi anlayışının özünde, eğitim sürecinin geliştirilmesi, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha etkili kılınması amacı yer almaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde sistem yaklaşımı izlenerek eğitim sürecinde rol oynayan öğretme ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümü bütünsel bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Aydın, 1986, Ünsöz). Bu araştırma da böylesi bir bütünsel yaklaşımı gerçekleştirme çabasıdadır.

Konuya bu açıdan bakıldığında "öğretmen" ögesi de gerek sınıf içi etkinlikleriyle, gerekse öğrenci, yönetici, denetmen ve diğer öğretmenlerle olan ilişkileriyle, okulun örgütsel iklimi, iş doyumu, morali ve ka-

rara katılımı ile bir bütün olarak görülmektedir.

Çağdaş anlayışta denetmen, kişisel değer yargılarını ve yorumlarını öğretmene empoze etmeyerek, onlara, gerekli kaynaklık rolünü oynayıp, kendi kendilerine amaçları anlamalarını ve yorumlamalarını sağlar. Bu yaklaşımla sadece amaçların anlaşılması değil, aynı zamanda öğretmenlerin gelişmesi de sağlanmış olur. Ancak, öğretmenin kendini geliştirme gereksinimini içten hissetmesi, burada vurgulanması gereken önemli bir noktadır. Öğretmenlerin en son bilgi ve buluşlarla sürekli olarak beslenmeleri, eğitim sürecine ilişkin kararlara katılmaları, onların mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, 1986, s.13).

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmeni geliştirmenin yollarından biri, ona, kendini kanıtlama olanağı tanımak ve rol performansını gerçekleştirecek yolu kendisinin bulmasını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için gerekli koşulların ve kaynakların hazırlanması işi, denetimin kapsamına girmektedir (Hicks, 1960, s.39).

Kontrol etme, açık arama, olan durumu saptama amacına yönelik geleneksel denetim anlayışının yerini, 1950'lerde ortaya çıkan ve demokratik liderliğe, insan ilişkilerine, bütünsel olarak sistemi geliştirmeye dayanan çağdaş denetim anlayışı almış; bu anlayış öğretmenin güçlü yanlarını vurgulayıcı ve destekleyici bir yak-

laşım izlerken, zayıf yanlarını güçlendirici ve geliştirici bir yaklaşımdan yana olmuştur (Hicks, 1960, s.39; Aydın, 1986, s.69). Bu noktadan hareketle, çağdaş eğitim denetiminin öğretmene bakış açısında onun, olmak istediği gibi değil olduğu gibi ele alınması ve olması gereken durumun yaratılmasına kadar izlenip desteklenerek geliştirilmesi düşüncesinin yer aldığını belirtmek olanaklıdır.

Öğretmenin rolü, çeşitli alt rollerin bir bileşimidir. Çevre ve okuldaki rolleri olmak üzere iki grupta toplanabilecek bu rollerden en önemlisi, bilgi yayıcılık ve çevre ile bütünleşmedir (Bursalıoğlu, 1982, s.63). Çağdaş denetimde öğretmen, tüm rollerinin oluşturulduğu bütünlük içinde ele alınmaktadır.

Öğretmenin, okuldaki eğitici olan ve olmayan personel ile ilişkileri, çağdaş denetimde önemli bir konu olarak vurgulanmaktadır. Havighurst ve Neugarten, öğretmenin bu ilişkilerinde bazen lider, bazen de lideri izleyen grup üyesi olarak rol aldığını belirtmektedirler (Bursalıoğlu, 1982, s.63). Fakat, öğretmenin, sınıfında daima bir lider olduğunu da vurgulamak gerekmektedir.

Eğitimin, insanlar aracılığı ile ve insanlarla etkileşim yolu ile sürdürüldüğü göz önünde tutulduğunda, insan ilişkilerinin eğitim sürecindeki yeri daha iyi anla-

şılmaktadır. Bu durum, eğitim sürecinde rol oynayanların, özellikle okul denilen sosyal sistemin en stratejik öğelerinden biri olan öğretmenin (Bursalıoğlu, 1982, s.62), teknik bilgi ve becerilerde olduğu kadar, insan ilişkileri konusunda da yeterli olmasını zorunlu kılmaktadır (Aydın, 1986, s.67). Bu zorunluluk, yerini, geleneksel denetimin baskı ve korkutma (Aydın, 1986, s.69) üzerine temellenen insan ilişkileri yaklaşımını, çağdaş denetimin karşılıklı hoşgörü ve güvene dayanan yaklaşımına bırakmıştır. Çağdaş denetimin gerçekleştirmeye çalıştığı gelişmenin itici gücü, işte bu karşılıklı hoşgörü, destek ve güvendir.

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmen, kendini gerçekleştirmek isteyen etkin bir meslek üyesi olarak ele alınmakta ve öğretmenin kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan özgür bir çalışma ortam ve olanaklarının hazırlanması, çağdaş denetimsel davranışın önemli özelliklerinden birini oluşturmaktadır.

Bireyin, içinde bulunduğu durumla yetinmeyip daha ileriye doğru gelişmeye çabalaması (Demirel ve Ün, 1987, s.108) olarak tanımlanabilecek "kendini gerçekleştirme", Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde en yüksek insan gereksinimi olarak yer almaktadır (Hicks, 1979, s.371). Öyleyse, kendini gerçekleştirmiş insana özgü olan gerçekçilik, bağımsızlık, gelişme isteği, demokratiklik, kendine güvenme ve çalışkanlık (Demirel ve Ün, 1987, s.109),

çağdaş eğitim denetiminin öğretmende yaratmak istediği özelliklerdir.

Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin, hergün gelişmekte olan teknoloji, artan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve bu başarıyı sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde öğretmene yardım edilebilmesi için, çalışmalarının izlenmesi ve desteklenmesi zorunludur (Taymaz, 1984, s.9). Bu izleme süreci sonunda denetmen, öğretmenin hangi tür yardıma gereksinimi olduğunu belirleyecek ve onun etkili bir öğretme ortam ve koşullarını hazırlamasına yardımcı olacaktır. Çağdaş anlayışta denetmen, öğretmenin geliştirilmesi ve bu yolla da sürecin geliştirilebilmesi için vardır.

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmeni geliştirmenin yollarından biri de, öğretmenin moralini yükseltmekle ilgilidir. Bursalıoğlu (1982, s.233)'na göre moral, örgüt üyelerinin işlerinde gösterdikleri çabayı sağlayan güdülemenin düzeyini yansıtır ve örgütün amaçları ile üyelerin gereksinimleri arasındaki denge ya da dengesizliğin bir göstergesidir.

Okuldaki psikolojik ortamın eğitim-öğretime elverişli olabilmesi, işgörenlerin kişisel sorunlarından

arınmış kişiler gibi davranmalarıyla olanaklıdır (Kara-
gözoğlu, 1977, s.32). Araştırmalar, öğretmenin değerklen-
dirilmesinin ile morali arasında sıkı bir ilişki olduğunu
ortaya koymaktadır. Öğretmeni değerklendirme ölçü ve prog-
ramları, onun işine sahip çıkabilmesine olanak verdiği za-
man, denetleme eylemi morale olumlu etki yapmaktadır (Bur-
salioğlu, 1982, s.234-235).

Aydın (1986, s.98)'a göre, okul örgütü ile öğ-
retmen arasındaki ussal ilişkide, dengenin öğretmen kaybı-
na bozulması, öğretmenin moralini düşürmektedir. Ayrıca,
öğretmene kendini geliştirme olanağının verilmemesi, de-
mokratik olmayan bir örgüt iklimi, eğitim-öğretimde belli
bir standardın olmaması, araç-gereç yetersizliği, sağlık-
sız insan ilişkileri, sınıfların kalabalık olması ve öğ-
retmene saygı ve güven duyulmaması da öğretmenin moralini
düşüren etkenler olmaktadır (Aydın, 1986, s.98-101).

Wiles, öğretimde yüksek moralin gelişmesini sağ-
layacak etkenler olarak şu noktalar üzerinde durmuştur:

1. Güven içinde ve rahat yaşama ortamı,
2. Rahat ve zevkli çalışma koşulları,
3. Bulunduğu okula ait olma duygusu,
4. Okulda adil ve eşit davranılması,
5. Başarı zevkini tutma,
6. Okulu için önemli ve yararlı bir birey oldu-
ğunu hissetme,

7. Okuldaki eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılma,
8. Kendine güven ve saygı duyma,
9. Üst yöneticilerin arkadaşça davranması,
- 10.Çevre ile iyi ilişkiler kurma (Karagözoğlu, 1977, s.33).

Amaçlı girişim birimleri olan okullarda, yönetim ve denetim rollerini oynayanların, öğretmen moraline gereken önemi vermeleri ve bu konuda duyarlı olmalarının yönetsel bir zorunluluk olduğu ileri sürülmektedir (Aydın, 1986, s.100). Çağdaş bir denetsel davranış sergileyen denetmenin görevi,öğretmene, her türlü kaygıdan uzak, kendini, eğitim-öğretime, okula ve öğrencilerine adayabileceği bir psikolojik ortam ve çalışma olanakları sağlayabilmektir (Karagözoğlu, 1977, s.34).

Öğretmen, çözülmesi gereken sorunların etkisi altında güvensizlik duygusu geliştirip moral çöküntüsüne uğrayabilir. Öğretmenin, işine olan ilgi ve hevesini azaltabilen bu durumun (Sağlam, 1985, s.9) giderilmesinde, karşılaştığı eğitim-öğretim sorunlarının çözümünde, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli hale getirilmesinde birçok yönlerden yardıma ihtiyacı vardır. Çağdaş anlayışta, öğretmenlere bu yardım ve desteğin denetmenlerce sağlanması, bir ilke olarak kabul edilmektedir (Öz, 1985, s.11).

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmeni geliştirmenin diğer bir yolu, öğretmenin hizmet içi eğitimidir.

Hizmet içi eğitimin en önemli yararı, işgöreni daha yeterli kılarak onun, dolayısıyla örgütün verimini artırabilmesidir (Başaran, 1985, s.187).

Denetimi, bir hizmet içi eğitim olarak ele alan Aydın (1987a, s.242), işgörenleri hizmet içinde yetiştirme ve geliştirmenin artık bir zorunluluk olduğunu belirterek şu görüşlere yer vermektedir:

Hizmet içi eğitimin amacı, öğretmeni geliştirmektir. Öğretmeni geliştirmek demek, öğretmenin öğretme eylemine ilişkin becerilerinin rafine edilmesi, onun öğretimle ilgili en son gelişmeleri izlemesinin sağlanması demek değil, birey olarak değişmesidir. Öğretmenin kendisini, okulunu, öğretim programını ve öğrencilerini farklı görmesi, farklı algılamasıdır. Kuşkusuz, yukarıdaki noktaların ikisi de önemlidir....Burada vurgulanmak istenen nokta, öğretmenin büyüme ve gelişmesi anlamına gelen "değişmenin", personel geliştirmenin özü olması gerektiğidir. Birincisi, öğretmenin mesleksel standartlara sahip olmasını ifade ederken, ikincisi, niteliğin sürekli olarak yükseltilmesini amaçlamaktadır. Bu ikincisinin gerçekleştirilmesi halinde birincinin de gerçekleştirilmesi için gereken koşullar hazırlanıyor demektir.

Vurgulanan bu noktadan hareketle, öğrenme ve

öğretme sürecini geliştirmek isteyen çağdaş eğitim denetimi ile öğretmeni geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi eğitim arasında amaçlar bakımından bir koşutluk gören Aydın (1987a, s.242-243), "çağdaş eğitim denetimi bir hizmet içi eğitimidir" görüşünü benimsemektedir. Çünkü, eğitim sürecinde rol oynayan insan kaynağının geliştirilmesi yolu ile sürecin geliştirilmesi, hem hizmet içi eğitimin hem de çağdaş eğitim denetiminin ortak amacıdır.

Bir eğitim denetimi programında personel geliştirmeye önem verilmesi gereğini vurgulayan Sergiovanni ve Starratt, personel geliştirme programlarında izlenen yaklaşımları üç grupta toplamaktadırlar (Aydın, 1987a, s. 244-246). Geleneksel, doğal ve karma yaklaşımlar olarak adlandırılan bu yaklaşımların temel özellikleri, Tablo 1'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1

EĞİTİM DENETİMİ YOLUYLA PERSONEL GELİŞTİRME PROGRAMLARINDA İZLENEN YAKLAŞIMLAR

GELENEKSEL YAKLAŞIM	DOĞAL YAKLAŞIM	KARMA YAKLAŞIM
1. Formal bir nitelik taşır.	1. Esnek bir yapıya sahiptir.	1. Uygulama içinde olanların ortak katılımına dayanır.

2. Yapılandırılmıştır.	2.Yapılandırma yoktur.	2. Belli bir yapılanma olmamakla birlikte yaratıcılığı vurgulayan gelişmelere açıktır.
3. Benzer hedefleri gerçekleştir- mek için planlanır.	3.Duruma ve olgulara göre sap- tanan hedefle- ri vardır.	3. Öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirmeyi hedefler.
4. Temelinde, iş- görenin bilgi yetersizliği sayıltısı yat- maktadır.	4.Öğretmenlerin yaratıcı güç- lerini ortaya koyacakları,öz yeteneklerini daha iyi tanı- yacakları ve bakış açıları- nı genişlete- bilecekleri i- nanç ve beklen- tisi vardır.	4. Öğretmen,etkin bir öge olarak ele alınır.
5. Öğretmenleri edilgen kılıcı konferans, de- mastrasyon ve gözlem gibi ge- leneksel yön- temler kulla- nır.	5.Yenilikçi,ha- rekete geçiri- ci,araştırmacı, özendirici ve yaratıcı nite- lik taşıyan yöntemler üye- rinde durulur.	5. Sorunları çözme- ye yönelik ve gerçek verilere dayalı yöntemler kullanılır.
6. Sistem yönelimlidir.	6. Öğretmen yö- nelimli olup sınıf ortamına dönüktür	6. Sınıf içi etkin- liklere dönüklük derecesi ağır basmaktadır.

7. Temel sorumluluk denetmendedir.	7. Temel sorumluluk öğretmen-dedir.	7. Öğretmen ve denetmen, sorumluluğu ortak olarak paylaşırlar.
------------------------------------	-------------------------------------	--

Aydın, 1987a, s.244-247'den uyarlandı.

Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenin geliştirilmesi yolu ile süreci geliştirmede önemli bir etkinlik de öğretmenin değerlendirilmesidir. Çağdaş denetimin en belirgin özelliği, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin ve öğretmenin değerlendirilmesinde kullandığı farklı yöntemlerdir (Karagözoğlu, 1977, s.34).

Geleneksel denetim uygulamasında değerlendirme-nin amacı, yalnızca öğretmen başarısının ölçülerek onun "iyi", "orta" ya da "zayıf" olduğunu saptamaktadır. Buna göre, öğretmen "başarılı" ise terfi ettirilir ve maaşı artar; "başarısız" ise terfi edemez veya görevine son verilir. Denetmenler, bu görevi yerine getirebilmek için ellerindeki çeşitli değerlendirme formları ile öğretmeni sınıfta ziyaret eder ve gerekli gözlemlerden sonra başarısını saptayıp formlara işlerler. Böyle bir değerlendirmeye, Türkiye de dahil olmak üzere geleneksel denetim yöntemleri uygulayan ülkelerde rastlandığı gibi, çağdaş denetime öncülük eden Amerika Birleşik Devletleri ile Kanada'nın birçok eyaletlerinde ve İngiltere'de de rastlanmaktadır (Karagözoğlu, 1977, s.34-35). Ek I'de, öğret-

menin değerlendirilmesini amaçlayan Gizli Sicil Raporu örneğinin, geleneksel denetim anlayışını yansıttığı görülmektedir.

Yalnızca öğretmenin başarısını saptamaya dayalı bir değerlendirme yönteminin, eğitim-öğretim sürecini geliştirmede ve onu etkili kılmada tek başına yeterli olduğu söylenemez. Çünkü, "her tür yönetimde olduğu gibi, eğitim yönetiminde de değerlendirmenin amacı, kanıtlamak değil, geliştirmektir" (Bursalıoğlu, 1982, s. 166).

Öğretmeni, her yönden geliştirilmesi gereken çok önemli bir eğitim ögesi olarak gören çağdaş eğitim denetimi, öğretmen başarısını değerlendirmede en yararlı yöntemin, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi (öz-değerlendirme-self evaluation) olduğunu benimsemekle birlikte, her koşulda geçerli olan tek bir değerlendirme yöntemi yerine, mevcut durum ve koşullara bağlı (contingency) olarak gerçekleştirilecek çağcıl bir değerlendirme biçiminden yanadır.

Öğretmenin başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan çeşitli araştırmalarda farklı ölçütler üzerinde durulmuş, kimi yazarlar, öğretmenin başarısını değerlendirmede onun kişilik özelliklerini dikkate almazken (Redfern); kimileri, öğretmeni değerlendirmede onun kişilik özellikleri ve özgeçmişini de dikkate al-

mak gereği (Biddle ve Ellena) üzerinde durmuşlardır (Karagözoğlu, 1977, s.36-39).

Okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen başarısının ölçülmesi, kaçınılmaz bir eylem olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat, yalnızca "öğretmen" ögesinin değerlendirilmesi, sınırlı bir değerlendirme olacaktır. Oysa, çağdaş eğitim denetiminde okuldaki tüm eğitim-öğretim etkinlik ve uygulamalarının bir bütün olarak değerlendirilmesinin esas alındığını belirten Karagözoğlu (1977, s.40), bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmektedir:

...değerlendirmenin, sadece öğretmen başarısını saptamaya yönelik olmayıp, öğretmeni de içine almak şartıyla okuldaki verimliliği artıracak tüm çalışmaları ve faktörleri içermesi esastır. Bu tür değerlendirme yapılmadan önce müfettiş, okul müdürü ve öğretmenin bir araya gelerek değerlendirme ilkelerini ortaklaşa saptamaları... gerekir.

Öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi konusunda son yıllarda yapılan araştırmaların farklı yaklaşımlar üzerinde durduğu görülmektedir. Medley, bu araştırmalardan bazılarının öğretmeni değerlendirmede onun performansını ölçüt olarak aldığını, bazılarının öğretmenin yeterliğini, bazılarının ise etkililiğini ölçü olarak benimsediğini belirtmektedir (Ersan, 1987, s.103).

Sağlamör (1975, s.37-79) ise, denetim uygulamalarında öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan teknikler olarak sınıf ziyaretleri, denetmen-öğretmen görüşmesi ve öğretmenler toplantısı üzerinde durmaktadır.

Kuşkusuz, anılan değerlendirme biçim ve yöntemlerinden her birinin kendine özgü yararları ve sakıncalarının olabileceği ileri sürülebilir. Ancak, her durum ve koşulda geçerli olabilecek tek bir yöntem üzerinde durmak, çağdaş bir denetimsel davranış değildir.

Öğretmenin değerlendirilmesinde onu, dersteki etkinlikleriyle olduğu kadar, ders dışı etkinlikleri ile fiziksel ve sosyal bütünlüğü içerisinde ele almak, gerçekçi bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir. Tablo 2 ve 3'de, öğretmenin ders ve ders dışı etkinliklerinin denetiminde kullanılabilecek çağcıl gözlem formu yer almaktadır.

Daha önce de vurgulandığı gibi çağdaş denetimin birincil amacı, öğrenme ortamını çevreleyen ve öğrenmeyi etkileyen koşulların ussal olarak incelenmesi yolu ile öğrenmeyi geliştirmektir. Çağdaş denetim, bu amacını gerçekleştirmek için "tanılama" ve "değerlendirme" süreçlerini, asıl amacı olan "geliştirme"yi gerçekleştirmek üzere birer araç olarak kullanmaktadır. Öyleyse, denetimin gerçek amacını göz ardı etmek pahasına, o amacı gerçekleştirmede bir araç durumunda olan "değerlendirme"yi ön plana çıkarmak, ussal bir denetimsel davranış değildir. Çağdaş denetimde

değerlendirmenin yerini belirten bu ifade "değerlendirme gereksizdir" biçimindeki bir yorumu içermemekte, denetimin özünde, değerlendirme yoluyla geliştirmenin yattığını vurgulamaktadır.

Tablo 2

DERS DENETİMİ GÖZLEM FORMU	
Okulun Adı :	Denetlenen Ders-Konusu :
Denetleme Tarihi :	Sınıf ve Şubesi :
Öğretmenin Adı ve Soyadı :	Mezun Olduğu Okul :
Sicil Numarası :	Bölüm ve Branşı :

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR		Puanlar					
		0	1	2	3	4	-
1.	Öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırılması ve konunun benimsenmesi						
2.	Konunun öğrenci yaşantısı ile ve önceki konularla ilişkisinin kurulması						
3.	Konunun amaç ve özelliğine uygun öğretim metodunun seçilmesi						
4.	Konunun ders planına uygun bir sıra ile doğru olarak işlenmesi						
5.	Konunun işlenmesinde öğretim ilkelerine ve prensiplerine uyulması						
6.	Öğrenciler arasında öğretimi kolaylaştırıcı ilişki kurulması ve disiplin sağlanması						
7.	Öğretim yapılan yerin durumuna göre ses tonunun ayarlanması						
8.	Öğrencilerle göz temasının sağlanması ve gözetim altında tutulması						
9.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması						
10.	Dilbilim kurallarına uyulması ve bunun öğrencilerde gözetilmesi						
11.	Konunun işlenmesinde öğrencilerin ilgi ve katkılarının sağlanması						
12.	Yazı, tahtası ve diğer öğretim araçlarının uygun biçimde kullanılması						
13.	Konunun işlenmesinde ilgili, güncel ve somut örnekler verilmesi						
14.	Konuyla ilişkin soruların tüm öğrencilere açık olarak yöneltilmesi						
15.	Öğrencilerden gelen sorulara açık ve doyurucu cevaplar verilmesi						
16.	Öğrenci ifade ve cevaplarının pekiştirilmesi, gerektiğinde düzeltilmesi						
17.	Ders sırasında uygun bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması						
18.	Ders için ayrılan sürenin ayarlanması ve tam olarak kullanılması						
19.	Konunun özetlenmesi ve öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi						
20.	Öğrencilere konu ile ilgili ders dışı etkinliklerinin açıklanması						
Not:		Toplam					
		Ortalama					

Tablo 3

DERS DIŞI ETKİNLİKLERİNİN DENETİMİ GÖZLEM FORMU

Okulun Adı : Denetleme Tarihi :
 Öğretmenin :
 Adı Soyadı : Mezun Olduğu Okul :
 Sicil Numarası : Bölüm ve Branşı :
 Haftalık Ders Saati : Okuttuğu Dersler :

DERS DIŞI ETKİNLİKLERİ		Puanlar					
		0	1	2	3	4	-
1.	Yıllık ders planlarının müfredata ve dersin amaçlarına uygun olarak hazırlanması						
2.	Günlük ders planlarının, zaman, çevre özellikleri ve ortamın dikkate alınarak yapılması						
3.	Dersin amacının gerçekleşmesini sağlayacak öğretimin yapılacağı yerin düzenlenmesi						
4.	Öğretimde kullanılacak araç ve gereçlerin zamanında hazırlanması ve kontrol edilmesi						
5.	Sınav ve değerlendirmelerin uygun zamanlarda ve ilkelere uygun biçimde yapılması						
6.	Testlerde bulunan soruların amaçlara ulaşma derecesini ölçecek şekilde seçilmesi						
7.	Sınıftaki öğrencilerin yakından tanınması, başarılı olmaları için yardım edilmesi						
8.	Öğrenci not defterinin yanında bulundurulması, işlenmiş olması						
9.	Ödev konularının öğrencileri araştırmaya yönleltecek şekilde seçilmesi						
10.	Ödevlerin zamanında düzeltilip, dağıtılması, yazılı sınavların değerlendirilmesi						
11.	Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından izlemesi ve yararlanması						
12.	Zümre arkadaşları ile işbirliği yapması, öğretimde beraberliği sağlaması						
13.	Sınıf öğretmenliği görevini gereği gibi yerine getirmesi, öğrencilerin başarısını izlemesi						
14.	Öğrencilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler içinde bulunması ve geliştirilmesi						
15.	Eğitsel kol çalışmalarının amacına ulaşmasını sağlayacak yardımda bulunması						
16.	Öğrenci velileri ile olumlu ilişkiler içinde bulunması, ilgilenmesi						
17.	Çevrenin değer yargılarını anlaması, geliştirilmesi çaba göstermesi						
18.	Okul içinde yönetici ve diğer personel ile olumlu ilişkilerde bulunması						
19.	Okul yönetimi tarafından verilen görevleri zamanında yapması						
20.	Öğretmenlik meslek onur ve saygınlığına uygun davranışlarda bulunması						
Not:		Toplam					
		Ortalama					

Taymaz, 1984, s.18.

Çağdaş denetimde öğretmenin geliştirilmesi için önemli olan yollardan ikisi de meslektaşlarla birlikte çalışma ve grup sürecidir.

Formal denetimin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkisi ve denetmenin teknik yönden yetersizliği, öğretmenin, ivedi yardım, pratik öneri ve zor durumlarda meslek sel destek sağlayabilen, yakınlık ve anlayış gösteren meslektaşlarına başvurmasına yol açmaktadır. Hannay ve Stewens'in, mesleki yardım yönünden öğretmenlerin ilk başvurdukları kaynağın yine meslektaşları olduğunu ortaya koyan araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir. Öyleyse, öğretmeni geliştirmenin bir yolu da, meslektaşlarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır diyebiliriz (Seçkin, 1987, s.13).

Öğretmenin moralini yükseltme, bireysel gelişimine ve liderliğe olanak sağlama, karara katılımını gerçekleştirme açılarından grup süreci, öğretmenin geliştirilmesinde önemli bir etkinliktir (Aydın, 1986a, s.6).

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmeni geliştirmenin yollarından biri olan "sınıf içi etkinliklerin denetimi" (Aydın, 1986, s.28-49), okullardaki "sınıf" denilen birimlerde olup bitenlerin planlı ve programlı olarak gözlenmesini, denetlenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki öğretimsel performansını değerlendirmeyi amaçlayan bu girişim, bazı yazarlarca "öğre-

timsel denetim" (Instructional Supervision) olarak adlandırılırken, bazılarınca "kliniksel denetim" (Clinical Supervision) olarak adlandırılmaktadır.

Gibson, kliniksel denetimi, bir denetmen tarafından öğretmen performansının deneysel analizini içeren ve öğretme ortamının gözlenerek, gözlem sonrası elde edilen bireysel dönüte dayalı bir öğretmen eğitimi yöntemi olarak ele almaktadır (Dissertation Abstracts International, 1986, s.2499-A).

Aydın (1986, s.29), öğretmenin gözlenmesi yoluyla sınıf içi etkinliklerinin denetimini, örgütsel bir zorunluluk olarak değerlendirmektedir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, s.33) ise kliniksel denetimi (1) gözlem öncesi görüşme, (2) gözlem, (3) analiz ve strateji, (4) denetim görüşmesi ve (5) görüşme sonrası analiz olmak üzere beş evrede ele almaktadırlar.

Çağdaş eğitim denetimi ilkelerine göre yapılan bir değerlendirmede, okuldaki eğitim-öğretimle ilgili olarak aşağıdaki uygulamalar dikkate alınır (Karagözoğlu, 1977, s.40-41):

- Okuldaki öğretim programlarının düzeni ve planlanması,
- Öğrencilerin gruplandırılmasında kullanılan yöntemler,

- Okulun örgütlenmesi,
- Öğrenci başarısını ve gelişimini değerlendirme yöntemleri,
- Öğretim programlarının içeriği,
- Öğretim yöntemleri,
- Okulda disiplin,
- Zaman çizelgesi,
- Öğretmenler kurulu toplantısının işleyişi,
- Okuldaki ders araçları ve laboratuvar olanakları,
- Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve işbirliği,
- Okul-çevre ilişkileri.

Çağdaş denetim anlayışında, değerlendirmenin değerlendirilmesi, önemli bir nokta olarak vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 1982, s.170). Kuşkusuz, tüm eğitimsel değerlendirmelerin demokratik bir anlayışla ve denetleyen ile denetlenen arasında oluşan uyumsuzluğun yarattığı çatışmayı ortadan kaldıracak biçimde gerçekleştirilmesi temel bir ilkedir (Başaran, 1981, s.231).

Bütün bu yönleriyle çağdaş eğitim denetiminde değerlendirme, denetmenin en karmaşık, güç ve fazla beceri gerektiren bir sorumluluğudur (Karagözoğlu, 1977, s.43). Bu nedenle, öğretmenin kendini ve denetmenin de öğretmeni tanıyabilmesi, ona yapılacak öğretimsel rehberlik için temel koşuldur. Bu koşulun gerçekleştirilmesi için Joseph Luft ve Harry Ingham tarafından "The Johari Window"

olarak adlandırılan bir model geliştirilmiştir (Aydın, 1986, s.47). Tablo 4'de, öğretmenin eğitim platformunun bilinen ve bilinmeyen boyutlarını anlamayı sağlayabilen, öğretmenle kliniksel denetmen arasındaki ilişkiyi ortaya koyan "The Johari Window" modeli yer almaktadır.

Tablo 4

EĞİTİM PLATFORMU

	Denetmenin Öğretmen Hakkında Bildikleri	Denetmenin Öğretmen Hakkında Bilmedikleri
Öğretmenin Kendi Hak- kında Bil- dikleri	AÇIK KENDİ (Public or Open Self) (1)	GİZLİ KENDİ (Hidden or Secret Self) (2)
Öğretmenin Kendi Hak- kında Bil- medikleri	KÖR KENDİ (Blind Self) (3)	BİLİNMEYEN ya da BİLİNÇ ALTINDA KENDİ (Undiscovered or Subconscious Self) (4)

Aydın, 1986, s.47.

Tablo 4'de görüldüğü gibi, ilk hücrede öğretmenin kendi davranışına ve uygulamasına ilişkin bilgisi ile denetmenin öğretmen hakkındaki bilgisi çakışmaktadır. Bu alan, iletişimin etkili biçimde gerçekleştiği ve öğretmen açısından bir savunma gereksiniminin olmadığı alandır. Kliniksel denetimin bir amacı, öğretmeni hem kendisine hem de denetmene daha çok açan bu alanı genişletmektir.

İkinci hücre, öğretmenin kendi öğretme davranışını bildiği, fakat bunu denetmenden sakladığı alandır. Karşılıklı güvene dayanan bir denetimsel davranışın, bu alanı daraltabileceği açıktır.

Üçüncü hücre, denetmenin, öğretmenin öğretimsel davranış ve uygulamasını bildiği, fakat öğretmenin bunu bilmediği alandır. Geleneksel öğretmen değerlendirme yöntemlerinde en çok ihmal edilen bu alanın kliniksel denetimin gelişmesiyle daralabileceği olasıdır.

Dördüncü hücre ise hem öğretmen ve hem de denetmen tarafından bilinmeyen öğretmen davranışlarını içermektedir. Çağdaş denetim uygulamaları bu alanı daraltabilecektir (Aydın, 1986, s.47-48).

Modelde vurgulanan temel düşünce, çağdaş denetimsel davranışın, öğretmeni hem kendi kendisine hem de denetmene olabildiğince açmayı ve bilinmeyen yönlerini en aza indirmeyi amaçlamasıdır. Böyle bir denetimsel davranışın öğretmene güven verici nitelikte olması beklenir. Bu güven ortamının sağlanması da öğretmenin, mevcut açıklığın kendisine karşı kullanılmayacağını bilmesine bağlıdır. Denetmen, bunu sağlayabilmelidir.

Çağdaş denetim anlayışında öğretmeni geliştirmenin bir başka yolu da, eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili olan kararlara katılımını sağlamaktır.

Cummings, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren önemli konulardaki kararlara katılmalarından doğan olumlu sonuçların, onların rol performanslarına yansıdığını belirtmektedir (Aydın, 1986, s.72). Bu nokta, gerek eğitim yöneticileri, gerekse denetmenlerce, üzerinde önemle durulması gereken bir gerçeğin ifadesidir.

Öğretmenlere, karara katılma olanağı verilmesinin, eğitim-öğretim üzerinde olumlu etkiler yaptığını gösteren birçok araştırma vardır (Bursalıoğlu, 1982, s.232). Bu araştırmaların ortak bulgusu, öğretmenlerin karara katılmaları ile kararın gerektirdiği rolleri oynamaları arasında düz bir orantının bulunmasıdır.

Gerçekten de, denetim programlarının amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmek için izlenmesi gereken yöntemler konusunda öğretmenle birlikte düşünmek ve karar vermek, programın başarıyla uygulanmasında öğretmen-denetmen işbirliğinde büyük önem taşımaktadır (Aydın, 1986, s.73).

Özetlemek gerekirse, çağdaş eğitim denetiminde öğretmen, kendini gerçekleştirmeye çalışan bir meslek üyesi olup morali, değerlendirilmesi, hizmet içi eğitimi, karara katılımı, sınıfının lideri olması, duyguları ve coşkularıyla eğitim ve denetim sisteminin en stratejik ögesi olarak ele alınmaktadır. Çağdaş eğitim denetiminin amacı olan sürecin geliştirilmesinin en etkili yolunun, öğretmenin geliştirilmesi ve daha yeterli

kılınması olduğu kabul edilmektedir. Bu sayılı ile, öğretmene sağlanacak mesleksel rehberliğe önem verilmekte, öğretmenin çok yönlü gelişimini sağlayıcı bir ortamın yaratılması, çağdaş eğitim denetiminin odak noktasını oluşturmaktadır (Aydın, 1986, Önsöz).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

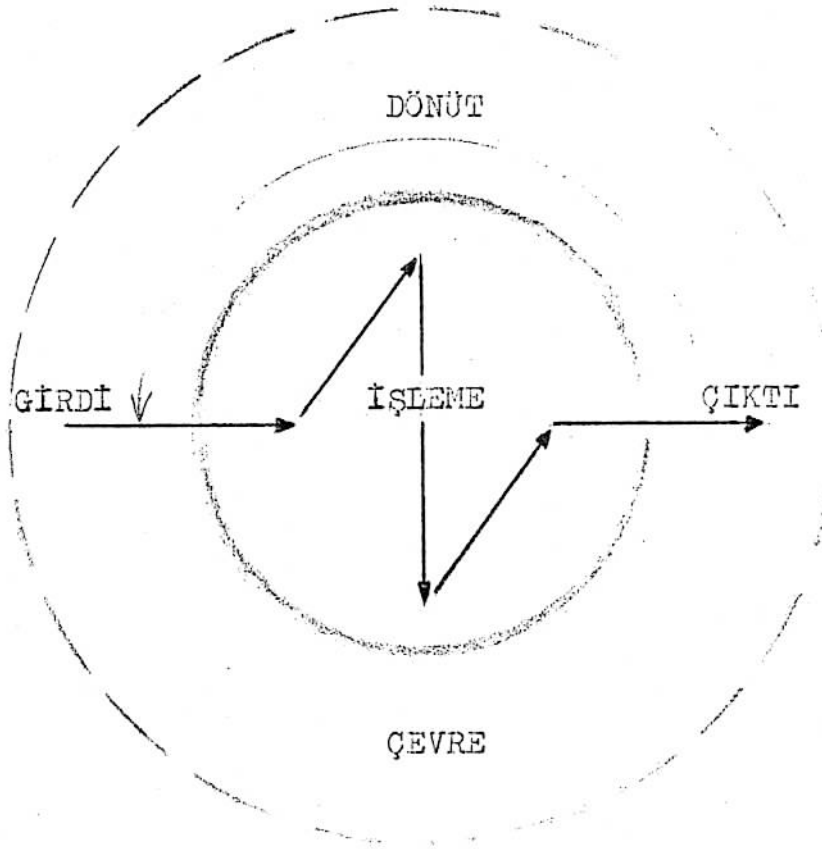
Araştırmmanın ikinci alt problemi "çağdaş eğitim denetimi öğrenciyi nasıl ele almaktadır?" biçiminde düzenlenmişti.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ilgili alanyazın taraması yapılmış; elde edilen bilgiler, soruna yanıt olabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Sistem yaklaşımı içerisinde ele alınan eğitim düzeni, eğitim hizmetinin sunulduğu toplumsal kurumlar olan okullara da bir sistem özelliği kazandırmaktadır.

Sisteme, sistem olma özelliğini kazandıran öğeler (1) girdi, (2) işleme, (3) çıktı, (4) dönüt ve (5) çevredir (Başaran, 1984a, s.61). Şekil 1'de bu öğelerin sistemdeki yeri ve birbiriyle olan ilişkileri görülmektedir:

✓



Şekil 1. Sistem ve Öğeleri

Başaran, 1984a, s.62.

Okul dediğimiz toplumsal açık sistemin "girdi" leri, başta öğrenci olmak üzere, eğitim işgörenleri, eğitim araç-gereçleri, eğitime gereken tüketim girdileri ve eğitim teknolojisi. Okul sisteminin üretim sürecini anlatan "işleme", öğrenciye gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak bir öncekinden daha yeterli duruma gelmesini sağlar. Okulun "çıkıtı"sı (ürünü), davranışları, eğitimin amaçlarına uygun olarak değiştirilen

ve yeni davranışlar kazandırılan öğrencidir. Okul, topluma sunduğu çıktılara ilişkin olarak aldığı "dönüt" e göre gerekli düzenlemeleri ve değişiklikleri gerçekleştirir. Okulun "çevre"si ise (beşinci alt probleme ilişkin bulgulara ayrıntılı biçimde ele alınacaktır) girdilerini aldığı, mezunlarını saldı, kendini etkileyen ve kendinin etkilediği diğer örgütlerdir (Başaran, 1988, s.318-323).

Açıkça görülebileceği gibi, okulun, daha geniş bir çerçeveye ile eğitimin bir sistem özelliği kazanmasında ve bu sistemdeki öğelerin işlerliğinde "öğrenci", yamsal bir önem taşımaktadır. Karagözoğlu (1977, s.3), bu noktayı şöyle ifade etmektedir:

Eğitim düzeni bir sistem yaklaşımı içinde incelenecek olursa bu sistemin ana öğelerinin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve fiziki imkânlar olduğu görülür. Sistem içinde tüm faaliyetlerin amacı, sistemin ürünü olan "öğrenci" ögesinin daha önce saptanmış hedefler doğrultusunda eğitilmesidir. O halde yönetici, öğretmen ve fiziki imkânların, bir diğer deyişle sistemin varoluş sebebi öğrencidir. Öğrenci ögesi sistemden soyutlandığı takdirde diğer üç ögenin fonksiyonları ortadan kalkmaktadır.

Gerçekten de çağdaş denetim anlayışında, eğitim sistemi içerisindeki tüm etkinlikler, öğrencinin yetiştirilmesine ve istendik davranış değişikliklerini gerçek-

gücü ve insangücü gereksemesini karşılamak olduğunu belirtmektedir. Burada okulun, dolayısıyla eğitimin temel görevlerinin öğrenci üzerinde odaklandığını açıkça görmek olanaklıdır.

Çağdaş eğitim; öğrencinin, hızla sanayileşen ve şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın gittikçe güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir dünyaya, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere, her öğrencinin yetenek, ilgi ve gereksinimlerine göre eğitilmesini amaçlamaktadır (Bursalıoğlu, 1982, s.70). Öyleyse çağdaş denetim bu koşulları içeren bir eğitim sürecini gerçekleştirmenin peşindedir.

Çağdaş eğitim denetiminde temel amacın, eğitim sürecini geliştirmek olduğunu belirtmiştik. Öğrenciyi geliştirmek yoluyla da bunu gerçekleştirmek isteyen çağdaş denetim, öğrenciyi, gelişmeye ve değişmeye açık, ufku genişletilebilecek bir öge olarak görmektedir. Bu nedenle, çağdaş denetimsel davranış için geçerli olan öğrenci imajı, ezberleyen, dinleyen ve onaylayan öğrenci değil; konuşan, soru soran, araştıran ve gerektiğinde karşı çıkabilen öğrencidir.

Çağdaş olmayan toplumları da göz önüne alırsak, bütün toplumlar için çağdaş bir eğitim denetimi sistemi gerçekleştirmenin olanaksızlık ölçüsünde zor olmasının

önemli bir nedeni de, çağdaş denetimin öğrenciye bakış açısını yansıtan yukarıdaki ifadenin örtülü anlamında gizlidir.

Çağdaş eğitim denetiminin gerçekleştirmek istediği önemli bir etkinlik, ailesinden çok çeşitli davranış kalıpları kazanmış olarak gelen öğrencilerin tanınmasıdır. Bu tanıma işlevi, gerek öğrencinin düzeyini saptayıp ona rehberlik edecek öğretmen ve gerekse bu görevinde öğretmene yardımcı olacak yönetici ve denetmen için oldukça önemli bir etkinliktir. Bu nedenle, anılan eğitimciler, gereğinde bir psikolog ölçüsünde bireyi tanıma tekniklerini bilmeli ve uygulamalıdır.

Pounds ve Garretson, öğretmenin öğrenciyi tanınması konusunda şu ilkeler üzerinde durmaktadırlar:

1. Öğrencinin öğrenme ve uyum yeteneğini etkileyen biyolojik gelişimi,
2. Öğrenciler arası ilişkiler ve bu ilişkilerin ortaya koyduğu imler,
3. Öğrencinin uyumu hakkında yararlı olacak çeşitli eleştiriler,
4. Her bir öğrencinin zihinsel yeteneği, ilgi, gereksinim ve davranışları ile başarısı konusunda ayrıntılı bilgiler,
5. Öğrencinin ailesine ait bilgiler, öğretmenin öğrenciyi tanımasında ve anlamasında büyük

bir rol oynamaktadır (Bursalioğlu, 1982, s.71).

Öğretmenin öğrenciyi tanınması kadar önemli bir diğcr boyut, öğrencinin kendini ve yeteneklerini tanınmasıdır. Çünkü; öğrencinin uyumu ve başarısı ile kendini tanınması; kendini tanınması ile de öğrenme düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır (Bursalioğlu, 1982, s.71). Benzer biçimde, öğrencinin öğretmenini tanınması ve onunla olan ilişkisi ile rol performansı arasında da sıkı bir ilişki bulunduğı ileri sürülebilir.

Çağdaş denetim anlayışında öğretmenin değcrlendirilmesi konusunda ağırlık, ürün niteliğindeki öğrenciye verilirken, geleneksel denetimde işlemeyi sembolleştiren öğretmene verilmektedir. Bu durumu yaratan nedenleri teknik ve felsefi olarak iki grupta toplayan Bursalioğlu (1982, s.168), ölçütlerin yetersizliği, öğretmenin kontrolü dışındaki değişkenleri yorum güçlüğü ve öğretmen davranışlarının güvenilmezliğini birinci grupta; öğrenciden beklenen istendik davranış değişmelerinin seçimindeki zorluklar, öğretmeni değcrlendirenlerdeki değcr farklılaşmaları, öğrenci verimini artırabilen öğretmen davranışlarına ilişkin bilgi yetersizliği ve öğretmenin farklı etkilerine verilecek farklı ağırlıkları da ikinci grupta ele almaktadır.

Öğretmen başarısının değcrlendirilmesinde olduğu gibi öğrenci başarısının değcrlendirilmesi de tek yön-

l bir süreç değildir. Bu değerlendirme, bir yandan öğrencinin bağarısı hakkında bilgi verirken, öte yandan yönetici, ğretmen , uzman ve diğer eğitim ilgililerinin bağarısı hakkında da bilgi vermektedir (Bağaran, 1988, s.193).

Öğrenci bağarısının değerlendirilmesindeki sorunların başlıca nedenleri olarak, okulların nesnel sınavlara elverecek olanaklarının yetersizliği ve öğretmenlerin çoğunun nesnel lme aracı geliştirip kullanmaya isteksiz olmaları gösterilebilir (Bağaran, 1988, s.193).

Çağdaş eğitim denetiminde ğrenci bağarısının yalnızca sınıf ortamındaki rol performansına göre değil, aynı zamanda öğrencinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumuna, ailevi özelliklerine, okulun sahip olduğu olanaklara, eğitici iřęrenin nicelik ve niteliğine, okulun örgüt iklimine ve öğrencinin geçmiş yaşantı birikimine göre değerlendirilmesi gereklidir. Bu gereklilik, belli oranda, eğitimin karmaşık bir süreç (Hicks, 1960, s.25), insanın da karmaşık bir varlık (Schein, 1970, s.69) olmasından ileri gelebilir.

Eğitim yoluyla öğrenciye nelerin kazandırılacağı, hangi davranış değişikliklerinin gerçekleştirileceği konusundaki uygulamalar, ülkenin benimsediği eğitim felsefesine ve politikasına göre farklılık göstermekle birlikte, öğrenciye eleştirici, zgr ve yaratıcı bir kişi-

lik kazandırılması, çağdaş eğitim denetiminde evrensel bir gelişme ilkesi olarak ileri sürülebilir.

Okul ortamında, öğrencilerin kendilerinden veya kendileri dışındaki nedenlerden kaynaklanabilecek bazı sorunlarla karşılaşmaları doğaldır. Başaran (1988, s.206), öğrencilerin karşılaşabilecekleri bu sorunları altı gruba ayırmaktadır:

1. Öğrenme sorunları,
2. Davranış sorunları,
3. Sağlık sorunları,
4. Aile ve çevre ile ilgili sorunlar,
5. Ekonomik sorunlar,
6. Kültürel sorunlar.

Belirtilen sorunları farklı zamanlarda ve yoğunluklarda yaşayan öğrenci, eğitimin kazandırdığı "sorun çözme yeteneği" ve denetimin sağladığı "rehberlik" ile sorununu çözme çabası içine girecektir (Başaran, 1988, s.206).

Öğrenciyi geliştirmek yoluyla sistemi geliştirmede amaç, öğrencinin sistem içindeki tüm öğelere bakış açısının değişmesini ve öğrenme-öğretme ortamı olan sınıf içindeki tüm etkinliklere etkin bir biçimde katılımını sağlamaktır. Bu girişim, öğrencinin gizil gücünü ortaya çıkarmayı da gerçekleştirebilen çağdaş ve demokratik bir

uygulamadır. Böyle bir uygulamanın temelinde, öğrencinin öğrenme düzeyini olabildiğince yükseltme çabası yer almaktadır. Unutulmaması gereken nokta, çağdaş denetimsel davranışta bütün öğrenciler için geçerli tek bir öğrenme yolunun olmadığı, ancak her öğrenci için en iyi bir öğrenme yolunun bulunabileceğidir.

Öğrenme koşullarını geliştirmek yoluyla öğrenciler için daha sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratma işlevi, çağdaş eğitim anlayışında denetimsel bir sorumluluğu ifade etmektedir.

Öğrenme koşulları, öğrenmeyi etkileyen faktörlere önem verilerek geliştirilebilir. Ancak, her öğrenme ortamının koşulları ve özellikleri birbirinden farklıdır. Bradfield (1964, s.87-92), iyi bir öğrenmenin ancak fiziksel, duygusal ve sosyal koşulları uygun olan bir sınıf ortamında söz konusu olabileceğini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, eğitim araç-gereçleri, yerleşme ve ışıklandırma düzeni, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, öğrencinin, bir grubun üyesi ve belli davranışlara sahip etkin bir öge olarak ele alınması, öğrenme ortamını geliştirmede üzerinde durulması gereken önemli noktalardır. Belirtilen bu koşulların hazırlanması yoluyla öğrenci için iyi bir öğrenme ortamının sağlanması ve eğitimin önceden saptanmış amaçlarından sapmanın önlenmesi, çağdaş eğitim denetiminin önemli bir amacıdır.

Öğrenme koşullarını iyileştirerek geliştirmenin bir başka yolu da, başarı duygusunu hissetmesinde öğrenciye olanak sağlamak, hedefler doğrultusunda amaçlarını sap- tamada öğrenciyi güdülemek ve davranışlarını ödüllendir- mektir (Bradfield, 1964, s.36). Ancak, bunu gerçekleştirmeye çalışırken hem öğretmenin ve hem de denetmenin göz önünde bulundurması gereken önemli bir konu, öğrencilerin ortak gereksinimleri olduğu kadar, bireysel farklılıkları nedeniyle bireysel gereksinimlerinin de olabileceğidir.

Bradfield (1964, s.129-131), öğrencilerin ortak gereksinimleri olarak fiziksel, duygusal ve sosyal gereksinim üzerinde durmakta; beslenme, barınma, uyku, dinlenme ve temizliği fiziksel gereksinimler; sevgi ve saygı görme, ait olma, onanma, desteklenme ve güven duymayı duygusal gereksinimler; bir grubun üyesi olma, etkinliklere özgürce katılma ve sorumluluk almayı ise sosyal gereksinimler içerisinde ele almaktadır.

Anılan ortak gereksinimlerin dışında, her öğrencinin çevresi ve genetik faktörlerle belirlenen kendine özgü bir kişilik geliştirme biçimi vardır. İşte bu "kendine özgü olma", onların gereksinimleri, yetenekleri, ilgileri ve davranış özelliklerini belirleyerek "bireysel ayrılıklar" (Individual differences) dediğimiz, bir kimseyi başkalarından ayıran özellikleri meydana getirmektedir.

Öğrencilerin hem ortak gereksinimleri, hem de bireysel ayrılıklarına ilişkin bilgilerin elde edilmesi yoluyla onun bütünsel gelişimini yönlendirmek ve öğrenme ortamının öğrenciye uygun biçimde ayarlanmasını sağlamak, çağdaş denetimsel davranışın önemli bir boyutudur. Öğrencinin açık ve kritik bir biçimde düşünmeye yönlendirilmesinde çağdaş ve demokratik bir öğrenme ortamının etkisi yadsınamaz.

Bu alt probleme ilişkin olarak verilen bilgiler açık bir biçimde göstermektedir ki, çağdaş eğitim denetiminde öğrenciyi bilgi, beceri ve davranışlarıyla bir bütün olarak "eğitmek" ve "değerlendirmek" temel amaçtır. Ancak bu amaç, çağdaş denetimin genel amacını gerçekleştirmenin yollarından yalnızca birisidir.

Öğrenciyi geliştirmede ve onun kendini gerçekleştirmesinde temel ilke, tanıma ve rehberlik etmeye dayalı olarak uygulanan "güçlü yönlerinin vurgulanması, zayıf yönlerinin güçlendirilmeye çalışılmasıdır". Çağdaş eğitimin, öğretmenler ve denetmenler yoluyla başarmak istediği denetim anlayışının özünde bu nokta yer almaktadır.

Öğrencinin eğitim programlarının hazırlanmasına katılması, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde çağdaş insana özgü işgörüler yüklenmesi, üzerinde durduğumuz konuda özellikle vurgulanması gereken noktalar-
dır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

"Çağdaş eğitim denetiminde 'program' nasıl ele alınmaktadır?" biçiminde düzenlenen üçüncü alt problem, ilgili alan-yazının gözden geçirilmesiyle ulaşılan bilgiler ışığında yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Çağdaş eğitim denetiminde programın nasıl ele alındığına geçmeden önce, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşüncesinden hareketle, bu kavram üzerinde yoğunlaşan görüşler üzerinde durulmuştur.

Beuchamp, programı "okullarda ne öğretilmesi gereğine ilişkin organize kararları içeren bir döküman" olarak tanımlarken Christine, "öğrenci davranışlarının istenen yönde oluşturulması için yapılan ayrıntılı planlama" biçiminde tanımlamaktadır (Varış, 1978, s.17).

Sönmez (1985, s.18) ise programı, "bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün" olarak tanımlamaktadır.

Ertürk (1986, s.13)'ün tanımında program (yetişek), öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir

Geleneksel eğitimde, derslerin ayrıntılı bir listesi veya müfredatı anlayışını yansıtan program, çağdaş eğitimde amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkileri içeren ve bu yolla davranış değişikliğini gerçekleştiren etkin bir araç olarak ele alınmaktadır. Bir başka deyişle, çağdaş eğitimin amacını gerçekleştirmesine ve bu amaçlardan sapmayı önlemeye çalışan çağdaş denetim, bu işgörüsünü yerine getirmede en etkin araç olan programdan yararlanmaktadır.

Çağdaş eğitimde programlar, okulun içinde bulunduğu toplumun, eğitim felsefesi, politikası ve ekonomisinin, okulun ve yetiştirilecek insanın özellikleri dikkate alınarak konu uzmanlarının kubaşık çalışması sonucu bilimsel yöntemlere uygun olarak hazırlanır.

Eğitim düzeni içindeki tüm öğeleri bir sistem yaklaşımıyla ele alan çağdaş denetim, programı da böyle bir yaklaşımla değerlendirmekte ve programın kapsadığı insan ögesini etkin kılmayı amaçlamaktadır.

Çağdaş eğitimin dirik ve dinamik bir yapıya sahip olması, bu anlayış içinde hazırlanan öğretim programlarının da koşulların gerektirdiği değişimi yansıtacak biçimde dirik bir özelliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Benzer biçimde, programın genel bütünlüğü içerisinde ele alınan hedefler ve bunları yansıtan davranışların da, çağdaş eğitimin gerektirdiği değişim ve gelişime göre

belli bir esnekliğe, dinamizme sahip olması çağdaş program anlayışının gereğidir.

Çağdaş bir nitelik taşıyan eğitim programını, öğrenme deneyimleri üzerine temellendiren Bradfield (1964, s.101), programın hazırlanmasında öğretmenlerin, okul müdürlerinin, kamu kuruluşlarının, ailelerin ve öğrencilerin katılımı olmaksızın çağdaş bir programdan söz edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu katılım, hazırlanan programı öğretim ortamında uygulayacak olan öğretmen için özellikle önemlidir. Çünkü, çağdaş eğitim denetimi anlayışında öğretmen için planlama yoktur, öğretmenle birlikte planlama vardır.

Adams ve Dickey (1953, s.14-15), öğretim programı ile eğitim denetimi arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu vurgulamakta, çağdaş bir eğitim anlayışında bu iki temel ögenin birbirinden ayrı olarak ele alınmasının olanaksızlık ölçüsünde zor olabileceğini belirtmektedirler. Denetimi, program geliştirmede bir araç olarak ele alan yazarlar, çağdaş eğitim denetiminin en büyük sorumluluğunun, program geliştirme çalışmalarını uygulamaya koymak olduğunu ileri sürmektedirler. Denetim ve program ilişkisini bu çerçevede ortaya koyan Adams ve Dickey, denetme- ne verilen işgörülerde asıl amacın, öğretimin ve öğretim programının geliştirilmesi olduğu, dolayısıyla denetim ve program arasında gerçekleştirdikleri işlevler bakımından bir koşutluk bulunduğu görüşündedirler. Çağdaş eği-

tim ve denetim anlayışına uygun olan bu görüş, Bradfield (1964, s.107), Burton ve Brueckner (1955, s.367-374), Aydın (1986, s.16) ve Sağlamer (1975, s.88) tarafından da paylaşılmaktadır.

Anılan görüşlerden hareketle, eğitim programı ile denetim arasındaki ilişkiyi aşağıdaki noktalarda toplamak olanaklıdır (Sağlamer, 1975, s.88-89):

1. Öğretim programı, denetim sonucunun en açık biçimde görülebileceği tek yerdir.
2. Öğretmenlerin öğretim programına verdikleri önemin bir sonucu olarak, becerilerini geliştirme yönünde hizmet içi eğitime katılma oranlarının artması, denetim ilişkisinin açık bir ifadesidir.
3. Öğretmenin günlük mesleki yaşantısı olan öğretimin geliştirilmesi, hem programın hem de denetimin ortak amacı olduğuna göre bunlar arasında da benzer bir ilişkinin olduğu tartışılmaz.
4. Artık eğitimin kalitesinden söz edilebilen günümüz toplumlarında, bu kaliteyi sağlama aracı olan program ile ona bu amacı gerçekleştirmede yardım edecek denetim arasındaki ilişki oldukça belirgindir.

Çağdaş eğitim denetiminin öğretim programı ile

olan ilgisini böylece ortaya koyduktan sonra, öğretim programında tartışılmaz bir yeri olan "ortak planlama" üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Ortak planlama veya ulaşılabilecek sonuçları gerçekleştirenler olarak bu sonuçları sağlayan kararlara katılma, sadece programın değil, çağdaş eğitim denetiminin kapsamındaki tüm öğelerin geliştirilmesinde temel bir sorumluluktur. Öyleyse, başta öğretmen olmak üzere yöneticinin ve denetmenin öğretim programının planlanmasına katılması, çağdaş denetimin önemli bir ilkesini oluşturmaktadır. Öğretmenle birlikte planlamanın zorunluluğunu vurgulamamız, program için çok önemli veriler olan öğrencinin bilgi düzeyi, çevre ile ilişkileri, gereksinimleri, hazır bulunuşluk düzeyi, yetenek ve ilgileri, beklentileri ve öğrenme deneyimlerinin, yönetici ya da denetmenden çok öğretmen tarafından bilindiği gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin planlamaya katılması, hem öğrenciye ait bu bilgilerin programda dikkate alınmasını, hem de çağdaş denetim uygulamasında önemli bir ilkenin gerçekleştirilmesini sağlamış olacaktır.

Ancak, burada şu noktanın dikkate alınması gerektiği doğmaktadır: Çağdaş denetimsel davranışın gerektirdiği "katılma", ussal, özgür ve bilinçli bir katılımdır. Yoksa, alınan kararların ya da yapılan programların niteliğini bilmeden, onu bir değerlendirme süzgecinden geçirilmeden

altına imza atmak, gerçek anlamda bir katılma olmadığı gibi, çağdaş eğitim denetiminde de böyle bir uygulamanın yeri yoktur.

Verilen ilk anlamıyla geçerli olan bir katılma davranışı, öğretmen-denetmen ilişkisinin temelini oluşturur. Bu ilişki üzerine temellenen bir denetimsel davranış, programı geliştirme yolu ile öğretmeni, dolayısıyla süreci geliştirmeyi sağlayabilecek nitelikte bir davranıştır. Benzer biçimde, öğretmenin ön hazırlıklarını yaptığı bir planlamaya öğrenci katılımını sağlaması, öğrencilerin hem demokratik yaşamın özü olan işbirliğini öğrenmelerini, hem de bulundukları grubun etkin bir üyesi sıfatıyla öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Bu noktanın önemine dikkat çeken Leenders ve Erskine, girişim ve planlama becerisini geliştirmede öğrenciye fırsat vermek için onların çeşitli seçenekler ortaya koymalarını, bunlar üzerinde tartışmalarını, çözüm seçeneğini bulmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Henson, 1988, s.236).

Dewar, denetmenlerin, öğretmenlerin program planlamasına etkili katılımlarını aşağıdaki yollarla sağlayabileceklerini belirtmektedir (Bradfield, 1964, s.106):

1. Program geliştirmeleri için öğretmenlere zaman tanımak,

2. Program işlerini üstlenmeleri için öğretmenleri cesaretlendirmek,
3. Program geliştirmede öğretmenlerin liderlik yapabilmelerini sağlamak,
4. Program geliştirme çalışmalarında öğretmenleri onaylamak,
5. Deney ve araştırma yapmada öğretmenleri cesaretlendirmek.

Çağdaş denetim anlayışında "eğitim-öğretim etkinliklerinin denetlenmesi" ile anlatılmak istenen "program uygulamasının denetimi" dir. Program uygulamalarının denetlenmesi ise öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını, eğitim hizmetlerinin nasıl yürütüldüğünü ortaya çıkarmaktır. Program uygulamasını merkeze alan bu denetime "idari denetim" de denilebilir (Özsoy, 1987, s.61). Bir okulda eğitimin niteliğini, uygulanan eğitim programının belirleyeceği gerçeğinden hareketle eğitim denetimi, bir bakıma eğitim programının denetimi olarak görülebilir (Başaran, 1984, s.210). Bu noktayı işaret eden Kaya (1977, s.398), bir eğitim programının girdi ve çıktısını sürekli bir biçimde karşılaştırarak etkililik derecesini saptayabilmesi, amaçlar doğrultusunda kendini yenileyebilmesi için tutarlı ve işgörsel bir denetim mekanizmasının temel koşul olduğunu ileri sürmektedir.

Denetim-program ilişkisinin eğitim denetimi alan-

yazınında böylesine önemli bir biçimde vurgulanması, denetim eylemini gerçekleştiren uzmanlar olan denetmenlere de o derece önemli işgörüler yüklemektedir. Çağdaş denetim anlayışında bir denetmenden beklenen, eğitim programlarının amaçlar doğrultusunda uygulanmasını ve öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesini sağlamak için gerekli rehberlik, liderlik, yöneticilik, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı rollerini oynayabilmesidir. Denetmenlerin yeterlik alanları olarak bilinen bu rollerin, bir denetmen tarafından etkili bir biçimde oynanması, çağdaş eğitim denetiminin bir amacı olduğu kadar, eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerin büyük bir beklentisi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Atay, 1987).

Aydın (1988, s.132), eğitim programının, eğitim yönetimi ve denetimindeki yerini şöyle ifade etmektedir:

Eğitim programı, okulun tüm etkinliklerinin kalbidir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür. Okul ortamında meydana gelen tüm etkinliklerin odak noktası olarak eğitim programının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini...etkiler. Eğitim gelişmesi, program gelişmesi ile başlar.

Program geliştirmenin, tanılama ve değerlendirme sürecinden önce ele alınması gerektiğini belirten Hicks (1960, s.224), çağdaş eğitim denetiminde programın ne

denli önemli bir konuma sahip olduğuna dikkat çekmektedir.

Üzerinde durulan bu alt probleme ilişkin olarak ortaya konulan bulgu ve yorumlar, çağdaş denetim uygulamaları ile eğitim programının birbirinden ayrı olarak ele alınamayacağını açık bir biçimde ortaya koymuştur.

Eğitim programı ile denetim arasındaki bu direkt ilişkinin temelinde, eğitim programının saptanan amaçlara göre uygulanmasında ve geliştirilmesinde denetimin bir araç olarak ele alınması yatmaktadır. Etkili bir denetimsel davranış, eğitim programının geliştirilmesi yoluyla okulun, çevrenin, öğrencilerin istenen yönde ve koşullara uygun olarak gelişmesini gerçekleştirmenin ön koşuludur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmamızın "çağdaş eğitim denetiminde okul yönetiminin yeri nedir?" biçimindeki dördüncü alt problemi, daha önceki alt problemlerde olduğu gibi ilgili alanyazının gözden geçirilmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Genel ve kamu yönetiminin gelişmesine dayalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi (Kaya, 1986, s.41), bir eğitim sistemini bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi

amaçlar (Bursalioğlu, 1982, s.3). Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin okula uygulanması sonucu meydana gelen bir alt disiplindir (Bursalioğlu, 1982, s.6).

Eğitim girişiminin en tipik örgütü ve en etkili alt sistemi olan okulun, çevre ve toplumu kapsayan sosyal sistemin merkezinde bulunması, onun yönetiminin de etkili olmasını gerektirmektedir (Bursalioğlu, 1982, s.5).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak olduğuna göre, okul yönetiminin temel görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Çağdaş eğitim denetiminde bunu gerçekleştirmenin yolu, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak ve geliştirmektir (Bursalioğlu, 1982, s.7; Aydın, 1986. s.6).

Çağdaş eğitim denetiminde, okul yönetimi ile birlikte ele alınması gereken diğer bir öge, okul yöneticisidir. Okul yönetiminin gerçekleştirmeye çalıştığı amaçlar, gerçekte, okul yöneticisinin oynaması gereken rollerdir.

Çağdaş denetim anlayışına göre okulunun lideri olması gereken yönetici, madde ve insan kaynaklarını geliştirme yoluyla süreci geliştirmede etkin bir rol ile birlikte büyük bir sorumluluğa da sahiptir. Okul yöneticisinin bu işgörülerini gerçekleştirmesinin, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklı olabilece-

ğini belirten Bursalioğlu (1982, s.7-8), bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin alanda yeterli akademik eğitim görmüş ve eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Çağdaş eğitim, yukarıda belirtilen niteliklerle donanmış bir okul yöneticisi aracılığıyla yürütülecek denetim programını, dışarıdan gelen denetmen aracılığıyla yapılan denetimden daha ussal ve verimli olarak görmektedir. Bu nedenle, okul yöneticisinin denetim görevleri, çağdaş eğitim denetiminde özellikle vurgulanmaktadır (Başar, 1981).

Eğitim sistemleri, amaçlarını okul denilen toplumsal kurumlar aracılığıyla gerçekleştirdiklerine göre, bu kurumların eğitim sistemi içinde büyük ve önemli bir yere sahip olmaları doğaldır. Bursalioğlu (1982, s.9), okul yönetiminin eğitim sistemindeki yerini şöyle belirtmektedir:

Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini meydana getiren tipik bir kuruluşu oluşu, sistemin en stratejik parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişidir. Bu üçüncü özelliği, okulun halka en açık ve halk ile en çok ilişkisi bulunan bir sosyal örgüt olmasından ileri gelmektedir. Sistemin verimi okuldan geldiğine göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır.... Bu açıdan bakılınca eğitim sis-

temi ile okulun verimi birbirine neden-sonuç zinciriyle bağlı bulunmaktadır.

Çağdaş eğitim denetiminin temel amacının süreci geliştirmek olduğu ve bunun da öğretmeni geliştirmekle gerçekleştirilebileceği kabul edildiğinde, öğretmenin gelişmesini sağlayıcı bir örgüt ikliminin oluşturulmasında en kritik rolü yönetimin oynadığı gerçeği ortaya çıkacaktır. Böyle bir iklimin oluşmasını sağlayıcı yönetsel davranış, çağdaş denetimin gereksinim duyduğu davranıştır.

Çağdaş eğitim denetiminde okul yönetimi için esas olan öğretmenlik değil, yöneticilik eğitimidir. Bu nedenle bir okul yöneticisinin, okulun olanaklarını amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmesi için yönetim süreçlerini uygulamada, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan ögelerle ilişki kurmada, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırmada ve demokratik yönetimi sürdürmede başarılı olması zorunludur (Kaya, 1986, s.93-94). Bu zorunluluk, okul yöneticisinin başarılı ve çağdaş yönetsel eylemlerde bulunmasını gerektirir. Haskew, bu eylemleri sekiz alt başlıkta toplamaktadır (Kaya, 1986, s.98): (1) Peygamberlik rolü, (2) başkanlık rolü, (3) örgütleyici rolü, (4) yürütücülük rolü, (5) politika saptama rolü, (6) danışmanlık rolü, (7) karar verici rolü ve (8) liderlik rolü.

Çağdaş eğitimde okul yöneticisinin rollerini farklı biçimlerde sıralamak ya da listelemek olanaklıdır. Bu durumu, çağdaş eğitimin okul yöneticisinden beklediği rol davranışlarına verdiği önemin bir ifadesi biçiminde değerlendirebiliriz. Kaya (1986, s.96-97), okul yöneticisinden beklenen rol davranışlarını aşağıdaki biçimde sıralayarak belirttiğimiz yargıyı desteklemektedir:

1. Sistemin gereksinimlerini karşılamak,
2. Kurum ve kişiler arasında sağlıklı ilişkiler geliştirmek,
3. Öğretmen ve öğrenci sorunlarının çözümüne yardımcı olmak,
4. Öğretmen ve diğer eğitimcilerin mesleksel gelişmelerine katkıda bulunmak,
5. Demokratik bir yönetim gerçekleştirmek,
6. İşgörenleri, yalnızca üretici değil, insan olarak da görmek,
7. Öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgilenmek,
8. Çevre gelişmesine katkıda bulunmak,
9. Eğitimin gereksinimlerini ortaya koymak,
10. Çevredeki diğer eğitim örgütü ve yöneticileriyle işbirliği yapmak,
11. Eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında rol almak,
12. Eğitimi geliştirmede çevrenin desteğini kazanmak,
13. Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izlemek,

14. Çevre olanaklarını bilmek ve incelemek,
15. Okul-çevre ilişkilerini geliştirmek,
16. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak,
17. Eğitim-öğretim programını değerlendirmek,
18. Okulun amaçlarına ve programına uygun örgüt-
leme yapmak,
19. Yönetim süreçlerinden etkili olarak yararlan-
mak,
20. Yapılan çalışmalarını değerlendirmek,
21. İzlenecek politikayı saptamak,
22. Eğitim kurullarında yürütücülük ve danışman-
lık yapmak,
23. Eğitim ve yönetim alanlarına katkıda bulun-
mak,
24. Sağlıklı bir örgüt iklimi yaratmak,
25. Ussal kararlar vermek,
26. Eşitlik ve adalet ilkelerine uymak,
27. Okulun etkili bir biçimde işlemlerini sağla-
mak,
28. İşgörenler arasında informal ilişkiler ge-
liştirmek,
29. Birey ve grup sorumluluğunu özendirme,
30. Örgüt sorunlarını yapıcı bir biçimde çözmek.

Boyan ise, bu işgörüleri (1) sorumluluk dağıtma ile ilgili olanlar, (2) örgüt iklimini belirlemekle ilgili olanlar ve (3) denetleme ile ilgili olanlar biçiminde üç grupta ele almıştır (Kaya, 1986, s.98).

Okul yöneticisinin rollerine ilişkin olarak sıralananlar, ilk bakışta son derece idealize edilmiş işlevler biçiminde algılanabilir ama çağdaş eğitim ve denetim anlayışında bir okul yöneticisinin bunları başarması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Çünkü, çağdaş eğitim denetiminin geliştirmeye çalıştığı örgüt-birey-toplum üçgeni, bu işgörülerin gerçekleştirilmesiyle bütünleşebilir.

Çağdaşlığın yaratılması, gelenekselliğin aşılmasıyla; gelişme de değişimin gerçekleşmesiyle oluştuğuna göre, okul yöneticisinde değişme ve gelişme bilincini yaratmak, temel bir ilke olmaktadır. Sürecin geliştirilmesinin ön koşulu olan bu bilincin yerleşmesinde okul yöneticisi, okulun (1) büyüme ve gelişme, (2) yaşama ve sürdürme, (3) etkileme ve gereksinimleri karşılama biçiminde özetleyebileceğimiz üç temel amacını göz önünde bulundurmak durumundadır (Taymaz, 1985a, s.24-25). Ancak, okulun yönetim politikası ve anlayışında yapılacak bir değişimde, bazı noktaların dikkate alınması gerekmektedir. Bursalıoğlu (1982, s.215), okulunda değişiklik yapmak ve kontrol etmek kararında olan bir yönetici için bu noktaları yedi madde halinde sıralamaktadır:

1. Değişme zaman, emek ve yönetim bakımlarından pahalıya mal olabilir.
2. Değişikliğin yapılacağı örgütteki formal liderlerin beklentisi, değişikliği destekleyici olmalıdır.

3. Değişmeden doğacak olan prestij, örgütün bütün üyelerine mal edilmelidir.
4. Değişmeyi gerçekleştirecek en etkili araç iletişimidir.
5. Değişmenin ömrü, bundan etkilenenlerin doyumu-na dayanır.
6. Değişme, yeni yönetim becerileri gerektirir.
7. Değişme süreci, değerlendirme eylemleri ile korunur.

Görüldüğü gibi, çağdaş toplumun en çarpıcı özelliği olan değişme, yönetimi de etkileyen bir olgudur. Çağdaş denetim, değişmenin de kontrol altına alınmasını gerektirir.

İnsan örgütlerini bir roller sistemi olarak ele alan Katz ve Kahn (1977, s.219), bu görüşleriyle, okulların da böyle bir yaklaşımla incelenebileceğini ortaya koymuşlardır. Okulu, bir roller sistemi olarak gören yönetici; öğretmenler ve diğer işgörenlerin rol ve beklentilerini göz önüne almak, gereğinde bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitimsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olmak durumundadır (Taymaz, 1985a, s.22).

Çağdaş eğitim denetimi, okul yönetimini dirik bir süreç olarak ele almakta, okulu, işgörenlere ve çevreye açık bir sistem olarak görmektedir. Bu yaklaşımda, oku-

lun "insan girdisi işleyen" bir örgüt olmasının etkisi büyüktür. Böyle bir örgütün yönetimi de kuşkusuz diğer örgütlerden farklı olarak daha karmaşık ve bilinçli rollerin oynanmasını gerektirmektedir.

Çağdaş eğitim denetimi, okul yöneticisini bir lider olarak görme eğilimindedir. Çünkü, liderin başlıca görevi olan örgüt amaçlarını saptamak, örgüte bu amaçları gerçekleştirecek yapı ve havayı vermek, örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak ve çatışmaları çözmek (Bursallıoğlu, 1982, s.289); çağdaş eğitim denetiminde okul yöneticisinin işgörülleri olarak da görülebilir. Yönetici ve lider işgörülleri arasındaki bu koşutluk, okul yöneticisinin aynı zamanda bir lider olması gereğini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticisi, liderlik rolünü oynarken kurum ve birey boyutlarını dengede tutabilmeyi başarmak durumundadır. Okul yönetiminde liderlik, önce sorunları gerçekçi olarak görebilmeyi, sonra bunları çözecek yeteneklere sahip olmayı gerektirmektedir (Bursallıoğlu, 1982, s.292). Bu yönüyle liderlik, çağdaş eğitim denetiminin okul yöneticisinde yaratmak istediği bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bir başka deyişle, okulu yaşatmak amacıyla kaynakları bütünleştiren, formal ve informal ilişkileri düzenleyen, demokratik bir örgüt havası yaratmaya çalışan, koşulların gerektirdiği yenilikleri uygulayabilen, çevre ve birey beklentilerini ussal bir biçimde bütünleştirebilen bir okul yöneticisi, hem eğitim denetmeninin yükünü

büyük ölçüde azaltabilecek, hem de eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunmuş olacaktır.

Okul yöneticisinin liderliği konusunda vurgulanması gereken önemli bir diğer nokta, atama ile gelen okul yöneticisinin başlangıçta yalnızca statü lideri olduğu, fakat bu statünün verdiği formal yetkinin sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi halinde, yöneticinin gerçek bir lider rolüne girebileceği ve etrafındaki öğeleri okulun amaçlarına ulaşmasına sağlayacak yönde eyleme geçirebileceğidir (Bursalıoğlu, 1982, s.59).

Okul yönetimini yalnızca yönetici açısından ele almak; yöneticinin rolleri, yeterlikleri, liderlik özellikleri üzerinde durmak, bir anlamda okul yönetimini, yönetici ile sınırlandırmak yanılgısını yaratabilir. Oysa, çağdaş eğitim anlayışında okul, sahip olduğu tüm kaynaklarla belli amaçları gerçekleştirmeye çalışan dirik bir örgüttür. Öyleyse, okul yönetimine yalnızca yönetici değil, diğer öğeler açısından da bakmak, çağdaşlığın bir gereğidir.

Bursalıoğlu (1982, s.58), okul yönetiminde rol oynayan öğeleri iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmış; okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer işgörenleri iç öğeler; okulun yapısında yer almadan onu etkileyen ve böylece yönetimde rol oynayan ana-baba, baskı grup-

ları ve liderleri, yönetimin yapısı, iş piyasası ve merkez örgütünü de dış ögeler olarak betimlemiştir. İşte bu iç ve dış ögeleri, okulun amaçlarını gerçekleştirecek biçimde ussal olarak harekete geçirmek, çağdaş eğitim denetiminde okul yöneticisinin önemli bir sorumluluğunu oluşturmaktadır. Çağdaş denetim anlayışında okul yöneticisi üzerinde özellikle durulmasının, ona böylesine önemli bir sorumluluğun verilmiş olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Çağdaş eğitim denetiminde okul yöneticisinin yönetsel davranışının niteliği kesin çizgilerle belirlenmiş değildir. Yöneticinin yönetsel davranışının otokratik veya demokratik olmasının temel belirleyicisi, yönetmenin kişilik özelliklerinin yanı sıra, eğitim felsefesinin, toplumun, okulun özellik ve koşullarıdır. Bunları göz önünde tutmakla birlikte, çağdaş eğitimde gerek yönetsel ve gerekse denetsel davranışların demokratik bir nitelik göstermesi beklenir.

Kuşkusuz, bir okul örgütünün gerekli eylem özgürlüğüne sahip olabilmesi, okul yöneticisinin uygun bir otoriteye sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Otoritesi olmayan bir okul yöneticisinden, kendi konumunda bulunan bir kimseden beklenen yaratıcı liderliği beklemek, gerçekçi bir beklenti olamaz (Aydın, 1988, s.114). Ancak, yasal ya da törel kaynaklara dayanan yönetici otoritesi, yönetsel davranışta demokratikliğin yerine otokratikli-

liğin geçmesine yol açmamalıdır.

Binbaşioğlu (1983, s.134), demokratik okul yöneticisinin niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Kendisini bir üst ya da amir gibi görmez, makamını (orun), işin gereği olarak verilmiş bir yer biçiminde algılar.
2. İşgörenleri, okulu amacına ulaştırmada kendisine yardım eden bireyler olarak görür ve onlarla işbirliği yapar.
3. Birlikte çalıştığı işgörenlerle sağlıklı ilişki ve iletişim kurmaya çalışır.
4. Okulun etkinlikleriyle ilgili olan kararlara işgörenlerin katılımını sağlar; onlara değer verir.
5. İşgörenlerin örgütle bütünleşmesini sağlayıcı bir örgüt iklimi yaratmaya çalışır.

Çağdaş eğitim denetiminde okul yöneticisinin rolleri veya nitelikleri olarak üzerinde durulan noktalar, onun, iyi bir yönetmen olması yanında başarılı bir denetmen olmasını da gerekli kılmaktadır. Çağdaş denetimde okul yöneticisi, yönetim ve denetim görevlerini birlikte yürüten ve bunlar arasında etkili bir eşgüdüm sağlayabilen bir lider olarak nitelendirilmektedir (Sağlamer, 1975, s.115-116). Gerçekte, yönetsel davranışın özünde okulun amaçları yer almaktadır. Yöneticinin öncelikle

gerçekleştirmesi gereken amaç, okulun eğitim amaçlarıdır. Konuya bu açıdan bakıldığında yönetsel davranışla denetsel davranışın aynı noktada birleştikleri görülmektedir. Böyle bir bakış açısından hareketle denetsel davranış, yönetsel davranışın öğretime ilişkin yanı olarak tanımlanabilir.

Okulu, amaçlarını gerçekleştirecek biçimde yönetmeyi (etkili bir eğitim-öğretimi sağlamayı), okul yöneticisinin temel işgörsü olarak belirtmiştik. Bir örgütün amaçlarına uygun olarak yaşatılması, çağdaş bir yönetsel anlayışı yansıtan "amaçlara göre yönetim" yaklaşımını bilmeyi ve uygulamayı gerektirmektedir. Amaçlara göre yönetim (management by objectives), çağdaş bir değerlendirme yöntemi olup bir örgütteki tüm işgörenlerin, örgütsel eylemlere etkin katılımını, amaçların birlikte saptanmasını ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde girişim ve sorumluluğun paylaşılmasını gerektirir (Dicle, 1982, s.63-64). Betimlenmeye çalışılan bu yönetsel etkinlik, her şeyden önce yöneticilerin eğitimini ve yönetim sorunlarının bilimsel yöntemlerle ele alınmasını gerektirmektedir (Ergun, 1988, s.139).

Bu alt probleme ilişkin olarak üzerinde durduğumuz noktalar, çağdaş eğitim denetiminde yaşamsal bir önem taşıyan "okul yönetimi" nin, her şeyden önce yöneticilik eğitiminden geçmiş bir okul yöneticisi gerektirdiğini

açıkça ortaya koymaktadır.

Geleneksel okul yönetimi anlayışını yansıtan "yöneticiliğin okulu yoktur" veya "meslekte esas olan öğretmenliktir" sloganları, çağdaş okul yönetiminde bir anlam ifade etmemektedir. Okulu, amaçlarına göre yönetmeyi ve yaşatmayı ilke edinen çağdaş okul yöneticisi, eğitim-öğretim sürecini geliştirmede öğrenci, öğretmen ve program ile ilgili etkinlikleri dikkate alarak anları değişen koşullara göre biçimlendirmede, liderlik ve rehberlik etmede, hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirmelerinde, kararların ve sorumlulukların paylaşılmasında, etkili ve yeterli olmalarında en önemli rolü oynamaktadır. Okul yöneticisinin bu rolü, onun, iyi bir yönetici olduğu kadar, etkin bir denetmen olmasını da gerekli kılmaktadır.

Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak yoluyla bir yandan eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştiren okul yöneticisi, öte yandan çağdaş eğitim denetimi amaçlarının gerçekleştirilmesini de sağlamış olmaktadır.

Bu yönüyle, sosyal bir yönetim alanı olan eğitim yönetimi ve onun bir alt sistemi olan okul yönetimi, okulu, öğrenme üreten bir girişim, öğretimi de temel üretim tekniği olarak görmek (Aydın, 1984, s.1) ve çağdaş eğitim yönetimi anlayışıyla yetiştirilmiş bir okul yöneticisinin yönetsel ve denetsel davranışlarıyla bunu gerçekleştirmek durumundadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmmanın "çağdaş eğitim denetiminin okul - çevre ilişkilerine yaklaşımı nasıldır? " biçiminde düzenlenen beşinci alt problemi, alanyazının taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler ve bunlara dayalı olarak yapılan yorumlar doğrultusunda ele alınmıştır.

Sorunun çözümünde, önce çağdaş eğitim denetiminde okul - çevre ilişkilerinin önemi açıklanmış, daha sonra, bu ilişkileri geliştirmede çağdaş eğitim denetiminin izlediği yaklaşımlar üzerinde durulmuştur.

Çevre (environment), "bireyi etkileyen canlı ve cansız varlıklar ile bütün güç ve koşulların toplamı" biçiminde tanımlandığı gibi (Oğuzkan, 1981, s.39), "ör-ğütün içinde yaşadığı ortam" (Başaran, 1984a, s.74) biçiminde de tanımlanabilir.

Çevre kavramı eğitim açısından ele alındığında, çevre ile ilişkilendirilen diğer öğeleri de içermektedir. Örneğin, çevrebilim, çevre gezisi, bireyin çevresi, okulun çevresi, çevre taraması, çevre kaynakları gibi. Çevre konusunun hangi açıdan ele alınacağı, ona hangi açıdan bakılacağına bağlıdır. Bu alt problemde ise çevreye, okul ile olan ilişkileri açısından bakılmıştır.

Toplumsal bir kurum olan eğitimin sistem yaklaşımıyla ele alınması, onun tüm öğelerinin de aynı yaklaşımla analiz edilmesini gerektirir. Bu bakımdan, okul - çevre ilişkilerine sistem kuram ve kavramları açısından bakılması zorunludur. Çünkü, eğitimin temel birimi olan okul, girdisini çevreden almakta, işleme sürecinde çevre olanaklarından yararlanmakta ve çıktısını yine çevreye vermektedir. Çevre ögesinin bu döngüden çıkarılması halinde, gerçek anlamda bir okuldan söz edilemez. O halde, toplumsal açık bir sistemin tüm özelliklerini taşıyan okul örgütünü, sistem yaklaşımı dışında bir yaklaşımla ele almak olanaksızdır.

Okulu bir sistem olarak gördüğümüzde, bu sistemin sınırlarını çevresindeki diğer sistemler belirleyecektir. Okul, diğer örgütlerle olan dengesini çevresindeki değişmelere ilişkin olarak sağladığı informasyona göre ayarlayacaktır. Bu değişmelerden kendi amaçlarına dönük olanlara uyum gösterecek, aykırı düşenleri amaçları yönünde düzeltmeye çalışacaktır (Bursalıoğlu, 1972, s.76). Çevreyle olan ilişkilerinde böyle bir dengeyi sağlayamayan okuldan, çağdaş bir eğitim - öğretim sürecinin beklenmesi, gerçekçi bir beklenti olamaz. Çünkü çağdaşlık, herşeyden önce, yaşanılan çağın özelliklerini ve bunu yansıtan toplumun dikkate alınmasını gerektirir.

Okul - çevre ilişkilerine sistem yaklaşımı,

okul sorunlarını çevreden ayrı ele alma ve çözme çabalarının yönünü değiştireceğinden, bu sorunların kaynakları sadece okul içinde aranmayacak, okulun etkileştiği diğer sistemlerin de incelenmesini gerekli kılacaktır (Bursalioğlu, 1972, s.76).

Çağdaş eğitim anlayışında çevre, hem bireyi etkileyen hem de bireyin etkilediği dinamik bir öge niteliği taşımaktadır. Bu olgu, okul boyutunda da benzer bir özellik gösterir. Okul - çevre ilişkilerinin önemi, okulun çevre ile olan etkileşiminin eğitim sürecindeki öneminden kaynaklanmaktadır. Çağdaş eğitimi geleneksel eğitimden ayıran en belirgin özelliklerden biri de okul - çevre etkileşiminin çağdaş eğitimde özellikle vurgulanmasıdır.

Okulun rolünü belirleyen en önemli etken, içinde bulunduğu çevredir. Okulun yürüttüğü eğitim - öğretim sürecinde çevre etkeninin kontrolü ise eğitim denetimi alanının önemli bir işgörsüdür. Çevrenin okula sağlayabileceği maddesel ve tinsel destekte, çağdaş bir denetimsel davranışın etkisi yadsınamaz.

Hiçbir okul, içinde bulunduğu toplumdaki soyutlanamayacağına göre bunlar arasındaki ilişkinin niteliğini eğitim amaçlarının gerçekleşmesi yönünde iyileştirmek, gerçekten başarılı ve çağdaş bir denetim anlayışının uygulanmasını gerektirir. Böyle bir uygulamanın

özünde ise halkın okulu anlaması ve benimsemesini sağlayacak denetimsel eylemler yer almalıdır. Çağdaş eğitim denetiminde, halkı okul ile bütünleştirecek denetimsel eylemler sadece denetmenin işgörsü değil; yöneticinin, öğretmenin ve hatta eğitici olmayan personelin katkısını gerektiren bir girişimdir.

Okul - çevre ilişkilerinin çağdaş eğitim denetiminde önemli bir nokta olarak vurgulanması, bu ilişkinin süreci geliştirmede temel bir kaynak olmasından ileri gelebilir. Çevre koşulları ve olanakları ile desteklenmiş, çevre bütünlüğünü sağlayacak biçimde düzenlenmiş bir öğretim programı, eğitim - öğretim sürecinin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nitelikleri taşıyan bir öğretim programı ile denetim arasında amaçlar bakımından bir koşutluk olması, okul - çevre ilişkilerinin çağdaş eğitim denetimindeki yerini açıkça ortaya koymaktadır.

Çevreye dönük olarak hazırlanmış bir öğretim programı, hem etkin bir öğrenme - öğretme ortamının gerçekleştirilmesinde hem de zengin öğrenme deneyimlerine kaynaklık etmede önemli bir araçtır. Öyleyse, öğretmen ve öğrenciyi daha etkin kılarak süreci geliştirmede çevre ögesinin payı büyüktür. Tablo 5'de, çevre ögesini dikkate almadan sadece öğretmene dönük geleneksel öğrenme - öğretme sistemi ile çevreye dönük öğrenme - öğretme sistemi karşılaştırmalı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 5

ÖĞRETMENE VE ÇEVREYE DÖNÜK ÖĞRETME - ÖĞRENME
SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖĞRETMENE DÖNÜK SİSTEM	ÇEVREYE DÖNÜK SİSTEM
1. Esas rol öğretmende	1. Öğretmen bir kaynak duru- munda
2. Öğretmen etken, öğrenci edilgen.	2. Öğretmen ve öğrenci et- ken.
3. Öğrenci - Aracı - Bil- gi kaynağı.	3. Öğrenci - Bilgi kaynağı
4. Sınıf ortamı	4. Değişik ve çeşitli çevre
5. Temel kaynak öğretmen ve ders kitabı.	5. Çevreden sağlanacak çe- şitli öğrenme kaynakları
6. Öğretmene bağımlılık	6. Çevreye bağımlılık

Alkan, 1979, s.80.

Okul - çevre ilişkilerini geliştirmede çağdaş eğitim denetiminin izlediği bir yaklaşım, okul yönetici-
si ve denetmeni, etkin iletişim ve işbirliği teknikle-
rinde başarılı kılmaktır. Okul - çevre ilişkilerinin
incelenmesi; çevrenin yapısını, koşullarını, kaynakları-
nı, halkın beklentilerini, iş piyasasının özelliklerini
ve çevre liderlerini tanımayı gerektirmektedir. Bu ko-
nulara dayalı olarak elde edilecek bilgiyi, okulun
amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirmesinde kullana-

bilmek için okul yöneticisi ile denetmenin iletişim ve işbirliği tekniklerinde başarılı olması gerekir.

Üzerinde durduğumuz konuda, çağdaş eğitim denetiminin izlediği bir diğer yaklaşım, eğitim işgörenlerini çevre liderliğinde etkili kılmaktır. Okulun çevre ile bütünleşmesi halk için öğretici etkinlikler düzenlemesine, çevre sorunlarını ortaya çıkarıp çözmesine ve bu etkinliklere çevrenin katılımını sağlamasına bağlıdır (Özsoy, 1987, s.84). Bu nedenle, çağdaş eğitim denetimi birer eğitim lideri olan denetmen, yönetici ve öğretmeni, aynı zamanda birer çevre lideri olarak da görme eğilimindedir (Bursalıoğlu, 1978, s.90). Aydın (1988, s.137), bir okul yöneticisinin çevre liderliğini üstlenbilmesi için okul - çevre ilişkilerindeki şu sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği üzerinde durmaktadır:

1. Çevre kalkınması,
2. Eğitim gereksiniminin belirlenmesi,
3. Öğretim programının yorumlanması,
4. Çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi,
5. Diğer örgütlerin rolünün yorumlanması,
6. Çevresel değerlerin öğretim kadrosuna yorumlanması,
7. Okul ile çevre arasında iletişimin kurulması.

Yönetimsel ve denetimsel davranışlarında yukarıda belirtilen noktaları dikkate almayan bir yönetim,

eğitim - öğretim sürecinde bir gelişme kaydedemeyeceği gibi, okul için çok önemli bir güç olan çevre desteğinden de yoksun olacaktır. Öyleyse, çağdaş denetimsel davranışta, okulun gerçek ve gelecek güçlerini, çevrenin gerçek ve gelecek gereksinimleri ile ahenkleştirmek (Bursalıoğlu, 1972, s.77), okul yöneticisinin temel sorumluluklarındandır.

Çağdaş eğitimde tüm öğelerin sistem yaklaşımı içerisinde ele alındığı üzerinde durulmuştur. Ancak, sistem yaklaşımının da bazı sınırlılıklarının olabileceği unutulmamalıdır. Çağdaş eğitim denetiminde, sistem yaklaşımının okul - çevre ilişkilerine uygulanmasındaki sınırlılıkları dikkate alıcı bir yaklaşım izlenmektedir. Bursalıoğlu (1972, s.76), bu sınırlılıkların nedenini şu noktalarda toplamaktadır: Çevrenin karmaşık ve baskılı oluşu, okuldaki alt sistemlerden bazılarının çevre temsilcilerinden meydana gelişi ve okulun işlemlerini sağlayan yasal düzenlemelerle çevreninkilerin birbirinden ayrı oluşu. Anılan bu nedenler yüzünden okul ile çevresinin bütün özellikleri bir ilişkide toplanamamakta ve birbirine ancak temel özellikleri ile ilişkilendirilebilmektedir.

Okul - çevre ilişkilerini geliştirmede çağdaş eğitim denetiminin izlediği diğer bir yaklaşım, okulun iç ve dış çevresini bir bütün olarak ele almasıdır. Bir

örgütün çevresinin genel ve sözel olmak üzere ikiye ayrılabilceği görüşünde olan Denning, okul örgütünün genel çevresinde toplumun kültürel öğeleri, siyasal düzeni, yönetsel birimleri, toplumsal eğilimleri, ekonomik yapısı, yasaları ve teknolojik gelişmeleri gibi değişkenlerin; özel çevresinde ise diğer örgütlere ait olan, ancak okulu doğrudan etkileyen değişkenlerin bulunduğunu belirtmektedir (Başaran, 1984a, s.74). Bu yaklaşım, okulun örgütsel ve yönetsel yapısını biçimlendirmede okulun iç çevresi kadar dış çevresinin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Etkili bir öğretimi, çevre koşullarından bağımsız olarak tanımlamak olanaklı değildir (Seçkin, 1989, s.60). Bu temel gerekçe, sağlıklı bir okul - çevre ilişkisinin kurulmasında okulun çevreyi, çevrenin ise okulu tanımasını zorunlu kılmaktadır (Aydın, 1988, s. 141; Bursalıoğlu, 1982, s.193; Binbaşlıoğlu, 1983, s.202). Çevrenin, okul programlarını anlamasına katkıda bulunması açısından çağdaş denetimsel davranışta iletişimin önemli bir yeri vardır. Okulun çevreyi tanıması ve kendini ona tanıtmada basın, radyo, televizyon, sergiler, yetişkin eğitimi programları, okul - aile birliği etkinlikleri, öğretim programı danışma kurulları ve benzeri etkili iletişim kanallarını kullanmak, etkili bir iletişim yeteneği gerektirir.

Çağdaş eğitim denetiminin okul - çevre ilişkisi-

lerini geliştirmeye dönük bir yaklaşımı da çevre olanaklarından en ussal ve amacı gerçekleştirecek en uygun biçimde yararlanmaktır. Çağdaş eğitim denetiminde her davranış amaçlı ve planlıdır. Okul - çevre ilişkilerine dönük denetimsel davranışın amacı ise okulun çevre olanaklarından yararlanmasını en üst düzeye çıkarmak yoluyla eğitim uygulamalarına kaynaklık etmesini ve eğitim - öğretim sürecini daha etkili kılmasını sağlamaktır. Bu noktadan hareketle, okul - çevre ilişkileri programının genel amaçlarını aşağıdaki noktalarda toplamak olanaklıdır (Bursalıoğlu, 1982, s.193):

1. Okulun çalışmaları konusunda halkı aydınlatmak,
2. Halkın okula olan güvenini artırmak,
3. Halkın maddesel ve tinsel desteğini sağlamak,
4. Halkla okul arasında işbirliği gereğini yaratmak,
5. Çevre, ev ve okulu bütünleştirmek,
6. Okulun çevreye katkılarını değerlendirmek,
7. Okula yönelik yanlış anlayışları düzeltmek ve gelebilecek eleştirilere açık olmak.

Planlı, sürekli, dürüst, yapıcı, anlaşılabilir, zamanlı, dengeli, esnek, geniş ve duyarlı olması gereken okul - çevre ilişkileri programını uygulamada bir okul

yöneticisinin aşağıdaki yönetsel ve denetsel girişimlerde bulunması çağdaş eğitim anlayışının gereğidir (Bursalıoğlu, 1982, s.196):

1. Okul - çevre ilişkileri konusunda çevre ve okula liderlik etmek,
2. Çevre ve okul arasında işbirliği kurmak,
3. İşörenlerin programa katılımını sağlamak,
4. Programın politikasını saptamak,
5. Ekonomik amaçları ön plana çıkarmamak,
6. Programı değerlendirerek, değişen koşullara göre yeniden düzenlemek,
7. Yayın yolunu başarıyla kullanmak,
8. Programın içeriğini belli zaman dilimlerine göre gerçekleştirmek,
9. Basın ile sağlıklı ilişkiler geliştirmek,
10. Okulda hizmet içi çalışmaları yaptırmak.

Ayrı bir uzmanlık alanı olan "okul - çevre ilişkileri" konusu, bu alt problemde, çağdaş yönetsel ve denetsel davranışlarla olan ilgisi açısından ele alınmıştır. Gerçekte, denetim de dahil olmak üzere hiçbir eğitim alanı, okul - çevre ilişkisinden bağımsız olarak düşünülemez.

Okul - çevre ilişkilerinin amacı, genel politikasına göre, okulun çevredeki yerini ve başarı derecesini halka duyurmasıdır. Böylece okulun çalışmaları ko-

nusunda halk aydınlatılır, okula olan güveni ve desteği artar, okul ile işbirliği gereğini duyar, okulun çevre-deki çalışmalarını değerlendirir ve okula yöneltilen eleştirileri yanıtlar (Bursalıoğlu, 1982, s.197-198).

Okul ile çevre arasında kurulacak böyle bir ilişki, okul için bir dönüt kaynağı, bir anlamda okulun aynası olacaktır. Okul - çevre ilişkileri aynı zamanda halkın yönetime katılmasını sağlamakla, çağdaş eğitimde temel bir ilkenin gerçekleşmesine de yol açmış olacaktır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın son alt problemi "Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları, çağdaş denetim anlayışı açısından nasıl değerlendirilebilir?" biçiminde düzenlenmişti.

Bu alt problem, çağdaş eğitim denetiminin öğretmene, öğrenciye, programa, okul yönetimine ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısını ortaya koyan diğer alt problemlerin bulgu ve yorumları ışığında Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamalarının özelliklerini yansıtacak biçimde yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde Türk eğitim sisteminde denetim uygulamalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların bulguları (Bkz. s.24-33) üzerinde durulmuş ve denetim sistemimizin belirgin özellikleri sıralanmıştı. Bu nedenle, Türk eğitiminde denetim sistemi-

nin genel özellikleri ayrıca ele alınmamış, soruna, çağdaş eğitim denetiminin kapsamındaki ögelere bakış açısından yaklaşılmıştır. Bu alt problemin açıklanması için böyle bir yaklaşım, Türk eğitim sistemindeki denetim özelliklerinin, çağdaş eğitim denetiminin özellikleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları ile çağdaş eğitim denetimi arasındaki farkın boyutlarını anlayabilmek için, öğretmene, öğrenciye, programa, okul yönetimine ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısını ayrı ayrı ele aldığımız çağdaş eğitim denetiminin özelliklerini topluca gözden geçirmek yararlı olacaktır.

Çağdaş eğitim denetiminin temel özellikleri, aşağıdaki noktalarda toplanabilir (Karagözoğlu, 1977, s.22-24; Aydın, 1986, s.10-19; Hicks, 1960, s.5-8; Harris, 1963, s.32-36):

1. Çağdaş eğitim denetiminde öğretme - öğrenme sürecinin geliştirilmesi temel amaç olarak vurgulanır.
2. Okuldaki eğitici olan ve olmayan personel arasında iyi insan ilişkilerine elverişli bir örgüt iklimi geliştirilir.
3. Eğitimsel kararlara ve sorunların çözümüne

- denetmenle, birlikte yönetici ve öğretmenin katılımı sağlanır.
4. Öğretmene bireysel yardım sağlanır.
 5. Eğitim - öğretim etkinlikleri bir bütünlük içinde ele alınır.
 6. Denetimin niteliği mevcut koşullara göre saptanır.
 7. Öğretmen, elde bulunan her türlü maddi kaynaklarla desteklenir.
 8. Öğretmenlerin mesleksel gelişimine olanak sağlanır.
 9. Programın hazırlanması ve geliştirilmesine öğretmen ve yöneticilerin katılımı sağlanır.
 10. Öğretmenler arasında dayanışmaya ve kubaşık çalışmaya önem verilir.
 11. Bilimsellik esas alınır.
 12. Eğitim etkinliklerinde liderlik rolünün paylaşılması öngörülür.
 13. Bilimsel değerlendirmeye dayanır.
 14. Öğrencileri tanıyıp anlamaları için öğretmene ve yöneticiye gerekli rehberlik yapılır.
 15. Öğretmen ile öğrenciyi destekleyici ve güdüleyicidir.
 16. Eğitim araç - gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasında öğretmenle işbirliği sağlanır.
 17. Öğretimin geliştirilmesi için denetmen -

öğretmen işbirliğine önem verilir.

18. Öğretmen için özdeğerlendirmeye ortam sağlanılır.
19. Nesnel ölçme ve değerlendirmeye dayanır.
20. Okul - çevre ilişkileri, halkın okulun etkinliklerine katılımını sağlayacak biçimde ele alınır.
21. Denetmenin öğretmen ve diğer işgörenlere arkadaşça davranmasına önem verilir.
22. Grup süreci özendirilir.
23. Sorumluluğun paylaşılmasına önem verilir.
24. Denetmen, öğretmen başarısını değerlendiren bir yönetici değil, onunla birlikte çalışacak bir meslektaş olarak kabul edilir.
25. Sınırları çizilmiş belli bir modele değil, ortamın ve koşulların özelliğine dayanır.
26. Hizmet içi eğitime olanak sağlanır.
27. Öğretmenin kendini kanıtlamasına fırsat verilir.
28. Meslekte yeni olan öğretmen ve yöneticilerin uyumuna olanak sağlanır.
29. Öğretmen ve yöneticilerin üst makamlarla işbirliği yapmasına önem verilir.
30. Önceden saptanmış olan plan ve programlara göre düzenli olarak yürütülür.
31. İşgörenler arasında etkili bir iletişim ve etkileşim sağlanır.
32. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.

33. Sürecin geliştirilmesinde görüş birliğinin sağlanmasına çalışılır.
34. Sürekli bir araştırma ve geliştirmenin gereğine inanılır.
35. Her türlü etkileşime açık demokratik bir nitelik taşır.

Çağdaş eğitim denetiminin özellikleri, kapsadığı ögeler açısından da sınıflandırılabilir:(1) Denetimin niteliğini geliştirmeye ilişkin özellikler, (2) Öğretmeni geliştirmeye ilişkin özellikler, (3) Öğrenciyi geliştirmeye ilişkin özellikler, (4) Programı geliştirmeye ilişkin özellikler, (5) Okul yönetimini geliştirmeye ilişkin özellikler, (6) Okul-çevre ilişkilerini geliştirmeye ilişkin özellikler. Bu özellikler çağdaş eğitim denetiminin "süre- ci geliştirme"de izlediği yaklaşımları oluşturmaktadır. Yapılan sınıflama, çağdaş eğitim denetiminin analiz ettiğimiz ögelere bakış açısında bu özelliklerin yer aldığını göstermekte ve yukarıda otuz beş madde halinde belirtilen tüm özellikleri içermektedir.

Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamalarına çağdaş eğitim denetiminin yukarıda sıralanan özellikleri açısından bakacak olursak, bu iki denetim anlayışı arasında önemli farklılıkların olduğu açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Herşeyden önce "denetim" kavramına yüklenen anlam farkı dikkati çekmektedir. Çağdaş anlayışta denetime öğretme - öğrenme sürecini geliştirmek ve daha etkili kılmak için öğretmene yapılan yardım ve rehberlik (Aydın, 1986, s.10; Karagözoğlu, 1977, s.12; Hicks, 1960,

s.5; Adams ve Dickey, 1953, s.2) açısından bakılırken, eğitim sistemimizde bu kavrama, mevcut durumu kontrol etme, sapmalara engel olma, yetersiz olanları belirleyip ceza verme ve statükoyu koruma (Aydın, 1986, s.150; Karagözoğlu, 1977; Öz, 1977) açılarından bakılmaktadır.

Eğitim denetimimiz ile çağdaş eğitim denetimi arasındaki bir diğer önemli fark, denetimsel davranışın amacında görülmektedir. Çağdaş eğitim denetiminin temel amacı, süreci geliştirmektir (Aydın, 1986, s.11; Burton ve Brueckner, 1955, s.11; Öz, 1977, s.14). Türk eğitim sistemindeki denetimin amacı ise, yasal düzenlemelerle çağdaşlaştırılmaya çalışılmasına karşın öğretmenlerimiz tarafından, kendilerinin zayıf ve eksik yönlerini ortaya çıkarmak olarak algılanmaktadır (Karagözoğlu, 1977; Kapusuzoğlu, 1988).

Üzerinde durduğumuz iki eğitim anlayışı arasında "denetmen" açısından da belli bir anlamsal farklılığın bulunduğu görülmektedir. Çağdaş denetim anlayışında denetmen, eğitim - öğretim etkinliklerinin daha verimli olabilmesi için öğretmene yardımcı ve rehber olan bir eğitimci olarak görülürken, Türk eğitiminde soruşturma yapmakla yükümlü bir yargıç olarak algılanmaktadır (Karagözoğlu, 1972, s.2).

Çağdaş eğitim denetimi; öğretmenin mesleksel gelişimine rehberlik etmek, hizmet içinde yetişmesini

sağlamak, moralini yükseltmek, eğitsel kararlara katılımını gerçekleştirmek, bir eğitim lideri olarak görmek, nesnel bir biçimde değerlendirmek, duygu ve coşkularıyla bir bütün olarak ele almak yoluyla onun gelişmesini gerçekleştirmek, bu yolla da süreci geliştirmek amacındadır.

Türk eğitim sisteminin denetim konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenin denetmenden ve yöneticiden sonra gelen ve geleneksel anlamda "öğretme" rolünü mevcut programlar çerçevesinde yürütmeye çalışan edilgen bir öge olarak ele alındığını ortaya koymuştur. Yine aynı araştırmalar, öğretmenin eğitsel kararlara katılmadığını, hizmet içi eğitimlerinin yok denecek derecede yetersiz olduğunu, demokratik olmayan yönetsel - denetsel davranışlar ve ekonomik olanaksızlıklar nedeniyle moral çöküntüsü içinde bulunduklarını, eğitimsel sorunlarıyla başbaşa kaldıklarını ve denetmenlerden yardım ve rehberlik görmediklerini ortaya çıkarmıştır (Bkz. Bölüm II).

Aslında bu öğretmenler, geçmişte "eti senin, kemiği benim" diyerek çocuklarımızı teslim ettiğimiz, mesleğini çok kutsal gördüğümüz ve özendiğimiz öğretmenlerdir. Fakat günümüzde bu konumunun sarsıldığı, açıkta kalmak istemeyenlerin girmek durumunda olduğu bir öğretmenlik mesleği anlayışı baskın bulunmaktadır. Öğretmenlik imajının bu olumsuz yöndeki değişiminde tek etken

olarak denetimi görmek, sağlıklı bir bakış açısı olamaz. Bursalioğlu (1982, s.64-65), öğretmen rolünün artmasına karşın statusündeki azalma nedenini, devlet ile meslek arasında kasıtlı fakat gereksiz sürtüşmeye ve yönetimin politize olması sonucu öğretmenin, sorunun yöneticiden çok politikacıya götürmesinin karşılığında mesleksel bağımsızlığından ödün vermesine bağlamaktadır. Bursalioğlu (1981, s.12)'nın vurguladığı diğer bir gerçek, öğretmene en büyük değerin Atatürk döneminde verilmesidir.

Türk eğitim denetimindeki öğretmen ile çağdaş eğitim denetiminin betimlediği öğretmen arasındaki bakış farkı göreceli de olsa, açık bir biçimde göstermektedir ki, denetim sistemimiz süreci geliştirmeye yönelik olmadıkça ve denetmenimiz, öğretmene çağcıl bir denetimsel davranışla rehberlik etmedikçe öğretmenin ve sürecin geliştirilmesinden söz edilemez.

Daha önceki bulgularda, çağdaş eğitim denetiminde öğrencinin konuşan, araştıran, soran ve gerektiğinde öğretmeni onaylamayabilen etkin bir öge olarak ele alındığı üzerinde durulmuştu. Oysa Türk eğitim sisteminde öğrenciden beklenen, onun ezberleyen, dinleyen ve onaylayan bir özelliğe sahip olmasıdır. Aslında, her düzeydeki eğitim sistemimizi düzenleyen yasalar, öğrencinin etkin, katılımcı, iyi üretici - iyi vatandaş olarak yetiştirilmesi üzerinde durmaktadır (M.E. Temel Kanunu, 1739 S.K., 1973). Uygulama ile yasalar arasın-

daki bu gelişki, bir ölçüde yönetsel uygulamalardan veya sistemin özelliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, bu görünüm bize şunu açıkça vermektedir: Öğrencimizin etkin kılınmasında yasal bir sınırlama yoktur. Bu nedenle denetmen, yönetici ve öğretmenin oynayacakları denetsel liderlik rolü, öğrencilerimizin çağdaş bir eğitimle kendilerini geliştirmelerini, süreçte etkin olmalarını ve ufuklarını genişletmelerini sağlayabilecektir. Yükseköğretim düzeyinde bunu sağlamaya çalışma çabaları, bu yönde atılmış önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

Öğretim programı konusunda da çağdaş denetim anlayışı ile Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları arasında bir koşutluk olduğunu söylemek zordur. Çünkü, çağdaş eğitim denetiminde program, süreci geliştirmede en etkili araç olarak görülmekte ve denetim ile birlikte ele alınmaktadır. Çağdaş anlayışta öğrenme deneyimlerine temellendirilen öğretim programı (Bradfield, 1964, s.101), toplumsal gelişmeleri yansıtacak netelikte esnek olup, öğrenci dahil tüm eğitim ilgilerinin kubaşık çalışmasına dayalı olarak hazırlanır.

Oysa Türkiye'de eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması özellikle de geliştirilmesi öğretimin önündeki büyük sorunlardan biridir. Bunun başlıca nedenleri eğitim programlarının hazırlanmasında Bakanlığın tek başına davranması, okul yöneticisinin, öğ-

retmenin, öğrencinin, çevrenin ve alan uzmanlarının görüşüne hemen hiç yer verilmemesi, siyasal yanlılığın gereğinden fazla ağırlıklı olmasıdır (Başaran, 1984, s. 210-211). Belirtilen nedenler yüzünden, yirmi yıl önceden eskimiş programlarla, eskimiş bir çağa insan yetiştirmeye devam etmemiz (Başaran, 1984, s.211), çağdaşlığın ne kadar gerisinde olduğumuzu göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır.

Programı uygulayacak olan öğretmeni, o programla yetiştirilecek olan öğrenciyi, denetimsel davranışını programa göre ayarlayacak yönetici ve denetmeni, o alanın uzmanı olan kişileri ve programın uygulanmasıyla gelişmesi beklenen çevreyi, söz konusu programın hazırlanmasında dikkate almamak, Türk eğitim sisteminde çağdaş bir program anlayışından söz edilemeyeceğini belirtmektedir.

Okul yönetimimizdeki durum da program anlayışımızdan pek farklı değildir.

Çağdaş eğitim denetiminde okul yönetimi, okulun sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını amaçlar doğrultusuna harekete geçirmek yoluyla okulun yaşatılmasına dayanmaktadır (Bursalioğlu, 1982, s.7; Aydın, 1986, s.6). Böyle bir yönetim anlayışı; yöneticilik eğitimi görmüş, eğitimsel ve denetimsel liderlik yapabi-

lecek bir okul yöneticisi aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Eğitim düzenimizde meslekte öğretmenliğin esas alınmış olması nedeniyle okul yöneticiliği henüz öğretmenlikten pek farklı bir statü olarak kabul edilmekte, yöneticilik ile öğretmenlik görevleri birbirine karıştırılmakta, okul yöneticilerimizin oynamak durumunda oldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden ayırmak olanaksız hale gelmektedir (Bursalıoğlu, 1982, s.68). Bu durum, okul yöneticilerimizin etkili bir yönetsel ve denetimsel davranışı gerçekleştirmele-
rinde bir engel olarak görülebileceği gibi, sürecin geliştirilmesinde öğretimsel liderlik yapmalarına da engel olabilecektir.

Okul yöneticilerimizin, çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine göre yetiştirilmemesi, okul yönetimimizde statükocu bir anlayışın doğmasına, insan ilişkilerinin ve bireysel farklılıkların savsaklanmasına, okul - çevre ilişkilerinin zedelenmesine yol açmıştır. Bu görünümüyle, Türk eğitim sistemindeki okul yönetiminin, çağdaş eğitim denetiminin gerektirdiği okul yönetimi anlayışının gerisinde kaldığını söylemek olanaklıdır.

Çağdaş eğitim denetimi ile Türk eğitim düzeninde denetim sistemi arasındaki önemli bir diğer farklılık, anılan denetim sistemlerinin okul - çevre ilişkisi-

lerine yaklaşımında görülmektedir.

Çağdaş eğitim denetiminde bir sistem yaklaşımı içerisinde ele alınan okul - çevre ilişkileri dirik bir süreç olarak görülmektedir. Çevrenin okulu desteklemesi, okul ile bütünleşmesi ve toplumsal istemler doğrultusunda bir eğitimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticisini etkin bir çevre lideri olarak gören çağdaş eğitim denetimi (Aydın, 1988, s.137; Bursalıoğlu, 1978, s.90), okul - çevre ilişkilerini, asıl amaç olan sürecin geliştirilmesinde önemli bir öge olarak vurgulamaktadır.

Okulun programı ile toplumun kültürünü birbirine kaynaştırması bakımından (Bursalıoğlu, 1982, s.191) eğitim sistemi içerisinde önemli bir yeri olan okul - çevre ilişkileri, bizim eğitim düzenimizde henüz anlaşılmış değildir. Okul ile çevre arasındaki bu ilişkiyi, "toplumu memnun etmek" biçiminde algılayan merkez örgütü, her ders yılı başında verdiği tek dersten sınav hakkıyla bu görevi yerine getirdiği inancındadır (Bursalıoğlu, 1982, s.198). Okul - çevre ilişkilerinin merkez örgütüne dikkate alınmaması, bu ilişkinin okullar düzeyinde de savsaklanmasına yol açmaktadır. İçinde yaşadığı toplumla bütünleşemeyen bir okul sisteminin, hem kendi amaçlarını gerçekleştirmede, hem de toplumun beklentilerini karşılama konusunda başarılı olamayacağı açıktır.

Öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve

okul - çevre ilişkileri açısından çağdaş denetim uygulamaları ile Türk eğitimindeki denetimsel uygulamalar arasında ortaya çıkan önemli fark, denetim sistemimiz lehinde olmamakla birlikte, denetim sistemimizin tamamen çağdışı olduğu anlamına da gelmemektedir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular, anılan denetim biçimleri arasındaki farkın, özellikle uygulamada belirginleştiğini ortaya koymuştur. Oysa, çağdaş denetim ile denetim sistemimizdeki yasal düzenlemelerin (mevzuat) gerektirdiği denetim anlayışı arasında da önemli farklar bulunmaktadır (Tablo 6, Tablo 7).

Tablo 6

YASAL DÜZENLEMELERİN VE ÇAĞDAŞ DENETİM ANLAYIŞININ
ÖNGÖRDÜĞÜ TEMEL ETKİNLİK ALANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yasal Düzenlemelerin Gerektirdiği Etkinlikler	Çağdaş Denetimin Gerektirdiği Etkinlikler	Karşılaştırma
Mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme	Rehberlik ve işbaşında yetiştirme	Benzer Faaliyetler
Teftiş ve denetleme	Değerlendirme	Kısmen benzer faaliyetler
İnceleme	-	Farklı faaliyetler
-	Koordinatörlük	" "
Soruşturma	-	" "

Tablo 7

**YASAL DÜZENLEMELERİN VE ÇAĞDAŞ DENETİM ANLAYIŞININ
ONGÖRDÜĞÜ DİĞER ETKİNLİK ALANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Yasal Düzenlemelerin Ge- rektirdiği Etkinlikler	Çağdaş Denetimin Ge- rektirdiği Etkinlikler	Karşılaştırma
Odak öğretmendir. Gerek- tiğinde öğretmene ceza ve mükâfat verme.	Odak öğretmenin gelişt- tirilmesidir. Öğretme- ni daima eğitim, öğre- timi geliştirmeğe yöneltme.	Farklı faaliyetler
Öğretmenin eksikleri- ni ve ona önerilerini üstlerine rapor etme.	Öğretmenin eksiklerini ve önerilerini sadece öğretmene söyleme.	" "
Öğretmen hakkında giz- li sicil raporu verme.	Öğretmenle her konuyu açıkça görüşme ve ona yardımcı olma.	" "
Öğretmenin terfisi için rapor verme.	Öğretmene yardımcı olma, onu geliştirme	" "
Habersiz teftişe gitme.	Haberli teftiş ve bir- likte çalışma.	" "
İcra işine hiç ka- rışmama	Gerektiğinde, yönetici ile çalışma ona yardım- cı olma	" "
Çeşitli bürokratik işlerle uğraşma.	Eğitimin ana hedefleri- ne yönelme.	" "
Temel amaç: Mevcut durumu tesbit etme.	Temel amaç: Mevcut duru- mu geliştirme.	" "
Subjektif değerlen- dirme.	Objektif değerlendirme.	" "
Öğretmene önerilerini söyleme.	Öğretmenle birlikte ça- lışma	" "
Problemin nasıl çözü- leceğini söyleme.	Problem çözme gücü kazan- dırma.	" "
Mevzuatın emrettikle- rini arayan ve yapan gerekli bir denetle- yici olma.	İhtiyaç duyulan, aranan bir eğitimci, hoşgörülü teşvik edici, bir lider olma.	" "
Gerektikçe mesleki toplantılar düzenli- yerek görevlileri iş- başında yetiştirme.	Öğretmenleri işbaşında yetiştirmek amacıyla mesleki toplantılar, konferanslar düzenleme.	Benzer faaliyetler
Stajyer, öğretmenle- rin mesleğe uyumla- rı için çaba gös- terme.	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, görevle- rine alışmalarına yar- dımcı olma.	" "

Tablo 6 ve 7'nin ortaya koyduğu sonuç, Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları ile çağdaş denetim etkinlikleri arasındaki farkın, yasal düzenlemelerden kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir. Ancak, denetim uygulamalarımızın çağdaşlık ölçüsünde olmamasını bu nedene bağlamak, denetimi yalnızca yasa koyucular açısından görmek sınırlılığını yaratabilir. Oysa, denetim alanımızla ilgili olarak yapılan araştırmalara ve genel gözlemlere dayanarak, Türk eğitiminde denetim alt sisteminin kapalı bir sistem özelliği taşımasını (Aydın, 1986, s.161), bu konuda temel bir neden olarak ileri sürmek, daha ussal bir yaklaşım olabilir. Bunun dışında, denetmenlere sağlanan olanakların yetersizliğini, hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmelerindeki dengesizlikleri, bir denetmene düşen öğretmen sayısının fazlalığını, yönetici ve öğretmeni değerlendirmede kullanılan formların öznelliğini (Ek I,II,III, IV, V, VI), ilk ve ortaöğretim denetiminin bir bütünlük içinde olmamasını, merkez örgütünün ilgisizliğini ve benzeri nedenleri de, denetim sistemimizin çağdaş anlayışla bağdaşmamasında önemli etkenler olarak görebiliriz.

Yönetici ve öğretmenlerin özdeğerlendirme ve özdenetim düzeyine ulaştıkları ileri batı toplumlarında bile, eğitimde denetimin vazgeçilmez bir süreç olarak görülmesi karşısında, geleneksel anlayışla yürütülen Türk eğitim sisteminde denetimin gereksizliğinin tartışılması (Üz, 1977, s.123), eğitim sistemimizde ciddi bir denetim sorununun yaşandığını göstermektedir.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın kısa bir özeti verilmiş, elde edilen bulgular ve bunlara dayalı olarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmuş, ileriye dönük araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Özet ve Yargılar

Bu araştırma, "çağdaş eğitim denetiminin kapsamı ve özellikleri nelerdir?" biçiminde düzenlenen problemi çözmek üzere, çağdaş eğitim denetiminin öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısını saptamak, Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamalarını çağdaş denetim anlayışıyla karşılaştırmak ve çağdaş eğitim denetimiyle ilgili alanyazını tarayarak bugünkü denetim uygulamaları hakkında okuyucuya genel bir görüş kazandırmak amacı doğrultusunda yapılmıştır.

Araştırmada, çağdaş eğitim denetiminin öğretmene, öğrenciye, programa, okul yönetimine ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısı, alt problemler biçiminde ele alınarak çağdaş eğitim denetiminin analizi, anı-

lan ögeler açısından gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamalarının, çağdaş denetim anlayışı açısından değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Bu araştırma, çağdaş eğitim denetiminin kapsamında bulunan "öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi, okul - çevre ilişkileri" ögeleri ve bu ögeler açısından Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları ile sınırlandırılmıştır.

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada, önce eğitim sistemi içerisinde bir alt sistem olan denetimin örgütsel bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra, denetimin tarihsel gelişim süreci içerisinde ve Türk eğitim sisteminde hangi evrelerden geçtiği, örgüt ve yönetim kuramlarında nasıl ele alındığı, toplumsal değişme ve gelişmeler doğrultusunda denetim sisteminde de bir yenileşmeye gidilmesi gerekliliği, çağdaş eğitim denetiminin amacı ve üstlendiği işgörülerin neler olduğu üzerinde durulmuştur.

Araştırmada kullanılacak temel bilgileri toplamak amacıyla, ilgili alanyazının taraması yapılmış; ulaşılabilen kaynaklarda çağdaş eğitim denetiminin öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve okul - çevre ilişkilerini nasıl ele aldığı, alt problemlere yanıt olabilecek biçimde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anılan ögeler açısından çağdaş eğitim denetiminin içeriği, verilen eğitim düzeyine bakılmaksızın, bütünsel bir yaklaşımla ortaya konulmuş; eğitim denetiminde günümüzün koşullarına ve gereklerine uygun bir yenileşmenin oluşturulabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma bulguları, ilgili alt problemdeki ögeye çağdaş eğitim denetiminin hangi açılardan baktığını ve o ögeyi geliştirmek yoluyla süreci geliştirmede hangi noktaları vurguladığını özet olarak verecek biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmanın genel amacına ilişkin olarak elde edilen önemli bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Bir sistem özelliği taşıyan çağdaş eğitim denetiminde birçok değişken yer almakta, fakat "öğretmen", en stratejik konuma sahip bulunmaktadır. Çünkü, çağdaş eğitim denetiminin temel amacı olan eğitim - öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretmenin geliştirilmesiyle düz orantılıdır.

Çağdaş eğitim denetiminde değişme, gelişmenin itici gücü olarak görülür. Bu nedenle, çağdaş denetim anlayışı, öğretmenin geliştirilmesinde, onun, denetime, denetmene, öğrenciye, programa, çevreye, öğre-

timsel ve yönetimsel etkinliklere bakış açısının değişmesini temel almaktadır.

Çağdaş eğitim denetiminde öğretmeni geliştirmenin yolları olarak şu noktalar üzerinde durulmaktadır:

- a. Öğretmende, kendini geliştirme ve gerçekleştirme gereksinimi yaratmak.
 - b. Eğitim - öğretim sorunlarının çözümüne rehberlik ederek, çözümü kendisinin bulmasını sağlamak.
 - c. Kendini kanıtlama olanağı vermek.
 - d. İletişim ve işbirliği yeteneğini geliştirmek.
 - e. Bilgi, beceri ve deneyimlerine rehberlik ederek insan ilişkileri konusunda yeterli kılmak.
 - f. Eğitimsel liderlik rolüne hazırlamak.
 - g. Moralini yükseltmenin yollarını aramak.
 - h. Özdeğerlendirme ve özdenetim bilincini geliştirmek.
 - ı. Hizmet içi eğitimini düzenli olarak sağlamak.
 - i. Sınıf içi etkinliklerinin denetiminde nesnel ve demokratik davranmak.
 - j. Eğitimle ilgili kararlara katmak.
 - k. Hem kendi kendisine, hem de denetmene olabildiğince açmak.
 - l. Sağlıklı çalışma ortam ve koşullarını hazırlamak.
2. Çağdaş eğitim denetiminde "öğrenci", eğitime sistem olma özelliğini kazandıran yaşamsal bir öge olarak görülmektedir. Okulun

ve eğitimin işgörülerinin saptanmasında öğrenciyi temel kaynak olarak ele alan çağdaş denetim, öğrenciyi geliştirmede şu noktalar üzerinde durmaktadır:

- a. En uygun koşullarda eğitilmesine olanak sağlamak.
 - b. Yapıcı, yaratıcı ve girişimci bir kişilik kazanmasını gerçekleştirecek bir öğrenme - öğretme ortamı hazırlamak.
 - c. Çağdaş demokratik yaşamın gerektirdiği rollere hazırlamak.
 - d. İyi insan, iyi üretici, iyi vatandaş olmasına rehberlik etmek.
 - e. İlgileri, gereksinimleri ve yeteneklerini tanımaya dayanan bir yönlendirme yapmak.
 - f. Bireysel farklılıklarını dikkate almak.
 - g. İletişim ve işbirliği yeteneğini kazandırmak.
 - h. Kendini ve toplumu tanımasına yardımcı olmak.
 - ı. Sorun çözme yeteneğini geliştirmek.
 - i. Rol performansını değerlendirmede, o rolü etkileyebilecek koşulları gözönünde tutmak.
 - j. Duygu ve coşkularına önem vermek.
 - k. görev ve sorumluluk bilincini kazandırmak.
3. Çağdaş eğitim denetimi, eğitim programını; amaç, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkileri içeren

ve davranış değişikliğinin gerçekleşmesine esas olan etkin bir araç olarak ele almaktadır. Çağdaş eğitimin genel amacı olan "istendik davranış değişikliğini yaratma"da büyük bir role ve sorumluluğa sahip olan eğitim programının geliştirilmesi yoluyla süreci geliştirmede, çağdaş denetimin işgörüşleri şunlardır:

- a. Denetimsel amaçlarla koşutluk göstermesini sağlamak.
 - b. Toplumun yapısına ve eğitim felsefesine uygun olarak hazırlanmasını sağlamak.
 - c. Başta öğretmen olmak üzere alan uzmanları, öğrenci, veli ve yöneticilerin kabaşık çalışmalarına ve katılmalarına dayandırmak.
 - d. İçerdiği insan ögesini etkin kılmasını sağlamak.
 - e. Öğrenme deneyimlerine temellendirmek.
 - f. Çevrenin desteğini sağlayacak özellikleri içermesine dikkat etmek.
 - g. Yeniliklere uyum sağlayıcı ve esnek bir yapıda olmasını sağlamak.
4. Çağdaş eğitim denetiminde okul, toplumsal açık bir sistem ve eğitimin amaçlarını gerçekleştiren tipik bir kurum olarak ele alınmaktadır. Okul yönetiminin amacı ise, sahip olunan insan ve madde kaynaklarını ussal bir biçimde eşgüdümleyerek, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır.

Okul yönetiminin gerçekleştirmeye çalıştığı amaçlar, çağdaş eğitim denetiminde, okul yöneticisinin oynaması gereken roller olarak vurgulanmaktadır. Bu nedenle, çağdaş eğitim denetiminin, okul yöneticisini geliştirmede izlediği aşağıdaki yaklaşımlar, aynı zamanda okul yönetiminin geliştirilmesini de kapsamaktadır:

- a. Okul yöneticisinin, bu alanda yeterli akademik eğitim görmesini sağlamak.
 - b. Okulun eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleme yeteneği kazandırmak.
 - c. Yönetimsel roller yanında, denetimsel rolleri de başarıyla oynamasına rehberlik etmek.
 - d. Öğretmen, öğrenci ve diğer işgörenlerin gelişmesini sağlayıcı bir örgüt iklimi yaratma çabasını desteklemek.
 - e. Okulun çevre ile bütünleşmesinde çevre liderliğini üstlenmesini sağlamak.
 - f. İletişim, işbirliği ve informal ilişkilerde başarılı kılmak.
 - g. Okulunda değişme ve gelişme yaratabilmesinde ve bunları kontrol etmede etkin kılmak.
5. Okul - çevre ilişkilerine ilişkin olarak, çağdaş eğitim denetiminin üzerinde durduğu temel nokta, okulun, çevreden bağımsız ola-

rak ele alınamayacağıdır. Çünkü, çağdaş denetimsel davranış, okulun gerçek ve gelecek güçlerini, çevrenin gerçek ve gelecek gereksinimleri ile dengeleştirmeye dayanmaktadır. Okul - çevre ilişkilerine böyle bir açıdan bakan çağdaş eğitim denetimi, bu ilişkilerin geliştirilmesinde aşağıdaki noktalar üzerinde durmaktadır:

- a. Okul yöneticisi ve denetmenin, çevre ile iyi ilişkiler kurulması için iletişim ve işbirliği tekniklerinde başarılı kılmak.
 - b. Çevre liderliğinde eğitim işgörenlerinin rol almasını sağlamak.
 - c. Sistem yaklaşımının okul - çevre ilişkilerine getirebileceği sınırlılıkları dikkate almak.
 - d. Okulu, iç ve dış öğeleriyle bir bütün olarak ele almak.
 - e. Çevre olanaklarından ussal biçimde yararlanmak.
 - f. Okulu topluma, toplumu ise okula tanıtabilecek etkinlikleri planlamak ve gerçekleştirmek.
6. Çağdaş eğitim denetiminin öğretmene, öğrenciye, programa, okul yönetimine ve okul - çevre ilişkilerine bakış açısı ile Türk eğitimindeki denetim sisteminin anılan öğelere bakış açısının karşılaştırılması, şu sonuçları ortaya çıkarmıştır:

- a. Türk eğitim sisteminde denetim, mevcut durumu korumaya ve açık aramaya çalışan bir "kontrol" etkinliği niteliğini taşımaktadır.
- b. Denetmen, soruşturma yapmakla yükümlü bir yargıç olarak algılanmaktadır.
- c. Hizmet içi eğitimi yetersiz, moral düzeyi düşük, karara katılımı zayıf, değerlendirilmesi öznel, mesleksel gelişimi yetersiz ve eğitim sorunlarında yalnız olan öğretmen, edilgen bir öge durumundadır.
- d. Yaratıcı ve araştırmacı bir kişilikten yoksun olan öğrenci, ezberleyen ve dinleyen edilgen bir öge olarak ele alınmaktadır.
- e. Öğretim programı yirmi yıl öncesinden eskimiş olup, eskimiş bir çağa insan yetiştirme aracı olarak halâ geçerliğini korumaktadır.
- f. Meslekte öğretmenlik esas alındığından, okul yöneticiliği öğretmenlikten ayrı olarak düşünülmemekte, statükoyu koruyucu bir eğilim ortaya çıkmaktadır.
- g. Okul - çevre ilişkilerinin önemi anlaşılmış değildir.
- h. Denetim alanındaki yasal düzenlemeler nitelik açısından yetersizdir.
- ı. Denetim sistemi, kapalı bir sistem özelliği taşımaktadır.
- i. Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları, çağdaş beklentileri karşılamaktan uzaktır.

Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Çağdaş eğitim denetiminin genel özellikleri, eğitim sistemimizin amaç ve işleyişine uygun olarak, denetim alanındaki yasal düzenlemelerle uygulamaya yansıtılmalıdır.
2. Eğitimin amaçlarını etkin bir biçimde gerçekleştirmek için eğitim ve denetim sistemlerinin işlevsel olarak bütünleştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Denetmenin geleneksel sorgu yargıçlığı rolünden çıkarılıp çağdaş anlamda eğitim rehberliği rolünü oynayabilmesi için, soruşturma işleriyle ilgili sorumluluklarını ortadan kaldıracak örgütsel yenileşmelere gidilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türk eğitim sisteminde, çağdaş eğitim denetiminin genel özelliklerini uygulama düzeyinde ele alacak araştırmalar yapılmalıdır.
2. Okul yöneticilerinin yönetimsel davranışlarıyla denetimsel davranışları arasındaki ilişkileri bulmaya yönelik araştırmalar

yapılmalıdır.

3. Çağdaş denetimsel davranışın öğretmen, öğrenci, program, okul yönetimi ve okul - çevre ilişkilerini geliştirmede izlediği yaklaşımların uygulamada görülme düzeyini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, Harold P., Frank G. Dickey
1953 Basic Principles of Supervision. New York:
American Book Company.
- Akyüz, Yahya
1985 Türk Eğitim Tarihi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilim-
leri Fakültesi Yayınları No: 149.
- Alfonso, Robert J., Gerald R. Firth, Richard F. Neville
1975 Instructional Supervision: A Behavior System.
Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Alkan, Cevat
1979 Eğitim Ortamları. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakülte-
si Yayınları No: 85
- Altıntaş, Rasim
1980 "Liselerde Kurum Teftişi," (Yayınlanmamış Bi-
lim Uzmanlığı Tezi), Ankara: Ankara Üniversi-
tesi.
- Atay, Kenan
1987 "İlkokul Öğretmenlerinin, Müfettişlerin Yeter-
lik Alanlarına İlişkin Beklentileri," (Yayın-
lanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara: Anka-
ra Üniversitesi.
- Aydın, Mustafa
1987a "Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim," H.Ü.
Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Ankara,
s.241-249.

1986 Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İM. Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

1984 "Eğitimde Denetim," İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü tarafından düzenlenen Türk Eğitim Sorunları Sempozyumu'na sunulan bildiri, İstanbul.

1988 Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

1986a "Grup Sürecinin Yönetim ve Denetiminde Kullanılması," Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Ankara.

1987 "Türk Eğitim Sisteminde Denetime Bir Bakış," G.Ü. Meslekg ve Teknik Eğitim Fakültesince düzenlenen Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü, Bugünü ve Geleceği Sempozyumu'na sunulan bildiri, Ankara.

Başaran, İbrahim Ethem

1981 "Denetimde İkili Çatışma," A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 1-2, Cilt: 14, Ankara: İlk-San Matbaası, s.231-243.

1484 Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.

1988 Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi.

1985 Orgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 139.

1982 Örgütsel Davranış. Ankara: A.U. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.

1984a Yönetime Giriş. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 135.

Başar, Hüseyin

1985 "Eğitim Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.

1981 "Okul Yöneticisinin Denetim Görevleri," (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.

Binbaşioğlu, Cavit

1983 Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

Bradfield, Luther E.

1964 Supervision For Modern Elementary Schools. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.

Burton, William H., Leo J. Brueckner

1955 Supervision: A Social Process. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Bursalioğlu, Ziya

1981 "Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yeni

leşmesi," Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 92.

1978 Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 71.

1972 "Okul - Çevre İlişkisine Sistem Yaklaşımı," A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 5, No: 1-2, Ankara, s.75-80.

1982 Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 107.

Chunn, Gwin Ferrell

1986 "Perceptions of Teachers and Principal Concerning Behaviors and Attitudes That Contribute To An Effective Supervisory Cycle," (Ed. D. The University of Mississippi, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol.46, No: 09, March.

Ergun, Turgay

1988 Kamu Yöneticilerinin Yetisttirilmesi. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 224.

Ersan, Hurgün

1987 "Eğitim Denetiminde Öğretmen Faktörü," Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Samsun, s.103-108.

Ertürk, Selâhattin.

1986 Eğitimde "Program" Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Eye, Glen G., Lanore A. Metzger
1965 Supervision of Instruction. New York: Harper-Row.

Gibson, Robert J.
1986 "The Effectiveness Of Clinical Supervision in Modifying Teacher Instructional Behavior," (Ed.D. University of Montana, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol. 46, No: 09, March.

Goldhammer, Robert, R.H. Anderson, R.J. Krajewski
1980 Clinical Supervision: Special Methods For the Supervision of Teachers. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Harris, Ben M.
1963 Supervisory Behavior in Education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Henson, Kenneth T.
1988 "Case Study in Teacher Education," The Educational Forum. Vol.52, No.3, Spring, s.235-240

Hicks, Hanne J.
1960 Educational Supervision in Principle and Practice. New York: The Ronald Press Company, 1960.

Hicks, Herbert G.
1979 Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Eşeri Kaynaklar Açısından. (Çev.: Osman Tekok, Bintuğ AYTEK, Birol EMIN), Ankara: Turhan Kitabevi.

Jamieson, Daniel Kim
1986 "Supervision: A Critical Inquiry Into the Meaning of Relationship Between Teachers

and Principals," (Ed. D. University of San Francisco, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol. 46, No:09, March.

Johnston, Christine Ann

1986 "The Effects of Training in Transactional Analysis Upon The Interpersonal Communication Transactions of Graduate Students in Supervision," (Ed. D. Rutgers University, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol. 46, No:09, March.

Kaptan, Saim

Tarihsiz Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri. Ankara: Bilim Yayınları

Kapusuzoğlu, Şaduman

1988 "Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Karagözoğlu, Galip

1977 "İlköğretimde Teftiş Uygulamaları," (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

1972 "Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü-Araştırma Özeti," Ankara: MEB., P.A.K. Dairesi.

Karasar, Miyazı

1984 Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

Katz, Daniel ve Robert L. Kahn

- 1977 Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. (Çev.: Halil Can ve Yavuz Baysal), Ankara: TODAİE Yayınları No:167.

Kaya, Yahya Kemal

- 1986 Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.

-
- 1977 İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/Eğitim/Kalkınma. Ankara: Nüve Matbaası.

Makinde, Sunday Ade

- 1986 "Strategies For Improvoment of Instructional Supervision in Nigeria," (Ph.D. The Florida State University, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol.46, No:09, March,

MEB.

- 1969 İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği. Ankara: Tebliğler Dergisi, Sayı:1580.

-
- 1968 Milli Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- 1973 Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), Resmi Gazete, 14574; 24 Haziran.

Oğuzkan, Ferhan

- 1981 Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları No:393.

Öz, Feyzi

- 1985 "Eğitim Sisteminde Teftiş ve Önemi," Çağdaş Eğitim, Sayı:106, Ankara: Tekişik Matbaası,

Aralık, s.10-13.

-
- 1977 "Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özdemir, Şevket

- 1979 "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Öğretim Denetimi," (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara:TODAİE.

Özsoy, Yahya

- 1987 Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 91.

Pratt, Robert J.

- 1986 "Tasks and Functions of Idaho School Boards; Control, Supervision, Management and Leadership," (Ed.D. Brigham Young University,1985). Dissertation Abstracts International, Vol. 46, No: 09, March.

Sağlam, Emin

- 1975 Eğitimde Teftiş ve Teknikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

-
- 1985 "Teftişin Eğitim Sistemindeki Yeri," Çağdaş Eğitim, Sayı: 106, Ankara: Tekişik Matbaası, Aralık, s.7-9.

Samuels, Joseph Roger

- 1986 "A Survey and Analysis of Employee Perceptions of Supervisory Leadership, Peer Relationships, Organizational Climate, and End Results of An Educational Service Organization," (Ed.D. Uni-

versity of San Francisco, 1985). Dissertation Abstracts International, Vol. 46, No: 09, March.

Schein, Edgar H.

1970 Organizational Psychology. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Seçkin, Nezahat

1978 "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.

1989 "Teftişte Sınıf Gözlemleri Yoluyla Öğretmeni Değerlendirmedeki Sınırlılıklar," Eğitim ve Bilim. Sayı:71, Cilt:13, Ankara: Ocak, s.60-64.

1987 "Teftişte Yeni Gelişmeler," Çağdaş Eğitim. Sayı: 121, Ankara: Tekışık Matbaası, Nisan, s.12-17.

Sönmez, Veysel

1985 Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Öğretmen Yayınları No: 11.

Su, Kâmil

1974 Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Taymaz, Haydar

1984 "Ders Denetimi," Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı:1-2, Cilt:17, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s.9-19.

1985 "Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi," Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme

Sempozyumu, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:147, s.83-92.

1982 Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 113.

1985a Uygulamalı Okul Yönetimi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:

1982 T.C. Anayasası.

Tekışık, Hüseyin Hüsnü

1984 "Milli Eğitimde Teftiş ve Müfettiş Sorunu," Çağdaş Eğitim, Sayı:87, Ankara: Tekışık Matbaası, Mart, s.1-5.

Varış, Fatma

1978 Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 75.

EKLER

<u>EK</u>		<u>Sayfa</u>
I	T.C. Devlet Memurları Sicil Raporu	151
II	İlköğretim Kurumlarında Çalışan Müstakil Müdür ve Müdür Yardımcıları Teftiş Raporu	154
III	İlköğretim Kurumlarında Görevli Sınıf Oku- tan Müdürlerin Teftiş Raporu	155
IV	İlköğretim Kurumlarında Çalışan Sınıf Öğ- retmenlerin Teftiş Raporu	157
V	İlköğretim Kurumlarında Çalışan Branş Öğ- retmenleri Teftiş Raporu	158
VI	İlköğretim Kurumlarında Çalışan Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Teftiş Raporu	159

EK-I

T.C.
DEVLET MEMURLARI
SICIL RAPORU

Memurun
Adı ve Soyadı :
Doğum Tarihi :
Görevi :
Sicil Numarası :
Sicil Raporunun
Ait Olduğu Yıl :

Fotoğraf

Devlet Memurları Sicil Yönetmeliğinin 16 ncı Maddesi :
Sicil Raporlarının Doldurulmasında Uygulanacak Not Usulü
ve Notların Derecelendirilmesi

Madde 16 — Sicil amirleri, sicil raporunun memurların mesleki, yöneticilik ve yurt dışı görevlerdeki ehliyetlerinin belirlenmesini sağlayan soruların herbirini, ihtiva ettikleri unsurları esas almak suretiyle 100 tam not üzerinden değerlendirir ve sorulara verdikleri notların toplamını soru sayısına bölerek memurların sicil notunu tesbit ederler. Her bir sicil amirince bu şekilde belirlenen sicil notlarının toplamının sicil amiri sayısına bölünmesi sureti ile memurların sicil notu ortalaması bulunur ve buna göre sicil notu ortalaması :

- a) 60 dan 75'e kadar olanlar orta,
- b) 76 dan 89'a kadar olanlar iyi,
- c) 90 dan 100'e kadar olanlar çok iyi,

derecede başarılı olmuş, olumlu; 59 ve daha aşağı not alanlar ise yetersiz görülmüş, olumsuz sicil almış sayılır.

Sicil notu ortalaması hesaplanırken kesirler tam sayıya tamamlanır.

Hizmet özelliklerinin gerektirmesi ve Devlet Personel Başkanlığının olumlu görüşünün alınması kaydıyla, kurumlar sicil raporundaki memurların mesleki ehliyetleriyle ilgili konularda en fazla iki soru ilâve edebilirler. İlâve edilen sorularda 100 not üzerinden değerlendirilir.

Sicil Not Defteri Hakkında
Üst Sicil Amirlerinin Notu :

Sicil Amirlerinin Memurun Genel Durum ve Davranışları Hakkındaki Düşünceleri (Şahsiyet Değerlendirmesi)
NOT : Bu sütun, Yönetmelik'in 17 nci maddesi gereğince tesbit edilebilen iyi ve kötü alışkanlıklar ile kabiliyetleri dikkate alınarak doldurulur

1 nci Sicil Amirinin Düşüncesi	2 nci Sicil Amirinin Düşüncesi	3 üncü Sicil Amirinin Düşüncesi

Sicil Amirlerinin Memurun Mesleki Ehliyeti Hakkındaki Notları
(Görevde Gösterilen Başarının Değerlendirilmesi)

Sorular	1 inci Sicil Amirinin Notu	2 nci Sicil Amirinin Notu	3 üncü Sicil Amirinin Notu
1 - Sorumluluk duygusu? (Görev ve yetki alanına giren işleri kendiliğinden, zamanında ve doğru yapma; takip edip sonuçlandırma alışkanlığı)			
2 - Görevine başladığı, iş heyecanı,			
3 - Mesleki bilgisi, yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini geliştirme ve yenilme gayreti?			
4 - İntizam ve dikkati?			
5 - İşbirliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada gösterdiği başarı?			
6 - Tarafsızlığı (Görevini yerine getirirken dil, ırk, cins, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ayrılıklarından etkilenmeme)			
7 - Disipline riayeti?			
8 - Amirlerine, mesai arkadaşlarına iş sahiplerine karşı tutum ve davranışı?			
9 - Görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği?			
10 - Yurtdışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil bilgisi (Sadece yurtdışı teşkilatı olan kurumlar için)?			

Sicil Amirlerinin Memurun Yöneticilik Ehliyeti Hakkındaki Notlar
(Yalnız Yönetici Durumundaki Memurlar İçin Doldurulur.)

Sorular	1 inci Sicil Amirinin Notu	2 inci Sicil Amirinin Notu	3 üncü Sicil Amirinin Notu
1 - Zamanında, doğru ve kesin karar verme kabiliyeti?			
2 - Plânlama, organizasyon ve koordinasyon kabiliyeti?			
3 - Temsil ve müzakere kabiliyeti?			
4 - Takip, denetim ve örnek olma kabiliyeti?			
5 - Mevzuat ve teknolojik gelişmelere intibak kabiliyeti?			
6 - Maiyetindekileri değerlendirme ve yetiştirmedeki başarı?			
7 - İş hakimiyeti, kendine güveni?			
8 - Sosyal ve beşeri münasebetleri?			

Sicil Amirlerinin Yurt Dışında Görevli Memurun Ehliyeti Hakkındaki Notları
(Ülkeyi Temsilde ve Menfaatlerini Korumada Gösterilen Başarının Değerlendirilmesi)

Sorular	1 inci Sicil Amirinin Notu	2 inci Sicil Amirinin Notu	3 üncü Sicil Amirinin Notu
1 - Yabancı dil bilgisi			
2 - Gerekli ve yararlı ilişkileri kurma ve geliştirmedeki başarı?			
3 - Ülke menfaatlerini korumada gösterilen itina ve hassasiyeti?			
4 - Temsil icaplarını yerine getirmekteki başarı?			
5 - Görevli olduğu ülkenin şartlarına uyum kabiliyeti Türk ülkesi ve kültürüne bağlılığı?			

1 inci Sicil Amirinin
Sicil Notu :

2 inci Sicil Amirinin
Sicil Notu :

3 üncü Sicil Amirinin
Sicil Notu :

Memurun Sicil Notu Ortalaması :
Memurun Başarı Derecesi ve Sicili :

1 inci Sicil Amirinin	2 inci Sicil Amirinin	3 üncü Sicil Amirinin
Adı :	Adı :	Adı :
Soyadı :	Soyadı :	Soyadı :
Görevi :	Görevi :	Görevi :
İmzası :	İmzası :	İmzası :

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN MÜSTAKİL MÜDÜR VE MÜDÜR YARDIMCILARI TEFTİŞ RAPORU

OKULUN ADI :		İL :	İLÇESİ :	Rapor No. () KÖYÜ :
Adı ve Soyadı :		Okuttuğu Sınıf :		
Görevi :		Teftiş Tarihi :		
Sicil No :		Okuttuğu Ders :		
Doğum Yeri ve Tarihi :				
Kıdemi ve Kadrosu :				
En son mezun olduğu okul :				
SINIF MEVCUDU : K : E : T :				DEĞER
T E F T İ Ş A L A N L A R I				Puan A/P
1. Okulun, dersliklerin ve diğer tesislerin bakımı, onarımı, korunma ve kullanılma durumu				3
2. Ders araç-gereç ve demirbaş eşyaların temini, bakımı, korunma ve kullanılma durumu				8
3. Devlet binalarının yangından korunmasına ait yönetmelik hükümlerine göre gerekli tedbirleri alma durumu				3
4. Okul ve sınıf kitaplıkları kurma, geliştirme ve öğrencileri faydalandırma başarısı				3
5. Okutmakta olduğu derse hazırlık, plânlama, uygulama ve öğrencilerini yetiştirme başarısı				10
6. Öğretmenlerin derslerini izleme ve objektif değerlendirme başarısı				5
7. Kendini yetiştirme, yeni eğitim - öğretim akımlarını izleme ve maiyetindekileri faydalandırma başarısı				3
8. Anasınıfı ve özel eğitime muhtaç çocuklar için gerekli tedbirleri alma ve yürütme başarısı				3
9. Okulda beslenme ve sağlık eğitimi ile diğer müsbet alışkanlıkları kazandırma başarısı				3
10. Eğitim-Öğretim problemlerini tesbit etme, öğretmenler kurulunda görüşme ve alınan kararları uygulama başarısı				5
11. Personeli iş başında yetiştirme ve verimli çalışına ortamı sağlama başarısı				3
12. Bayrak Törenine personelin iştirakını sağlama, Türk Bayrağı mevzuatını uygulama ve Atatürk Köşesini düzenleme başarısı				4
13. Öğrenci devam-takip işlerini yürütme başarısı				3
14. Amirleri, okul öğretmenleri ve personeli, diğer kurumların yöneticileriyle ilişkilerini mevzuat hükümleri içinde sürdürme başarısı				5
15. Okul ve Öğrencileri Koruma Derneği, okul aile birliği, okul kooperatifi gibi kuruluşların kurulmasını ve yürütülmesini sağlama başarısı				5
16. Mevzuatı izleme, kavrama, uyma ve uygulama başarısı				7
17. İlkokul Yönetmeliğinin ön gördüğü defter, dosya ve kayıtları tutma başarısı				6
18. Kültürel, sosyal ve sportif faaliyetleri plânlama ve uygulama başarısı				6
19. Aynı sınıfta okutan öğretmenlerin müfredat programına uygun ders Plânlarını birlikte hazırlama, uygulama ve değerlendirmede gerekli rehberliği yapma başarısı				5
20. Çevresine iyi örnek olma, velilerle işbirliği sağlama başarısı				5
TOPLAM PUAN				100
TAVSİYELER :				
TOPLAM PUAN :		YAZI İLE :	SONUÇ :	

İlköğretim Müfettişi

..... / / 19.....

İNCELENDİ

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Müdürlüğü

..... / / 19.....

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ SINIF OKUTAN MÜDÜRLERİN TEFTİŞ RAPORU

OKULUN ADI :		İL :	İLÇESİ :	KÖYÜ :	
Adı ve Soyadı :	Okuttuğu Sınıflar :				
Görevi :	Kaç yıldır bu sınıfta :				
Sicil No :	Okuttuğu :				
Doğum Tarihi :	Teftiş Tarihleri :				
Kıdemi ve Kadrosu :	Teftişte Girilen Dersler :				
En son mezun olduğu okul :					
SINIF MEVCUDU : K : E : T :				DEĞERLE	
T E F T İ Ş A L A N L A R I				Puan	Aldığı Puan
FİZİKİ DURUM	1. Okulun, tesislerin ve uygulama bahçesinin genel durumu			5	
	2. Okuldaki köşe, levha ve diğer tabloların durumu			2	
	3. Okul, araç - gereç ve demirbaşların durumu			4	
	4. Yangından korunma, sivil savunma tedbirleri			3	
	5. Okul, su ve elektrik ile tesisatın durumu			2	
	6. Okul ve sınıf kitaplıklarının durumu			3	
	BÖLÜM PUANI			19	
EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİNDE- Kİ BAŞARISI	1. Hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme			10	
	2. Öğrencileri;				
	a) Türkçe dersinde yetiştirme			8	
	b) Mihver derslerde yetiştirme			8	
	c) Matematik dersinde yetiştirme			7	
	d) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yetiştirme (X)			3	
	e) Resim iş dersinde yetiştirme			2	
	f) Müzik dersinde yetiştirme			2	
	g) Beden Eğitimi dersinde yetiştirme			2	
	3. Öğrencilere, İstiklâl Marşı'nı, Atatürk'ün Gerçliğe Hitabesi'ni, Öğrenci Andı'nı Atatürk İlke ve İnkılaplarını öğretme			2	
	4. Eğitim-Öğretimde, gezi - gözlem, araştırma, inceleme ve değerlendirme			2	
	5. Öğrencilerini tanıma, değerlendirme ve ferdi farklılıklarını dikkate alma			2	
	6. Öğrencilere iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandırma			2	
7. Beslenme ve sağlık eğitimi ile ilgili uygulama			2		
8. Kendini yetiştirme, örnek ve rehber olma			2		
BÖLÜM PUANI			54		
YÖNETİM İŞLERİNDEKİ BAŞARISI	1. Yıllık çalışmalarını programlama, uygulama ve değerlendirme			4	
	2. Mevzuatı kavrama, uyma, uygulama ve ilgili kayıtları tutma			6	
	3. Tören, belirli gün ve mesleki toplantı ile benzeri faaliyetleri düzenleme ve yürütme			5	
	BÖLÜM PUANI			15	
ÇEVRE FAALİYETLERİNDEKİ BAŞARISI	1. Çevreyi inceleme ve çevrenin imkânlarından eğitim öğretimde faydalanma			3	
	2. Eğitici kol ve diğer sosyal faaliyetlere yer verme			3	
	3. Okul ve öğrenci koruma derneğinin - okul aile birliğinin, okul kooperatifinin kurulması ve çalışmasını sağlama			3	
	4. Öğrenci velileri ve ilgili makamlarla işbirliği yapma			3	
	BÖLÜM PUANI			12	
TAVSİYELER					
TOPLAM PUAN :		YAZI İLE :	SONUÇ :		

(X) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin puanı 1. devrede Türkçe dersine eklenir.

İlköğretim Müfettişi

...../...../ 19.....

İNCELENDİ

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Müdürü

...../...../ 19.....

FORMDAKİ BAZI MADDELERDE ARANACAK ÖZELLİKLER

FİZİKİ DURUM

Madde 1 — Okulu, derslikleri ve diğer tesisleri sağlık, temizlik, düzen, ısı, aydınlatma ve araç - gereç yerlerinden eğitim - öğretim faaliyetlerine elverişli, zamanında ve tam olarak hazırlıyor, bunun hazırlanmasında ol personeli ve öğrencilerin yardımını sağlıyor mu? Lavabo ve tuvaletleri sağlık şartlarına uygun bulunduruyor mu? Okul ihatesinin yapımı, onarımı, bakımı ve korunmasını yapıyor, bahçeyi ağaçlandırıp düzenleyerek çevreye nek oluyor, devamlılıklarını sağlıyor mu?

Madde 2 — Okulda; Atatürk Büstü ve Atatürk Küşesini düzenlemiş, bakım ve korunmasını yapıyor mu Türk Bayrağı'nın korunması ve kullanılmasında mevzuat hükümlerine uyuyor mu?

Madde 3 — Okulun demirbaş eşyalarının bakımı, korunması, onarımı hakkında öğrenci, öğretmen ve g revlilere Devlet malını koruma sorumluluğu ve bilinci veriliyor, demirbaş listelerini hazırlıyor, gerekli tabelâ rı yönetmeliğine uygun olarak temin edip asıyor mı?

Madde 4 — «Devlet Tarafından Kullanılan Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik» «Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı» hükümlerine uygun tedbirleri alıyor mu?

Madde 5 — Elektrik, su ve diğer sıhhi tesisat planlarını dosyalıyor, gerekli onarım ve tasarruf tedbirleri alıyor mu?

Madde 6 — Bakanlıkça tavsiye edilmiş «Okul ve Sınıf Kütüphaneleri Yönetmeliği...» uygun edebî, me lekî, kültürel yayımlar mevcut mu? Bunları öğrencilerin hizmetine sunuyor mu?

EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNDEKİ BAŞARISI

Madde 1 — Türk Milli Eğitiminin, ilköğretimin ve derslerin amaçları ile Eğitim-Öğretim ilkelerini esas al rak planlarını öğrencileri ile birlikte yapıyor, derslere hazırlıklı giriyor mu? Konuların özelleliklerine göre öğreti metot ve tekniklerinden faydalıyor, objektif ve sürekli değerlendirme esaslarına uyuyor mu?

Madde 2 — a) Okuma, yazma, anlama ve anlatım çalışmalarında Türkçe kurallarına uymalarını sağlıyor dinleme, sözlük ve imlâ kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırıyor mu?

b) Mihver derslerde; plânlarını uygularken öğrencilerle beraber gezi, gözlem, deney ve inceleme yapıyo canlı ve cansız kaynaklardan faydalıyor, araç - gereçleri yerinde kullanıyor mu?

Ünitelerin işlenişinde toplu öğretim esaslarına uyuyor, imkânlar ölçüsünde, küme çalışmalarına yer ver yor mu?

c) Matematik programında gösterilen amaçlar doğrultusunda bilgi-beceri ve alışkanlıklar kazandırıyor, ara gereçleri yerinde kullanıyor mu?

d) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini amaçlarına uygun işliyor, verilen bilgiler, öğrencilerde beklenen dav ranış değişikliği oluşturuyor mu?

e) Resim-İş Dersini gerekli araç-gereç ve teknikler kullanarak işliyor, çalışmaları sergiliyor mu?

f) Müzik dersinde müfredat programında öngörülen bilgileri veriyor, Milli, Mahalli şarkı, türkü ve marş ları öğretiyor, müzik zevki ile yeteneğinin gelişmesini sağlıyor mu?

g) Beden Eğitimi dersini, program ve amaçlara uygun planlıyor ve uyguluyor mu? Bu derste seviyeye uy gun faaliyetlere yer verip araç-gereçleri tanıtıyor ve kullanıyor mu? Sportif faaliyetleri sevdiriyor, spor yap ma alışkanlığı kazandırıyor mu?

Madde 3 — Sınıf seviyesine uygun ve hatasız öğretiyor, anlamlarını kavratıyor, gerekli saygıyı aşılyo mu?

Madde 5 — Çalışmalarında ferdi farkları dikkate alıyor, bilgi-beceri ve davranış değişikliklerini izliyor hataları düzeltiyor mu? Ödevlerin verilisinde program ve yönetmelik esaslarına uyuluyor mu?

Madde 6 — Eşyalarını temiz ve tertipli kullanma alışkanlığı kazandırıyor, Planlı, düzenli ve birlikte çalış ma, karşılıklı yardımlaşma duygusunu geliştiriyor mu?

Madde 7 — Çevre imkânlarına göre beslenme programı yapıyor, dengeli beslenme alışkanlığı kazandırılı yor mu?

Madde 8 — Meslekî yayın ve çalışmaları izliyor, yapılan rehberlik ve tavsiyelere uyuyor, kendini yetiştir mek için gereken gayreti gösteriyor mu?

YÖNETİM İŞLERİNDEKİ BAŞARISI

Madde 1 — Yıllık çalışma programında belirtilen işleri zamanında ve tam olarak yapıyor, sonuçlarını ra por haline getirip dosyalıyor mu?

Madde 2 — T. C. Anayasası, Devlet Memurları Kanunu ve Öğretmenleri ilgilendiren mevzuat ile Tebliğler Dergilerini okuyup, kendini ve sınıfını ilgilendiren bölümlerini not alıyor, okul yönetimi ile işbirliğine gidiyor, ders yoklama, karne kayıt, not ve diğer defterleri tutup, eğitici kol çalışmalarını yönetmeliğine uygun olarak yürü tüyor mu?

Madde 3 — Milli Bayramlar, Mahalli Günler, belirli gün ve haftaların kutlamalarını planlıyor ve uyguluyor mu? Meslekî toplantılara katılıp edindiği bilgilerden faydalıyor mu?

ÇEVRE FAALİYETLERİNDEKİ BAŞARISI

Madde 1 — Bulunduğu çevreyi inceliyor, gerekli notları alıyor, bu bilgilerden eğitim-öğretimde faydalanı yor mu?

Madde 2 — Toplum kalkınması, çevre sağlığı yaygın eğitim çalışmalarına katılıyor, velilere okul ve sını fıyla ilgili aydınlatıcı bilgiler veriyor mu?

EK-IV

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİN TEFTİŞ RAPORU

OKULUN ADI :	İLİ :	İLÇESİ :	KÖYÜ :
			Rapor No.()
Adı Soyadı :	Okuttuğu sınıf :		
Görevi :	Kaç Yıldır Okuttuğu :		
Kurum Sicil No :	Teftiş Tarihi :		
Doğum yeri ve Yılı :	Teftişte Girilen Dersler :		
Kıdem ve Kadrosu :			
En Son Mezun Olduğu Okul :			
SINIF MEVCUDU : K : E : T :			DEĞE
1- TEFTİŞ ARAÇLARI			Puan Aldığı Puan
Fiziki Durum	1-Derslikteki köşe, levha ve diğer tabloların durumu.....	2	...
	2-Dersliğin bakım, onarım ve temizlik durumu.....	3	...
	3-Araç-gereç ve demirbaşların kullanıma ve koruma durumu.....	3	...
	4-Kitaplık kurma, geliştirme ve öğrencileri faydalandırma durumu.....	2	...
BÖLÜM PUANI:10			..
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki Başarısı	1-Hazırlık planlama, uygulama ve değerlendirme.....	8	...
	2-Öğrencileri:		
	a)Türkçe dersinde yetiştirme.....	24	...
	b)Mihver derslerinde yetiştirme.....	8	...
	c)Matematik dersinde yetiştirme.....	8	...
	d)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yetiştirme.(X).....	4	...
	e)Resim-İş dersinde yetiştirme.....	2	...
	f)Müzik dersinde yetiştirme.....	2	...
	g)Beden Eğitimi Dersinde yetiştirme.....	2	...
	3-İstiklal Marşı'nı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabe'sini, öğrenci An-dını, Atatürk İlke ve İlkeleri'nin öğretme	3	...
4-Eğitim-öğretimde gezi gözlem, araştırma, inceleme ve değerlendirme	2	...	
5-Öğrencilerini tanıma, değerlendirme ve ferdi farklılıklarını dik-kate alma.....	3	...	
6-Öğrencilere iyi alışkanlık ve davranışlar kazandırma.....	3	...	
7-Beslenme ve Sağlık Eğitimi ile ilgili uygulama.....	2	...	
8-Kendini yetiştirme, öğrencilerine, çevresine örnek ve rehber olma	2	...	
BÖLÜM PUANI: 73			...
Yönetim İşlerindeki Başarısı	1-Yıllık çalışmalarını programlama, uygulama ve değerlendirme...	3	...
	2-Mevzuatı kavrama, uygulama ile ilgili kayıtları tutma.....	3	...
	3-Törenlere ve mesleki toplantılarına katılma.....	2	...
	4-Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği sağlama, verilen görevleri yapma.....	2	...
BÖLÜM PUANI: 10			..
Çevre faaliyet-lerindeki Başarısı	1-Çevreyi inceleme ve çevrenin imkanlarından eğitim-öğretimde faydalanma.....	3	...
	2-Eğitici kol faaliyetlerine yer verme.....	2	...
	3-Öğrenci velileri ile işbirliği sağlama.....	2	...
BÖLÜM PUANI : 7			..
Tasviyeler			
TOPLAM PUAN :			YAZI İLE :
SONUÇ:			

(x)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin puanı 1.devrede Türkçe dersine eklenir.

İNCELENDİ

İlköğretim Müfettişi

../../19..

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Mü

../../19..

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN BRANŞ ÖĞRETMENLERİ TEFTİŞ RAPORU

Okulun Adı :	İli :	İlçesi :	Rapor No. :
			Köyü :
Adı Soyadı :		Okuttuğu Sınıflar :	
Görevi :		Teftiş Tarihi :	
Sicil No. :		Okuttuğu Ders :	
Doğum Yeri ve Tarihi :			
Kıdemi ve Kadrosu :			
En Son Mezun Olduğu Okul :			
SINIF MEVCUDU : K : E : T :			DEĞERLE
T E F T İ Ş A L A N L A R I			Puan Aldı Puan
1. Dersce hazırlık, plânlama, derslerin işlenişinde konulara uygun metod seçme ve dersleri işlem basamaklarına göre yürütme başarısı			18
2. Ders araç-gereçlerini yerinde kullanma ve öğrenciye kullandırma başarısı			8
3. Konu ile ders saati arasında denge kurup zamanı uygun bir şekilde kullanma başarısı			5
4. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirme ve değerlendirmedeki başarısı (varsa laboratuvar, atelye, alan çalışmaları dahil)			10
5. Öğrencilerini tanıma, aralarındaki farklılıkları dikkate alarak grup ve ferdi çalışmalara yönleltmedeki başarısı			10
6. Türk Dilini kullandırma, Atatürk İlke ve İlkelerini kavratma ve benimsetme başarısı			8
7. Öğrencilere örnek olma, iyi davranışlar kazandırma ve geliştirme başarısı			9
8. Törenler, Milli Bayramlar, belirli gün ve haftalar ile eğitici çalışmalara katılma ve verilen görevleri yapma başarısı			7
9. Kendini yetiştirme, düzenli ve plânlı çalışma, mevzuatı kavrama ile uygulama başarısı			10
10. Okuttuğu ders ve sınıflarla ilgili defter ve kayıtları tutma başarısı			5
11. Okul eşyası ve ders araç-gereçlerinin bakımı ve korunmasındaki başarısı			5
12. Çevreyi inceleme, velilerle işbirliği yapma ve faaliyetlerini sergileme başarısı			5
TOPLAM PUAN			100
TAVSİYELER :			
Toplam Puan : Yazı İle : Sonuç :			

İNCELENDİ

İlköğretim Müfettişi

...../...../19.....

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Müdürü

...../...../19.....

OKULUN ADI :		İLİ :	İLÇESİ :	Rapor No. () KÖYÜ :
Adı Soyadı :	Görevi :		Aldığı Yaş Grubu :	
Kurum Sicil No. :	Kıdemi ve Kadrosu :		Teftiş Tarihi :	
Mezun Olduğu Okul :	Doğum Yeri ve Tarihi :		Teftiş Edilen Etkinlikler :	
SINIF MEVCUDU : K ; E : T :				DEĞERLER
TEFTİŞ ALANLARI				
			Puan	Aldığı Puan
FİZİKİ DURUM	1 — Dersliğin ve diğer bölümlerin durumu		6	
	2 — Araç - gereç ve demirbaşların durumu		5	
	3 — Derslikteki köşe, levha ve diğer tabloların durumu		5	
	4 — Sıviyeeye uygun kitaplık kurma, geliştirme ve kullanma durumu		4	
	BÖLÜM PUANI		20	
EĞİTİM - ÖĞRETİM FAALİYETLERİNDEKİ BAŞARISI	1 — Hazırlık, Plânlama ve uygulama		5	
	2 — Çocukları tanıma ve çalışmalarını buna göre düzenleme		5	
	3 — Çocukları araç ve gereçlerden faydalandırma		5	
	4 — Türkçe'yi kullandırma ve geliştirme		6	
	5 — Çocukların yetenek ve becerilerini geliştirme		5	
	6 — Çocuklara görgü kuralları kazandırma		5	
	7 — Çocuklara değer duygusu kazandırma		5	
	8 — Çocuklara temel ihtiyaçlarla ilgili beceri ve müsbet alışkanlıklar kazandırma		5	
	9 — Çocuklara Atatürk'ü sevdirmeye ve Milli duyguları kazandırma		5	
	10 — Kendini yetiştirme		4	
BÖLÜM PUANI		50		
YÖNETİM İŞLERİNDEKİ BAŞARISI	1 — Çalışmalarını programlama, uygulama ve değerlendirme		4	
	2 — Çocukları tanıma ve ilgili kayıtları tutma		4	
	3 — Yönetimle ilgili mevzuatı kavrama, uyma, uygulama ve değerlendirme		4	
	4 — Tören ve Mesleki toplantılara katılma		4	
	5 — Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği sağlama, verilen görevleri yapma		4	
BÖLÜM PUANI		20		
ÇEVRE FAALİYETLERİNDEKİ BAŞARISI	1 — Çevreyi inceleme ve sonuçlarından faydalanma		3	
	2 — Çevre ile işbirliği yapma, etkinliklerini sergileme		4	
	3 — Tutum ve davranışları, kılık-kıyafeti ile örnek olma		3	
BÖLÜM PUANI		10		
TAVSİYELER				
TOPLAM PUAN :		YAZI İLE :	SONUÇ :	

İlköğretim Müfettişi

..... / / 19.....

İNCELENDİ

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Müdürü

..... / / 19.....