



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
DENETİM DAVRANIŞLARINI YERİNE GETİRME
DURUMUNUN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS

MERVE BAŞKURT

DANIŞMAN

PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
DENETİM DAVRANIŞLARINI YERİNE GETİRME
DURUMUNUN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS

MERVE BAŞKURT

DANIŞMAN: PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. ŞENYURT YENİPİNAR

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : BAŞKURT

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

TürkçeAdı : Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarını
Yerine Getirme Durumunun İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining Fulfilling the behaviors of Instructional Supervision by Special
Education School Administrators

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Merve BAŞKURT

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve BAŞKURT tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarını Yerine Getirme Durumunun İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Prof. Dr. Kamil YILDIRIM (Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK (Eğitim Yönetimi, Yozgat Bozok Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR (Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 10/09/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden danışmanım, Sayın Prof. Dr. Kamil YILDIRIM' a göstermiş olduğu sabrı, anlayışı ve özverisi için özellikle teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisine; bilgi ve birikimleriyle tez yazma süresince bana yol gösterdiği, beni motive ettiği, her aşamada desteklediği ve hiç yorulmadan tüm maillerime aynı özveriyle içtenlikle dönüt verdiği için minnettarım. Bir danışmandan çok daha fazlası olarak tez sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemedi. Kendisine en derin teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Ders dönemi boyunca da derslerimizi beraber yürüttüğümüz Aksaray Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR ve Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama aşamasında değerli zamanlarını ayıran ve bana destek olan Aksaray ili merkez ilçede görev yapan özel eğitim okullarındaki yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, hiçbir zaman manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme özellikle annem Aynur BAŞKURT, babam İsmet BAŞKURT ve ablam Ayşe ŞAHAN' a, yüksek lisans eğitimine beraber başladığımız sınıf arkadaşlarıma ve bana zamanını ayıran yol göstermekten hiçbir zaman guncunmayan sevgili arkadaşım Mustafa KARADUMAN' a teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim kurumlarında yürütülen denetim uygulamalarının öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerine dayalı olarak öğretimsel denetim başlığı altında incelenmesidir. Araştırmada, denetimin kim tarafından, ne şekilde ve hangi sıklıkla gerçekleştirildiği ile bu süreçlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma, karma yöntem çerçevesinde ve keşfedici sıralı desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Aksaray il merkezindeki özel eğitim devlet kurumlarında görev yapan 108 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Veri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Her birine beş öğretmenin katıldığı birer hafta arayla üç odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, yazıya dökülmüş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel verinin çözümlenmesine bağlı olarak elde edilen bulgular temelinde nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Likert tipi maddelerin yer aldığı anket aracılığıyla nicel veri toplanmıştır. Nitel veri analizinde betimsel ve içerik analizleri kullanılırken nicel veri analizinde ise betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar denetimin alanında uzman ve aynı branştan denetçiler tarafından yapılması gerektiğini vurgulamış; okul müdürleri tarafından yapılan denetimlerin ise yüzeysel ve yönlendirici olmaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşları tarafından denetlenmeyi etik ve profesyonel açıdan sakıncalı buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mevcut denetim uygulamalarını yetersiz bulduğu ve bu süreçlerin yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, özel eğitim kurumlarında denetim süreçlerinin mesleki gelişim, adalet algısı ve rehberlik işlevi açısından yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerinin artırılması ve uzman denetçilerle iş birliği içinde çalışmalarını gerektiği bulgularla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öğretimsel denetim, okul müdürü, öğretmen görüşü, keşfedici sıralı desen, nitel araştırma

Bilim Kodu : 12601

Sayfa Adedi : 128

Yazar : Merve BAŞKURT

Danışman : Prof. Dr. Kâmil YILDIRIM

ABSTRACT

The purpose of this teaching is to examine the supervision practices carried out in special education activities under the leadership of instructional supervision based on the experiences of teachers and tolerance. In the research, the share of this abundant personal sharing was taken with who, how and how often the supervision was carried out. In this direction, the research was conducted with mixed method and exploratory sequential design. The universe of the study consisted of 108 special education teachers working in special education state institutions in Aksaray city center in the 2023-2024 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and focus group interviews. Three focus group interviews were conducted with a one-week interval, each with five teachers. The interviews were recorded with a voice recorder, transcribed and analyzed using the content analysis method. The quantitative data collection tool was developed based on the findings obtained from the analysis of qualitative data. According to the findings, the participants emphasized that the inspection should be carried out by inspectors who are experts in their fields and from the same branch; they stated that the inspections carried out by school principals are superficial and far from being directive. In addition, it was observed that teachers find it ethically and professionally objectionable to be inspected by their colleagues. The results of the content analysis, which included a total of 64 highlights, reveal that teachers find the current supervision practices inadequate and that these processes need to be restructured. The research indicates that supervision processes in private educational institutions need to be reconsidered in terms of professional development, perception of justice and guidance function. In particular, the findings support the need to increase the instructional supervision competencies of school principals and to work in collaboration with expert supervisors.

Keywords : Special education, Instructional supervision, Instructional supervision, Teacher perception, Exploratory sequential design, Qualitative research

Science Code : 12601

Number of Pages : 128

Author : Merve BAŞKURT

Supervisor : Prof. Dr. Kâmil YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER ve KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.Yönetim.....	8
2.1.1 Yönetim Süreçleri	9
2.2 Denetim ve Eğitim Denetimi	11
2.2.1 Türkiye’de Eğitim Denetimin Tarihsel Gelişimi	13
2.3Denetim Türleri	15
2.3.1. Bilimsel Denetim.....	15
2.3.2. Kliniksel Denetim	16
2.3.3. Sanatsal Denetim.....	18
2.3.4. Gelişimsel Denetim	18
2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim.....	19

2.3.6. Öğretimsel Denetim	20
2.4. Denetçi Rol ve Yeterlikleri	21
2.4.1 Denetim ve Adalet İlişkisi	23
2.5 Okul Yöneticilerinin Denetim Roller ve Yeterlikleri	24
2.6 Özel Eğitim	27
2.6.1 Özel Eğitim Hizmetleri Alanında Denetim	30
2.6.2. Özel Eğitim Hizmetleri Alanında Okul Yöneticilerinin Roller ve Yeterlikleri	34
2.7 Özel Eğitimde Öğretimsel Denetim Uygulamaları	37
2.8. Kuramsal Çerçeve	39
2.8.1. Mesleki Gelişim Alanındaki Teoriler	39
2.8.2. Rehberlik ve Denetim Alanındaki Teoriler	39
2.8.3. Öğretimsel Denetimle İlişkili Teoriler	40
2.8.4. Özel Eğitim Alanındaki Teoriler	41
2.9. İlgili Araştırmalar	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Deseni	48
3.2. Evren Örneklem	49
3.3. Veri Toplama	50
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
BULGULAR.....	58
4.1 Nitel bulgular	58
4.1.1 Özel eğitim alanında denetime ilişkin birinci odak grup görüşmesine dayalı bulgular.....	58
4.1.2 Özel eğitim alanında denetime ilişkin ikinci odak grup görüşmesine dayalı bulgular	60
4.1.3 Özel eğitim alanında denetime ilişkin üçüncü odak grup görüşmesine dayalı bulgular.....	61
4.2. Nicel bulgular.....	64
4.2.1 Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını gerçekleştirme.....	64
4.2.2 Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan öğretimsel denetim davranışlarının faktöryel yapısının incelenmesi.....	67
4.2.3 Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi	69

4.2.3.1. Algılanan <i>Denetim Öncesi</i> Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi	70
4.2.3.1. Algılanan <i>Denetim Süreci</i> Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi	72
4.2.3.1. Algılanan <i>Denetim Sonrası</i> Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi	74
BÖLÜM V.....	80
SONUÇ VE TARTIŞMA	80
ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER.....	Error! Bookmark not defined.
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	109
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel Eğitim Hizmetleri Alanındaki Okul ve Öğrenci Sayıları (2019-2023).....	28
Tablo 2. Aksaray İl Merkezinde Özel Eğitim Hizmeti Veren Okullara İlişkin Bilgi.....	47
Tablo 3. Odak Grup Görüşmelerindeki Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri..	49
Tablo 4. Anket Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri.....	51
Tablo 5. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları.....	57
Tablo 6. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları.....	59
Tablo 7. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları.....	60
Tablo 8. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmiş Hali.....	61
Tablo 9. Nicel veri analizi tanımlayıcı istatistiksel bulgular.....	63
Tablo 10. Açımlayıcı Faktör Analizi madde yük değerleri ve madde içerikleri.....	66
Tablo 11. Faktör yapılarına göre tanımlayıcı istatistikler ve güvenilirlik düzeyleri ...	67
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Algılanan Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmenlerin Bağlamsal Değişkenlerine Göre Değişiklik Gösterme Durumunun Test Edilme Teknikleri.....	68
Tablo 13. Algılanan <i>Denetim Öncesi</i> Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları.....	69
Tablo 14. Algılanan <i>Denetim Süreci</i> Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları.....	72
Tablo 15. Algılanan <i>Denetim Sonrası</i> Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları.....	74
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Algılanan Öğretimsel Denetim Davranışı Öğretmenlerin Bağlamsal Değişkenlerine Göre Değişiklik Gösterme Durumu Sonuçlarının Özeti.....	75
Tablo 17. Araştırmada Elde Edilen Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi.....	77

SİMGELER ve KISALTMALAR

F	: Frekans
S	: Standart Sapma
N	: Eleman Sayısı
x	: Ortalama
t	: Süre
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı



GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin başarısı, büyük ölçüde okullarda yürütülen öğretim faaliyetlerinin niteliğine ve bu faaliyetlerin etkin bir biçimde denetlenmesine bağlıdır. Öğretimsel denetim, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, öğretim sürecinin kalitesinin yükseltilmesi ve öğrenci başarısının desteklenmesi açısından kritik bir işleve sahiptir. Okul yöneticileri, bu bağlamda yalnızca idari işleri yürüten bireyler değil; aynı zamanda öğretim liderliği rolünü üstlenen, öğretmenlerin mesleki gelişimini yönlendiren ve öğretim süreçlerini izleyen denetleyici konumundadır. Özellikle özel eğitim okullarında görev yapan yöneticiler açısından öğretimsel denetim, daha da büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bu kurumlarda sunulan hizmet, yalnızca akademik değil; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gereksinimleri farklı olan öğrencilere yönelik çok boyutlu bir eğitim anlayışını gerektirmektedir.

Özel eğitim, genel eğitim sisteminden farklı olarak bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin, özel materyallerin ve farklı öğretim stratejilerinin sistematik biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim süreçlerinde sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar; öğretmen performansını, sınıf içi uygulamaların kalitesini ve dolayısıyla öğrenci gelişimini doğrudan etkilemektedir. Ancak öğretimsel denetim süreci, yalnızca planlı gözlemlerden ibaret olmayıp; öğretmenlerle kurulan iş birliği, yapıcı geribildirimlerin sağlanması, sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik rehberlik hizmetlerini de kapsamaktadır. Bu nedenle, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını anlamak; eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek açısından önemli bir ihtiyaçtır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de eğitim kurumlarında “denetim” kavramı ağırlıkla kontrol şeklinde algılanmakta; okullarda denetim gerekli görülmesine karşın denetim uygulamalarının yeterince başarılı olmadığı düşünülmektedir (Buluç, 1997; Burgaz, 1995; Görgülü ve Küçükali, 2023; Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Ders denetiminin amaçlarının başında öğretmenin mesleki gelişimini sürdürmesi ve böylece öğrencilerin daha iyi eğitim hizmetinden yararlanmasını sağlamak gelir (Başar, 2000). Özel eğitim alanında öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından okul yöneticilerinin denetimi daha ayrıcalıklı yönere sahiptir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik müdahalelerin onların mesleki performanslarını geliştirmelerine olumlu katkısı raporlanmasına rağmen (Deniz ve Sarı, 2021) öğretmenlerin mesleki yönden rehberlik ve yardım ihtiyaçlarının karşılanamadığı bildirilmektedir (Algahtani, 2021; Tekin İftar, Genç Tosun, & Özen, 2023). Öğretmenlerin mesleki yönden gelişiminde okul yöneticilerinin de sorumluluğu bulunmakta (Resmi Gazete, 2018) ve öğretmenler de göreve bağlı denetimin faydasına inanmaktadır (Görgülü & Küçükali, 2023). Denetim sürecindeki beklentilerin başında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak ve sınıf içi öğretimi daha etkili şekilde yerine getirmelerini destekleyebilecek dönütler verilmesi gelmektedir (Ateş, 2007; TEDMEM, 2019; Yavuz, 2006). Öğretim faaliyetlerini geliştirmeye odaklanan denetim türü öğretimsel denetim olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014; Başar, 2000; Memduhoğlu & Zengin, 2011; Ünal & Gülmez, 2019). Okul müdürü ve diğer yöneticilerin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlayıcı öğretimsel denetim sorumluluklarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri sorunlu bir alan olmasına karşın bu sorunu doğrudan inceleyen çalışma olmadığı gibi dolaylı inceleyen çalışma sayısı ise oldukça sınırlıdır (Bakioğlu & Selvi, 2009; Selvi, 2016).

2014 yılına kadar öğretmenlerin ders denetimi görevini yürüten maarif müfettişlerinin bu yetkisi kaldırılmış ve denetim sorumluluğu okul müdürlerine devredilmiştir (MEB, 2014). Bu değişiklikte öğretmenlerin mesleki gelişimini izleme, sınıf içi uygulamaları

değerlendirme ve rehberlik etme görevi okul müdürlerine yüklenmiştir. Bu yeni yapıda okul müdürlerinin bu role ne kadar hazır oldukları sorgulanmıştır (Korkmaz, 2005; Özmen ve Kömürlü, 2010; Selvi, 2016). Bu çerçevede okul müdürlerinin denetim işlevi alanyazında daha yoğun ele alınmaya başlamıştır (Bellibaş, 2023; Özdemir, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılında öğretmen denetimi yetkisini müfettişlere yeniden vermiş (MEB, 2022b) olsa da Nisan 2025'te yayınlanan yönerge ile öğretmenlerin ders denetiminde yeni bir yapı ortaya koymuştur. Dış değerlendirme kapsamında Bakanlık ya da Eğitim Müfettişi tarafından öğretmenlerin sınıf içi öğretim faaliyetleri denetlenirken iç değerlendirme de okul müdürünün yanı sıra zümre başkanı ve danışman öğretmen denetimi birlikte gerçekleştirmek durumundadırlar (Tebliğler Dergisi, 2025; Temmuz). Yeni düzenlemede de okul müdürlerinin denetim rolleri sürmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin *öğretimsel denetim* rollerini yerine getirmede sorunlar olduğu belirtilmekle birlikte (Özmen ve Kömürlü, 2010; Selvi, 2016; Argon ve Özçelik, 2008; Karakuş ve Töremen, 2006) özel eğitim okullarında bu fenomen hakkında bir araştırma boşluğu bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin denetim performansına ilişkin araştırmaların ulaştığı bulgular arasında çelişkiler mevcuttur. Bazı araştırmalar, ders denetimlerinde okul müdürlerinin yetersiz olduğunu (Özmen ve Batmaz, 2004; Ünal ve Şentürk, 2011) ve denetimin eğitim müfettişleri tarafından yapılmasının daha uygun olacağını (Kaplan, 2016) vurgularken, öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim yapmasını olumlu bir adım olarak değerlendirdiği bulgularına da ulaşılmaktadır (Argon, 2010; Bayar, 2017; Deniz ve Sayılık, 2018; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Yeşil ve Kış, 2015). Okul yöneticilerinin ders içi ve ders dışı etkinlikleri denetleme biçimlerine ilişkin yapılmış çalışmaların sayısının artması gerektiği bildirilmektedir (Acar, 2009).

Eğitim denetiminin kapsamına yasal olarak özel eğitim kurumları da dâhil edilmesine rağmen, bu kurumların denetiminin uygulamada yeterince etkili olmadığı yönünde alanyazında güçlü bulgular bulunmaktadır (Bakioğlu ve Selvi, 2009; Selvi, 2016). Denetimlerin sıklığı, özel eğitim alanında uzmanlaşmış denetçi sayısının yetersizliği, özel eğitim alanında öğretimsel denetimin gerçekleştirilme zorluğu ve yapılan denetimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine hizmet etmede etkisizliği temel sebepler arasında sıralanabilir (Selvi, 2016). Özel eğitim alanında öğretmenlerin öğretimsel bakımdan gelişimine hizmet edebilecek denetim eksikliği göz ardında kalmakta ve sorun giderek büyümektedir. Bu durumu inceleyen araştırma sayısı da yetersizdir. Dolayısıyla özel

eğitimde okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları hakkında bir araştırma boşluğu mevcuttur. Okul yöneticilerinin ders içi denetimleri aracılığıyla öğretmene düzeltici, geliştirici dönüt verme durumu özel eğitim öğrencilerinin eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu çerçevede; okul müdürlerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almamış olmaları ya da denetim ile ilgili aldıkları eğitimin yetersiz olması, ders içi denetim yapmanın amacını tam olarak anlayamamış olmaları ve denetim türlerini, ilkelerini uygulama esnasında kullanamıyor olmaları özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve dolayısıyla özel eğitim öğrencilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilecek sebepler arasında sıralanabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyebilecek öğretimsel denetimden mahrum olmaları sonucunda, öğretmene yeterli dönüt sağlanamayacağı için öğretmenlerin kendi hatalarını görüp düzeltme yapma, eksik yönlerini geliştirme fırsatından yoksun kalmaları söz konusudur. Bu sorunun yol açabileceği bir başka sonuç öğrencilerin edinmesi hedeflenen kazanımların gerçekleştirilememesi ve dolayısıyla öğrenci gelişiminin olumsuz etkilenmesi mümkündür.

Bu çalışmanın amacı özel eğitim alanında okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını yerine getirme durumunu ve bu durumu etkileyen faktörleri inceleyerek söz konusu faktörlere yönelik geliştirici müdahaleleri tanımlamak suretiyle özel eğitim öğretmenlerinin daha etkili öğretim yapmasını ve bu yolla öğrenci öğrenmesini iyileştirmektir.

1.2. Problem

Bu çalışmada “özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını yerine getirme durumu nasıldır?” problem cümlesine odaklanılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri ve algıları temelinde bu soruya yanıt verebilecek alt problemler geliştirilmiştir. Nitel ve nicel aşamaları kapsayan alt problemler şunlardır:

1. Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim rollerini yerine getirme durumu nasıldır?
 - 1a. Özel eğitim öğretmenlerinin denetim ihtiyacı nasıldır?
 - 1b. Özel eğitim öğretmenlerinin denetimleri kimler tarafından gerçekleştirilmektedir?

- 1c. Özel eğitim öğretmenlerinin denetimi düzenli gerçekleştiriliyor mu?
- 1d. Özel eğitim öğretmenlerinin denetim sürecinde aşamalar (hazırlık, denetim süreci, denetim sonrası) yerine getiriliyor mu?
- 1e. Özel eğitim öğretmenleri denetimin etkili olma durumunu nasıl değerlendiriyor?
2. Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını yerine getirme durumu nasıldır?
 - 2a. Özel eğitim okulu yöneticileri denetim öncesi öğretimsel denetim davranışlarını hangi düzeyde yerine getirmektedir?
 - 2b. Özel eğitim okulu yöneticileri denetim sürecindeki öğretimsel denetim davranışlarını hangi düzeyde yerine getirmektedir?
 - 2c. Özel eğitim okulu yöneticileri denetim sonrası öğretimsel denetim davranışlarını hangi düzeyde yerine getirmektedir?
3. Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetimi yerine getirmelerine ilişkin algı özel eğitim öğretmenlerinin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre değişmekte midir?
4. Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetimi yerine getirmelerine ilişkin nitel ve nicel bulgular sentezlendiğinde denetim öncesi, denetim süreci ve denetim sonrasında özel eğitim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerinde denetimin etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yönetim süreçleri arasında yer alan denetim, geliştirme işlevi üstlenmektedir. Bir yöneticinin temel sorumluluklarından olan denetim, ihmal edildiğinde kurumun amaçlarını ne ölçüde yerine getirdiği, nerelerde sorunlar yaşandığı, hangi yönlerde geliştirme yönlü müdahale yapılması gerektiği bilinemez.

Okul yöneticilerinin ders içi denetimlerini gerçekleştirme ve öğretmene düzeltici, öğretici, geliştirici dönüt verme durumu en başta özel eğitim öğrencilerinin eğitimi açısından önemlidir. Eğitim ve öğretim alanında gelişmeyi sağlayabilmek için denetime ve geri bildirimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de özel eğitim alanında büyüme eğilimi gözlemlenmektedir. 2017-2018 Millî Eğitim Örgün Öğretim İstatistiklerinde devlete bağlı 1225 Özel Eğitim Okul sayısı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1397’ye ulaşmıştır (MEB, 2022). Okul sayısının artması bu okullardaki okul yöneticileri ve bu yöneticilerin yönetsel ve denetsel yeterliklerinin önemli hale getirmiştir. Özel eğitim alanında gün geçtikçe artan okul sayısı, özel eğitim öğretmeni, idareciler ve öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda rehberlik ve denetleme sürecinin önemi daha belirgin hale gelmektedir.

MEB 2024-2028 Stratejik Planı da özel eğitim ve okul yöneticiliğine ilişkin hedefler belirlemiştir. Söz konusu plan ‘*Öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel ile ailelerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bilgi, beceri, tutum ve farkındalıklarının geliştirilmesi*’ ihtiyacını vurgulamıştır (MEB, 2024e, s. 117). Aşağıdaki hedefler de bu çalışmayla ilgili hedeflerdir.

- Eğitim yöneticiliği profesyonel meslek olarak düzenlenecek, okul yöneticiliği yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurumsal yapı oluşturularak yönetici sertifika programları uygulanacaktır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023, s. 155, Madde 668.5).
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylere verilen eğitimlerin etkin bir şekilde izlenmesi ve denetlenmesine yönelik sistem geliştirilecektir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023, s. 156, Madde 673.1).
- Özel eğitimin her kademesinde etkin bir izleme, değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilecektir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023, s.182, Madde758.2).

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçülmek istenilen nitelikleri ölçebildiği ve araştırmaya katılanların yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına samimi ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Aksaray ilindeki özel eğitim okullarında görevli yönetici ve özel eğitim branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2018) göre; özel eğitim “Kişisel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmiştir.

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Özel Eğitim Okulu: Özel eğitim gerektiren bireylerin durumlarına uygun olarak, özür ve özelliklerine göre gündüzlü veya yatılı hizmet sunan özel eğitim okullarıdır (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK).

Özel Eğitim Okulu Yöneticisi: Özel eğitim okul yöneticileri, bu okullarda müdürlük, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı görevlerini yürüten personeldir (Resmi Gazete, 2018). Yönetici olarak atanabilmek için, özel eğitim okul ve kurumlarında öğretmenlik yapma şartlarını taşımanın yanı sıra, en az iki yıl kadrolu öğretmen olarak görev yapmış olma koşulu aranmaktadır. Bu şartları taşıyan öğretmenler arasından başvuru olmaması durumunda ise, özel eğitim okullarında en az iki yıl kadrolu öğretmen olarak çalışmış olanlar değerlendirmeye alınmaktadır (Resmi Gazete, 2018).

Özel Eğitim Okulu Öğretmeni: Üniversitelerin Özel Eğitim veya Özel Eğitim Öğretmenliği alanlarında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde özel eğitim gerektiren çocuklar için tanılama ve destekleyici özel eğitim hizmetlerini veren, uygun eğitim önlemleri alınmasını sağlayan personel (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği).

Öğretimsel Denetim: Bu çalışmada öğretim faaliyetlerini geliştirmeye odaklanan denetim türü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014; Başar, 2000; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Ünal ve Gülmez, 2019)

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Yönetim

Yönetim insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte bilimsel bir disiplin olarak sanayi devrimini izleyen yıllarda olgunlaşmaya başlamıştır. Etkili ve verimli üretim, daha yüksek kar arayışı yönetim alanındaki bilimsel çalışmalara yol açmıştır (Eren, 1998). Yönetim, belirli hedeflere ulaşmak amacıyla; başta insan gücü olmak üzere, mali kaynaklar, donanım, ekipman, ham madde, yardımcı malzemeler ve zaman gibi çeşitli unsurları uyumlu ve etkili biçimde kullanmayı sağlayacak kararların alınması ve bu kararların hayata geçirilmesi sürecidir (Koçel, 2014). Başka bir tanıma göre yönetim, bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için mevcut kaynakları verimli biçimde planlayan, uyum içinde organize eden ve süreci denetleyerek yönlendiren bir faaliyetler bütünüdür (Ceylan, 2014). Fişek'e (2015) göre ise, toplumsal düzeni sağlamak amacıyla örgütleri yönlendiren ve ortak hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran karmaşık bir eylemler bütünüdür.

Görüldüğü üzere yönetim kavramının çok farklı tanımları olmakla birlikte Taymaz (2009) şu ortak noktaları saptamıştır:

- (1) Kuruluşu belirlenen hedeflerine ulaştırmak ve sürdürmek.
- (2) Kişisel ve maddi kaynakları etkili bir şekilde kullanmak.
- (3) Belirlenen politika ve kararlar doğrultusunda işin tamamlanmasını sağlamak.
- (4) Örgütsel faaliyetleri izlemek, denetlemek ve iyileştirmek.

Şimşek (2017) yönetim kavramını "bir grup insanı belirli bir hedefe yönlendirmek ve aralarında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak için yapılan tüm çabaları içeren süreç" şeklinde açıklamaktadır. Farklı yönetim tanımlarını sentezleyen Yıldırım (2018) ise

yönetimi “amaç ve hedeflere ulaşmak için kaynakların etkin, verimli ve kaliteli kullanılması” süreci olarak tanımlamıştır.

Aydın (2014) yönetimin, örgütün gelişimini sağlamak için kaynakların verimli ve etkili kullanılmasını sağlama, karar verme, planlama, organize etme, iletişim kurma, koordine etme, yönlendirme veya etkileme ile değerlendirme görevlerinin olduğunu açıklamaktadır. Yönetim süreci aynı zamanda problem çözme süreci olarak da ifade edilebilir. Yönetim, örgütün hedeflerine giden yolda ortaya çıkan sorunları çözmelidir (Erdem, 1997).

2.1.1. Yönetim Süreçleri

Yönetim süreçleri olarak ifade edilen yönetsel faaliyetler karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme, koordine etme, bütçeleme, kontrol-değerlendirme, raporlama şeklinde sıralanmaktadır (Başaran, 2000; Şimşek, 2017). Yönetim süreçleri kendi içinde ve her bir aşamasında yeniden işe koşulmaktadır. Örneğin planlama süreci kendi içinde yine karar verme, planlama, örgütlenme gibi süreçleri içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Yönetim sürecinin son basamağını oluşturan değerlendirme aşaması, örgütün belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşmadığını ve ulaşıldıysa bu hedeflere ne ölçüde erişildiğini belirlemeyi; ayrıca eksik yönleri tespit ederek gerekli düzenlemeleri yapmayı amaçlayan kritik bir işlevi yerine getirir (Memduhoğlu, 2012).

Yönetimin kalbi olarak nitelenen (Bursalıoğlu, 2013) karar verme süreci sonraki süreçlerin niteliğini belirlemesi sebebiyle başlangıç sürecini oluşturmaktadır. İyi kararların örgütü başarıya; kötü kararların ise başarısızlığa götürdüğü kabul edilerek karar sürecinin etkili ve bilimsel yaklaşımla gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Karar sürecinde temel ilkelerin başında “bir karar, o karardan etkileneceklerin katılımıyla birlikte alınmalıdır” ilkesi gelmektedir. Bu durum aynı zamanda grupta, demokratik ve rasyonel kararı ifade etmektedir (Yıldırım, 2019). Yöneticilerin karar verme sürecinde birçok unsurun etkili olduğu söylenebilir. Hukuk, kültür, politik, ekonomik ve başka bağlamsal koşullar çerçevesinde karar verme söz konusu olduğunda oldukça karmaşık ve zor bir süreç haline gelebilmektedir.

Kurumsal boyut olarak planlama, planların devlet kurumları aracılığıyla uygulanmasını, izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlar. Ancak planın kalitesi ve uygulamanın başarısı, insan sermayesine ve yöneticilerin kalitesine bağlıdır (Yıldırım, 2019). Yönetim,

bilinmeyenlerin önceden tahmin edilmesini, tasarlanmasını ve programlanmasını gerektirdiğinden zor bir iştir. Yöneticinin geleceği önceden görüp gereken önlemleri alması, örgütün amaçlarını ve gerçekleştirmek istediği hedefleri ortaya koyabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Yönetici ve çalışanlar için plan bir yol haritasıdır (Kıral ve Deliveli, 2019). Planlama hedefleri belirleme, strateji kurma ve faaliyetleri koordine etmek için alt planları hazırlamayı kapsar. Hedefleri belirlemek, planlar geliştirmek ve strateji kurmak yapılacak işe doğru odaklanmayı ve örgüt üyelerinin odak noktasını en önemli olanda toplamayı sağlar (Robbins, Decenzove Coulter, 2016).

Değerlendirme süreci kapsamında gerçekleştirilecek kontrol ve denetim faaliyetleri de planlama sürecinin gerçekleştirildiği faaliyetlerdir. Bu çerçevede denetim planı yapılarak denetimin hedeflerine ulaşmasında izlenecek yol belirlenir ve taraflara duyurulur (Ünal, 2018).

Barnard’a göre örgüt “Belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere iki veya daha fazla kişinin çabalarını bilinçli olarak birleştirmeleri yolu ile ortaya çıkan iş birliği sistemidir” (Şimşek ve Çelik, 2009: 34). Örgütlenme, belirli hedeflere ulaşmak için alt birimler oluşturan resmi otorite yapılarını tanımlama ve organize etme sürecidir (Yavuz Tabak, 2022). Örgütlenme, bir organizasyon yapısının oluşturulmasında yer alan bir dizi eylem veya süreçtir. Bu, organizasyonların kurulmasını, bu grupların belirli örgütsel pozisyonlara dönüştürülmesini gerekli niteliklerin atanmasını gerektiren, hedeflere ulaşmak için anlamlı ve etkili bir şekilde yapılması gereken gruplama faaliyetlerini içerir (Şimşek ve Çelik, 2017). Okulun örgütsel yapısının oluşturulması sürecinde eğitim kadrosu bir araya getirilir ve bütünleştirilerek bir ekip oluşturulur (Başaran, 2000). Örgütlenme kapsamında görev, yetki ve sorumlulukların dağılımı yapılarak üstler ve astlar arasındaki ilişkiler tanımlanır (Toprakçı, 2001).

Yöneltme, süreçlerin önceden belirlenen hedeflere göre kontrol edilmesi, planlanması ve organize edilmesiyle oluşan yapıların harekete geçirilebilmesi yeteneğidir (Ekenci ve İmamoğlu, 2002). Bir yönetim fonksiyonu olarak yöneltme, insanları rasyonel ve etkili bir şekilde motive ederek örgütsel hedeflere ulaştırmak anlamına gelir. Hedeflere ulaşmak için örgütsel çabaları harekete geçirme yeteneğidir. Yönetimin temel amacı örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu aşamanın temel amacı birey ile örgütün bütünleşmesini ve hedeflere ulaşılmasını sağlamaktır. Bu, sürekli ve dinamik işlevsellik sağlar (Şimşek ve Çelik, 2017). Bu aşama aynı zamanda liderlik yapmayı gerektirmektedir. Örgütsel yapıyı amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirmek ve süreç içinde sorunları çözmede

yöneticilerin liderlik rollerini yerine getirmeleri beklenir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Türkiye’de okul yöneticilerinin öğretmenleri yeterince motive edemediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Yiğit, 2003; Yıldırım, 2008).

Koordinasyon, aynı amaca yönelik faaliyet gösteren farklı birimler ve kişiler arasında uyum sağlayarak birbirine zarar vermeden çalışması sürecidir. Şişman (2012) bir organizasyonun her bir parçasının (insan ve maddi kaynaklar) birbirlerinin eylemlerinden haberdar olması ve hedeflere uyum içinde ulaşmasıdır şeklinde tanımlamaktadır. Koordinasyon, ortak bir hedefe ulaşmak için grup çalışmasında eylem birliğini sağlamayı amaçlayan sistematik bir görevdir. En büyük sorumluluk yöneticiye aittir (Köktürk, 2011). Başka bir deyişle koordinasyon “belirli hedeflere ulaşmak için mevcut insan ve malzeme kaynaklarının katkılarını bütünleştiren bir süreçtir” (Aydın, 2014).

Yönetim süreçlerinden bir diğeri olan denetim süreci daha ayrıntılı ele alınmak üzere ayrı bir başlık oluşturulmuştur.

2.2. Denetim ve Eğitim Denetimi

Denetim kavramı; "kontrol/gözlem", "değerlendirme "ve" geliştirme" aşamalarını kapsayan bir kavramdır. Kontrol veya gözlem aşaması, tıpkı fotoğraf çekerken olduğu gibi mevcut durumun değerlendirilmesini içerir. Değerlendirme aşamasında mevcut durum ile arzu edilen durum (normlar, ilkeler, kurallar) karşılaştırılarak kararlar alınır (Başar, 2000).

Denetim, örgütsel faaliyetlerin planlandığı gibi tamamlanmasını sağlamak üzere faaliyetlerin izlenmesi ve önemli sapmaların düzeltilmesini kapsayan bir yönetim fonksiyonudur. Örgütsel amaçlara ulaşılıp ulaşılamadığının, eğer ulaşılamamışsa neden ulaşılamadığının ortaya konması yöneticiler için önemlidir (Robbins ve diğerleri, 2016).

Taymaz’a (2015) göre denetim, amaçları gerçekleştirmek için uygulanacak etkinliklerin belirlenmesi, bu etkinliklerin etkililik ve verimliliğinin saptanarak kontrol edilmesi, örgütsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya konulması sürecidir. Denetim, örgütlerin vazgeçilmez bir ögesidir. Aydın (2014)’a göre denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenmiş amaçlara, ilkelere ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir.

Denetim eğitim sisteminin amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesine yardımcı olan bir alt sistemdir. Eğitim sisteminin etkililiği denetim aracılığıyla belirlenmekte olup denetim,

yönetimin ortaya çıkan eksiklikler hakkında bilgi sahibi olmasına olanak sağlayarak bu eksiklerin düzeltilmesi ve geliştirilmesi yoluyla eğitim sisteminden en yüksek düzeyde verim elde etmeyi sağlar (Gökçe, 1994).

Eğitimsel denetim, eğitimsel amaçların gerçekleşme düzeyini sağlayan ve etkin bir eğitim için gerekli ortamı hazırlayan bir araçtır (Gökçe, 1994). Eğitim sisteminin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi için amaçlarına ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi denetim yaparak anlaşılabilir (Memduhoğlu, 2012). Denetim için örgütsel amaçların önceden ortaya konulmuş olması gerekir. Bursalıoğlu'na (2013: 128) göre denetimin ilk hedefi öğretmeni mesleki olarak gelişimini sağlayabilecek duruma getirmektir. Bursalıoğlu'nun belirttiği gibi denetimin amacının açıklanması, amacın hatırlanmasını kolaylaştırır. Denetimin amacı ispatlamak değil, geliştirmektir. Özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ve öğretmen niteliğinin artırılması etkili denetim için gerekli görülmektedir (Hoy ve Forsyth, 2004). Bir öğretmenin performansı, öğretmenin görev yaptığı okulun bağlamından ve yönetim işlevlerinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu nedenle öğretim ve idari uygulamalar birbirleriyle ilişkilidir, denetim sonuçları da aynı şekilde ilişkilidir (Başar, 2000). Faaliyetin bir iyileşme ile sonuçlanması durumunda denetim faaliyeti doğru şekilde yapılandırılmış ve doğru bir şekilde uygulanmıştır. Aksi takdirde denetim yapınızın ve sürecinizin gözden geçirilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitim ve öğretim kurumlarının denetimi uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu alanda görev yapan kişilerin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması önem verilen konuların başında gelmektedir. Tarihsel süreç içinde eğitim ve öğretim kurumlarının denetimindeki uzmanlaşmanın yönü ve niteliği dikkate değer bir değişime uğramıştır.

Eğitim denetimi, başlangıçta sadece kuralların uygulanmasını sağlamak amacıyla bir denetim aracı olarak kullanılırken, zamanla daha kapsamlı bir hale gelmiştir. Bu süreçte denetim, liderlik, kişilerarası ilişkiler, program geliştirme ve öğretim kalitesini artırma gibi alanlara odaklanarak, öğretim ortamları ve süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik bir yaklaşıma dönüşmüştür (Memduhoğlu vd., 2007).

Denetimin temel işlevleri uygun olmayanları tespit etmek; eğitimcilere yapıcı geri bildirim sağlamak; olumlu çabayı tanımak ve desteklemek; mesleki ve adli inceleme için kanıt sağlamak; uygunsuz veya etkisiz personel hakkında adli işlemleri başlatmaktır (Ünal, 2018).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı-OECD (2013) tarafından tanımlandığı şekliyle denetimin genel amacı mesleki gelişim ve/veya hesap verebilirliktir. Buna göre denetimin temel amacı, uygun mesleki gelişimi sağlayarak öğretmenlik uygulamasını sürekli olarak iyileştirmektir. Bu, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve okulun gelişim planı doğrultusunda gerekli mesleki gelişim faaliyetlerini seçmeye yardımcı olacaktır (OECD, 2013).

Okul denetimi, dünya genelinde yaygın olarak uygulanan bir süreçtir ve kökeni, uluslaşma sürecinde ortak bir dil ve kültür yaratma amacıyla eğitimin bir araç olarak görülmeyle başladığı kitle eğitiminin doğuşuna kadar gider. Denetim, ortak kurallara uyulmasını ve benzer bir müfredatı takip etmeyi sağlamak için temel bir mekanizma olarak işlev üstlenmiştir (Tyack ve Cuban, 1995).

1990'ların başlarından itibaren, eğitim kalitesini izlemek ve geliştirmek amacıyla etkili bir denetim hizmetinin önemli bir araç olduğu görüşüyle denetim sistemlerinde yenilikler yapılmıştır. Bu süreçte sınıf içindeki faaliyetlerin denetlenmesi ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda öğretimi ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilecek açıklama, yönlendirme, yetiştirme gibi rehberlik rolleri vurgulanmıştır. Müfettişlik rolü, öğretmen gelişimi konusunda danışmanlık yapma şeklinde de tanımlanmaktadır. Müfettişlerin, denetim ve destek işlevlerinin yanı sıra bakanlık ile öğretmenler arasında bir köprü kurarak iletişimi sağlamaları da önemli bir görev olarak görülmektedir (De Grauwe, 2007).

2.2.1. Türkiye’de Eğitim Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim sisteminin etkinliğini artırmak amacıyla teftiş, tarihsel süreç içinde sürekli var olmuştur. Zamanla teftişi gerçekleştiren kişi, kurum, kanun ve yönetmelikler değişse de, bu denetim süreci her dönemde önemini sürdürmüştür.

Türkiye'deki denetim uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, teftiş hizmetlerinin başlangıcıyla ilgili kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte, Osmanlı Devleti'nde 1838'de mahalle mekteplerindeki aksaklıkları gidermek amacıyla hazırlanan bir planda, öğretmenlerin belirli memurlar tarafından denetlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Taymaz, 1997, s. 14). Osmanlı döneminde gerçekleştirilen düzenlemelerin bu alandaki temel taşları oluşturduğu görülmektedir. Bu dönemde çıkarılan nizamnamelerle birlikte, öğretmenler

denetlenmesi gereken çalışanlar olarak kabul edilmiş ve müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapması ve onlara yardımcı olması gerektiği vurgulanmıştır (Kasapçopur, 2007).

1862'de, rüşdiye ve sıbyan okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara "müfettiş" unvanı verilmiş ve bu görevliler, hem merkezdeki hem de taşradaki okulları denetleme yetkisiyle donatılmıştır. 1896'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Maarif Müdürünün başkanlığında Maarif Meclisi oluşturulmuş ve bu meclislerde muhakkik ve müfettişlik görevleri verilmiştir (Taymaz, 1997, s. 14).

Türk eğitim tarihinde teftişle ilgili bilinen en eski belgelerden biri olan 1876 tarihli Talimat'ta, hangi kişilerin okul teftişiyle görevli olduğu belirtilmiş, ardından teftiş sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanmıştır (Akyüz, 2013, s. 192). İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini düzenleyen ilk yönetmelik, 1910 yılında yürürlüğe giren "Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaiine Müteallik Talimat" tır (Aydın, 1986'dan Akt.: Buluç, 1997, s. 5). 1911'de kabul edilen Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkında Nizamname ile merkez hizmetleri, iki ana kategoriye ayrılarak idare ve teftiş olarak düzenlenmiştir. 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilkokullardaki teftişin, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması belirlenmiştir. 1914'te ise Maarif Müfettişlerinin görevleriyle ilgili bir Talimatname yayımlanmıştır (Taymaz, 1997, s. 14).

1920'li yıllar ise, halkın bağımsızlık mücadelesiyle şekillenen, kritik bir dönemi temsil etmektedir. Savaşın etkileri, tüm yaşam alanlarında derin izler bırakmış olsa da, buna rağmen eğitimle ilgili hizmetlerin sürdürülmesine gayret edilmiştir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim alanında önemli reformlar yapılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasının ardından, 1 Mayıs 1920'de milli eğitim hizmetlerinin tamamı Maarif Vekâleti'ne devredilmiştir. 1923 yılında "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" ve "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname" yayımlanarak, eğitim denetimiyle ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Buluç, 1997; Çelebi ve Asan, 2016).

Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar, eğitim hizmetlerinin daha verimli bir şekilde yürütülmesi amacıyla teftiş sisteminde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden biri 20 Ağustos 2017 tarihli ve 30160 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği olmuştur (Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2019). Türkiye'de eğitim denetimi alanında önemli değişimlerin yaşandığı dönemler

bulunmaktadır. Eğitim denetiminde 2014 yılına kadar yetkinin eğitim müfettişlerine devredildiği, ancak sonrasında sorumluluğun okul müdürlerine verildiği (Koşar ve Buran, 2019) fakat 2022 yılından sonra tekrar müfettişlere yönelim olduğu dikkat çekmektedir (MEB, 2023). Bu tür yasal değişikliklerle birlikte okul yöneticilerinin denetim sorumluluğunu yerine getirme durumu araştırma konusu haline gelmiştir.

Günümüze en yakın değişiklik ile 01.03.2022 tarih ve 31765 sayılı Resmî Gazetede Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Eğitim denetiminde yıllar içinde gerçekleştirilen çeşitli yasal düzenlemelerle müfettiş, denetçi ya da denetmen şeklinde farklı isimler kullanılmıştır (MEB, 2022a). 2022 yılında yayımlanan "Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği" (MEB, 2022b) ve kurulum aşamasında olan "Kalite Güvence Sistemi" (MEB, 2022c) denetim sürecini yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda denetim yetkisi yeniden eğitim müfettişlerine devredilmiş ve eğitim müfettiş yardımcılığı sınavları 2022 yılından itibaren tekrar yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2023).

Denetim alanında pek çok yasal düzenleme ve uygulama hayata geçirilmiş olmasına karşın Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından etkili bir denetim yapısının kurulamamış olduğu ve denetimin sadece bir kontrol aracı olmanın ötesinde, beklenen işlevi yerine getiremediği değerlendirilmektedir (İş, 2021; Şahin vd., 2013).

2.3. Denetim Türleri

Denetim bir uzmanlık alanıdır. Bu alanda uzmanlaşma denetim türlerini de beraberinde getirmiştir. Denetimin yapılma yöntemine göre bilimsel denetim, kliniksel denetim, sanatsal denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, ve öğretimsel denetim şeklinde sınıflandırma yapılmaktadır (Ünal, 2018).

2.3.1. Bilimsel Denetim

Taylor'un ileri sürdüğü ve Fayol'un katkıda bulunduğu bilimsel yönetim anlayışı bilimsel denetim kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu nedenle, bilimsel denetimin esasları, bilimsel yönetimin ilkelerine göre düzenlenir ve yürütülür. Bilimsel yönetim ilkelerine göre; örgütün bütün sorumluluğu yöneticidedir. Yönetici görev dağılımını yapar ve çalışanlardan bu görev dağılıma uymasını bekler. Her iş için en iyi olan seçilmeli ve bu kişiler eğitimden

geçmelidir. Emir verme yetkisi tek kişidedir. Detaylı bir gözlem ve rutin görev ölçümü bilimsel yönetim anlayışının olmazsa olmazlarındandır. Bu bilimsel yönetim anlayışı denetimde de kendini göstermiştir. Bu denetim türünde müfettiş öğretmenden beklenen davranış standartlarına göre değerlendirme yaptığı için bunların dışında bir şeye bakmaz. Bilimsel denetim anlayışı öğretmen gelişiminin bir okulu geliştirmede etkin olduğunu savunur. Bilimsel denetim aslında bakıldığında öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak standartları belirlemelidir (Gökçe, 2009).

2.3.2. Kliniksel Denetim

Klinik denetim öğretmenlerin duygu, düşünce, fikir ve kendilerine has uygulamalarına saygı duyan baskı ve korkudan uzak denetleyen ve öğretmen arasında karşılık güven ve hoşgörüye dayanan, her iki tarafında esnek ve yeniliklere açık bir anlayış içinde faaliyetleri ortak biçimde değerlendirdikleri bir denetim türüdür (Aydın, 2014).

Öğretmenin ihtiyaç duyduğu duygusal desteğin sağlanması klinik denetimin önemli bir parçasıdır. Klasik denetim anlayışlarının tersine öğretmenin bireysel farklılıklarına değer verilmelidir. Suçlayıcı ve yargılayıcı bir tavırdan ziyade öğretmenin kendine has uygulamaları gözlenerek daha önce farkına varamadığı güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri sağlanmalıdır. Bu yaklaşımda denetmen ile denetlenen arasında güven duygusu gelişmesi temel bir gerekliliktir. Hiyerarşik bir yapıdan ziyade eşitlik söz konusudur. Bununla birlikte öğretmenlerin becerilerine ve mesleki yeterliklerine saygı gösterilmesi esastır. Görevin gerektirdiği profesyonel deneyime, pedagojik bilgiye, etkili iletişim becerilerine, grup dinamiklerini ve kişiler arasında çıkabilecek çatışmaları yönetme yeterliğine sahip olması klinik denetim yapacak kişide aranan kriterlerdir. Klinik denetimde üç aşama söz konudur.

1. Gözlem öncesi görüşme
2. Sınıf gözleminin yapılması
3. Gözlem sonrası geri bildirim görüşmesi

Kliniksel denetim modelinde nelerin gözleneceği ve kurallar gözlem öncesinden, öğretmen ve denetmen arasında ortak bir noktada buluşacak şekilde kararlaştırılır. Kliniksel denetimi, diğer denetim biçimlerinden ayıran temel özellik denetmen ve öğretmen arasındaki yoğun iş birliğidir (Ağaoğlu, 1997). Kliniksel denetimde toplanan verilerin hepsi sınıf ortamının

gerçek yaşamından elde edilir. Daha sonra bu veriler daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamını gerçekleştirilmesi amacı ile analiz edilir. Analizde, öğretmen, denetmen ilişkisi, prosedürler, stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin rol davranışını değiştirme yolu ile daha etkili bir öğretim gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2014).

Kliniksel denetim altı aşamadan oluşmaktadır.

- Gözlem Öncesi Görüşme: Kliniksel denetimin en önemli aşamasıdır. Çünkü tüm kliniksel denetimin başarılı olması bu ilk aşamanın başarılı olmasına bağlıdır. Bu aşamada denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı güvene bağlı olarak sağlıklı bir ilişki kurulur. Denetim sürecinin genel çerçevesinin çizildiği bu aşamada denetmen ve öğretmen arasında iş birliği yapılarak uygulamada yer alacak etkinliklere birlikte karar verilir.
- Gözlem Aşaması: Bu aşamada öğretmen tarafından verilen ders öğretmen ve denetmen tarafından birlikte analiz edilir. Bu süreçte öğretmen öğrenci etkileşimi önemlidir.
- Analiz: Öğretmen ve denetmen, sorumluluğu paylaşan kişiler olarak, sınıf içi etkinlikleri ve olayları birlikte analiz ederler. Sadece etkinlikleri değil öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası ilişkiler de analiz edilir.
- Gözlem Sonrası Görüşme: Gözlem sonrası görüşmede öğretmen profesyonel bir eğitimci olduğu kabul edilen denetmenle iş birliği içerisinde planlama, yöntem, öğretimin uygulama aşamaları ve öğretmen –öğrenci ilişkileri ile ilgili görüşme sağlanır. Aynı zamanda denetim programının yeniden düzenlenmesi ve programın hedeflerinin belirlenmesi açısından da görüşme aşaması oldukça önemlidir.
- Görüşme Sonrası Analiz: Bu aşamanın temel işlevi denetimin verimli işleyip işlemediğini saptamaktır. Denetimsel uygulamanın yeterli ve yetersiz yönlerinin belirlenmesi öğretimi geliştirmeyi amaçlayan denetimin düzenlenmesinin de gelişime açık olmasına olanak sağlar.
- Yeniden Planlama: Eğer planlanan aşamalarda hedefler gerçekleştirilmişse yeni bir noktaya erişilmiş demektir. Yeni duruma göre de bir yeniden planlama söz konusudur.

2.3.3. Sanatsal Denetim

İnsanlar arasındaki bireysel farkların öğretim esnasında da farklılıklar yaratacağını savunan model bazı öğretmenlerin çok iyi bir konuşmacı olduğu, bazılarının öğrencileriyle çok iyi bireysel ilişki kurarken, bazılarının karşılıklı güveni kolaylıkla sağlayabildiğini bu bağlamda denetmenin öğretme süreciyle birlikte öğretmenlerin bu karakteristik özelliklerinin de değerlendirilebilmesine dikkat çekmektedir. Fakat bu tarz karakteristik nitelikler bir denetmenin 40 dakikalık bir sınıf ziyaretiyle yapabileceklerini sınırlamaktadır. Böylece öğretimin düzeltilmesi gereken yönleri ve dönütlerde gözden kaçabilir (Seçkin, 1998). Sanatsal denetimde öğretmenin sınıf içindeki etkinliklerini ve sınıfta yaptığı gözlemleri analiz ederek öyküleme gibi sanatsal bir dille öğretmene aktarması öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yaratırken, bu değerlendirmelerin bilimsel ve nesnel kriterlere göre değil de öznel olması sanatsal denetimin eleştirilen noktasıdır (Burçak, 2022).

2.3.4. Gelişimsel Denetim

Bu yaklaşıma göre denetmen, öğretmenin gelişim düzeyini analiz ederek öğretmenin gelişim düzeyine uygun olan denetim davranışını sergiler. Bu yaklaşımın amacı denetimin korku verici bir eylem olmasından çıkarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir süreç haline getirmektir (Aydın, 2014). Bu yaklaşımda öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak gelişim bakımından farklı seviyelerde olduğu bu yüzden öğretmenlerin farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri gerektiği öne sürülmüştür (Göksoy ve Sağır, 2021).

Gelişimsel denetimin uzun süreçteki hedefi denetmenin yardımı ile öğretmenlerin kendi öğretimsel faaliyetlerini iyileştirme ve geliştirme süreçlerinin tüm sorumluluğunu üstlenebilecek bir gelişim seviyesine ulaşmalarında yol göstermektir. Gelişimsel denetimde üç temel aşama vardır. Bunlar:

- 1) Öğretmenin içinde olduğu gelişim düzeyini tespit edip, bu düzeye uygun olan denetim yaklaşımını seçmek,
- 2) Seçilen denetim yaklaşımını, öğretmenin değişen ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olarak esneklik içinde uygulamaya koymak,
- 3) Bu uygulamanın öğretmen üzerinde meydana getirdiği etkiyi değerlendirmektir (Karakuş, 2010).

Glickman (2002) biliş, kavramsallık, ahlak, benlik, farkındalık, ilgi alanları gibi boyutlardaki gelişim evrelerindeki farklılıklardan dolayı her öğretmenin mesleki gelişim düzeyinin farklı olduğunu ileri sürerek bu gelişim evresine uygun bir gelişim izleme modeli önermektedir. Gelişimsel denetim, öğretmenlerin farklı gelişim düzeylerine göre farklı denetim modellerinin uygulamasıdır. Gelişimsel rehberlik öğretmenin gelişim özelliklerine göre en uygun başlangıç düzeyini seçme, yaklaşıma karar verme, seçilen yaklaşımı uygulama, öğretmenin seçimi ve karar verme sorumluluklarını arttırırken diğer yandan gelişimini desteklemeye devam eden bir süreçtir. Gelişimsel denetimin amacı, denetimi kaygı uyandıran uygulamalardan çıkarmak ve denetim sürecini öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun hale getirmektir (Aydın, 2014).

2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim öğretmeni merkeze alan ve öğretmenlerin gelişiminden kendisini sorumlu gösteren bir denetim modelidir (Köybaşı vd., 2017). Bu yaklaşımda öğretmenin profesyonel ve kişisel gelişimi tamamen kendi sorumluluğundadır. Ancak ihtiyaç halinde denetleyiciden veya meslektaşlarından yardım alabilir. Farklılaştırılmış denetimin düzgün bir şekilde uygulanması öğretmenler arası iş birliğini güçlendirir, öğretmenlerin alanlarında çok daha verimli olmasına katkı sağlar, denetleyicilerin kısıtlı zamanlarını daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar (Aydın, 2014). Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlere hangi türde denetim hizmeti alacaklarının seçeneği sunulur. Bu seçenekler:

1. Yoğun geliştirme: Gözlem ve geri bildirim denetleyici tarafından yoğun bir şekilde gösterilir.
2. İşbirlikli profesyonel gelişim: Bu yöntemde öğretmenler meslektaşları ile küçük gruplar oluştururlar ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulunurlar.
3. Öz- yönlendirmeli geliştirme: Bu yöntemde öğretmenler denetleyicinin baskısından uzak bir şekilde kendi planlarının ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirerek öz denetim sağlarlar.

Bu denetim türleri göz önüne alındığında sınıf ortamına yeni giren öğretmenler için yoğun geliştirilmiş denetim daha uygun olurken, tecrübeli ve kıdemli öğretmenler için işbirlikli profesyonel geliştirme ve öz-yönlendirmeli geliştirme tercih edilmelidir (Aydın, 2014).

Farklılaştırılmış denetim de öğretmenlere iki farklı değerlendirme seçeneği sunulmaktadır. Bunlar:

1. Yoğun Değerlendirme: Özellikle yoğun geliştirme döneminde olan öğretmenlere uygulanır. Öğretmenlerin öğretimsel becerileri ile ilgili değerlendirmelerdir.
2. Standart Değerlendirme: Bu değerlendirme türü mesleki olarak yeterli görünen öğretmenleri yasalarla belirlenmiş çerçeveler içinde değerlendirilmesidir.

2.3.6. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetimin temel amacı, özellikle eğitim-öğretim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesi yoluyla, ılımlı bir kültür oluşturmak ve güvenilir işbirliği temelinde eğitimin gelişmesini sağlamaktır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkı sağlayan öğretimsel denetim yaklaşımı, bir yandan öğrencilerin akademik gelişimini desteklerken, diğer yandan belirlenen öğretim hedeflerine en üst düzeyde ulaşılmasını sağlar. Öğretmenler ve müfettişler arasındaki işbirliği, iletişim, koordinasyon ve objektif gözlem yaklaşımları öğretimsel sınıf denetimi sürecinin başarısında önemli rol oynamaktadır. Eğitim sürecinin bir parçası olan programlar, materyaller ve uygulama yöntemleride öğretimsel denetimin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Öğretimsel denetim olarak adlandırılan bu süreç, öğretmenlerin öğretim süreçlerini kontrol etme ya da yargılama değil, geliştirmelerine yardımcı olmakla ilgilidir (Aydın, 2014).

Müdürlerin öğretimsel denetim süreci, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda mesleki gelişim yoluyla okulun eğitim kalitesini yükseltmeyi hedefler (Sergiovanni ve Starratt, 2007).

Müdürler sınıfları ziyaret ederek öğretmenlerin ders sunumlarını gözlemler, bu gözlemlerden elde ettikleri verileri analiz eder ve öğretmenlerin *mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla örtüşen yapıcı geri bildirimler* sağladığında, öğretimsel denetim süreci etkin bir şekilde gerçekleşmiş olur (Hoy ve DiPaola, 2008; Zepeda, 2012). İlğan (2014), öğretim denetimini iki boyutlu bir süreç olarak tanımlamaktadır: "öğretimi ve öğretmeni geliştirme" ile "sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma". Öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu; öğretmenlerin bilgi paylaşımına teşvik edilmesi, öğrenci başarısının izlenmesi,

öğretmenlerin eğitimle ilgili güncel gelişmelerden haberdar edilmesi ve öğretmenler arası iş birliğinin desteklenmesi gibi müdür davranışlarını içermektedir. Diğer yandan, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutu ise öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeye teşvik edilmesi, bu ziyaretlerin analiz edilmesi ve öğretmenlere yapıcı geri bildirim verilmesi gibi uygulamalardan oluşmaktadır. Görüldüğü üzere, öğretimsel denetim aracılığıyla okul müdürleri, öğretmenlere anlamlı geribildirimler sunabilir, rehberlik sağlayabilir ve yeni öğrenme ortamlarının oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine doğrudan destek sağlar. Sürdürülebilir bir gelişim için okul yöneticilerinden; öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri, stratejik planlamalar yapmaları, değişim süreçlerini etkili biçimde yönetmeleri ve öğretmenlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurmaları beklenmektedir (Chen, 2016).

2.4. Denetçi Rol ve Yeterlikleri

Eğitim denetçilerinin yeterlikleri teknik, insancıl ve karar yeterlikleri olarak üç grupta ele alınmaktadır (Başar, 2000; Taymaz, 2002). Teknik yeterlikler, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. İnsancıl yeterlikler ise birey ve grupları anlama ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Karar yeterlikleri, sorunun farkına varma, bilgi toplama, sınıflama, çözümleme, seçenekleri değerlendirme, seçme, uygulama ve izleyip düzeltme olarak tanımlanabilir (Başar, 2000; Sabancı ve Günbayı, 2004; Taymaz, 2002). Bir başka yönden denetçi rolleri ise liderlik, yönetim, öğretim, araştırma ve denetim boyutlarına ayrılmaktadır (Başar, 1995; Taymaz, 2010).

Örgütsel hedeflere ulaşmak ve çalışanların yaşamlarını iyileştirmek için yöneticilerin örgüt içinde maddi kaynakları en verimli şekilde kullanmaları ve insan kaynaklarından en etkin şekilde yararlanmaları gerekmektedir. Bu yönetsel davranışlar, diğer rollerin yanı sıra güçlü yönetim bilgisi, liderlik ve iletişim becerilerini gerektirmektedir (Cemaloğlu, 2005). Denetçi yönetici gibi davranarak grubun çalışmalarını yönlendirir ve bütünlüğü sağlar (Bilir, 1989'dan akt. Eyi, 2006).

Öğretmen geliştirme ve öğrenme kalitesinin artırılması, denetim faaliyetlerinin odağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin daha iyi gelişmesine hizmet eden denetim faaliyetleri ister müfettiş için ister yönetici için önceliklidir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu bağlamda denetçinin görevinin öğretmenlere nasıl öğreteceklerini anlatmak değil, öğretmenlerin

işlevsel ve gerekli bilgilere erişmesine yardımcı olmak olduğu unutulmamalıdır. Denetim etkinliklerinin yol gösterici ilkelerinin, öğretmenin öğretme bilgi, beceri ve deneyimi arttıkça öğrencinin daha fazla öğreneceği düşüncesine dayanması gerektiği vurgulanmaktadır (Jeffrey ve Woods, 1998). Beach ve Reinhartz (2000) unvan dikkate alınmaksızın, tüm teftiş yapanların rollerinin genellikle liderlik, planlayıcı/düzenleyici, motive edici, kolaylaştırıcı, iletişim kurucu, değişim temsilcisi, koç/mentor gibi alanları kapsadığını belirtirler.

Türkiye'de öğretim denetimi üzerine yapılan araştırmalar, müfettişlerin sınıftaki öğretimsel konulara odaklanmadıklarını, öğretmenlerin nadiren gelişimsel geribildirim aldıklarını ve öğretmenlerin diğer öğretmenleri tavsiye kaynağı olarak gördüklerini göstermektedir. Araştırmalarda müfettişlerin çevre ile ilişkiler geliştiremedikleri, ders planlama, ders sunumu, öğrenci motivasyonu ve öğrenci performansının değerlendirilmesi konularında öğretmenlere yeterince rehberlik yapılmadığı; ayrıca denetmenin öğretim ile ilgili sorunları öğretmen ile belirlemede sorun yaşadığını ve öğretmenlerin yeterli öğretimsel denetim yardımı almalarında sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı vd., 2007; Burgaz, 1995; Memduhoğlu, 2009; Sarıyar, 1997; Yücel ve Toprakçı, 2009).

Başar (2000), denetçilerin rollerini; görev, süreç ve davranış boyutlarının birleşiminden oluşan çok yönlü bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede denetçi rolleri liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırmacılık ve soruşturmacılık şeklinde sınıflandırılmıştır. Ancak bu rollerin ülkeden ülkeye farklılık gösterebildiği dikkate alındığında, Başar'ın ortaya koyduğu bu sınıflandırmanın Türkiye'ye özgü bir bağlamda şekillendiği söylenebilir.

Her ne kadar denetmenlerin üstlendikleri roller, eğitim kurumlarının amaçlarına ve beklentilerine bağlı olarak değişiklik gösterebilse de, Beach ve Reinhartz (2000), unvan gözetmeksizin denetim süreçlerinde genellikle ortak bazı rollerin öne çıktığını ifade etmektedir. Bu rolleri; liderlik, planlama ve organizasyon, denetim, motivasyon sağlama, kolaylaştırıcılık, etkili iletişim kurma, değişim yaratma ve koçluk/mentorluk gibi alanlar kapsamında değerlendirmişlerdir.

Denetmenlerin denetim sürecinde üstlenmeleri gereken çeşitli roller bulunmaktadır. Bu roller arasında yöneticilik, liderlik ve öğreticilik öne çıkar. Denetmen, yöneticilik rolüyle kurumun amaçlarına uygun kararlar alarak düzenlemeleri yapar ve iş birliği ortamı oluşturur.

Liderlik rolünde ise kurumun yapısını ve amaçlarını göz önünde bulundurarak planlamalar yapar. Öğreticilik rolünde ise hem kendi öğrenimini sürdürmeli hem de öğretmenlere yenilikleri aktararak gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bunlara ek olarak, denetmen rehberlik ederek öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeli, çözüm odaklı yaklaşarak kurum hedeflerinin anlaşılmasını sağlamalıdır. Ayrıca araştırma uzmanı olarak alandaki gelişmeleri izleyip sorunlara yenilikçi çözümler sunmalı, gerektiğinde ise soruşturmacı rolünü üstlenerek disiplini sağlamalıdır. Ancak soruşturmacı rolünü rehberlik süreciyle karıştırmadan, dengeli ve güvene dayalı bir yaklaşım benimsemelidir (Sezgin, 2013).

2.4.1. Denetim ve Adalet İlişkisi

Başar (2006), denetimin önemini “Denetlenmiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir.” sözüyle vurgulamıştır. Değerlendirmenin temel amacı, örgütün belirlenen hedeflerine ne ölçüde ulaştığını tespit etmek ve bu doğrultuda örgütün etkililiğini artırmaktır (Aydın, 2005). Bursalıoğlu (2013), değerlendirme sürecinin amacını “uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmek” şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde denetimin amacı ve işlevi, yalnızca kontrol mekanizması olmaktan çıkmış; örgütün işleyişini geliştirme ve iyileştirme yönünde dönüşüm geçirmiştir (Aydın, 2005).

Eğitim kurumlarında yöneticilerin, yönetim sürecini değerlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olmaları gereklidir. Bunun yanı sıra, örgüt yapısına ve araştırma yöntemlerine hâkim olmaları da önemlidir. Çünkü sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için öncesinde araştırma yapılmalı; değerlendirme sonrasında ise elde edilen bulgular doğrultusunda örgütsel düzenlemelere gidilmelidir (Bursalıoğlu, 2013). Değerlendirme; örgütün başarısını ortaya koymak, hedeflere ulaşmadaki ilerlemeyi tespit etmek amacıyla yapılır. Bu süreçte, çalışanların gösterdiği bireysel performans farklılık gösterebilir. Bu nedenle adil bir yönetici, değerlendirme sürecinde tarafsız olmalı ve değerlendirme sonuçlarına göre çalışanlarını ödüllendirmelidir. Ödüllendirmede ise çalışanın örgüte olan katkısı mutlaka dikkate alınmalıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitimin bir sistem olarak etkililiği ve ciddiyeti bağlamında en önemli alt sistemlerden biri okuldur. Yönetim biliminin eğitim kurumlarına uygulanması “eğitim yönetimi”, bunun okuldaki yansıması ise “okul yönetimi” olarak adlandırılır. Okul yönetiminin temel amacı, okulun amaçları doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde

yürütülmesini sağlamaktır. Bu bağlamda insan ve madde kaynaklarının etkili biçimde kullanılması önemlidir. Okul yöneticisinin görevleri; hedeflerin gerçekleştirilmesi için görev paylaşımı yapmak, çalışanları koordine etmek ve elde edilen sonuçları değerlendirmekten oluşur. Bu görevlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği eğitim politikaları ve amaçlar doğrultusunda yerine getirilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2013).

Bir lider olarak okul yöneticisinin, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlaması, okul kültürü oluşturmaya ve sağlıklı bir okul iklimi geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, etkili bir iletişim ortamı kurmak ve eğitim-öğretim sürecinin verimli şekilde sürdürülmesini sağlamak da yöneticinin liderlik rollerindendir (Akçay, 2000). Eğitim kurumlarında öğretmenler arasında bireysel farklılıklar bulunabilir ve bu durum, farklı olaylar karşısında farklı tutum ve davranışlara neden olabilir. Bu farklılıklar zaman zaman anlaşmazlık ve çatışmalara da yol açabilir. Bu tür durumların çözüme kavuşturulmasında ise en önemli rol okul yöneticisine düşmektedir. Okul ortamında adaletin tesis edilmesi, öğretmenler arası ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için vicdanlı ve adil yöneticilere ihtiyaç vardır. Adil bir yönetim sürdürülebilmesi için yöneticilerin her daim adaleti gözetmesi gerekir (Serinkan ve Ürkek Erdiş, 2014).

2.5. Okul Yöneticilerinin Denetim Roller ve Yeterlikleri

Denetim, yöneticinin görev ve sorumluluklarındandır. Örgütün niteliğine göre yönetici denetim görevini doğrudan kendisi gerçekleştirebileceği gibi görevlendireceği kişiler aracılığıyla denetim görevini yerine getirebilir. Örgütlerin giderek büyümesi, işlevlerinin çeşitlenmesi ve karmaşık hale gelmesi denetimin de uzmanlaşma alanlarından biri haline gelmesine yol açmıştır (Aydın, 2014). Okul yönetimi özellikle eğitim sisteminin öğretimsel beklentilerinin gerçekleştirilmesine odaklanmalıdır. Eğitimin denetimi yalnızca müfettişlere bırakılmamalı, okul yöneticileri de denetim rolünü üstlenmelidir (Ewington, 2008). Aydın'a (2014) göre, öğretim denetimi öğretme öğrenme sürecini iyileştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinliklere odaklanan planlı ve programlı eylemler bütünüdür. Denetmenlerin bu tür denetim ve değerlendirmeleri fiilen gerçekleştirmesi kolay olmadığı gibi teorik olarak da mümkün değildir. Bu nedenle yönetim sürecinin bir parçası olarak okul müdürlerine birçok görev ve sorumluluğun yanı sıra, okul içinde yapılan çalışmalarını sürekli izleme ve

değerlendirme görevi verilmektedir (Taymaz, 2003). Okul yöneticilerinin rolü gerekli hedeflere göre eğitim verilmesi ve sürekli gelişen bir ortam yaratmaktır (Erdem, 2006).

Okul yöneticilerinin yasal görevleri, denetim ve değerlendirmeye doğrudan ilgili olanları içermektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda altıncı kısım madde 56'da "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur" hükmü yer almaktadır (MEB, 2018). Öğretmenlik Meslek Kanunu 6. Madde "Yönetici Ödev ve Sorumlulukları" başlığı altında "Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuat hükümleri doğrultusunda Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yönetim ve denetim görevlerini yürütür" hükmünü içermektedir (MEB, 2018a). Belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okul yöneticisinin okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma plânlarını yapması, uygulaması ve denetlemesi görevi tanımlanmıştır.

Bu görevler ise 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde şu şekilde yer almıştır

- "Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar" şeklinde denetimi çağrıştıran sorumluluğu belirtilmiştir (Madde 3).
- "Yıllık, ünite ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler" açıklaması net bir şekilde öğretimsel denetim sorumluluğunu vurgulamaktadır (Madde 9).
- "Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plân alır, plânları onaylar, uygulanıp uygulanmadığını denetler" sorumluluğunun yanı sıra "Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını izler" şeklindeki düzenleme de okul yöneticisinin denetim rol ve sorumluluğunu belirtmektedir (Madde 8).
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi kapsamında "Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır" sorumluluğu tanımlanmaktadır (2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesi).

Göl (2021) okul yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirirken hangi faaliyetleri gerçekleştirmeleri gerektiğini açıklamıştır. Buna göre okul yöneticisi, ders yılı içinde öğretmenlerin derslerini ve mesleki ve yönetsel faaliyetlerini yakından izler. Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.

Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.

Bir uzmanlık alanı olan denetimin okul yöneticileri tarafından yerine getirilebilmesi için onların bu konuda eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitim alınsa bile farklı branşlar için okul yöneticisinin denetiminin etkililiği sorgulanır hale gelmektedir. Ders denetimlerinde okul müdürlerinin yetersiz olduğunu belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Kaplan, 2016; Özmen ve Batmaz, 2004; Ünal ve Şentürk, 2011). Öte yandan denetim sırasında yaşanan kaygı, başarısızlık hissi, denetimin faydasına ilişkin kuşku gibi sebeplerle öğretmenler okul müdürlerinin denetim yapmasını olumlu karşılayabilmektedir (Argon, 2010; Bayar, 2017; Deniz ve Sayılık, 2018; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Yeşil ve Kış, 2015). Ders denetimine ilişkin bir çalışmada “okul yöneticileri, ders denetiminin mesleki gelişmelerine katkı sağladığını, iyi düzenlenmesi halinde hem okula, hem öğretmene hem de kendilerine faydalı olacağını belirtmektedirler” (Acar, 2009, s.79).

Okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirmede adil olmaları ve mevcut yönetim yaklaşımlarından farklı yöntemler kullanmaları beklenmektedir. Öğretim denetimi, okul yöneticileri tarafından öğretim denetimi ilkelerine göre gerçekleştirilir, öğretmenlerin yeteneklerinin gelişimini destekler ve örgütsel hedeflere ulaşılmasına olumlu olarak katkıda bulunur. Öğretimsel liderliğin; okul yöneticilerine öğretmenlerin öğretme davranışlarına müdahale etme olanağı tanıdığı ve bu sayede okul içinde bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir (Çelik, 2015).

Öğretimsel denetim sürecinde, denetleyen kişi öğretmenle iş birliği yaparak öğrenci başarısını artırmaya odaklanır. Denetim süreci adım adım gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir ve her adımın iyi bir şekilde planlanması önemlidir. Denetleyen kişi öğretmenle iş birliği yaparak öğrenci başarısını artırmayı hedeflemeli ve sürecin her aşamasında teknik becerilerini kullanarak denetime hazır hale gelmelidir (Göksoy, 2021). Öğretimsel denetimin en önemli sınırlılığı uzun süreli gözlem ve ayrıntılı bir analiz gerektirmesidir. Memduhoğlu ve Zengin’e (2011) göre Türkiye’de öğretimsel denetim etkili bir şekilde yapılamamaktadır. Çünkü hem yeterli zaman bulunmamakta hem de müdürler bu konuda yeterli uzmanlığa sahip değildir. Etkili denetim için şu aşamalar önerilmektedir (Ünal, 2018).

- Gözlem öncesi görüşme: Bu aşamada, gözlemlenecek dersler belirlenmekte; bu derslerde hangi verilerin toplanacağı ve gözlem sürecinde hangi ilkelere ve kurallara uyulacağı netleştirilmektedir. Ders denetiminin konusu ile öğretim hedefleri, denetmen ve öğretmen iş birliğiyle belirlenmeli; öğretim hedefleri açık ve ölçülebilir şekilde tanımlanmalıdır. Böylece gözlem süreci daha sistematik ve amaca yönelik hale gelmektedir.
- Sınıf gözlemi: Sınıf gözlemi aşamasında, eksiklere odaklanmaktan ziyade, sınıf içinde gerçekleşen ve eğitim-öğretim süreci açısından önemli görülen olayların ayrıntılı şekilde ifade edilmesi hedeflenmelidir. Denetmen, gözlem sırasında her ayrıntıyı not almaya çalışmak yerine, pedagojik açıdan anlamlı ve dikkat çekici unsurları kayıt altına almalıdır.
- Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık: Bu aşamada denetmen sınıf gözlemi esnasında topladığı verileri analiz eder. Analiz sürecinde, gözlemin tüm bileşenleri kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık aşamasında ise denetmen, öğretmeni cesaretlendirecek yaklaşımlar geliştirmeli, önerilebilecek alternatif yöntemleri belirlemeli ve tüm bu geri bildirimleri yapıcı ve destekleyici bir dille nasıl ileteceğini planlamalıdır. Bu hazırlık, gözlem sonrası görüşmenin verimli ve öğretim sürecine katkı sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.
- Gözlem sonrası görüşme: En son aşama olan gözlem sonrası görüşme aşamasında denetmen denetim ile ilgili geri bildirim yapmakta gözlem ile ilgili görüşlerini öğretmene aktarmaktadır. Bu aktarım esnasında öğretmenin güçlü yanlarını vurgulamakta zayıf yanlarını ise nasıl geliştireceği konusunda analiz yapılmaktadır. Gelecek denetimler konuşulup bir sonraki denetimin planı da yapılmalıdır.

2.6. Özel Eğitim

Eğitimde her bireyin değerli olduğu ve hiçbir ferdin kaybedilmemesi gerektiği anlayışı, okullarda bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasını ve öğretimin bireyselleştirilmesini ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşım, eğitimin kalitesini artırarak öğrencilerin gereksinimlerine daha etkili bir şekilde yanıt verme amacını benimsemektedir (Diken, 2014).

Her bireyin gelişim özellikleri kendine özgüdür ve birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılıklar normal dağılım sınırları içinde yer aldığından birey genel eğitim okullarından faydalanabilir. Ancak ortalamanın dışında gelişim gösteren bireylerin ihtiyaçları genel eğitim kapsamında karşılanamayacağı için bu bireylerin özel eğitim alması gerekmektedir (Eripek, 1998). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel eğitim, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2000). Özel eğitim, genel eğitimden tam olarak yararlanamayan veya kısmen yararlanan özel gereksinimli çocuklar için tasarlanmış, onların gelişimsel özellikleri ve akademik yeterlilikleri göz önünde bulundurularak, bireysel yeteneklerine uygun şekilde kapasite geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu eğitim, çocukların toplumla uyumlu, bağımsız ve üretken bireyler olarak yetişmelerini destekler. Özel eğitim, bu çocuklara uygun ortamların sağlanması, uzmanlaşmış eğitmenler ve özelleştirilmiş eğitim programlarıyla sunulur. Böylece, çocukların kendine yetebilen ve başarılı bireyler olmaları için gereken tüm destek sağlanmış olur (MEB, 2006; Özsoy vd., 1988).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin temelleri, 1800’lü yılların sonlarına kadar uzanmaktadır. Ancak bu alandaki yasal düzenlemeler, belirli bir zaman dilimi içerisinde şekillenmiştir. Türkiye’de özel eğitimin merkezi olarak planlanması adına atılan önemli bir adım, 6 Ağustos 1980 tarihinde 2429 sayılı kanunla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün kurulması olmuştur. Ardından, 27 Şubat 1982 tarihinde bu yapı, Daire Başkanlığı’na dönüştürülmüştür. 13 Aralık 1983’te ise 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı kurulmuş ve böylece özel eğitim alanında daha sistematik bir yönetim şekli benimsenmiştir. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı ‘Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’ ise, özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimine dair temel düzenlemeleri ortaya koymuştur. Türkiye genelinde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaçların artması sonucunda, 30 Nisan 1992 tarihinde çıkarılan 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne dönüştürülmüştür. Ardından, 6 Haziran 1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğiyle ile özel eğitimle ilgili temel esaslar

belirlenmiştir. Bu düzenleme ile, daha önce yürürlükte olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu kaldırılmıştır. 573 sayılı KHK, özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanması konularında önemli bir çerçeve sunarak, eğitimde kullanılan terimler ve yöntemler üzerinde düzenlemeler yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu yasa ile, özel eğitim gereksinimi olan bireyler, erken çocukluk dönemi eğitimi, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim desteği, aile eğitimi ve bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi kavramlar ilk kez kullanılmaya başlanmış ve ilgili düzenlemelere gidilmiştir (Cavkaytar, 2008).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim hakkından yararlanabilmelerini sağlamak için gerekli düzenlemeleri içermektedir. Bu yönetmelik, özel eğitim uygulamalarının nasıl yapılacağına dair detaylı açıklamalar sunarak, uygulama sürecine açıklık getirmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2018) göre özel eğitim, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımın amaçları doğrultusunda özel eğitimli personel, öncelikle özel eğitim alanında eğitim almış ve bir üniversitenin özel eğitim bölümünden diploma almış kişilerdir. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel olarak yetiştirilmiş özel eğitim öğretmenin yanı sıra pek çok farklı uzmanlık alanından oluşan bir ekibi de ifade etmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2008).

Özel gereksinimli bireylerin yeteneklerini geliştirebilmeleri için öncelikle erken dönemde tıbbi ve eğitsel tanılama yapılmalı ve bu süreçte bireylerin eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir. Çünkü doğru bir tanılama, bu bireylerin uygun eğitim hizmetlerine erişim sağlama açısından büyük bir önem taşımaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016).

Türkiye’de eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda tespit edilen özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilecek eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’nun görevleri arasındadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda özel eğitim ihtiyacı belirlenen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından hazırlanan raporla uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin gelişimsel özellikleri, akademik başarı düzeyleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak yapılır. Bu değerlendirme, bireyin eğitim sürecindeki farklı aşamalardaki

geçişlerde gerçekleştirilir. Ayrıca, bireyin eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda, veli ya da okulun yazılı isteği üzerine zaman zaman tekrarlanabilir (Resmî Gazete, 2018).

Türkiye’de yetersizlik türüne göre yapılan yasal sınıflandırma sistemi kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, özel gereksinimi olan bireyler; zihinsel yetersizlik (hafif, orta, ağır, çok ağır), işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, birden fazla alanda yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, süregelen hastalıklar, otizm, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile üstün veya özel yetenek başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (MEB, 2006).

Tablo 1. Özel Eğitim Hizmetleri Alanındaki Okul ve Öğrenci Sayıları (2019-2023)

Kademeler	2019		2020		2021		2022		2023	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
Özel Eğitim Anaokulu	47	4021	110	-	133	146	-	353	7950	
Özel Eğitim İlkokulu (I. Kademe)	409	12.044	431	12.831	443	12.788	459	13.746	475	14.306
Özel Eğitim Ortaokulu(Ortaokulu (I. Kademe))	417	13.226	437	12.500	447	12.596	460	13.362	476	14.175
Özel Eğitim Ortaöğretim (III. Kademe)	454	25.937	490	25.871	498	26.441	513	26.767	476	26.237
Özel Eğitim Sınıfları	-	69.906	-	68.866	-	76.569	-	77.415	-	86.509
Toplam	1327	125.134	1468	120.068	1521	128.394	1578	131.290	1780	149.177

Kaynak: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporu (Ocak-Temmuz 2023)

Tablo 1, 2019-2023 yılları arasında özel eğitim hizmetleri alanındaki okul ve öğrenci sayılarına ilişkin istatistikleri içermektedir. Tabloya göre 2019 yılında 1327 olan okul sayısı 2023 yılında 1780’e; 125.134 olan öğrenci sayısı ise 149.177’ye çıkmıştır. Türkiye’de 2023 yılında tam zamanlı sınıflarda kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim gören 359.710 öğrenci bu tabloya dâhil edilmemiştir. Özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitimini sürdüren 86.509 öğrenci de tabloda gösterilmemiştir.

2.6.1. Özel Eğitim Hizmetleri Alanında Denetim

Türkiye’de özel eğitim kurumlarının yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönetmeliklerle ve ilgili yasal düzenlemelerle şekillendirilmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan

bireylere yönelik bu kurumların işleyişi; açılış süreçlerinden denetim mekanizmalarına kadar ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Yönetimin temel dayanaklarını; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ve “Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği” oluşturmaktadır (MEB, 2024).

Bu kurumların açılabilmesi için belirli fiziksel ve eğitimsel standartlara uygunluk gereklidir. Kurum binasının erişilebilir olması, yeterli derslik ve materyal bulunması, ayrıca eğitim personelinin özel eğitim alanında nitelikli olması şarttır. Başvurular, İl Millî Eğitim Müdürlüklerine yapılmakta; uygunluk durumunda valilik oluru ile açılış izni verilmektedir. Kurumların kapatılması ise yine mevzuat hükümleri çerçevesinde gerçekleşmekte olup, özellikle denetimlerde ciddi eksiklikler tespit edilen kurumlar hakkında işlem yapılmaktadır (MEB, 2024a).

Özel eğitim kurumlarında çalışan personelin alan mezunu olması gerekmektedir. Bu kurumlarda bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) uygulanmakta ve her öğrenci için özel hedefler belirlenmektedir. Kurumlarda ayrıca psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulması da zorunludur. Bu uygulamalar, hem öğrencilerin akademik hem de gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir (MEB, 2024b).

Denetim süreçleri, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. Denetimler, öğretim programlarının uygunluğu, personel yeterliliği, fiziksel koşullar, kayıt süreçleri ve öğrenci gelişimi gibi alanları kapsamaktadır. Denetim sonuçları, kurumların eksikliklerinin giderilmesine yönelik rehberlik amacı taşıdığı kadar, mevzuata uygunluğun sağlanması bakımından da önemlidir (MEB, 2024c). Denetim raporları, aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinin kalite güvencesi açısından da kilit bir rol üstlenmektedir.

Türkiye’de özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar, bu yöneticilerin yönetsel konularda yeterli deneyime sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. (Aksüt, 1997; İşman, 2009; Karan, 2010). Yapılan araştırmalarda, özel eğitim kurum yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli deneyime sahip olmadıkları, öğretmenlere rehberlik konusunda yetersiz kaldıkları ve yönetici atamalarında kariyer ile liyakat ilkelerine yeterince dikkat edilmediği bildirilmektedir. Ayrıca, paydaş görüşlerinin alınmasına yönelik uygulamalara gereken önemin verilmediği ve kurum yöneticilerinin, öğrencilere uygulanan

eğitim programlarını yeterli düzeyde değerlendirmedikleri de bulgular arasında yer almaktadır (Selvi, 2016).

Uluslararası düzeyde de özel eğitim uygulamalarının yönetiminde sorunlar mevcuttur. Özel eğitim okullarına, alan yeterliliği bulunmayan yöneticilerin atandığı; bu yöneticilerin, kurumu etkili biçimde yönetebilecek liderlik becerilerinden ve özel eğitim alanında gerekli saha deneyiminden yoksun oldukları belirtilmektedir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003; Katsiyannis, Conderman ve Franks, 1996; Parker ve Day, 1997).

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (1997) teftiş ve denetimle ilgili 26. maddesinde, “özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftiş ve denetimi, özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılır” hükmü yer almaktadır. Özel eğitim alanında denetim tıpkı genel eğitim veren kurumlarda olduğu gibi önemlidir. Özel eğitimde alanında hizmet veren kurumlar, genel eğitimin bütün özelliklerine sahip olmanın yanı sıra kendine özgü özelliklere de sahiptir (Özsoy, 1986). Özel eğitim alanında görev yapan müfettişler, genel eğitimden farklı olarak, engelli öğrencilerin özel gereksinimlerine yönelik teçhizat, öğretim teknikleri ve bireyselleştirilmiş uygulamaları da kapsayan denetim süreçlerini yürütmekle yükümlüdür. Bu durum, özel eğitimin denetimini genel eğitimden ayıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Zigmond, 1997).

Özel eğitim kurumlarında rehberlik ve denetim görevini üstlenen müfettişlere çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Bu kapsamda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreçlerinin etkinliğini artırmak amacıyla yöneticilerin işgörenleri cesaretlendirmesi ve süreçleri düzenli olarak değerlendirmesi beklenmektedir (Field vd., 1998). Ayrıca, bireysel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özel eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması (Bays, 2001) ve özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması (Billingsley, 1993) da müfettişlerin görev alanları içerisinde yer almaktadır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 26. maddesi gereğince, özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftişi, özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişler tarafından yapılmalıdır. Ancak, bu alanda yetişmiş yeterli sayıda müfettiş bulunmaması nedeniyle, kurum denetimleri sıklıkla farklı branşlardan müfettişlerce gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında görev yapan denetçi sayısına ilişkin kamuya açık, güncel ve özel alan bazlı detaylı veriler bulunmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 yılı İdare Faaliyet Raporu’nda denetimi yapılan okul ve kurumlara dair genel bilgiler yer almakla birlikte, özel eğitim kurumlarında görev yapan denetçilerin sayısı ayrı olarak raporlanmamıştır (MEB,2024d). Bu durum, özel eğitim alanında yürütülen denetim hizmetlerinin niceliksel boyutunun izlenmesini zorlaştırmaktadır.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (Resmî Gazete, 2018) sekizinci bölümünde İl Millî Eğitim Müdürlükleri (MEM) bünyesinde “İl Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” oluşturulması kararlaştırılmıştır. Anılan kurul “...özel eğitim hizmetlerinin planlanmasını, yürütülmesini ve izlenmesini” gerçekleştirmekle görevlendirilmiştir (Madde 40). Söz konusu yönetmelikte “denetim”, “teftiş” kavramlarına yer verilmemiştir. MEB Özel Eğitim Hizmetlerinde denetimin gerçekleştirilmesine ilişkin yasal temel MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinde sunulmuştur (Resmî Gazete, 2023). Söz konusu yönetmeliğin 58. Maddesinde “Denetim hizmetleri, Bakanlığın görev alanına giren konularda, Bakanlığın merkez, taşra, yurt dışı teşkilatı ve Bakanlığın denetiminde hizmet yürüten tüm kurumlar ile personelin kapsar” ifadesine yer verilmiştir. Devamında denetim türleri olarak “Süreç, Sonuç, Performans, Sistem, Mali, Uygunluk, Tematik, Personel, Yerindelik, Ders ve Öz Değerlendirme” olmak üzere 11 farklı denetim açıklanmıştır. Bu denetim türlerinden süreç denetimi yürütülen hizmetlerin tanımlarına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin denetlenmesini içerirken sonuç denetimi hizmetlerin önceden belirlenen amaç, hedef, performans ölçütlerine, kalite standartlarına göre karşılaştırılarak değerlendirilmesini kapsamaktadır. Performans denetimi yönetimin bütün kademelerindeki faaliyetlerin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesini amaçlamaktadır. Sistem denetimi, birimin yönetim süreçleri, iç kontrol, elektronik bilgi boyutlarında etkili, verimli ve ekonomik ölçütlere uygun gerçekleştirilmesinin değerlendirilmesi şeklinde açıklanmıştır. Mali yönden (mali denetim), yürürlükteki mevzuat açısından (uygunluk denetimi), derinliğine inceleme (tematik denetim), personelin görev tanımına uygun davranması (personel denetimi), eğitim-öğretim ve idari işlemlerin şartlara uygun yapılması (yerindelik denetimi), öğrencilerin öngörülen kazanımlara ulaşması yönünde öğretmenin yeterliğinin değerlendirilmesi (ders denetimi) ve kurumların kendilerini değerlendirme süreçlerinin incelenmesi (öz değerlendirme) türleri açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2023).

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinde farklı denetim türlerinin birkaçının birlikte kullanılabileceği temel amacın “eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici yönde katkı sağlamak” olduğu belirtilmektedir. Anılan yönetmeliğe göre kurumların denetimi üç yılda bir periyodik olarak yapılması; yetersizliği belirlenen kurumların bir yıl sonra tekrar denetlenmesi ve eğitim-öğretim bakımından riskli görülen kurumların yakından izleme kapsamına alınması gerekmektedir. Ders denetimi ise kurum denetimi esnasında ya da ayrı yapılmaktadır. Bunun yanı sıra kurumlar kendi öğretmenlerinin denetlenmesini de talep edebilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin ders denetimleri planlanarak gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen denetimler sonrasında denetim raporları düzenlenerek ilgili taraflara iletilmektedir (Resmî Gazete, 2023).

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2023) ve MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2018) birlikte ele alındığında özel eğitim kurumlarında ders denetimi ve personel denetiminin arka planda kaldığı söylenebilir. Özel eğitim alanında hizmet veren kurumlarda denetim açısından mevcut boşluğun okul yöneticilerine yüklenen sorumluluklar ile doldurulabileceği anlaşılmaktadır.

Özel eğitimde denetim yapan kişilerin, özel eğitim alanını iyi tanıyan; kurumlarda hangi alanlarda inceleme yapılacağını bilen ve ölçme araçları, performans testleri ile diğer ilgili materyalleri kullanma yeterliliğine sahip bireylerden seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altınkurt, 2008; Karan, 2010; Güner, 2013). Ayrıca Bakıoğlu (2008) özel eğitim alanındaki denetimlerin rehberlik odaklı olması gerektiğini belirtmiştir. Özel eğitime alanındaki uygulamaların denetim ve rehberlik faaliyetlerinde müfettişin yeterliliğiyle ilişkili çeşitli sorunlar olduğu bildirilmiştir (Kırbıyık, 2011). Özel eğitim alanında uzman personelin yetiştirilmesi ve kurum denetimlerinin alanda uzmanlaşmış müfettişler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (İşman, 2010).

2.6.2. Özel Eğitim Hizmetleri Alanında Okul Yöneticilerinin Roller ve Yeterlikleri

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetleriyle ilgili çeşitli konularda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenir. Collins ve White’a (2002) göre bu alanlar şunlardır:

- Özel Eğitim Gereksinimli (ÖEG) Öğrencilerin Öğrenme ve Davranış Özellikleri: ÖEGO öğrencilerinin öğrenme süreçlerini ve davranışsal özelliklerini anlamak, eğitim yönetimi için temel bir gerekliliktir.
- Özel Eğitim Personelinin Gözetimi: Özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer personelin denetimi, eğitim süreçlerinin verimli bir şekilde yönetilmesi açısından önem taşır.
- Özel Eğitim Programlarının Yönetimi ve Finansal Destek: Özel eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yöneticilerin finansal kaynakları etkili bir şekilde yönetmesi gerekir.
- Özel Eğitimle İlgili Hukuki Düzenlemeler: Okul yöneticilerinin, özel eğitimi düzenleyen yasal çerçeveye hâkim olması, eğitim süreçlerinin yasalara uygun şekilde yürütülmesi açısından kritiktir.
- Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Öğrencilere Yönelik Programlar: Bu tür öğrenciler için uygun eğitim planları hazırlamak ve kaynaştırma programlarını etkin bir şekilde uygulamak, okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.
- ÖEG Öğrencilerin İhtiyaçlarına Uygun Eğitim Programları: Özellikle duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler için programların tasarlanması, uygulanması, müfredatın değerlendirilmesi ve öğretimin düzenlenmesi okul yönetiminin görevidir.
- Duygusal ve Davranışsal Bozuklukları Olan Öğrencilerin Entegrasyonu: Bu öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamaları için uygun müdahale stratejileri geliştirilmesi önemlidir.
- Yasal Bilgiler ve Uygulanan En İyi Yöntemlerin Yaygınlaştırılması: Yöneticilerin, yasal düzenlemeleri ve etkili eğitim yöntemlerini öğretmenler, veliler ve topluma aktararak, eğitim kalitesini artırmaları gerekmektedir.

Özel Eğitim Gereksinimli (ÖEG) öğrencilerin, okullarda bilgi ve beceri kazanmaları, başarılı ve bağımsız bireyler olabilmeleri ile yaşam kalitelerinin artması için, özel eğitim hizmetleri konusunda deneyimli ve yüksek nitelikli okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Özel eğitim liderliği yapacak okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları, öğrencilerin bireysel farklılıkları kadar karmaşık ve çeşitlidir. Ayrıca, özel eğitimin liderliği ve yönetimi, okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri önemli fırsatlar sunan bir alandır fakat okul yöneticilerinin özel eğitim alanında kendilerini yeterli görmedikleri raporlanmaktadır (Fisher, 2012).

Özel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, yalnızca idari işleyleştikten sorumlu değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen ve öğretimsel liderliği üstlenen önemli aktörlerdir. Bu bağlamda, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif rol almaları beklenmektedir. Fakat farklı disiplinlerle iş birliklerinin yetersizliği, bu süreçlerde karşılaşılan en büyük zorluklardan biridir. Psikologlar, terapistler, sosyal hizmet uzmanları ve sağlık alanındaki profesyonellerle kurulan iş birliklerinin yeterince güçlü olmaması, özel eğitimde bireylerin özel gereksinimlerine uygun bütüncül çözümler üretilmesini güçleştirmektedir (Görgülü, 2016; Selvi, 2016).

Özel eğitim kurumlarının yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekle de yükümlüdür. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları organize etmeleri; öğretmenlerin en iyi eğitim uygulamalarını öğrenmelerine ve güncel pedagojik yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır (Tekin İftar vd., 2023). Özel eğitim alanında görev yapan okul yöneticileri, yalnızca idari süreçleri yönetmekle kalmayıp, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, karşılaştıkları mesleki zorluklarla daha etkili biçimde başa çıkmalarına yardımcı olmakla da yükümlüdür (Yılmaz, 2015). Bunun yanı sıra, özel eğitimde öğrencilerin eğitim sürecine ailelerin aktif katılımı büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yöneticiler, velilerle etkili iletişim kurmalı; bilgilendirme toplantıları düzenleyerek aileleri çocuklarının eğitim süreci hakkında bilinçlendirmelidir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016). Okul yöneticilerinin bir diğer temel sorumluluğu ise toplumla iş birliği içinde hareket etmektir. Toplumsal paydaşlarla geliştirilecek projeler aracılığıyla özel eğitim öğrencilerinin toplumda aktif ve üretken bireyler olarak yer alması sağlanabilir (Görgülü, 2016).

Özel eğitim alanında görev yapan okul yöneticileri, yalnızca yönetsel işlevleri yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda engelli bireylerin haklarını koruyan ve eğitimde fırsat eşitliğini gözeten etik liderler olarak da kritik bir rol üstlenmektedir (İmert, 2019). Bu sorumluluk, yöneticilerin tüm öğrenciler için kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmalarını gerektirmektedir (Boyras, 2018). Engelli öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyecek nitelikli eğitim ortamları oluşturmak, etkili bir liderlik anlayışının en önemli unsurlarından biridir (Alagözoğulları, 2024).

2.7. Özel Eğitimde Öğretimsel Denetim Uygulamaları

Öğretimsel denetim, öğretim süreçlerinin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen planlı etkinlikler bütünüdür. Özellikle özel eğitim alanında, öğretimsel denetim uygulamaları, öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır (Erdem, 2006). Bu bağlamda, öğretimsel denetim, sadece öğretmen performansını değerlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin sürekli gelişimini teşvik eden bir süreç olarak da önem kazanmaktadır. Zepeda (2012), öğretimsel denetimi, öğretmenlerle profesyonel iş birliği yaparak sınıf içinde neyin iyi olduğunu ve neyin iyileştirilmesi gerektiğini belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamadan hareketle özel eğitim alanında denetim yapan kişi öğretmenle iş birliği halinde nelerin iyileştirilmesi gerektiğini saptayarak nasıl iyileştirme yapılacağına dair rehberlik yapmalıdır. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmen değerlendirmesi açısından döngüsel bir yapı arz etmektedir. Gelişimsel denetim sürecinin etkin olabilmesi için öğretmen değerlendirmesi, *denetim ve mesleki gelişim* arasında güçlü bir bağlantı kurulması gerekmektedir. Ancak bu bağlantı kurulduktan sonra, okuldaki herkesin öğrenmesini sağlamak için öğretmen ve öğrenci gelişimine ilişkin standart ölçümler ve veriler paylaşılabilir (Zepeda, 2012).

Archibong (2009), öğretimsel denetimi, *öğretimi, öğrenenler için daha iyi hale getirmek* amacıyla yürütülen bir dizi etkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamadan hareketle özel eğitime tabi tutulan engelli öğrencilerin gelişimine hizmet edebilecek bir denetim yapılması gerekmektedir. Okullarda denetmenlerin kullandıkları *denetim yaklaşımları*, denetimin kalitesini etkilemekte ve denetim sürecinin etkililiğinde önemli rol oynamaktadır (İlhan, 2006). Denetmenler, öğretimsel denetimi nasıl gerçekleştirecekleri, öğretmenlere nasıl davranacakları konusunda başlangıçta bir ikilemle karşı karşıya kalabilmektedirler. Özel eğitim okullarında ders denetimi yapan kişinin “öğretimsel denetim süreçlerini etkili kullanabilme” becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen bakış açısıyla bakıldığında olaylar farklı görünmekte; denetmen bakış açısıyla bakıldığında farklı görünmektedir (Waite, 2005).

Özel eğitim alanında, öğretimsel denetim uygulamaları, öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretimsel denetim, sadece öğretmen performansını

değerlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin sürekli gelişimini teşvik eden bir süreç olarak da önem kazanmaktadır.

Denetime ilişkin literatür temel alınarak özel eğitim gereksinimli öğrencilerle öğretim yapan öğretmenlerin denetiminde dikkate alınması gereken yönler aşağıda sıralanmaktadır:

- Denetim, hazırlık, uygulama ve denetim sonrası değerlendirme aşamalarını içermelidir (Aydın, 2014; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Ünal, 2018).
- Denetime hazırlık aşamasında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) gibi planlar incelenmelidir (MEB, 2018a). Denetim öncesinde öğretmen, denetimin niçin yapılacağı hakkında bilgilendirilmelidir (Ünal, 2018).
- Denetçi, öğretmenle mesleki iş birliği yapma amacını öğretmene açıklamalıdır (Ağaoğlu, 1997; Aydın, 2014; Göksoy, 2021; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Zepeda, 2012).
- Denetim yapan, özel eğitim örneğinde öğretmenin mesleki olarak gelişimine katkı sağlamalıdır (Chen, 2016; Hoy ve DiPaola, 2008; Göksoy ve Sağır, 2021; Köybaşı vd., 2017; Zepeda, 2012).
- Denetçi, özel gereksinimli öğrencilerin örneğinde, öğrencilerin gelişimine katkı yapabilmelidir. Bu kapsamda özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin durumlarını tanımalı ve öğretmenin uygulamalarını bu çerçevede gözlemlemelidir (Archibong, 2009; Fisher, 2012; Memduhoğlu ve Zengin, 2011).
- Denetçi, öğretmenlerin mesleki gelişimi aracılığıyla okuldaki eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine katkı yapmalıdır (Sergiovanni ve Starratt, 2007).
- Denetim, sonunda geri bildirim sağlanmalıdır. Yaptırım ve ödüllendirme adaleti sağlamaya hizmet etmelidir (Bursalıoğlu, 2013; Çelik, 2015; Serinkan ve Ürkek Erdiş, 2014).

2.8. Kuramsal Çerçeve

2.8.1. Mesleki Gelişim Alanındaki Teoriler

Mesleki gelişim, öğretmenlerin hem bireysel yeterliklerini hem de sınıf içi uygulamalarını geliştirmek üzere sürekli öğrenme süreçlerine dâhil olmalarını ifade eder. Knowles'un yetişkin eğitimi kuramına (andragoji) göre, bireyler kendi öğrenmelerinde söz sahibi olmak ister, deneyimlerinden öğrenir ve içsel motivasyonla hareket eder (Knowles, Holton ve Swanson, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri de bireysel ihtiyaç ve deneyim temelli olarak yapılandırılmalıdır.

Guskey'nin (2002) geliştirdiği beş aşamalı mesleki gelişim modeli ise öğretmen eğitimlerinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmaması gerektiğini, sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı ve okul kültürü üzerindeki etkilerinin dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini savunur. Bu model doğrultusunda yapılan güncel araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Çelik ve Kaya, 2020; İlğan ve Çetin, 2018).

2.8.2. Rehberlik ve Denetim Alanındaki Teoriler

Rehberlik temelli denetim anlayışı, öğretim sürecini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı esas alır. Denetim süreçlerinin yalnızca kontrol odaklı değil, aynı zamanda öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen rehberlik işlevini de kapsamaması gerektiği özellikle son yıllarda öne çıkan bir yaklaşımdır (Aydın, 2014). Denetimin temel amacı, öğretmenlere yapılandırılmış dönütler sunarak onların öğretimsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bakımdan denetim süreci; gözlem, analiz, geribildirim ve yönlendirme aşamalarını içeren bir gelişimsel döngü şeklinde tanımlanabilir (Taymaz, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili denetim süreçlerinin katkısını inceleyen Görgülü ve Küçükali (2023), okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük kısmının denetimi “kontrol ve hata arama” olarak algıladıklarını, ancak denetimin gelişimsel işlevinin daha ön planda olması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde Altınok, Tezel ve Güngör (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetim uygulamalarının öğretim sürecine katkı sunmadığını; uygulamaların genellikle belge

incelemesine dayandığını ve öğretmenin profesyonel gelişimi için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda rehberlik odaklı denetim modeli, gelişimsel denetimle kesişen bir yaklaşım sunar. Denetimin sadece denetleyici tarafından yönlendirilen bir süreç değil, öğretmenle iş birliğini temel alan iki yönlü bir yapı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu modelde öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmekte, denetmenler ise rehber ve destekleyici bir role bürünmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2002).

Rehberlik odaklı denetimin teorik temeli, gelişim psikolojisi ve yetişkin öğrenmesi (andragojik) ilkelerine dayanmaktadır. Buna göre yetişkin bireyler deneyim yoluyla öğrenir; bu nedenle öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemlene, değerlendirme ve iyileştirme fırsatlarına sahip olması gerekir (Zepeda, 2012). Ayrıca, Öner ve Türkoğlu'nun (2020) yaptığı içerik analizine göre, denetim konusundaki lisansüstü tezlerde öğretimsel denetim ve rehberlik temelli yaklaşımlara ilginin arttığı, klasik teftiş modelinin ise giderek önemini yitirdiği görülmektedir.

Akyüz (2023), Türkiye'deki eğitim müfettişliği sistemine yönelik eleştirilerinde, denetim işlevinin daha yapıcı, danışmanlık temelli ve rehberlik odaklı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini savunmaktadır. Bu tür yapılar, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini destekler hem de okulun kurumsal öğrenme kapasitesine katkı sunar.

2.8.3. Öğretimsel Denetimle İlişkili Teoriler

Öğretimsel denetim, eğitim süreçlerinde öğretim kalitesini artırmaya yönelik yapılandırılmış bir değerlendirme ve rehberlik süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte temel amaç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğrenme ortamlarının niteliğini artırmaktır. Aydın (2013), öğretimsel denetimi, sınıf içi etkinliklere odaklanan planlı ve programlı işler bütünü olarak tanımlarken; bu sürecin yalnızca öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencinin ve denetmenin de aktif olarak rol aldığı çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Cogan tarafından geliştirilen öğretimsel denetim modeli, öğretmenin ihtiyaçlarına dayalı olarak planlanan ve gözlem öncesi-gözlem-gözlem sonrası olmak üzere beş aşamadan oluşan döngüsel bir yapıyı öngörür (Aydın, 2016).

Taymaz (2015), öğretimsel denetimin yapıcı bir rehberlik süreci olarak kurgulanması gerektiğini, klasik teftiş anlayışından uzaklaşarak öğretimi geliştirme odaklı bir yaklaşımla ele alınmasının daha işlevsel sonuçlar doğuracağını belirtmiştir. Bu kapsamda, denetimde öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme çıktıları ve öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi önem taşır. Zepeda (2012), öğretimsel denetimin ancak öğretmenlerin mesleki gelişimi ile güçlü bağlar kurması halinde etkili olacağını savunmakta, denetimin aynı zamanda bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmasını önermektedir. Bu görüş, Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'un (2014) geliştirdiği gelişimsel denetim modeli ile de örtüşmektedir. Söz konusu modelde, denetmen öğretmenin gelişim düzeyine uygun bir rehberlik anlayışı benimser ve bu rehberlik öğretmenin otonomisini destekleyecek şekilde planlanır.

Türkiye bağlamında yapılan akademik çalışmalar, öğretimsel denetimin halen yeterince sistematik yürütülemediğini, çoğu zaman öğretmeni kontrol etme aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Erdem, 2006; İlğan, 2014). Bu durum, öğretmenlerin denetim sürecine katılım düzeyini ve sürecin geliştirme potansiyelini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretimsel denetimin etkili olabilmesi için denetmenlerin pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Doğan, 2020). Zepeda'nın modeline göre, öğretimsel denetimde öğretmen ve denetmen arasında güvene dayalı, yapıcı ve geri bildirimle açık bir ilişki kurulması sürecin başarısı açısından kritik önemdedir.

2.8.4. Özel Eğitim Alanındaki Teoriler

Özel eğitim kurumlarının denetimi yalnızca mevzuata uygunluk açısından değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin niteliğini artırma bağlamında da büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretimsel denetim, öğretmenin sınıf içi uygulamalarına odaklanan, gelişim odaklı ve geri bildirim temelli bir süreç olmalıdır. Ancak özel eğitim alanında gerçekleştirilen denetimlerde sıklıkla öğretim süreçlerinden ziyade idari işleyişin gözlemlendiği ve pedagojik rehberliğin ihmal edildiği görülmektedir (Selvi, 2016; Karan, 2010).

Yürürlükteki mevzuat özel eğitim kurumlarının denetiminin alan uzmanı müfettişlerce yapılmasını öngörmekte, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği bu durumu açıkça ifade etmektedir. Ne var ki uygulamada bu hükümlere tam anlamıyla uyulmadığı, denetimlerin genellikle farklı branşlardan gelen

müfettişler tarafından yürütüldüğü ve bu nedenle öğretmenlere rehberlik sunulmasında yetersiz kalındığı raporlanmıştır (Güner, 2013; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988).

Denetim süreci, yalnızca kontrol değil, aynı zamanda geliştirme ve destek sağlama işlevlerini içermelidir. Bu noktada Zepeda (2012), denetimi öğretmenlerle iş birliği içinde yürütülen, öğretimin niteliğini artırmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Gelişimsel denetim anlayışı, öğretmeni mesleki gelişim sürecinde destekleyen, bireysel farklılıkları gözetken bir rehberlik yaklaşımını benimser. Ancak Türkiye'de öğretimsel denetimin bu yönde işlerlik kazanmasında çeşitli engellerin bulunduğu, müfettişlerin zaman ve uzmanlık yetersizliği nedeniyle gelişimsel denetimi tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri belirtilmektedir (İlhan, 2006; Selvi, 2016).

Ayrıca, öğretmenlerin denetim sürecine aktif olarak katılmaları ve sürecin işlevsel olarak tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve denetmen üçgeninde karşılıklı güvenin kurulması ve denetimin sınıf içi öğrenmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması esastır (Aydın, 2013). Öğretimsel denetimin yalnızca eksiklikleri tespit eden bir yapıdan ziyade, öğretmenin gelişimine katkı sunan bir sisteme dönüşmesi gerektiği, bu dönüşümün ise denetmenlerin pedagojik liderlik becerilerine sahip olmalarını gerektirdiği ifade edilmektedir (Taymaz, 2015).

2.9. İlgili Araştırmalar

Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve anketi doldurmayı kabul eden 964 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği (OMÖDD)” kullanılmıştır 5’li Likert türü ölçek kullanılmış, seçenekleri ise en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman, ara sıra, bazen, çoğu zaman, her zaman” (1-5) şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran çalıştıkları okullarda okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarının daha sık gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir. Okul türü açısından ise ortaokul öğretmenleri ilkokul ve lise öğretmenlerine kıyasla çalıştıkları okullardaki okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarının daha sık meydana geldiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmış (Deniz ve Erdener, 2016).

Ceylan ve Can’ın (2019) çalışmasında, okul müdürlerinin ders denetimi görevine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, ders denetim sürecinde okul müdürlerinin daha çok rehberlik edici bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak, tüm öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim rollerini etkili bir şekilde yerine getiremediklerine inandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın genel önerisi ise, sınıfları denetleyecek kişilerin çağdaş denetim anlayışına sahip, rehberlik ve danışmanlık alanlarında uzman bireylerden seçilmesi yönündedir (Ceylan ve Can, 2019).

Tonbul ve Baysüren’in (2017) araştırmasında 2014’te teftiş yönergesinde ders denetimleri ile gerçekleşen değişikliğin; eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve uygulamanın etkililiğini ortaya koyarak, sürecin daha etkili yürütülmesine yönelik yapmış olduğu durum çalışması sonucunda öneriler getirmiştir. Uygulamayı öğretmen ve müdürler olumlu, müfettişler ise olumsuz olarak değerlendirmiştir. Uygulama ile yanlılığın artabileceği, müdürlerin mevcut yeterlikleri ile eğitim öğretimin niteliğine yeterince katkıda bulunamayacağı yönünde kaygılar bulunmuştur. Müdürler, bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış, yapılan ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur (Tonbul ve Baysüren, 2017).

Altunay'ın (2020) gerçekleştirdiği anket araştırması, okul müdürleri ile öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Evreni, 2018–2019 öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise bu evrenden 243 öğretmen ve 51 müdür olmak üzere toplam 294 katılımcıdan meydana gelmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri ders denetimi uygulamalarındaki davranışlarını "Sıklıkla" ve "Her zaman" düzeyinde, yani olumlu şekilde sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, müdürlerin ders denetimlerini "Hiçbir zaman" veya "Bazen" yaptıklarını ifade ederek daha olumsuz bir görüş ortaya koymuşlardır. Ders denetlenmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak okul müdürlerinin görüşlerinde en çok “öğretmenlerin heyecan hissetmesi, süre yetersizliği ve öğretmenlerin özeleştiri eksikliği”; öğretmenlerin görüşlerinde ise “denetimin düzenli yapılmaması, branş farklılığı ve müdürlerin objektif olmaması” kodları öne çıkmıştır (Altunay, 2020).

Bozkurt, Rengi ve Taşdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma, korelasyonel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmış ve çoklu değişkenlerin ilişkisini incelemek için kanonik korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. 574 öğretmenin yer aldığı örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim davranışlarını genellikle sıkça gözlemlediklerini, aynı zamanda mesleki öğrenme faaliyetlerini aktif bir şekilde sürdürdüklerini göstermektedir. Araştırmada ayrıca, öğretimsel denetim davranışları ile mesleki öğrenme arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Öğretimsel denetim davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinin %25'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretimsel denetimin “öğretim ve öğretmeni geliştirme” ile “sınıf ziyaretleri ve geribildirim sağlama” alt boyutlarının, öğretmenlerin yansıtma, iş birliği, bilgiye erişim ve uygulama gibi mesleki öğrenme bileşenleriyle pozitif yönde bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Memduhoğlu (2012) tarafından yürütülen çalışmanın temel amacı, öğretimsel denetim bağlamında Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamalarını analiz etmek; bu alanda karşılaşılan temel sorunları ortaya koymak ve çözüm yolları geliştirmektir. Araştırma, literatür taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve tarama modeli temelinde

yapılandırılmıştır. Çalışmada, öğretimsel denetimin kavramsal temelleri açıklandıktan sonra, Türk eğitim sisteminde var olan denetim uygulamaları bu kuramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir. Analizler, denetim süreçlerinin öğretimsel niteliği desteklemekten uzak, daha çok geleneksel kontrol anlayışına dayandığını göstermektedir. Türk eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeye yönelik bazı uygulamalar hayata geçirilmiş olsa da, bu girişimlerin yeterli düzeyde etkili olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve denetim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılması açısından daha kapsamlı ve çağdaş düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretimsel denetim anlayışını güçlendirecek yeni stratejilerin, reformların ve önleyici adımların hayata geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Beytekin ve Taş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetim konusundaki görüşlerini ortaya koymayı, denetim süreçlerini nasıl yürüttüklerini anlamayı ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir'in Bornova ilçesinde görev yapan 34 ortaokul müdürü arasından, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 10 müdürden oluşmuştur. Nitel araştırma desenine sahip olan bu çalışmada durum çalışması yöntemi benimsenmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve katılımcıların ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin öğretimsel denetim uygulamalarında karşılaştıkları en büyük engel yoğun iş yükü olarak öne çıkmaktadır. Günlük toplantılar ve bürokratik görevler, öğretimsel denetimi etkili ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Denetim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için zaman ve planlama gerekliliği vurgulanmakta; bu bağlamda, yöneticilerin iş dağılımını daha verimli yaparak öğretim liderliğine daha fazla odaklanmaları gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, denetim sürecinin daha objektif ve çok boyutlu bir yapıya kavuşması adına mevzuatta düzenlemeler yapılması, denetim görevlerinin birden fazla kişi tarafından üstlenilmesi ve denetim uygulamalarının bilimsel temellere dayanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Taşdemir (2023) okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu hedef doğrultusunda, karma yöntemin eş zamanlı çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde, ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen

630 öğretmeninden veri toplanmıştır. Nitel aşamada ise, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle 16 öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarını genel olarak "yüksek düzeyde", sınıf ziyaretleri ve geri bildirim süreçlerini ise "orta düzeyde" algılamaktadır. Bununla birlikte, bazı demografik değişkenler (okuldaki öğretmen sayısı, denetimi kimin yapması gerektiği, müdürün öğrenim durumu ve kıdemi gibi) anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgular ise, okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri öncesinde öğretmenleri bilgilendirdiklerini ancak genellikle bire bir hazırlık görüşmeleri yapmadıklarını ortaya koymuştur. Ziyaret sırasında daha çok öğrencilerin performansına odaklanıldığı ve ziyaret sonrasında geri bildirim verildiği ifade edilmiştir. Müdürlerin öğrenci başarılarını takip ettikleri ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak bazı faaliyetlerde bulundukları da belirtilmiştir. Ancak öğretmenler, bu denetimlerin mesleki gelişimlerine somut katkı sağlamadığını, ayrıca öğretmenler arası ders gözlemlerinin teşvik edilmediğini dile getirmiştir. Genel olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını sergiledikleri ancak ders denetimlerinin öğretim kalitesini artırma ve öğretmen gelişimini destekleme konusunda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Koşar ve Buran (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul müdürlerinin ders denetim uygulamalarının öğretimsel liderlik çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda tasarlanmış ve durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleriyle seçilen, Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan toplam 15 okul müdürü oluşturmuştur. Katılımcılar farklı kademelerdeki (özel eğitim, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) okullarda görev yapmaktadır. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin ders denetimlerinin bizzat müdür tarafından yürütülmesinin, öğretmenleri daha iyi tanıma ve denetimde etkililiği sağlama açısından önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürünün ders denetimini yapıcı bir yaklaşımla, öğretmenle iş birliği içinde yürütmesi gerekmektedir. Müdürün bu süreçte öğretmene rol model olması, öğretimsel lider olarak okulda ortak bir vizyon oluşturması ve tüm öğretmenleri bu vizyona yönlendirme konusunda motive edici bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Gürgür (2005) kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıflarında, özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin iş birliği içinde yürüttüğü öğretim yaklaşımının, hem özel

gereksinimli hem de özel gereksinimi olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, bu iş birliği ile öğretim modelinin, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin mesleki gelişimine de katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarına ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Aksüt, 1997; İşman, 2009; Karan, 2010). Örneğin Karan (2010) müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolü ile ilgili olarak yaptığı araştırmada; müfettişlerin sınıf içi öğretimsel sorunları anlayamadıklarını, müfettişlerin programlarla ilgili sorunları öğretmenlerle birlikte saptamadıklarını ve çözemediklerini dolayısıyla öğretmenlerin uygun mesleki yardım almadıklarını iddia etmiştir.

Selvi (2016) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yeterlikleri incelenmiştir. Araştırma sonunda özel eğitim kurum yöneticilerinin deneyimsiz olduğu, öğretmenlere rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada özel eğitim kurumlarına yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine uyulmadığına ilişkin yaygın bir görüş belirlenmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar göstermektedir ki öğretimsel denetim ve okul müdürlerinin bu kapsamda gerçekleştirdiği denetim faaliyetleri, eğitim alanında birçok çalışmaya konu olmuştur. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde, genellikle nitel ya da nicel yöntemlerin tek başına tercih edildiği dikkat çekmektedir. Ancak bu alanda karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki öğretimsel denetim, hem öğretmen uygulamalarını hem de yönetsel süreçleri içeren çok yönlü bir olgudur. Bu nedenle, konuya ilişkin hem genellenebilir nicel verilerin hem de derinlemesine nitel bulguların bir arada değerlendirilebilmesi, araştırma açısından önemli bir yöntemsel avantaj sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretimsel denetim temalı bir çalışmanın karma yöntem yaklaşımıyla ele alınması, mevcut literatürdeki yönteme dair sınırlılıkları aşmak adına dikkat çekici ve değerli bir katkı sağlayabilir. Bu gerekçeyle, bu çalışma öğretimsel denetim alanına yöntemsel çeşitlilik kazandırmak ve konuyu daha bütüncül bir yaklaşımla ele almak amacıyla tasarlanmıştır. Diğer bir durum ise öğretimsel denetimin, özel eğitim alanındaki yöneticiler ve öğretmenler nezdinde araştırmalara konu olmaması, özel eğitim ve öğretimsel denetim alanındaki araştırmaların oldukça sınırlı olması ve daha önce bu konunun incelenmemiş olması çok bakir kalan bir alan olduğunu göstermekte ve araştırmayı daha önemli hale getirmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılacak çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, özel eğitim kurumlarında denetim uygulamalarına ilişkin mevcut durumu bu okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak derinliğine ve kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada karma yöntem benimsenmiş olup, bu yöntemin “keşfedici sıralı desen” (exploratory sequential design) türü tercih edilmiştir. Keşfedici sıralı desen, nitel verilerle başlanan, bu bulgulardan hareketle nicel veri toplama araçlarının geliştirildiği ve sonuçta hem nitel hem nicel bulguların bir arada değerlendirildiği bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmada öncelikle özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın nicel veri toplama aracı yapılandırılmıştır. Böylece, nitel bulgulardan elde edilen temalar üzerinden daha geniş bir katılımcı grubunun görüşleri ölçülebilmektedir.

Bu desenin seçilme nedeni, denetim olgusunun özel eğitim bağlamında yeterince araştırılmamış olması ve uygulayıcıların doğrudan deneyimlerine dayalı özgün bir çerçevenin geliştirilmeye ihtiyaç duyulmasıdır. Nitel aşamada, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadığı sorunlar, algılar ve beklentiler gibi alt temalar derinlemesine anlaşılmış; bu temalar ışığında oluşturulan anket formu ile sayısal olarak genellenebilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin okul müdürü tarafından yapılan denetimlere karşı tutumları ya da denetçinin branş yeterliği konusundaki algıları, nitel

bulgularla ortaya konduktan sonra nicel aşamada bu algıların yaygınlığı tespit edilmiştir. Bu sayede denetimin etkili olup olmadığına ve öğretimsel gelişime katkı sağlayıp sağlamadığına dair daha güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma deseni aynı zamanda, veri bütünlüğü ve bulgu geçerliliği açısından avantajlar sağlamaktadır. Nitel verilerin doğrudan sahadan elde edilmesi sayesinde katılımcıların özgün deneyimleri değerlendirilmiş; nicel veri ile bu deneyimlerin genellenebilirliği test edilmiştir. Böylece araştırma, hem açıklayıcı hem de açıklamaları doğrulayıcı bir yapıya kavuşturulmuştur (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Eğitim araştırmalarında sıkça önerilen bu model, özellikle uygulamaya dönük politika önerilerinde bulunmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda araştırma, özel eğitimde öğretimsel denetim uygulamalarının daha etkili hâle getirilmesi için teorik ve pratik katkı sağlamayı hedeflemektedir.

3.2. Evren Örneklem

Bu araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplandığı için iki farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili merkezinde bulunan ve özel eğitim hizmeti sunan resmî kurumlarda görev yapan tüm öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu evren, sınırlı bir katılımcı grubunu ifade ettiği için nicel araştırma sürecinde tam sayım (census) yöntemi kullanılmış, örnekleme gidilmemiştir. Tam sayım yöntemi, özellikle küçük ölçekli popülasyonlarda, genelleme hatasını azaltmak ve tüm bireylerden veri elde etmek amacıyla tercih edilmektedir (Karasar, 2009). Evreni oluşturan kurumlar ve bu kurumlardaki yönetici ile öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Veriler, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 2022-2023 yılına ait örgün eğitim istatistiklerinden alınmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma özel eğitim hizmeti veren okullardaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiğinden mesleki deneyim, cinsiyet, okulun yerleşim yeri ölçütlerini temsil edebilecek şekilde katılımcılar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, bir araştırmada belirli özelliklere sahip bireyleri ya da durumları bilinçli olarak seçmek için kullanılır. Bu yöntemin seçilme nedeni, araştırmanın amacına en uygun, bilgi açısından zengin ve derinlemesine

incelenebilecek örnek birimlerine ulaşmaktır. İlk etapta araştırmacı ile doğrudan iletişimde olan öğretmenler ile bu kişilerin yönlendirdiği meslektaşları çalışmaya davet edilmiştir.

Tablo 2. Aksaray İl Merkezinde Özel Eğitim Hizmeti Veren Okullara İlişkin Bilgi

Okul	İdari Kadro	Öğretmen
Merkez Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe	3	19
Merkez Özel Eğitim Uygulama Okulu II.Kademe	3	22
Hacı Ömer Usluer Uygulama Okulu III.Kademe	4	16
Hacı Ömer Özel Eğitim Meslek Okulu	4	13
Murat Keskin Özel Eğitim İlkokulu	3	18
Murat Keskin Özel Eğitim Ortaokulu	3	16
Türkiye Futbol Federasyonu Özel Eğitim Anaokulu	3	8
Mehmetçik Ortaokulu	2	14
Betül Mehmet Dinç Özel Eğitim Anaokulu	2	16
Toplam	25	142

Kaynak: Aksaray İl MEM Örgün Eğitim İstatistikleri (2022-2023) www.aksaray.meb.gov.tr

3.3. Veri Toplama

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, 2023 yılının Ekim ayı içerisinde üç oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturum 15 Ekim 2023, ikinci oturum 22 Ekim 2023 ve üçüncü oturum 29 Ekim 2023 tarihlerinde yapılmıştır. Her bir görüşme, ortalama 1 saat 30 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle ortak bir zaman, mekan ve saat belirlenerek görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercihleri doğrultusunda hafta sonları (Pazar günleri), okul dışındaki ortamlarda ve öğleden sonra saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış form kullanılmıştır. Sorular, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Taslak sorular üretildikten sonra Aksaray Üniversitesinde görev yapan Eğitim Bilimleri alanında doktoralı üç öğretim üyesinin görüşüne sunularak ölçme gücü, ifade netliği bakımından incelenmiştir. Ardından bu çalışmada yer almayan ve özel eğitim öğretmeni olan üç kişiye uygulanmıştır. Okunabilirlik, anlaşılabilirlik bakımından sorun olmadığı değerlendirilmiştir. Görüşme formunda Etik Bilgilendirme ve Onam, Demografik kısım ve açık uçlu soruları içeren üç

bölüm bulunmaktadır. Bu haliyle geliştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu Ek-1 olarak sunulmuştur.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış; ses kaydı alınmasına ilişkin etik onamları alınmıştır. Görüşme esnasında kullanılacak soruları içeren formlar katılımcılara dağıtılmış, anlaşılamayan sorular için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda hazırlanan sorular yöneltilmiş, ayrıca katılımcılardan bazı demografik bilgileri içeren soruları da yanıtlamaları istenmiştir. Odak grup görüşmelerinin moderatörlüğü, araştırmacının danışmanı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, görüşmeler süresince yazılı notlar almış ve belirli aralıklarla planlanan soruları yöneltilmiştir. Tüm görüşmelerde aynı soru seti kullanılmıştır. Ancak katılımcıların düşüncelerini daha doğal bir biçimde ifade edebilmeleri için müdahaleden kaçınılmış; samimi, rahat ve paylaşımın teşvik edildiği bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Yanıtların yetersiz veya anlaşılmayan durumlarda ise katılımcılardan daha ayrıntılı bilgi alabilmek adına derinleştirici sorular yöneltilmiştir (örneğin, “Bununla ne demek istediniz?”, “Örnek verebilir misiniz?”, “Neden böyle düşündüğünüzü açıklayabilir misiniz?” vb.). Görüşme soruları arasında şu örnekler yer almaktadır: “Denetim sizce kim tarafından yapılmalıdır?”, “Okul müdürünün sizi denetlemesi konusunda ne düşünüyorsunuz?”, “Meslektaş denetimi hakkında ne düşünüyorsunuz?”. Katılımcıların ifadelerine göre derinleştirici sorular yöneltilmiş ve veri derinliği artırılmıştır. Her bir odak grup görüşmesinin ardından elde edilen veriler, Microsoft Word programı aracılığıyla dijital ortama aktarılmış ve görüşme dökümleri oluşturulmuştur. Hazırlanan bu dökümler, e-posta yoluyla katılımcılara iletilerek içeriklerinin doğruluğu teyit ettirilmiştir. Katılımcıların onaylarının alınmasının ardından analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmaya toplam 15 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 11’i kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların görev yaptıkları okul kademeleri, mesleki deneyim düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim birimi ve çalıştıkları okulun büyüklüğüne ilişkin bilgiler aşağıda özetlenmiştir (Bkz. Tablo 3).

İlk odak grup görüşmesine katılan beş öğretmen kadın olup, dört öğretmen köy yerleşim yerinde görev yapmaktadır. Katılımcılardan ikisi mesleğinin ilk yılında, beşi ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. İkinci odak grup görüşmesine üçü kadın, ikisi erkek olmak üzere beş öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan biri meslek hayatının ikinci yılında, ikisi altıncı yılında ve ikisi 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Üçüncü odak grup görüşmesine

katılan beş öğretmenden üçü kadın, ikisi erkektir. Bu gruptaki öğretmenlerden ikisi meslek hayatının dördüncü yılında, ikisi sekizinci yılında ve biri 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Tablo 3. Odak Grup Görüşmelerindeki Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Birinci Odak Grup	İkinci Odak Grup	Üçüncü Odak Grup	Toplam
Demografik Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	5	3	3	11
	Erkek	0	2	2	4
	Toplam	5	5	5	15
Görev	Rehber Öğretmeni	0	0	2	2
	Matematik ve Fen Öğr.	2	0	1	3
	Dil ve Sosyal Bilg. Öğr	2	3	0	5
	Diğer Branş Öğrt.	1	2	2	5
	Toplam	5	5	5	15
Toplam Kıdem	1-5 yıl	3	1	2	5
	6-10 yıl	1	2	2	5
	11-15 yıl	1	0	0	1
	16 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul Kademesi	İlkokul	0	2	1	3
	Ortaokul	5	0	1	6
	Lise	0	3	3	6
	Toplam	5	5	5	15
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	0	2	0	2
	2-3 yıl	1	1	2	4
	4-5	4	0	2	6
	6 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul Büyüklüğü	15'ten az	2	0	1	3
	15-29	1	0	1	2
	30-44	2	0	1	3
	45 ve üstü	0	5	2	7
	Toplam	5	5	5	15

Tüm odak grup görüşmeleri dikkate alındığında, katılımcıların altısı az deneyimli (0–5 yıl), beşi orta düzeyde deneyimli (6–15 yıl) ve dördü yüksek düzeyde deneyimli (16 yıl ve üzeri) öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okul kademelerine göre dağılımı

şu şekildedir: 6 öğretmen lise, 6 öğretmen ortaokul ve 3 öğretmen ilkokul düzeyinde görev yapmaktadır. Okul büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin yedisi büyük okullarda (öğretmen sayısı 45 ve üzeri), beşi orta büyüklükteki okullarda (öğretmen sayısı 15–44 arası) ve üçü ise küçük okullarda (öğretmen sayısı 15’ten az) görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun en az dört yıldır görev yaptıkları mevcut okullarında çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında ise betimsel tarama modeli kullanılmış ve nitel aşamada elde edilen temalar ışığında geliştirilen anket formu ile veriler toplanmıştır. Anket maddeleri 5’li Likert tipi ölçek olarak hazırlanmış ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin deneyimlerine dayalı görüşlerinin öğrenilmesi amaçlamıştır. Anket maddelerinin içerik ve kapsam geçerliği için literatür taraması (Ağaoğlu, 1997; Archibong, 2009; Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2013; Chen, 2016; Çelik, 2015; Fisher, 2012; Hoy ve DiPaola, 2008; Göksoy, 2021; Göksoy ve Sağır, 2021; Köybaşı vd., 2017; MEB, 2018a; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Sergiovanni ve Starratt, 2007; Ünal, 2018; Zepeda, 2012) ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere dayalı ulaşılan bulgular ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Madde havuzundaki toplam 26 madde alan uzmanlarının görüşleri (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi alanındaki öğretim üyeleri) doğrultusunda madde silme, ifade düzenleme yollarıyla 21 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşlerinin ardından ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni olan üç öğretmene maddeler uygulanmıştır. Uygulama sonrası görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda anlaşılmasında zorluk yaşanan, benzer anlamları olan maddeler silme ve birleştirme yoluyla düzenlenmiştir. Toplam 17 maddeyi içeren bir anket formu oluşturularak ana uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm araştırma hakkında açıklama ve etik bilgilendirme kısımlarını içeriyordu. İkinci bölüm demografik bilgileri talep eden yedi maddeden oluşmaktaydı. Son bölüm ise özel eğitimde öğretimsel denetim davranışlarının sergilenme durumunu ölçmeye yönelik 17 maddeyi içermektedir. Bu haliyle nicel veri toplama aracı Ek 2’de verilmiştir.

Nicel veri toplama sürecinde Aksaray ili şehir merkezindeki özel eğitim veren okullarda ve sınıflardaki eğitimcilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle örneklem alınmamıştır. Böylece tam sayım yapılmıştır. Karasar’a (2009) göre evrenin dar kapsamda ve sınırlı sayıda öğeleri olması halinde evrenin tamamı üzerinde çalışılmasına tam sayım adı verilmektedir.

Tablo 4. Anket Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Frekans ve Yüzde	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	68	62,96
	Erkek	40	37,04
	Toplam	108	100,0
Toplam Kıdem	1-5 Yıl	5	4,63
	6-10 Yıl	37	34,26
	11-15 Yıl	28	25,93
	16+ Yıl	13	12,04
	Toplam	108	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	89	82,41
	Yüksek Lisans	19	17,59
	Doktora	0	0
	Toplam	108	100,0
Bu Okuldaki Görev Süresi	1-2 yıl	39	36,11
	3-4 yıl	51	47,22
	5-6 yıl	10	9,26
	7+ yıl	8	7,4
	Toplam	108	100
Okulun Türü	Özel Eğt_Anaokulu	25	23,15
	Özel Eğt_İlkokul	11	10,19
	Özel Eğt_Ortaokul	9	8,33
	Özel Eğt_Uygulama Okulu (1, 2 ve 3. Kademe)	63	58,33
	Toplam	108	100,0
Okul Büyüklüğü	1-10 arası	3	2,78
	11-20 arası	27	25
	21-30 arası	14	12,96
	31-40 arası	13	12,04
	41+	51	47,22
	Toplam	108	100
Ders Deneyimi	Hiç	8	7,41
	1-3 defa	50	46,30
	4-6 defa	21	19,44
	7+	29	26,85
	Toplam	108	100,0
Kim tarafından Denetlendiniz	Okul Müdürü	98	90,74
	Denetçi	10	9,26
	Toplam	108	100,0

Veri toplama aracının uygulanması sürecinde okullar ziyaret edilerek basılı anketlerin dağıtımı yapıldığı gibi elektronik anket bağlantı adresi (https://docs.google.com/forms/d/13p3_kNaEkzWVEDyWPnk2_cq9WSB7fsUiePsP8OVBnmM/edit) gönderilerek de veri toplamaya çalışılmıştır. Doğrudan iletişim halinde olunan eğitimcilere ve onların da iletişim halinde olduğu eğitimcilere de erişilmek suretiyle veri toplama süreci yürütülmüştür. Toplam 136 eğitimcinin anket formu geri dönmüştür. Anketlere kodlar verilerek (1, 2, 3....136) veriler önce excel çalışma sayfasına işlenmiştir. Veri analizi için IBM SPSS 24 Paket Program kullanılmıştır. Analiz başlangıcında kayıp veri bakımından katılımcıların verileri incelenmiş ve anket maddelerinden yarısından fazlasını boş bırakan toplam 27 katılımcının verileri veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca 66 ve 67 kodlu katılımcıların cevapları birbirine çok benzer olduğundan veri setinden 67 numaralı katılımcının verileri silinmiştir. Böylece toplam 108 katılımcıya ait veri çözümlenmiştir. Anket uygulamasına katılıp verileri analiz edilenlerin demografik bilgileri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4’e göre nicel veri toplama aşamasına katılanların % 68’ini kadın eğitimciler oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunlukta olduğu meslek deneyimi 3-5 yıl arasındır. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların büyük çoğunluğu (%82,41) lisans düzeyine sahiptir ve katılımcıların 19’u yüksek lisans yapmıştır. Doktora yapan katılımcı bulunmamaktadır. Okuldaki görev süresine bakıldığında 3-5 yıldır aynı okulda çalışan katılımcılar (%47,22) ve 1-2 yıldır aynı okulda bulunanlar (%36,11) büyük çoğunlukta dırlar. Katılımcıların yarıdan fazlasının ($f=68$) özel eğitim uygulama okullarında çalıştığı görülürken; 51 katılımcının büyük okullarda (41 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullar) çalıştığı görülmüştür. Ders denetim deneyimleri heterojen bir dağılıma sahip olsa da katılımcıların çoğunluğunun (%46,30) 1-3 kez denetim geçirdiği söylenebilir. Denetleyen kişiye bakıldığında ise neredeyse tamamının ders denetiminin okul müdürü tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmanın nitel verisi, betimsel ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Veri önce yazıya dökülmüş, ardından her odak grup görüşmesi ayrı ayrı kodlanmış ve elde edilen kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacı ve danışmanı

tarafından karşılıklı kontrol sağlanmış, güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994) formülü ($\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı} \times 100$) kullanılarak %80'in üzerinde uyum aranmıştır. Elde edilen bulgular tablo biçiminde sunulmuştur.

Nicel verilerin analizi için SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Toplam 108 katılımcıya ait veri çözümlenmiştir. Kayıp veriler, uç değerler, yinelemeler ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek normallik dağılımı sınanmıştır. Dört adet kayıp veri, seri ortalamasıyla değiştirilmiştir. Bir adet uç değer (33.0) tespit edilmiş ve düzeltilmiştir (3.0). George ve Mallery'e (2010) göre normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin " ± 2 " arasında olması gerekmektedir. Tablo 9'da gösterildiği gibi maddelerin çarpıklık değerleri 1.03 ile -0.71 arasında; basıklık değerleri ise -0.12 ile -1.64 arasında değişmektedir. Buna göre verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Veriler analize hazırlandıktan sonra öncelikle tanımlayıcı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda maddelerin frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ortalama ve standart sapma değerlerine göre tabloya dönüştürülerek yorumlanmasının ardından ileri istatistiklere geçilmiştir. Sürekli verilerin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır:

1.00-1.80: Çok yetersiz

1.81-2.60: Yetersiz

2.61-3.40: Kısmen yeterli

3.41-4.20: Yeterli

4.21-5.00: Çok yeterli

Maddelerin yapısal geçerliğini kontrol etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da verilerin analize uygunluğu $KMO > .90$ ve $Barlett (p < .01)$ testleriyle sınanmıştır. Bu süreçte temel bileşenler analizi, Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Öz değeri 1'in üzerinde faktör yapıları üretilmiştir. Maddelerin yapısal geçerliğini kontrol ederken bir faktördeki madde yükünün en az $|.30|$ olması ile iki faktör arasındaki yük farkının en az $|.10|$ olması kriterleri dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA kapsamında beş deneme yapılmış ve kriterlere uymayan dört madde analizden çıkartılmıştır. Böylece toplam 13 maddelik ve üç faktörlü bir yapı elde

edilmiştir. Faktörler ve içerikleri Tablo 10’da gösterilmektedir. İçeriklerine göre “Denetim Öncesi Hazırlık”, “Denetim Süreci” ve “Denetim Sonrası Etkiler” olarak faktörler adlandırılmıştır. Ayrıca faktör yapılarına dayalı indeks puanlar hesaplanmış ve varyans analizlerinde bu indeks puanlar kullanılmıştır.

Varyans analizlerinde “Bağımsız örneklemeler için *t* testi” ve “Tek yönlü varyans analizi-ANOVA” kullanılmıştır. Cinsiyet (1: Kadın; 2: Erkek), görev (1: Öğretmen; 2: Okul yöneticisi) ve eğitim düzeyi (1: Lisans; 2: Lisansüstü) değişkenleri iki kategorili düzenlendiğinden *t* testi yapılmıştır. İki kategoriden fazla değişkenler (kıdem, yerleşim yeri, okulun kademesi, okul büyüklüğü) için ANOVA tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55). Elde edilen nicel veriler, nitel bulgularla karşılaştırılarak yorumlanmış ve sentez yapılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutunda, verilerin iç geçerliğini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel stratejiler izlenmiştir. Odak grup görüşmeleri üç farklı grupta gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sesli olarak kaydedilerek yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde araştırmacı ve danışman bağımsız şekilde kodlama yapmış, elde edilen kodlar ve temalar arasında %80 üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Nicel veriler için nitel veriler temel alınarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde alanyazın taraması ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Eğitim yönetimi ve özel eğitim alanında doktorasını yapmış öğretim elemanlarının görüşleri alınarak maddelerin ölçme geçerliği değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim kapsamında denetimle ilgili odak grup görüşmelerinden elde edilen görüş ve deneyimlere dayalı bulgular ile tarama yöntemiyle elde edilen verilere dayalı bulgular verilmektedir. Keşfedici sıralı desen doğrultusunda öncelikle nitel bulgular ardından nicel bulgular sunulmaktadır. Bulguların sonunda ise nitel ve nicel bulgular sentezlenerek meta bulgulara ulaşılmaktadır.

4.1. Nitel bulgular

Nitel bulgular sunulurken sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular ayrı ayrı verildikten sonra bu aşamada erişilen nitel bulgular tablo şeklinde birleştirilerek sunulmaktadır. Odak grup görüşmelerinde birikimli bir süreç izlenmiştir. Birinci odak grup görüşmesinde erişilen bulgular dikkate alınarak ikinci odak grup görüşmesinde hangi noktalara odaklanılacağı belirlenmiştir. Bu strateji üçüncü odak grup görüşmesinde de tatbik edilmiştir. Nitel bulguların tablo haline getirilmesinde kodlar ve kodların birleştirilmesiyle üretilen kategorilere yer verilmiştir.

4.1.1 Özel eğitim alanında denetime ilişkin birinci odak grup görüşmesine dayalı bulgular

Birinci odak grup görüşmesine araştırmacı ve danışmanın yanı sıra beş öğretmen katılmıştır. Birinci odak grup görüşmesinde denetim ihtiyacı, denetimin kim tarafından gerçekleştirildiği, denetimin gerçekleşme durumu, denetim aşamaları ve denetimin etkisine ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimleri ortaya konulmaya çalışıldı.

Katılımcılar, denetimin yapılması gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahiplerdi ($f=5$).

Katılımcılar, denetimin kim tarafından yapıldığının önemli olduğunu vurguladılar. Bu durumu K₂: “Müfettiş mi denetim yaptı okul müdürü mü denetim yaptı burası da önemli.” şeklinde belirtmiştir. K₃ ise “Bir de hocam bize müfettiş denetimiyle müdür denetimi de bence çok farklı....Müfettiş denetiminde gerçekten dönüt oldu. Aday öğretmenken gelmişti ve ciddi anlamda katkısı olmuştu bana müfettişin” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Bu görüşlere dayalı olarak okul müdürüyle karşılaştırıldığında müfettiş tarafından yapılan denetimin daha etkili olduğu kanısına ulaşılabilir. Denetimin gerçekleşme durumu bakımından katılımcıların farklı deneyimlere sahip olduğu gözlemlendi. K₄: “Düzenli olarak okul müdürümüz dönemde bir kere derse geliyor.” şeklinde deneyimini ifade ederken Anadolu Lisesinde İngilizce Öğretmeni olan K₅ “10 yıllık öğretmenim ben bir kere denetim geçirdim.” vurgusunda bulunmuştur. Günümüze yaklaştıkça müfettiş tarafından yapılan denetimin azaldığı belirtildi. Katılımcıların değindiği bir diğer boyut “denetim aşamaları” idi. K₂ denetim sırasında zümre kararlarının yer aldığı sınıf dosyasının incelendiğini vurgulamıştır. K₃ ise denetim sonrası dönüt verilmesi ihtiyacıyla ilgili deneyimini şu şekilde açıkladı: “Benim okul müdürüm bana teşekkür edip çıktı, yani ben buradan memnun olduğunu düşündüm. Belki de değil. Ama belki de memnun bir sürü soru işareti var”.

Tablo 5, birinci odak grup görüşmesinde elde edilen kodları ve kategorileri göstermektedir. En sık vurgulanan kod denetim ihtiyacıdır (f=5). Katılımcılar, denetimin gerekliliğini vurgulamakla birlikte denetimin düzenli şekilde gerçekleştirilmediğini (f=3) de belirtmektedirler. İkişer vurgu alan kodlar ise denetimin kim tarafından yapıldığının önemli olması, müfettiş ve okul müdürünce yapılan denetimlerin farklı olması ve genel olarak denetimin etkisiz olmasıdır.

Tablo 5. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Kategori	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Denetim İhtiyacı	Denetim yapılmalıdır.	*	*	*	*	*	5
Denetimin Kim Tarafından Gerçekleştirildiği	Denetimin kim tarafından yapıldığı önemlidir.		*	*			2
	Müfettiş ve okul müdürünce yapılan denetim farklı.	*		*			2
Denetimin Gerçekleşme Durumu	Denetim, düzenli şekilde yapılmıyor.		*	*		*	3
	Denetim her yıl düzenli yapılmaktadır.				*		
Denetim Aşamaları	Denetim öncesi	*					1
	Denetim süreci	*					1
	Denetim sonrası			*			1
Denetimin Etkisi	Denetim etkisizdi.			*		*	2
	Denetim etkiliydi.		*				1

4.1.2. Özel eğitim alanında denetime ilişkin ikinci odak grup görüşmesine dayalı bulgular

İkinci odak grup görüşmesine birinci odak grup görüşmesindeki gibi araştırmacı ve danışmanın yanı sıra daha önceki görüşmelerde yer almayan beş öğretmen katılmıştır. İkinci odak grup görüşmesinde denetimin kim tarafından nasıl gerçekleştirildiği ve okul müdürü tarafından gerçekleştirilen denetime ilişkin değerlendirmeler vurgulandı. Birinci odak grup görüşmesinden farklı olarak denetim aşamalarından bahsedilmemiş olup, katılımcılara meslektaşları tarafından denetlenme durumu sorulmuştur.

Katılımcılar bakanlık müfettişi, maarif müfettişi ve okul müdürü tarafından denetim geçirmeleri bakımından farklı deneyimlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Hem bakanlık hem de maarif müfettişi tarafından denetim geçiren K₃: “Bakanlık müfettişleri gerçekten kendini geliştirmiş şekilde geliyorlardı yani sizi gerçekten denetlemek için hani böyle yapıcı olarak geliyorlardı ama milli eğitim içinden gelenler yıkıcı olarak geliyorlardı.” vurgusunda bulunmuştur. Katılımcılara okul müdürünün denetimi hakkında görüşleri sorulduğunda okul müdürünün denetimi gerçekleştirmesine olumlu bakılmasının yanı sıra olumsuz yaklaşımlar da bulunmaktadır. Okul müdürünün denetim yapmasını istemeyenlerin ortak görüşü müdürün tarafsız olamayacağı ve alanında uzman olmadığı bir alanda denetleme yapmasının fayda sağlamayacağı yönündedir. K₄ bu konudaki görüşlerini “Okul müdürünü istemem hocam. Alanında uzman, benim alanımda uzman birisi gelecekse çok memnun olurum” şeklinde ifade etmiştir. K₂ ise bu konudaki görüşünü “Hakkaniyetli. Bu işi hakkaniyetli yapabilecekse kesinlikle olması lazım” vurgusunda bulunmuştur. K₃ ise “Tabii ki hocalarımın dediği gibi tarafsız bir şekilde olursa müdürün denetlemesi çok daha mantıklı geliyor” şeklinde yorumda bulunmuştur. Okul müdürü tarafından denetim geçirmiş olan K₄: “Müdür tarafından denetim gördüm. Sultanhanı’nda görev yapıyordum ama hocamızın dediği gibi yani sınıf iklimini biraz daha baskılayıcı olduğu için çok gerçekçi bir şey olmuyor” şeklinde fikrini belirtmiştir. Katılımcıların meslektaşları tarafından denetlenmeyi hoş karşılamadıkları böyle bir uygulamanın sorunlara yol açabileceği gözlemlenmiştir. Bu konuda K₅ deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Mesela benim arkadaşlarım benden yaşça tecrübeliler ve bazen bana eksiklerimi söylüyorlar ya da nasıl yapaım şeklinde aramızda konuşuyoruz. Gerçekten de güzel fikirler çıkıyor, benim bilmediğim, düşünemediğim şeyleri fikir olarak söylüyorlar bana ve hoşuma gidiyor. Ama

denetleme olup da buna karar verilmesi, yargıya bağlanması hoş olmaz.

Tablo 6, ikinci odak grup görüşmesinde elde edilen kodları ve kategorileri göstermektedir. En sık vurgulanan kodlar denetim yapılmalıdır ($f=5$) ve yapılan denetimin etkisiz oluşu ($f=5$) ve denetimin meslektaşım tarafından yapılmasını olumlu karşılamam maddeleridir ($f=5$). Katılımcılar, aynı zamanda okul müdürleri tarafından düzenli şekilde denetim yapılmadığını ($f=4$), eğer okul müdürü aynı branştan ve denetim alanında uzman ise denetleyebilir ($f=3$) kodlarını vurgulamışlardır. Birer vurgu alan kodlar ise denetimin okul müdürü tarafından yapılmamalıdır maddesi ile müfettiş ve okul müdürünce yapılan denetimlerin çok farklı olduğu yönündedir.

Tablo 6. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Kategori	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Denetim İhtiyacı	Denetim yapılmalıdır.	*	*	*	*	*	5
	Okul müdürünün denetim uzmanlığı yetersiz.	*	*	*			3
Denetimi Yapacak olan	Aynı branştan uzman denetçiler denetlemelidir.	*				*	1
	Denetim meslektaşım tarafından yapılmasını olumlu karşılamam.	*	*	*	*	*	5
	Müfettiş ve okul müdürünce yapılan denetim farklıydı.			*			1
Denetimin Etkisi	Denetim etkisizdi.	*	*	*	*	*	5
Denetimin Gerçekleşme Durumu	Denetim, düzenli şekilde yapılmıyor.						4
		*		*	*	*	

4.1.3. Özel eğitim alanında denetime ilişkin üçüncü odak grup görüşmesine dayalı bulgular

Üçüncü odak grup görüşmesinde birinci ve ikinci odak grup görüşmelerinde olduğu gibi araştırmacı ve danışmanın yanı sıra beş öğretmen (daha önceki görüşmelerde yer almayan) katılmıştır. Üçüncü odak grup görüşmesinde denetimin kim tarafından nasıl gerçekleştirildiği ve okul müdürü tarafından gerçekleştirilen denetime ilişkin değerlendirmeler üzerinde odaklanılmıştır.

“Denetlenmek ister miydiniz?” sorusuna verilen cevaplarda birlik sağlanmış olup katılımcıların tamamı denetlenmek istediklerini belirtmişlerdir. K₅ görüşünde “Farkımın görülmesi için evet denetlenmek isterim çalışanla çalışmayanın farkı belli olsun” ifadelerine yer vermiştir. Görüşmenin devamında ise “Okul müdürünün uzmanlığı denetleme için

yeterli midir” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar bu konuda fikir ayrılığına sahiptir. Okul müdürünün denetleme yapmasını uygun bulmayan katılımcılar şu ifadelerle yer vermişlerdir: “Ben gelmesini istemiyorum. Gelecekse daha uzman kişiler gelsin.”, “Okul müdürü sadece kendi alanıyla olan derslere girebilir. Yani şimdi bizim okul müdürümüz din kültürü öğretmeni, benim dersimde ne işi var? Hiçbir alan bilgisi yok.” Bu kapsamda K₅: “...kendi eksiklerimizi görüp kendimizi geliştirmemiz için müdür ya da müfettiş tarafından denetim yapılmalı” şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılara meslektaşları tarafından denetlenme konusunda fikirleri sorulmuş olup katılımcılar bu tarz bir denetlemeyi istemeyecekleri konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. K₃ bu konudaki görüşünü “Uygun olacağını düşünmüyorum. Hayır olmaz. Yani diyelim ki ben dört yıllık öğretmenim. Hocam 15 yıllık bir öğretmen olsun. Onun beni denetlemesi yani siz benim yerimde olsanız hoşunuza gider mi?” şeklinde açıklamıştır. Aynı konuda K₄ kodlu katılımcı ise görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Niyet önemli yani şöyle samimi olduğun bir arkadaş, arkadaşın olarak tavsiye vermesinde bence bir sakınca yok. Hani bana eksikimi söyleyebilir olumlu dönüt yapabilir. Ama mesela tamamen farklı bir öğretmen gelip bana dersime girmesini denetlemesini ben de açıkçası istemem”.

Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetimlere ilişkin katılımcıların deneyimleri sorulmuştur. Bazıları okul müdürlerinin beklenildiği kadar denetim gerçekleştirmediğini ayrıca okul müdürlerinin denetim süreçlerine hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir. Denetim öncesinde ön görüşme yapılmadığı haber verilmediğini ve denetim sonrasında herhangi bir dönüt verilmediğini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede denetlemeyi yapan kişiler için (müfettiş veya okul müdürü) alanında uzman olmasının ve denetim süreçlerine hâkim olmasının önemi vurgulanmıştır. Uzman olmayan kişiler tarafından denetim yapıldığında denetimin yüzeysel kaldığı ve fayda sağlamadığı belirtilmiştir.

Tablo 7. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Kategori	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Denetim İhtiyacı	Denetim yapılmalıdır.	*	*	*	*	*	5
Denetimin Tarafından Gerçekleştirileceği	Uzman olması şartıyla denetim okul müdürü tarafından yapılabilir.	*	*	*			3
	Okul müdürünün uzmanlığı yeterli değildir.	*	*	*	*		4
	Meslektaş denetimi yapılmasını olumlu karşılamam.	*	*	*	*	*	5
Denetimin Gerçekleşme Durumu	Denetim, düzenli şekilde yapılmıyor.	*		*	*	*	4
Denetim Etkisi	Uzman olan kişilerin denetimi etkilidir.			*	*	*	3

Tablo 7, üçüncü odak grup görüşmesinden elde edilen kodları ve kategorileri göstermektedir. En sık vurgulanan kodlar denetim yapılmalıdır ($f=5$) ve meslektaş denetimini olumlu karşılamam ($f=5$) kodlarıdır. Katılımcılar, aynı zamanda “denetimin düzenli şekilde yapılmadığı” ($f=4$) ve “okul müdürünün uzmanlığının yeterli olmadığı” ($f=4$) kodlarını dörder kez vurgulamışlardır. Uzman olması halinde denetimin okul müdürünce yapılabileceği ($f=3$) vurgusu üç kez belirtilmiştir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen kodlar ekleme tekniğiyle birleştirilerek Tablo 6 üretilmiştir. Birleştirme işleminde anlam bakımından benzer olan kodlar vurgu sıklığı korunarak ifade edilmiştir. Kodların içeriklerini temsil edebilecek tema isimleri belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde odak grup görüşmelerinde 14 farklı koda ilişkin toplam 64 vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. En sık vurgulanan tema ($f=30$) “denetçi niteliği” temasıdır. Bu temada “denetim alanında uzmanlığı olanların denetimi yapması” ($f=7$) ile “meslektaş denetimi olmamalıdır” ($f=7$) kodları en sıklıkla vurgulanmıştır. Bu kodların yanı sıra “okul müdürünün tarafsızlığı ve denetim uzmanlığı yetersiz” ($f=6$) kodu da sık vurgulanan kodlardandır. Bu bulgular öğretmenlerin meslektaşları tarafından denetlenmek istemediklerini ve okul müdürü tarafından denetlenmeleri söz konusu olduğunda okul müdürünün denetim uzmanlığının önemsendiğini göstermektedir.

Tablo 8. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmiş Hali

Tema	Kod	f
Denetim İhtiyacı	Denetim yapılmalıdır (Çalışanla çalışmayan ayırt edilmeli).	15
Toplam		15
Denetçi Niteliği	Denetimin kim tarafından yapıldığı önemlidir.	5
	Denetim alanında uzmanlığı olanlar denetim yapmalıdır.	7
	Okul müdürünün tarafsızlığı ve denetim uzmanlığı yetersiz	6
	Aynı branştan denetçi tarafından denetim yapılmalıdır.	5
	Meslektaş denetimi olmamalıdır.	7
Toplam		30
Denetim Sıklığı	Denetimin düzenli yapılmıyor.	3
	Zorunlu yılda en az bir	1
	Denetim azalmaktadır	1
Toplam		5
Etkisi	Etkili	2
	Etkisiz	7
Toplam		9
Denetimin Aşamaları	Denetim öncesi	1
	Denetim süreci	1
	Denetim sonrası	3
Toplam		5
Genel Toplam		64

Sık vurgulanan temalardan bir diğeri “denetim ihtiyacı” temasıdır ($f=15$). Bu tema kapsamında odak grup görüşmelerine katılım sağlayan öğretmenlerden tamamının denetimin gerekli olduğu ($f=15$) yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun temel gerekçesi çalışan ile çalışmayanın ayırt edilmesidir. Bu vurgu öğretmenlerin mesleki performans bakımından bir adaletsizlik algıladığına işaret etmektedir. Bu adaletsizliğin okul müdürlerinin denetimiyle giderilemediği, alanında uzman denetçiler tarafından giderilebileceği inancı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde saptanan diğer tema ($f=5$), “denetim sıklığı” dır. Bu temada en sık “denetim düzenli şekilde yapılmıyor” kodu ($f=3$) vurgulanmıştır. Odak grup görüşmelerinde vurgulanan bir diğer tema ($f=9$) ise “denetimin etkisi” temasıdır. Bu temada “denetim etkisizdi” kodu ($f=7$) en sık vurgulanan kod olmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, denetimin alanında uzman olan ve aynı branştan denetçiler tarafından ve düzenli olarak öğretmenlerin denetlenmek istedikleri söylenebilir. Bununla birlikte mevcut uygulamalarda denetimin etkisiz olduğu ve denetim yapılma sıklığının zamanla azaldığı anlaşılmaktadır. Tarafsızlığın sağlanmasının ön koşulu liyakat olduğu varsayılırsa okul müdürünün liyakatli olması ve denetim uzmanlığına sahip olması halinde denetim yapabileceği görüşü de belirlemektedir. Öte yandan öğretmenler denetçinin branşının öğretmenin branşıyla aynı olması vurgusunu da yapmaktadırlar.

4.2. Nicel bulgular

4.2.1. Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını gerçekleştirme

Tablo 9, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretimsel davranışlarına ilişkin katılımcıların algılarına ait betimsel istatistikleri göstermektedir. Toplam 17 madde için normallik dağılımını gösteren çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde maddelerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarının yeterlik düzeyine ilişkin sürekli veriler yorumlanırken 1.00-1.80: Çok yetersiz; 1.81-2.60: Yetersiz; 2.61-3.40: Kısmen yeterli; 3.41-4.20: Yeterli; 4.21-5.00: Çok yeterli aralıkları dikkate alınmaktadır.

Tablo 9’da aritmetik ortalama değeri en düşük ($\bar{x}=2.05$, $SS=1.33$) madde olan M₁₆, “Denetim sonucunda mesleki bakımdan sıra dışı katkı sağlayan başarılı öğretmenler ödüllendirildi” içeriğine sahipti. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin sıra dışı mesleki başarıyı ödüllendirme davranışı çok yetersiz olarak nitelenmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%51.9) bu uygulamanın hiç gerçekleşmediğini belirtmiştir. Bu madde için olumlu algıya sahip olanların oranı yalnızca %14.7’dir.

Tablo 9. Nicel Veri Analizi Tanımlayıcı İstatiksel Bulgular

No	Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarına İlişkin Maddeler (M)	f %	1-Hiç	2-Az	3-Bir ölçüde	4-Orduka	5-Tam	Toplam	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık (Sh=0.23)	Baskılık (Sh=0.46)
1	Denetim öncesinde, denetimin ne zaman gerçekleştirileceği ve prosedür bildirildi.	f 36 % 33.3	13	11	21	27	108	2.91	1.63	0.03	-1.64	
2	Denetim öncesi öğrenci özellikleri ve BEP’leri hakkında bilgi alındı.	f 19 % 17.6	16	27	22	24	108	3.15	1.39	-0.16	-1.17	
3	Denetim yapılmadan önce zümre öğretmenler kurulu kararları incelendi.	f 33 % 30.6	16	27	13	19	108	2.71	1.46	0.26	-1.25	
4	Denetim öncesinde, şube öğretmenler kurulunda alınan kararlar incelendi.	f 37 % 34.3	14	29	15	13	108	2.56	1.40	0.32	-1.14	
5	Günlük planların öğrenci bireysel özelliklerine göre hazırlanıp hazırlanmadığı incelendi.	f 23 % 21.3	11	24	27	23	108	3.15	1.43	-0.27	-1.22	
6	Öğrencilerin yetersizlik düzeyine göre (hafif, orta, ağır) fiziki ortamın uygunluğu incelendi.	f 8 % 7.4	14	37	29	20	108	3.36	1.15	-0.29	-0.54	
7	Materyal, kitap ve etkinliklerin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygunluğu incelendi.	f 10 % 9.3	20	34	27	17	108	3.19	1.19	-0.15	-0.77	
8	Denetim esnasında öğrencilerin yetersizlik düzeyi (hafif, orta, ağır) dikkate alındı.	f 8 % 7.4	10	24	41	25	108	3.60	1.16	-0.71	-0.17	
9	Öğretmenin anında dönüt ve düzeltme verme durumu dikkate alındı.	f 9 % 8.3	14	35	23	27	108	3.42	1.23	-0.29	-0.77	
10	Denetim sürecinde olumlu bir ortam oluşturarak öğretmeni endişelendirmedi.	f 10 % 9.3	7	32	31	28	108	3.56	1.21	-0.60	-0.34	
11	Denetim sürecinde not alma, dersin işleyişine müdahale etme vb. davranışlarda bulunmadı.	f 18 % 16.7	13	13	33	31	108	3.43	1.44	-0.54	-1.09	
12	Öğretim etkinliği ile öğrenci BEP’i arasında uyum olup olmadığı değerlendirildi.	f 10 % 9.3	17	27	31	23	108	3.37	1.24	-0.35	-0.83	
13	Özel eğitim alanında etkili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirme yaptı.	f 27 % 25.0	23	27	20	11	108	2.68	1.31	0.22	-1.07	
14	Denetim sonrasında belirlenen eksiklikleri telafi etmek için önerilerde bulundu.	f 19 % 17.6	19	29	25	16	108	3.00	1.31	-0.08	-1.06	
15	Ders denetimi sonucunda, mesleki gelişime yönelik öğretmeni cesaretlendirdi, motive etti.	f 18 % 16.7	21	25	28	16	108	3.03	1.31	-0.10	-1.11	
16	Denetim sonucunda mesleki bakımdan sıra dışı katkı sağlayan başarılı öğretmenler ödüllendirildi.	f 56 % 51.9	17	19	6	10	108	2.05	1.33	1.04	-0.12	
17	Denetim yapan kişi özel eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve uzmanlığa sahipti.	f 23 % 21.3	12	32	24	17	108	3.00	1.35	-0.14	-1.09	
Genel		f 10 % 9.9	21	38	24	8	108	3.07	1.33			

Düşük ortalama değere sahip ($\bar{x}=2.56$, $SS=1.40$) bir başka madde olan M_4 , “Denetim öncesinde, şube öğretmenler kurulunda alınan kararlar incelendi” içeriğine sahipti. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin şube öğretmenler kurulu kararlarını inceleme davranışı çok yetersiz olarak nitelenmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%47,3) bu uygulamanın hiç ya da az gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu madde için olumlu algıya sahip olanların oranı %25.9’dur.

Düşük ortalama değere sahip ($\bar{x}=2.68$, $SS=1.31$) olan diğer bir madde M_{13} , “Özel eğitim alanında etkili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirme yaptı” içeriğine sahipti. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin özel eğitimde kullanılan etkili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirme yapma davranışı çok yetersiz olarak nitelenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%71,3) bu uygulamanın hiç, az yada bir ölçüde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu madde için olumlu algıya sahip olanların oranı %28,7’dir.

Düşük ortalama değere sahip ($\bar{x}=2.71$, $SS=1.46$) olan bir başka madde M_3 , “Denetim yapılmadan önce zümre öğretmenler kurulu kararları incelendi” içeriğine sahipti. Bu ortalama değere göre denetçi denetim yapmadan önce zümre öğretmenler kurul kararını inceleme davranışının çok yetersiz olarak nitelenmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri (%30,6) bu davranışın hiç gerçekleşmediğini belirtmiştir.

Düşük ortalama değere sahip ($\bar{x}=2.91$, $SS=1.63$) olan diğer madde ise M_1 , “Denetim öncesinde, denetimin ne zaman gerçekleştirileceği ve prosedür bildirildi” içeriğine sahipti. Bu ortalama değere göre denetçinin denetimin ne zaman gerçekleştirileceğini bildirme ve prosedür hakkında bilgi verme davranışının çok yetersiz olarak nitelenmektedir. Katılımcıların %33.3’ü davranışın hiç gerçekleştirilmediği algısına sahiptir.

Okul yöneticileriyle ilgili yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.60$, $SS=1.16$) algılanan maddelerin başında M_8 , “Denetim esnasında öğrencilerin yetersizlik düzeyi (hafif, orta, ağır) dikkate alındı” maddesidir. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin öğrencilerin yetersizlik düzeyini dikkate alma davranışı yeterli olarak nitelenmektedir. Bu madde için katılımcıların %61.1’i olumlu algıya sahip iken yalnızca %16.7 olumsuz algıya sahiptir.

Yüksek ortalama değere sahip olan ($\bar{x}=3.56$, $SS=1.21$) bir başka madde M_{10} , “Denetim sürecinde olumlu bir ortam oluşturarak öğretmeni endişelendirmedi” maddesidir. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin denetim esnasında olumlu ortam oluşturma

davranışı yeterli olarak nitelenmektedir. Bu madde için katılımcıların %64.6'sı olumlu algıya sahip iken yalnızca %15.8 olumsuz algıya sahiptir.

Yüksek ortalama değere sahip ($\bar{x}=3.42$, $SS=1.23$) diğer madde ise M₉, “Öğretmenin anında dönüt ve düzeltme verme durumu dikkate alındı” maddesidir. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin öğretmenin anında dönüt ve düzeltme verme durumunu gözlemledikleri söylenebilir. Bu madde için katılımcıların %78.7'si olumlu algıya sahip iken yalnızca %21.3'ü olumsuz algıya sahiptir.

M₆, “Öğrencilerin yetersizlik düzeyine göre (hafif, orta, ağır) fiziki ortamın uygunluğu incelendi.” Maddesi de yüksek ortalama değere sahip ($\bar{x}=3.36$, $SS=1.15$) maddelerdendir. Bu ortalama değere göre okul yöneticilerinin denetim esnasında öğrencilerin yetersizlik düzeylerine göre fiziki ortamın uygunluğunu inceleme davranışı **yeterli** olarak nitelenmektedir. Bu madde için katılımcıların %79.7'si olumlu algıya sahip iken %20,3'ü olumsuz algıya sahiptir.

4.2.2. Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan öğretimsel denetim davranışlarının faktöriyel yapısının incelenmesi

Veri toplama aracındaki maddelerin yapısal geçerliğini test etmek üzere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir. KMO ve Bartlett Küresellik test bulguları veri setinin analiz için uygunluğunu kanıtlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 637). AFA sürecinde beş deneme sonunda 15 maddenin üç faktör altında toplandığı bir yapı elde edilmiştir. Bu üç faktör birlikte toplam varyansın %72.3'ünü açıklamaktadır. F1 yalnız başına %28.7; F2 yalnız başına %22.4 ve F3 yalnız başına %21.2 oranında varyansı açıklamaktadır. Tablo 10, AFA istatistiklerini ve madde içeriklerinin faktörlerdeki yük değerlerini göstermektedir. Faktörler, içeriklerine göre şu şekilde adlandırılmıştır:

F1: Denetim Sürecindeki Davranışlar

F2: Denetim Sonrası Davranışlar

F3: Denetim Öncesi Davranışlar

Tablo 10. Açımlayıcı Faktör Analizi madde yük değerleri ve madde içerikleri*

No	Faktör Yük Değeri			Madde İçeriği
	1	2	3	
M8	,811			Öğrencilerin yetersizlik düzeyi (hafif, orta, ağır) dikkate alındı.
M9	,795			Öğretmenin anında dönüt ve düzeltme verme durumu dikkate alındı.
M7	,768		,330	Materyal, kitap ve etkinliklerin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygunluğu
M6	,766		,394	Fiziki ortamın uygunluğu incelendi.
M12	,715	,339		Öğretim etkinliği ile öğrenci BEP'i arasındaki uyum değerlendirildi.
M10	,558			Denetim sürecinde olumlu bir ortam oluşturuldu.
M13		,791	,362	Etkili öğretim yöntemleri hakkında bilgi verdi.
M16		,774		Denetime bağlı başarılı öğretmenler ödüllendirildi.
M17	,371	,738		Denetçi özel eğitim alanında uzmandı.
M15	,384	,673		Mesleki gelişime yönelik motive etti.
M14	,307	,632	,432	Eksiklikleri telafi etmek için önerilerde bulundu.
M4		,384	,824	Denetim öncesi şube öğretmenler kurulu kararı incelendi.
M3	,312		,815	Denetim öncesi zümre öğretmenler kurulu kararları incelendi.
M1	,331		,718	Denetim öncesi denetim süreçleri hakkında bilgi verildi.
M2	,547		,650	Denetim öncesi öğrenci özellikleri ve BEP incelendi.

*AFA Testine İlişkin
Açıklamalar:

Extraction Method: Principal Component Analysis. Varimax rotation with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 7 iterations. KMO Sampling Adequacy: .898, Chi-Square: 1286.5, df: 105, Sig: .000

Tablo 10'a göre denetim sürecindeki davranışlar faktörü (F1) toplam altı maddeyi içermektedir. Denetim sonrası davranışlar (F2) faktörü toplam beş maddeyi içerirken Denetim Öncesi Davranışlar (F3) faktörü ise dört maddeyi içermektedir. Her bir faktördeki değişken sayısının en az üç olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 647). Bu haliyle AFA sonucu elde edilen yapı ile teorik yapının uyumlu olduğu söylenebilir. Bu uyum, nitel verilerin içerik analizinde tespit edilen bulguyla da uyumludur. Güvenirlik analizi sonucu 15 maddeyi içeren üç faktörlü veri toplama aracının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Cronbach's Alpha değerleri Denetim Öncesi Faktörü için .887; Denetim Süreci Faktörü için .914; Denetim Sonrası Faktörü için .879 ve Genel olarak .942 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2006, s. 171) .70 ve üstü değerlerin güvenilirlik için iyi olarak kabul edileceğini belirtmektedir. Yapısal geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçlarına göre veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Faktör yapılarına göre hesaplanan tanımlayıcı istatistikler ve güvenilirlik değerleri (α) Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Faktör yapılarına göre hesaplanan tanımlayıcı istatistikler ve güvenirlik düzeyleri

Faktörler	N	Ort	Ss	Çarpıklık Sh=.233	Basıklık Sh=.461	Cronbach's Alpha α
Denetim Öncesi	108	2,83	1,27	,239	-1,051	.887
Denetim Süreci	108	3,42	1,00	-,395	,000	.914
Denetim Sonrası	108	2,75	1,08	,309	-,560	.879
Genel	108	3.04	.979	.130	-,309	.942

Katılımcıların algılarına göre denetim aşamaları arasında en olumlu algılanan aşama denetim sürecidir ($\bar{x}$ =3.42, SS=1.00). Sürekli verilerin yorumlanmasında temel alınan aralıklara göre 2.61-3.40 arası değerler “Kısmen Yeterlilik” olarak yorumlanmaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları öğretmenler tarafından kısmen yeterli olarak algılanmaktadır. Ortalama değerlere göre okul yöneticilerinin denetim esnasındaki davranışları yeterli algılanırken denetim öncesi ve sonrası davranışları kısmen yeterli düzeyinde algılanmaktadır.

4.2.3. Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algısı öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, denetim deneyimi ve kim tarafından denetlendiğine göre değişebilir. Bu durumu test edebilmek için t testi ve ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 12, değişkenlere göre gerçekleştirilen varyans testi türünü göstermektedir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Algılanan Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmenlerin Bağlamsal Değişkenlerine Göre Değişiklik Gösterme Durumunun Test Edilme Teknikleri

Kişisel ve Kurumsal Değişkenler	Kategori Sayısı	Denetim Öncesi	Denetim Süreci	Denetim Süreci
Cinsiyet	2	t testi	t testi	t testi
Eğitim Düzeyi	2	t testi	t testi	t testi
Denetim Yapan	2	t testi	t testi	t testi
Kıdem	3	ANOVA	ANOVA	ANOVA
Denetlenme Sıklığı	3	ANOVA	ANOVA	ANOVA

Tabloların içeriğinin anlaşılabilirliğini sağlayabilmek için “Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışlarının” Denetim Öncesi şeklinde kısaca ifade edilmiştir. Benzer şekilde Denetim Süreci ve Denetim Sonrası ifadeleri kullanılmıştır.

4.2.3.1. Algılanan Denetim Öncesi Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi bulguları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışlarının değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.91$, $SS=1.29$) erkek meslektaşlarına göre daha olumlu ($\bar{x}=2.70$, $SS=1.24$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 13’teki cinsiyet değişkenine ait *t* testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = .211$, $p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışları açısından kadın ve erkek eğitimcilerin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışlarının eğitim düzeyine göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Lisans mezunu eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.74$, $SS=1.23$) yüksek lisans mezunu meslektaşlarına (doktora mezunu bulunmamaktadır) göre daha olumsuz ($\bar{x}=3.25$, $SS=1.41$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 13’teki eğitim düzeyi değişkenine ait *t* testi bulguları, bu değişkenin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = -.505$, $p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışları açısından lisans ve yüksek lisans mezunu eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışlarının denetleyen kişiye (okul müdürü-denetçi) göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Okul müdürü tarafından denetlenen eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.78$, $SS=1.27$) denetçi tarafından denetlenen meslektaşlarına göre daha olumsuz ($\bar{x}=3.35$, $SS=1.20$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 13’teki denetleyen kişi değişkenine ait *t* testi bulguları, bu değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = -.569$, $p > .05$] göstermektedir.

Bulgudan hareketle özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışları açısından kim tarafından denetlendiği görüş farklılığı yaratmamaktadır.

Tablo 13. Algılanan Denetim Öncesi Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	T	sd	P	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	Kadın	68	2.91	1.29 Eşit	.834	106	.406	.211	Etkisiz	
	Erkek	40	2.70	1.24 Eşit değil	.843	84.708	.402			
Eğitim Düzeyi	Lisans	89	2.74	1.23 Eşit	-1,583	106	.116	-,505	Etkisiz	
	Lisansüstü	19	3.25	1.41 Eşit değil	-1,446	24.166	.161			
Kim	Okul Müdürü	98	2.78	1.27 Eşit	-1,353	106	.179	-,569	Etkisiz	
	Denetçi	10	3.35	1.20 Eşit değil	-1,418	11.164	.184			
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	Az 1-5 yıl	42	2.68	1.25 Gruplararası	6.812	2	3.40	2.14	.122	Etkisiz
	Orta 6-10 yıl	28	2.59	1.57 Gruplariçi	166.563	105	1.58			
	Çok 11 yıl +	38	3.17	1.61 Toplam	173.375	107				
Denetim Sıklığı	Hiç	8	1.90	1.39 Gruplararası	8.377	2	4.18	2.66	.074	Etkisiz
	Az (1-2 defa)	50	2.81	1.40 Gruplariçi	164.998	105	1.57			
	Çok (3+ defa)	50	3.00	1.58 Toplam	173.375	107				

Algılanan denetim öncesi davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Kıdem değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(2-105)} = .122$, $p > .05$]. Kıdem gruplarının denetim öncesi davranış puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($3.17 - 2.68 = 0.49$). Kıdeme göre ortalamalar incelendiğinde en olumlu algıya 11-14 deneyime sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.17$, $SS = 1.61$) sahip olduğu; en olumsuz algıya 1-5 yıllık öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.68$, $SS = 1.25$) sahip olduğu görülmektedir.

Algılanan denetim öncesi davranışlarının denetim sıklığına göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Denetim sıklığı değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(2-105)} = 2.66$, $p > .05$]. Denetim sıklığı kategorilerinin denetim öncesi davranış puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($3.00 - 1.90 = 1.10$). Denetim sıklığına göre ortalamalar incelendiğinde en olumlu algıya çok denetlenen

öğretmenlerin sahip ($\bar{x}=3.00$, $SS=1.58$) olduğu; en olumsuz algıya hiç denetim yaşamayan öğretmenlerin ($\bar{x}=1.90$, $SS=1.39$) sahip olduğu görülmektedir.

Denetim öncesi süreçte okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, denetleyen kişi, kıdem ve denetlenme sıklığı bakımından algılarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.2.3.1. Algılanan Denetim Süreci Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim süreci davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi bulguları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim süreci davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3,49$ $SS=1.05$) erkek meslektaşlarına göre daha olumlu ($\bar{x}=3,29$ $SS=0,89$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 14'teki cinsiyet değişkenine ait *t* testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = .198$, $p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışları açısından kadın ve erkek eğitimcilerin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim süreci davranışlarının eğitim düzeyine göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Lisans mezunu eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.38$, $SS=0.98$) yüksek lisans mezunu meslektaşlarına (doktora mezunu bulunmamaktadır) göre daha olumsuz ($\bar{x}=3.58$, $SS=1.08$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 14'teki eğitim düzeyi değişkenine ait *t* testi bulguları, bu değişkenin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = -.505$, $p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim öncesi hazırlık davranışları açısından lisans ve yüksek lisans mezunu eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sürecindeki davranışlarının denetleyen kişiye (okul müdürü-denetçi) göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Okul müdürü tarafından denetlenen eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.37$, $SS=0.99$) denetçi tarafından denetlenen meslektaşlarına göre daha olumsuz ($\bar{x}=3,78$ $SS=0.99$) olmasına karşın fark anlamlı değildir.

Tablo 14'teki denetleyen kişi değişkenine ait *t* testi bulguları, bu değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)} = -.404$, $p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim süreci davranışları açısından öğretmenin kim tarafından denetlendiğine göre görüş farklılığı yaratmamaktadır.

Tablo 14. Algılanan Denetim Süreci Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	T	sd	P	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	Kadın	68	3.49	1.05 Eşit	-.995	106	,322	,198	Etkisiz	
	Erkek	40	3.29	0.89 Eşit değil	1.040	93.110	,301			
Eğitim Düzeyi	Lisans	89	3.38	0.98 Eşit	-.819	106	,414	-,207	Etkisiz	
	Lisansüstü	19	3.58	1.08 Eşit değil	-,769	24.732	,449			
Kim	Okul Müdürü	98	3.37	0.99 Eşit	-1.21	106	,226	-,404	Etkisiz	
	Denetçi	10	3.78	0.99 Eşit değil	-1.22	10.954	,245			
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	Az 1-5 yıl	42	3.36	0.98 Gruplararası	1.329	2	,664	,659	,520	Etkisiz
	Orta 6-10 yıl	28	3.29	0.83 Grupları içi	105.866	105	1,00			
	Çok 11 yıl +	38	3.56	1.13 Toplam	107.194	107				
Denetim Sıklığı	Hiç	8	2.58	1.35 Gruplararası	6.360	2	3.18	3.31	,40	Anlamlı Hiç-Çok
	Az (1-2 defa)	50	3.42	0.96 Grupları içi	100.834	105	0.96			
	Çok (3+ defa)	50	3.54	0.93 Toplam	107.194	107				

Algılanan denetim süreci davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Kıdem değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(2-105)} = .520$, $p > .05$]. Kıdem gruplarının denetim süreci davranış puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($3.36-3.56=0.20$). Kıdeme göre ortalamalar incelendiğinde en olumlu algıya 11-14 yıllık öğretmenlerin sahip ($\bar{x}=3.56$, $SS=1.13$) olduğu; 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.36$, $SS=0.98$) ise en olumsuz algıya sahip olduğu görülmektedir.

Algılanan denetim süreci davranışlarının denetim sıklığına göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Denetim sıklığı değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır [$F_{(2-105)} = .040$, $p < .05$]. Denetim sıklığı kategorilerinden hiç denetlenmeyenler ile çok (3 ve daha fazla) denetlenenler arasında çok denetlenenler lehine puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($2.58-3.54=0.96$). Denetim sıklığına göre

ortalamalar incelendiğinde en olumsuz algıya hiç denetim yaşamayan öğretmenlerin ($\bar{x}=2.58$, $SS=1.35$) sahip olduğu; en olumlu algıya çok denetlenen öğretmenlerin sahip ($\bar{x}=3.54$, $SS=0.93$) olduğu görülmektedir. Hiç denetim görmediği halde denetim sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları hakkında olumsuz bir algıya sahip olunması tartışılması gereken bir bulgudur.

4.2.3.1. Algılanan Denetim Sonrası Davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışlarının öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre varyans analizi bulguları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği t testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.75$, $SS=1.14$) erkek meslektaşlarına göre daha olumlu ($\bar{x}=2.74$, $SS=0.98$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 15'teki cinsiyet değişkenine ait t testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)}=,015$, $p>.05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışları açısından kadın ve erkek eğitimcilerin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışlarının eğitim düzeyine göre değişip değişmediği t testiyle incelenmiştir. Lisans mezunu eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.71$, $SS=1.06$) yüksek lisans mezunu meslektaşlarına (doktora mezunu bulunmamaktadır) göre daha olumsuz ($\bar{x}=2.93$, $SS=1.17$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 15'teki eğitim düzeyi değişkenine ait t testi bulguları, bu değişkenin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(106)}=-.226$, $p>.05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışları açısından lisans ve yüksek lisans mezunu eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışlarının denetleyen kişiye (okul müdürü-denetçi) göre değişip değişmediği t testiyle incelenmiştir. Okul müdürü tarafından denetlenen eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=2.71$, $SS=1.09$) denetçi tarafından denetlenen meslektaşlarına göre daha olumsuz ($\bar{x}=7.40$, $SS=1.51$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 15'teki denetleyen kişi değişkenine ait t testi bulguları, bu değişkeninin anlamlı bir

farka yol açmadığını [$t_{(106)} = -.429, p > .05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışları öğretmenlerin kim tarafından denetlendiğine göre görüş farklılığı yaratmamaktadır.

Tablo 15. Algılanan Denetim Sonrası Davranışların Öğretmenlerin Kişisel ve Kurumsal Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Bulguları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	T	sd	P	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	Kadın	68	2.75	1.14	Eşit	,073	106	,942	,015	Etkisiz	
	Erkek	40	2.74	0.98	Eşit değil	,076	92,301	,939			
Eğitim Düzeyi	Lisans	89	2,71	1.06	Eşit	-,825	106	,411	-,226	Etkisiz	
	Lisansüstü	19	2,93	1,17	Eşit değil	-,774	24.722	,446			
Kim	Okul Müdürü	98	2,71	1,09	Eşit	-1,195	106	,235	-,429	Etkisiz	
	Denetçi	91	7,40	1.51	Eşit değil	-.553	166	,581			
Değişken		n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	Az 1-5 yıl	42	2,73	1,14	Gruplararası	2,970	2	1,48	1.26	.286	Etkisiz
	Orta 6-10 yıl	28	2,51	,89	Gruplariçi	123,200	105	1,17			
	Çok 11 yıl +	38	2,94	1,13	Toplam	126,170	107				
Denetim Sıklığı	Hiç	8	1,92	,94	Gruplararası	5,881	2	2,94	2,56	,082	Etkisiz
	Az (1-2 defa)	50	2,81	1,07	Gruplariçi	120,289	105	1,14			
	Çok (3+ defa)	50	2,81	1,08	Toplam	126,170	107				

Özel eğitim okulu yöneticilerinin algılanan denetim sonrası davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Kıdem değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(2-105)} = 1.26, p > .05$]. Kıdem gruplarının denetim sonrası davranış puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($2.94-2.73=0.21$). Kıdeme göre ortalamalar incelendiğinde en olumlu algıya 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x}=2.73, SS=1.14$) sahip olduğu; en olumsuz algıya 11-14 yıllık öğretmenlerin sahip ($\bar{x}=2.94, SS=1.13$) olduğu görülmektedir.

Algılanan denetim sonrası davranışlarının denetim sıklığına göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Denetim sıklığı değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(2-105)} = .082, p > .05$]. Denetim sıklığı kategorilerinin denetim öncesi davranış puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($2.81-1.92=0.89$).

Denetim sıklığına göre ortalamalar incelendiğinde en olumlu algıya hiç denetim yaşamayan öğretmenlerin ($\bar{x}$ =1.92, SS=0.94) sahip olduğu; en olumsuz algıya çok denetlenen öğretmenlerin sahip ($\bar{x}$ =2.81, SS=1.08) olduğu görülmektedir.

Tablo 16 okul yöneticilerinin algılanan öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin bağlamsal değişkenlerine göre değişiklik gösterme durumunun varyans analizinin sonuçlarının özetini içermektedir.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Algılanan Öğretimsel Denetim Davranışı Öğretmenlerin Bağlamsal Değişkenlerine Göre Değişiklik Gösterme Durumunun Analiz Sonuçlarının Özeti

Kişisel ve Kurumsal Değişkenler	Kategori Sayısı	Denetim Öncesi	Denetim Süreci	Denetim Süreci
Cinsiyet	2	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
Eğitim Düzeyi	2	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
Denetim Yapan	2	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
Kıdem	3	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
Denetlenme Sıklığı	3	Etkisiz	Anlamlı Fark	Etkisiz

Tablodan görülebileceği gibi yalnızca “denetlenme sıklığı” değişkeni, okul yöneticilerinin denetim sürecindeki öğretimsel denetim davranışlarını sergilemeleri bakımından anlamlı farka yol açmaktadır. Bir kez daha vurgulamak gerekirse hiç denetlenmeyenlerin algısı çok denetlenenlere göre anlamlı şekilde daha düşüktür. Bir başka ifadeyle hiç denetim geçirmeyenler okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını sergilemelerinin çok yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmadaki nitel ve nicel bulguların birleştirilmiş hali Tablo 17 ile verilmektedir. Üç boyutta (denetim öncesi, denetim sırası ve denetim sonrası) nitel ve nicel bulgular birleştirilmiştir.

gelişimlerine katkı sağlayacak biçimde denetimin alanında uzman kişilerce yürütülmesini gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde nicel veriler de etkili denetim yöntemleri hakkında yeterince bilgilendirme yapılmadığını, olumlu bir ortam yaratma çabalarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda, denetim sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına uygun, düzenli ve uzman kişilerce yürütülen bir yapı içerisinde gerçekleşmesi gerektiği hem nitel hem de nicel bulgularla desteklenmektedir.

Denetim sonrası bakımından nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, denetimin öğretmenler üzerinde kalıcı bir etki bırakmadığı ve denetim sonuçlarının çoğunlukla etkisiz olduğu söylenebilir. Nitel bulgular, denetim sonrası yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkı sağlamadığını, müfettiş raporlarının sınırlı etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Nicel bulgular ise denetim sonucunda öğretmenlere yönelik herhangi bir yaptırım veya ödüllendirmenin çoğu zaman gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu durum, denetim sonrası dönemin öğretimsel anlamda destekleyici bir sürece dönüşmediğini ortaya koymaktadır. Hem nitel hem nicel veriler, denetim sonrası dönemin izleme, rehberlik ve gelişim fırsatları açısından zayıf kaldığını, dolayısıyla denetimin amacına ulaşmasında önemli bir eksiklik oluşturduğunu işaret etmektedir.

Bağlamsal etki bakımından nitel ve nicel bulgular birlikte ele alındığında, cinsiyet, kıdem, okulun büyüklüğü gibi değişkenlerin denetim sürecine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Nitel bulgular, öğretmen ve yöneticilerin bu değişkenlerden bağımsız olarak benzer görüşler dile getirdiklerini ortaya koyarken; nicel bulgular da bu demografik değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını desteklemektedir. Sadece denetim sıklığı değişkeninin kısmen etkili olduğu, diğer tüm bağlamsal değişkenlerin denetim algısı üzerinde etkisiz kaldığı söylenebilir. Bu durum, denetim uygulamalarına yönelik tutumların kişisel özelliklerden çok denetimin yapılaş biçimiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin denetim sürecine yönelik algılarının genel olarak denetimin gerekliliğini kabul ettikleri, ancak uygulamada çeşitli eksikliklerin bulunduğu yönünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Denetim ncesi süreçte yöneticilerin öğretimsel denetim davranışlarını sergileme konusunda yetersiz oldukları ve denetim hazırlığının yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır. Denetim süreci açısından hem nitel hem nicel veriler, denetimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmediğini ve alanda uzman kişiler tarafından yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Denetim sonrası ise sürecin sonucuna yönelik somut bir yaptırım ya da gelişim desteğinin bulunmadığı vurgulanmaktadır. Bağlamsal etki açısından ise denetim sıklığı dışında cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin denetim algısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, bu durumun da denetim uygulamalarında bireysel değil sistemsel unsurların daha belirleyici olduğunu gösterdiği söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel eğitim kurumlarında denetim uygulamalarının mevcut durumu; denetimin kim tarafından, ne şekilde ve hangi sıklıkla gerçekleştirildiği ile bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkileri öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak keşfedici sıralı desen çerçevesinde yapılandırılmış karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan nitel ve nicel bulgular, ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmıştır. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar, alan yazındaki benzer bulgularla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve hem uygulamaya hem de gelecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerine katılan tüm öğretmenler, denetimin gerekli olduğu konusunda hemfikirdir. Bu vurgunun temelinde, öğretmenlerin “çalışan ile çalışmayanın ayırt edilmesi” ihtiyacına dair güçlü bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki performans değerlendirmesine ilişkin adalet ve liyakat beklentilerini ön plana çıkarmaktadır. Ancak öğretmenler, mevcut denetim uygulamalarının bu beklentiye karşılamaktan uzak olduğunu, özellikle okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetimlerin yüzeysel ve etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim, nitel bulgularda “denetim etkisizdi” kodunun sık tekrarlandığı (f=7), okul müdürünün denetim uzmanlığına sahip olmadığı yönündeki algının yüksek olduğu (f=6) görülmüştür.

Literatürde benzer şekilde; Ceylan ve Can (2019), öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini yeterince etkili yerine getirmediğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Araştırmada, denetim sürecinde görev alacak kişilerin rehberlik becerilerine sahip, çağdaş denetim yaklaşımını benimseyen uzman bireyler olması gerektiği vurgulanmıştır.

Altunay (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, okul müdürleri ve öğretmenlerin ders denetimine yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Bulgular, müdürlerin kendi denetim

davranışlarını genellikle olumlu yönde değerlendirdiklerini; buna karşın öğretmenlerin daha olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Müdürler, denetim sürecinde öğretmenlerin heyecan duyması, zaman kısıtlılığı ve özeleştirici eksikliği gibi sorunları vurgularken; öğretmenler ise denetimlerin düzensizliği, alan uyumsuzluğu ve müdürlerin tarafsız olmaması gibi unsurları dile getirmiştir. Bir başka araştırmaya (Taşdemir, 2023) göre öğretmenler, denetimlerin mesleki gelişimlerine yeterince katkı sağlamadığını ve öğretmenler arası ders gözlemlerinin desteklenmediğini belirtmiştir. Genel olarak, yöneticiler denetim davranışları sergilese de bu uygulamaların öğretim kalitesi ve öğretmen gelişimi açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ulaşılan bulgular ile mevcut araştırma bulgularının uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin denetim sürecine yönelik genel algılarının olumsuz olduğu, denetimlerin çoğu zaman öğretimsel gelişimi desteklemekten uzak kaldığı ve uygulamada çeşitli eksikliklerin bulunduğu görülmektedir.

Mevcut çalışma ve literatürde erişilen çalışmaların bulgularındaki uyum dikkate alındığında denetimin etkisiz olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Okul yöneticileri tarafından yapılan denetimlerin etkili olmadığı anlaşıldığından denetim üzerine eğitim almış uzman kişiler tarafından denetim yapılabilir. Denetçi sayısı artırılabilir ya da okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenlere lisansüstü düzeyde denetim eğitimi verilerek kendi çalıştıkları kurum dışında başka kurumlardaki öğretmenlerin denetimlerini yapmaları sağlanabilir.

Katılımcılar, denetimi gerçekleştiren kişinin aynı branştan alanında uzman olması gerektiğini vurgulamıştır. “Denetim alanında uzman olanlarca yapılmalıdır” (f=7) ve “aynı branştan denetçi tarafından denetim yapılmalıdır” (f=5) kodlarının sık kullanılması bu beklentinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, denetimin yalnızca kontrol işlevi değil, aynı zamanda bir rehberlik ve mesleki gelişim aracı olarak görülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Literatürde de benzer biçimde, denetimin öğretimsel gelişime katkı sunabilmesi için içerik bilgisi yüksek, pedagojik yeterlik sahibi denetçilerin sürece dahil olması gerektiği vurgulanmaktadır (Aydın, 2013; Tuncel ve Güçlü, 2017).

Taşdemir’in (2023) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin ders denetimlerinin öğretim kalitesini artırma ve öğretmen gelişimini destekleme konusunda yetersiz kaldığı sonucuna

varılmıştır. Karan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise müfettişlerin sınıf içi öğretimsel sorunları anlayamadıklarını, müfettişlerin programlarla ilgili sorunları öğretmenlerle birlikte saptamadıklarını ve çözemediklerini dolayısıyla öğretmenlerin uygun mesleki yardım almadıklarını iddia etmiştir.

Bu çalışma ve önceki araştırmaların bulguları denetçilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Aynı alanda denetçilerin denetimlerinin yanı sıra denetçi yetiştirme ve seçme süreçlerinin de daha etkili hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Denetim sürecinin öğretimsel gelişime katkı sağlaması için öncelikle denetçilerin alan uzmanlığına ve pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Denetçinin yetiştirilme ve seçilme süreçlerinin nitelikli şekilde gerçekleştirilmesi ihtiyacı hissedilmektedir. Ayrıca, öğretmenlere daha etkili mesleki yardım sağlanabilmesi için denetimler aynı branştan uzmanlar tarafından yapılmalıdır.

Her branş için yıllık denetim sıklığına bağlı olarak hangi branştan kaç denetçiye ihtiyaç olduğu saptanmalıdır. Yetiştirme ve seçme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi sonrasında branş bazında etkili denetim yapılması sağlanabilir. Denetimlerin, rastgele değil, planlı ve düzenli yapılması ile güven ortamı sağlanıp daha geçerli güvenilir veriler elde edilebilir.

Bulgular, denetimin sürekliliğine dair ciddi bir eksiklik olduğunu da ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü, denetimin düzensiz yapıldığını ($f=4$) ve zamanla bu sıklığın azaldığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin düzenli ve sistemli dönüt alma fırsatından yoksun kalmasına ve denetim sürecine dair güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır.

Taymaz (2015) sürekli denetimi; bir müfettişin belirlenen kurum ya da kişileri devamlı olarak denetlemesidir şeklinde ifade edip kurum içerisindeki bütün faaliyetlerin yerinde ve zamanında denetlenmesinin, eksikleri gidermede ve sistemin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Taymaz'a göre yöneticilerin denetim fonksiyonları sürekli ve yakından denetimi gerektirir. Başar ve Özdemir (2021) öğretmenlerin periyodik ve planlı denetimlere daha fazla önem verdiklerini ve bu uygulamaların mesleki gelişime daha fazla katkı sağladığını belirtmektedir. Aydın'a (2014) göre kurumların belirledikleri hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını anlayabilmeleri, ancak düzenli ve sistemli bir izleme ve

değerlendirme süreciyle mümkün olabilir. Marangoz (2019) tarafından yapılan çalışmada "Denetimlerin belirli aralıklarla ve düzenli olarak gerçekleştirilmesi, denetçilerin alanlarında uzman kişilerden seçilmesi ve öğretmen değerlendirmelerinde çoklu veri kaynaklarının esas alınması gerektiği" sonucuna ulaşmıştır.

Literatür, denetim uygulamalarının süreklilik ve düzenlilik sergilemesi gerektiğini ortaya koymuş olsa da mevcut çalışmada bulunduğu üzere özel eğitim uygulama okullarında denetimin düzenli yapılmadığı bulunmuştur. Katılımcılar, denetimlerin genellikle düzensiz yapıldığını ve zamanla bu sıklığın azaldığını belirtmiş; bu durumun öğretmenlerin sistemli dönüt alma fırsatını azaltarak denetim sürecine olan güvenlerini zedelediğini ifade etmiştir. Denetimin sürekliliği ve düzenli yerine getirilme durumuyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya erişildiğinden bir değerlendirme yapılamamıştır.

Literatürde sınırlı sayıda araştırmaya erişilmesi sebebiyle mevcut çalışmanın bulguları temel alınarak denetimlerin sürekli ve düzenli yapılmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle denetimin sürekliliği ve düzenliliğini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanabilir.

Denetim uygulamalarını iyileştirmek için öncelikle denetim süreçlerinin planlı, periyodik ve sistematik hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarında yıllık denetim takvimleri oluşturularak tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır.

Araştırmada en sık dile getirilen diğer bir bulgu ise meslektaş denetimi konusundaki olumsuz algıdır. Katılımcıların tamamı, meslektaşları tarafından resmi olarak denetlenmeye karşı olduklarını belirtmiştir (f=5). Bu durum, denetimin tarafsızlık ve uzmanlık temelinde yürütülmesi gerektiğine dair yaygın bir inanç olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yakın ilişki içinde oldukları meslektaşlarının denetim görevi üstlenmesinin hem etik hem de profesyonel sınırlar açısından sakıncalı olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, denetimin kurumsal ve profesyonel çerçevede, yetkin kişilerce yürütülmesinin önemini pekiştirmektedir.

Bozak (2014) tarafından yapılan araştırmada, akran denetimi uygulamasına katılan öğretmenlerin tamamının bu yönetime yönelik olumlu görüşler paylaştığı belirtilmiştir. Bu nedenle, akran denetiminin denetim sürecinde alternatif bir yaklaşım olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Aynı çalışmada öğretmenler, akran denetiminin mevcut rehberlik uygulamalarına kıyasla daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise,

öğretmenler aynı branştan ve benzer çalışma koşullarında bulunan meslektaşlarının kendilerini daha iyi anlayabileceğini ve bu sayede daha rahat bir ortamda bulunabileceklerini dile getirmişlerdir. Gündüz ve Balyer (2011) çalışmalarında, meslektaş yardımı yönteminin alternatif denetim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir. Türkiye’de bu konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunması ve akran denetiminin uygulanabilirliğinin incelenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Mevcut çalışmada ulaşılan bulgu ile literatürde erişilen araştırma sonuçları arasında meslektaş denetimi uygulamasına ilişkin farklılık bulunmaktadır. Mevcut çalışmaya göre meslektaşların resmi olarak denetim yapmasına yönelik olumsuz algıların temelinde denetimin tarafsızlık ve profesyonellik ilkelerinin ihlal edilebileceği ve etik sorunlar doğurabileceği gerekçeleri belirtilmektedir. Öte yandan, Bozak (2014) ve Gündüz ile Balyer (2011) gibi araştırmalar, meslektaş denetiminin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ve mevcut rehberlik uygulamalarına kıyasla daha etkili bir alternatif denetim modeli olabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Literatüründe meslektaş denetimine ilişkin çalışmaların sınırlı olması ve uygulama alanındaki belirsizlikler dikkate alındığında, bu alanda deneysel çalışmaların önemli bir katkı yapabileceğini düşündürmektedir.

Meslektaş denetimi uygulamasında öğretmenlerin olumsuz algılarının giderilmesi için denetim sürecinin tarafsızlık ve profesyonellik temelinde yürütüleceğine dair güvenin artırılması gerekmektedir. Bunun için denetim kriterlerinin açık ve objektif olarak belirlenmesi, denetçilerin seçimi ve eğitimi titizlikle yapılmalıdır. Ayrıca, meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığına dair farkındalık oluşturulmalı ve bu yöntem resmi denetimlerle tamamlayıcı bir model olarak sunulmalıdır. Uygulamanın etkinliğini artırmak adına gönüllülük esasına dayalı, destekleyici ve yapıcı bir denetim kültürünün geliştirilmesi önemlidir.

Denetim öncesi hazırlık yapılmadığı; okul yöneticilerinin denetim öncesi davranışlarının çok yetersiz olduğu söylenebilir. Denetim süreci hakkında bilgilendirme yapılmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın okul yöneticilerinin öğrencilerin yetersizlik düzeylerini dikkate aldıkları söylenebilir.

Özdemir'in (2003) araştırmasında, denetçilerin derse başlamadan önce öğretmenlerin katılımıyla bir toplantı yaparak amaçlarını ve neyi neden yaptıklarını açıklama durumları incelenmiştir. Hem öğretmenler hem de denetçiler bu durumun "nadiren" gerçekleştiğini belirtmiştir. Er Kaya (2024) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin okul müdürleriyle ders denetimi öncesinde iletişim kurma durumları incelenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (16/30) denetim öncesinde okul müdürüyle görüştüğünü ve bu görüşmelerde denetimin gerçekleştirileceği gün ile saatin kendilerine bildirildiğini ifade etmiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin üçte biri (10 öğretmen) herhangi bir ön bilgilendirme ya da görüşme yapılmadığını belirtmiştir. Geriye kalan dört öğretmen ise denetim öncesi görüşmelerin belirli bir düzende gerçekleşmediğini, durumun zaman zaman değişkenlik gösterdiğini dile getirmiştir. Buran'ın (2018) çalışmasında da, okul müdürlerinin ders denetiminden önce öğretmenleri bilgilendirdikleri ve bazı öğretmenlere denetim sürecinde kullanılacak ölçütlerin önceden iletildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeşil ve Kış (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer bulgular elde edilerek, öğretmenlerin denetim öncesinde bilgilendirildiği vurgulanmıştır.

Mevcut çalışmanın bulgusuyla literatürde erişilen çalışmaların bulguları arasında, denetim öncesi bilgilendirme ve hazırlık süreçleri bakımından kısmen örtüşme bulunmaktadır. Literatür araştırmasında Er Kaya (2024), Buran (2018) ve Yeşil ile Kış (2015) gibi farklı çalışmalardan elde edilen veriler, okul yöneticilerinin denetim öncesinde öğretmenleri bilgilendirme uygulamalarının çeşitli düzeylerde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık, mevcut araştırma ve Özdemir (2003), okul yöneticilerinin denetim öncesi hazırlıklarının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin denetim süreci hakkında bilgilendirilmediğini ifade etmektedir. Denetim öncesi hazırlığa ilişkin daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Gerek mevcut araştırmanın gerek daha önce yapılmış çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin denetim öncesinde hazırlık yapmaları ve öğretmenleri bilgilendirmeleri denetimin etkililiği ve verimliliği bakımından mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir aşamadır. Bu alanda yapılacak olan yeni çalışmalarla denetim öncesi hazırlık süreci hakkında mevcut durumun belirlenmesi ve tutarsızlığın giderilmesi sağlanabilir.

Özel eğitim alanına özgü olarak denetim öncesinde okul yöneticisinin öğrencilerin bireysel yetersizlikleri hakkında bilgi alması ve denetimi bu duruma uygun gerçekleştirmesi

denetimin daha etkili olmasına katkı yapabilir. Denetim öncesi hazırlık sürecinin daha etkili olabilmesi için öncelikle denetimden önce öğretmenlerle bilgilendirme toplantıları yapılmalı, denetim ölçütleri şeffaf ve katılımcı bir şekilde belirlenmelidir. Ayrıca, denetim sürecinde öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlara yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Denetim sürecinde olumlu ortam oluşturulmaya çalışılsa da mesleki bakımdan katkı yapabilecek nitelikte denetimin olmadığı söylenebilir. Etkili öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmediği görüşü yaygındı. Aynı zamanda denetim sırasında öğretmenin anında düzeltme ve dönüt verme durumunun iyi gözlemlendiği söylenebilir. Öğrencilerin yetersizlik durumuyla fiziki ortam arasında uygunluğun da okul yöneticileri tarafından dikkate alındığı belirtilebilir.

Doğanay'ın (2006) araştırmasına göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmı, müfettişlerin denetim sonrasında elde ettikleri sonuçları kendileriyle paylaşmadığını belirtmiştir. Oysa ders denetiminin sadece kontrol değil, rehberlik amacı da taşıması gerekir. Araştırmaya katılanların çoğu, müfettişlerin okullara genellikle *kontrol ve eksik bulmak* için geldiklerini düşünmektedir. Ayrıca bazı müfettişlerin, denetim sırasında öğretmenlerin moralini yükseltmeye önem vermedikleri ve zaman zaman küçümseyici tutumlar sergiledikleri de ifade edilmiştir. Diğer bir araştırma sonucunda ise Can (2004), öğretmenler denetçilerin daha çok inceleme ve soruşturma odaklı çalıştıklarını, rehberliğin yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Özdemir'in (2003) yüksek lisans tezinde elde edilen bulgulara göre, denetçilerin gözlem sonrasında öğretmenlerle birlikte eğitim sürecini geliştirmeye yönelik bir plan oluşturup oluşturmadıkları konusunda öğretmenlerin tamamı bu durumun "nadiren" gerçekleştiğini belirtirken, denetçilerin ise bu durumu "bazen" olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Literatür taramasında denetçilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek dönütler vermedikleri, moral desteği sağlamadıkları ve küçümseyici tavırlar sergiledikleri yönündeki bulgular elde edilmiştir. Mevcut bulgularla kısmen örtüşmektedir. Olumlu ortam sağlama konusunda ve mesleki katkı konusunda bir uyum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması bakımından denetimin eksik ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öte yandan, okul türleri ve branşlar açısından denetime ilişkin farklı algılar oluşabilir. Bu çalışma için özel eğitim alanındaki öğretmenler, denetim

sırasında öğretmenin iyi gözlemlendiğini ve fiziki  evre ile öğrencilerin yetersizlik durumu arasındaki uyuma dikkat edildiğini algılamaktadırlar.

Denetim süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama konusunda yetersiz kaldığı ve uygulamaların okul türü ile branşlara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Literatürde bu farklılıklara yönelik çalışmaların sınırlı olması, özellikle bağlam temelli ve uygulamaya dönük araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu nedenle, denetimin rehberlik boyutunu g c lendirmeye yönelik deneysel çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Denetim sürecinin daha etkili ve  ğretmen gelişimine katkı sağlayan bir yapıya kavuşabilmesi için, kontrol odaklı yaklaşımdan rehberlik temelli yaklaşıma geçilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, denetmenlerin rehberlik becerilerinin geliştirilmesi, sürecin şefflaştırılması ve öğretmenlerle iş birliğine dayalı bir denetim ortamının oluşturulması önemlidir.

Denetime bağlı bir yaptırımın olmaması en önemli eksiklik olarak belirtilebilir. Denetimin etkisiz olduğu hem nitel hem de nicel bulgularla desteklenmektedir.

Can (2004) tarafından yapılan “ lk ğretim  ğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları” başlıklı araştırmanın bulgularından biri, öğretmenlerin genel olarak başarılı ya da başarısız öğretmenlerin ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması konusunda herhangi bir ayırım yapılmadığına inandıkları yönündedir. Benzer şekilde, Memişoğlu’nun (2004) araştırma bulgularına göre de öğretmenler, müfettişlerin başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik herhangi bir öneride bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Boydak- zan ve Nanto’nun (2018)  alışmasında ise geçmişte uygulanan denetim süreçlerinin, yalnızca yapılan işin kontrolüne odaklandığı ve bu nedenle denetimin amacına tam olarak hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul müdürlerinin yürüttüğü denetim uygulamalarının yeterince işlevsel olmadığı ve müdürlerin bu konuda yeterli donanımına sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgulardan farklı olarak, Yıldız, Akbaşlı ve  redi (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen denetim uygulamalarının öğretmenler tarafından hem gerekli hem de etkili bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu denetimlerin, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri ve hesap verebilirlik bilinciyle hareket etmeleri açısından önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Literatür araştırması sonucunda ulaşılan bulgulara göre mevcut araştırmanın bulgularının birçok araştırma sonucu ile denetimin amaca hizmet etmediği ve öğretmenlerin denetim sonunda herhangi bir ödül ceza ile karşılaşmadıkları yönünde tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bunlardan farklı olarak diğer araştırmacılar tarafından denetimin etkili olduğu yönünde bulgulara rastlamakta mümkündür.

Elde edilen bulgular neticesinde, denetim uygulamalarının niteliğinin, uygulayıcının yaklaşımı ve sürecin yapısına bağlı olarak öğretmenler tarafından olumlu ya da olumsuz değerlendirilebildiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, denetim süreçlerinin daha etkili ve öğretmen gelişimini destekleyici bir yapıya kavuşabilmesi için öncelikle, denetim uygulamalarının rehberlik temelli bir yaklaşımla yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Denetmenler ve yöneticiler, öğretmenlere yalnızca eksikliklerini değil, güçlü yönlerini de gösterecek nitelikte geri bildirimler sunmalı ve gelişim odaklı bir tutum benimsemelidir. Ayrıca başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesine ve iyi uygulamaların paylaşılmasına olanak tanıyacak sistemler geliştirilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin denetim süreciyle ilgili görüşlerinin alınması ve bu geri bildirimlerin sürecin iyileştirilmesinde dikkate alınması, denetimin daha katılımcı ve etkili bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını sergilemeleri bakımından bağlamsal değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okulun fiziksel altyapısı, finansal olanakları, bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci-öğretmen oranı, kültürel çeşitliliği, çevresiyle kurduğu ilişkiler ve okulun türü gibi çeşitli bağlamsal faktörler; hem okulun genel etkililiği üzerinde hem de okul yöneticisinin benimsediği liderlik tarzı üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Yumuşak ve Korkmaz, 2024).

Denetim koşulları boyutunda, hizmet süresi ve görev türü değişkenleri dikkate alındığında, katılımcıların verdiği cevaplar neticesinde okullarda denetim uygulamalarının, etkili bir denetim süreci yürütme açısından yeterli düzeyde işlemediğini düşündürmektedir. Mesleki deneyimi yüksek olan ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan grupların, okul yöneticilerinin denetim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları ve bu bağlamda beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmadığı da söylenebilir (Özmen ve Batmaz, 2006).

Çalışma bulgusunda, bağlamsal değişkenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ifade edilirken; araştırma bulgularında ise bu tür bağlamsal değişkenlerin (örneğin okulun fiziki ve sosyoekonomik özellikleri, görev türü, hizmet süresi) okul etkililiği ve yöneticilerin liderlik tarzı üzerinde etkili olduğu, ancak denetim uygulamalarının genel olarak yeterince etkili bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, çalışma bulgusu ile araştırma sonuçları arasında kısmi bir uyumsuzluk söz konusudur: Araştırma sonuçları bağlamsal değişkenlerin dolaylı da olsa yönetsel uygulamaları ve denetim süreçlerini etkilediğini ima ederken, çalışmanın bulgusu bu değişkenlerin öğretimsel denetim üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını açıkça belirttiği yönündedir.

Bağlamsal koşulların denetim süreci üzerindeki etkisini azaltmak için, öncelikle tüm okullar için geçerli ve objektif standart denetim kriterleri belirlenmelidir. Denetmenlerin, farklı okul koşullarının performans üzerindeki etkisini anlamaları için özel eğitimler verilerek değerlendirmelerde bu farkındalık göz önünde bulundurulmalıdır. Denetim uygulamaları, sadece sonuçları değil, süreci ve gelişim potansiyelini esas alacak şekilde yapılandırılmalı; ayrıca, farklı bağlamsal koşullardaki okullara eşit kaynak ve destek sağlanarak beklentilerin adil olması sağlanmalıdır. Son olarak, denetimlerde okul verileri ve bağlamsal bilgiler birlikte kullanılarak daha nesnel ve tutarlı değerlendirmeler yapılmalıdır.

Bu araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçları vurgulamak gerekirse çalışmanın bulguları ile literatürdeki mevcut araştırma bulguları büyük ölçüde örtüşmekte olup, öğretmenlerin denetim sürecine yönelik genel algılarının olumsuz olduğu, denetim uygulamalarının öğretimsel gelişimi desteklemekten uzak kaldığı ve uygulamada çeşitli eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, denetçilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama noktasında yetersiz kaldıklarını ortaya koymakta; bu durum, sadece denetim uygulamalarının değil, aynı zamanda denetçi seçme ve yetiştirme süreçlerinin de gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Literatürde denetimin süreklilik ve düzenlilik içinde yürütülmesi gerektiği vurgulanmasına rağmen, bu çalışmada özel eğitim uygulama okullarında denetimin düzensiz yapıldığı ve bu durumun öğretmenlerin sistemli dönüt alma fırsatını azaltarak sürece olan güvenlerini zedelediği ifade edilmiştir. Meslektaş denetimi konusundaki bulgular ise mevcut çalışma ile literatür arasında farklılık göstermektedir. Bu çalışmada meslektaş denetiminin tarafsızlık ve etik ilkelere aykırılık

gerekçesiyle olumsuz karşılandığı belirtilirken, bazı araştırmalar (örneğin Bozak, 2014; Gündüz ve Balyer, 2011) bu yöntemin öğretmenlerce daha etkili ve olumlu bir alternatif olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Denetim öncesi bilgilendirme ve hazırlık süreçlerine ilişkin bulgular ise kısmi bir uyum göstermekte; bazı araştırmalarda yöneticilerin öğretmenleri farklı düzeylerde bilgilendirdiği belirtilse, mevcut çalışmada bu sürecin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, denetçilerin öğretmenlere yapıcı dönütler sunmadıkları, moral desteği sağlamadıkları ve küçümseyici tutumlar sergiledikleri yönündeki bulgular hem bu çalışmada hem de önceki araştırmalarda dikkat çekmektedir. Öte yandan, okul türü ve bransa bağlı olarak denetim algılarında farklılıklar gözlenebileceği, özel eğitim alanında öğretmenlerin denetimde fiziki çevre ve öğrenci yetersizliklerine dikkat edildiğini olumlu bir unsur olarak algıladıkları görülmektedir. Son olarak, denetimin öğretmenler açısından herhangi bir ödül veya ceza mekanizmasıyla ilişkilendirilmemesi ve amaca hizmet etmediği yönündeki bulgular, literatürle tutarlılık göstermekte; ancak bazı araştırmalarda denetimin etkili olduğu yönünde sonuçlara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda, bağlamsal değişkenlerin öğretimsel denetim davranışları üzerindeki etkisine ilişkin olarak mevcut çalışma ile literatür arasında kısmi farklılıklar bulunmakta, genel olarak ise denetim uygulamalarının etkililiğinin tartışmalı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim yeterlikleri, mevcut çalışma ve literatür bulguları doğrultusunda değerlendirildiğinde, genel olarak çeşitli eksiklikler barındırdığı görülmektedir. Öncelikle, yöneticilerin denetim sürecini sistematik, sürekli ve düzenli bir biçimde yürütme konusundaki yetersizlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme işlevinin zayıf kalmasına neden olmaktadır. Denetimlerin düzensiz ve yetersiz yapıyor olması, öğretmenlerin dönüt alma fırsatlarını sınırlamakta ve sürece yönelik güven kaybına yol açmaktadır. Bu durum, yöneticilerin öğretimsel denetim sürecini etkin bir mesleki gelişim aracı olarak kullanamadıklarını göstermektedir. Ayrıca özel eğitim alanında görev yapan müfettiş ve yöneticiler, yalnızca öğretim etkinliklerini değil, aynı zamanda engelli bireylerin özel gereksinimlerine uygun donanım, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve özel destek uygulamalarını da içeren kapsamlı bir denetim süreci yürütmekle sorumludur. Bu durum, özel eğitimde gerçekleştirilen denetimi genel eğitimden ayıran ve alanın kendine özgü yapısını ortaya koyan temel bir farklılık olarak dikkat çekmektedir.

Diğer yandan denetim öncesi bilgilendirme ve hazırlık süreçlerinde yaşanan eksiklikler, denetimin planlı ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmesini engellemekte, bu da öğretmenlerde

sürece ilişkin olumsuz algıların pekişmesine sebep olmaktadır. Özel eğitim alanındaki yöneticilerin, özel eğitimin kendine özgü yapısına uygun liderlik sergileme konusunda yetersiz kaldıkları; hem kurumsal yönetim becerileri hem de özel eğitim alanına özgü saha deneyimi açısından eksiklikler taşıdıkları görülmüştür. Denetçilerin yapıcı dönüt sunmakta ve moral destek sağlamada yetersiz kalmaları ise, yöneticilerin liderlik ve rehberlik rolünü gerektiği gibi yerine getiremediğine işaret etmektedir.

Öte yandan, okul türü ve branşa bağlı farklılıkların denetim algılarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin bu bağlamsal değişkenlere duyarlı, esnek ve kapsayıcı denetim yaklaşımları geliştirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, meslektaş denetimi gibi alternatif denetim modellerine yönelik olumlu ve olumsuz algıların varlığı, yöneticilerin denetim yöntemlerini çeşitlendirme ve bu yöntemlerin etik ilkeler doğrultusunda uygulanmasını sağlama becerilerinin önemini artırmaktadır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel denetim yeterliklerinin geliştirilmesi, sadece denetim uygulamalarının niteliğini artırmakla kalmayacak; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimine etkin katkı sunacak, denetim süreçlerine ilişkin algıları iyileştirecek ve eğitim ortamının genel kalitesini yükseltecektir. Bu bağlamda, yöneticilerin denetimle ilgili liderlik, iletişim, rehberlik ve planlama becerilerini güçlendirecek kapsamlı mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, özel eğitim okullarında yürütülen denetim uygulamalarının hem planlama hem de etkililik açısından önemli eksiklikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Literatürde denetimin; hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan, öğretmen gelişimini destekleyen ve öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayan bir süreç olması gerektiği vurgulanırken, elde edilen bulgular özel eğitimde bu ideal yapıdan uzaklaşıldığını göstermektedir.

Özellikle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin değerlendirilmesinde, denetçilerin alan bilgisi ve pedagojik duyarlılığı kritik önem taşımaktadır. Ancak çalışmada, denetçilerin BEP uygulamalarını, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini ve özel eğitim ortamlarının dinamiklerini yeterince dikkate almadıkları; buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Ayrıca, denetimlerin düzensiz yapılması, öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmemesi ve dönütlerin yetersizliği gibi sorunlar, denetim algısını olumsuz etkilemekte; öğretmenlerin

desteklenmek yerine eleştirildiğini hissetmelerine neden olmaktadır. Özel eğitim bağlamında bu tür aksaklıklar yalnızca öğretmeni değil, doğrudan öğrencinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu bulgular, özel eğitimde denetim süreçlerinin yeniden yapılandırılması, denetçilerin alan uzmanlığına sahip olması ve sürecin rehberlik temelli yürütülmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Denetimin etkililiği üzerine olan bulgular, öğretmenlerin denetim süreçlerine ilişkin algılarının genellikle olumsuz yönde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Denetim uygulamalarının öğretimsel gelişimi desteklemekten uzak olduğu ve sahada sistematik eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. Hem mevcut çalışma hem de alanyazında ulaşılan benzer sonuçlar dikkate alındığında, denetim süreçlerinin beklenen etkiyi yaratmadığı ve işlevsellikten uzak kaldığı söylenebilir. Eğitimde denetim konusundaki eksikleri gidermek ve denetimi iyileştirebilmek için;

- Denetim süreçlerinin yalnızca kontrol değil, aynı zamanda öğretmen gelişimini destekleyici bir rehberlik işlevi taşıdığı anlayışı yaygınlaştırılmalıdır.
- Denetim uygulamalarının süreklilik taşıması ve önceden planlanarak yürütülmesi, öğretmenlerin süreçten daha fazla fayda sağlamasına katkı sunacaktır.
- Denetçiler, öğretmenlere sadece eksiklerini değil, aynı zamanda güçlü yönlerini de vurgulayan, motive edici ve geliştirici nitelikte dönütler vermelidir.
- Denetçilerin, denetledikleri branş veya alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalı; özellikle özel eğitim gibi alanlarda uzmanlık daha da önemli hale gelmektedir.
- Denetçilerin sadece yönetsel değil, aynı zamanda öğretimsel liderlik becerileriyle donatılması için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Denetim süreçlerinin niteliğini artırmak adına, denetçilerin seçimi ve yetiştirilme aşamalarının daha sistematik ve donanımlı biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlere anlamlı ve alan odaklı mesleki destek sunulabilmesi için, denetimlerin öğretmenin branşına özgü yeterliliğe sahip uzman kişiler tarafından yürütülmesi önem arz etmektedir. Denetim süreçlerinin niteliğini arttırmak için;

- Denetçi seçiminde yalnızca kıdem ya da idari deneyim değil; öğretim liderliği, iletişim becerisi, alan bilgisi ve etik yeterlilik gibi çok boyutlu kriterler dikkate alınmalıdır.
- Denetçilerin, denetleyecekleri öğretmenlerin alanında uzman olmaları sağlanarak, verilen dönütlerin içeriği ve öğretimle olan bağı güçlendirilmelidir.
- Değişen eğitim yaklaşımları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme teknikleri doğrultusunda denetçilerin düzenli olarak mesleki gelişim programlarına katılması zorunlu hale getirilmelidir.
- Denetçi adayları için, pedagojik liderlik, sınıf içi gözlem teknikleri, etkili dönüt verme ve öğretmen gelişimini destekleme odaklı modüller içeren özel eğitim programları oluşturulmalıdır.
- Denetçilerin uygulamaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin geribildirimleriyle düzenli olarak değerlendirilerek, niteliksel gelişimi izlenebilir hale getirilmelidir.

Literatürde denetimlerin sürekliliği ve düzenliliğini ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle, mevcut araştırmanın bulgularına dayanarak denetim uygulamalarının yeterince sistemli ve kesintisiz bir şekilde yürütülmediği sonucuna ulaşılabılır. Bu durum, denetim süreçlerinin yapısal niteliğini daha derinlemesine anlamak adına, özellikle süreklilik ve düzenlilik boyutlarını merkeze alan yeni araştırmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu durumu iyileştirmek için;

- Tüm okullarda denetimlerin belli periyotlarla ve eşgüdümlü şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla, MEB tarafından merkezi bir denetim takvimi yayımlanmalı ve okullara bu doğrultuda planlama zorunluluğu getirilmelidir.
- Denetimlerin zamanında ve düzenli yürütülmesini sağlamak için dijital denetim takip sistemleri (örneğin e-denetim platformları) geliştirilmeli ve bu sistemler aracılığıyla süreçler izlenebilir ve raporlanabilir hâle getirilmelidir.
- Denetçilerin denetim sıklıkları ve uygulama kaliteleri, bağımsız değerlendirmelerle izlenmeli; eksiklik tespit edilen durumlarda mesleki destek sağlanmalıdır.
- Her okul, kendi dinamiklerine uygun şekilde yıllık denetim planı hazırlamalı ve bu plan il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından onaylanarak uygulama süreci denetlenmelidir.
- Denetimlerin düzenli yapılıp yapılmadığına ilişkin veriler öğretmenlerle ve okul yönetimiyle paylaşılmalı; böylece sürece güven ve katılım artırılmalıdır.

Meslektaş denetimine ilişkin literatürün sınırlı olması ve uygulama sürecine yönelik netlikten yoksun bulguların varlığı, bu alanda yapılacak deneysel araştırmaların hem kuramsal bilgi birikimine hem de pratik uygulamalara anlamlı katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Meslektaş denetimi konusuna önem kazandırmak için;

- Meslektaş denetiminin öğretmen gelişimine etkisini ölçmeye yönelik deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yapılarak bu denetim modelinin somut çıktıları ortaya konmalıdır.
- Denetçilerin uygulamaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin geribildirimleriyle düzenli olarak değerlendirilerek, niteliksel gelişimi izlenebilir hale getirilmelidir.
- Pilot Uygulamalar Yoluyla Model Test Edilmeli: Farklı okul türlerinde ve branşlarda küçük ölçekli meslektaş denetimi pilot uygulamaları başlatılmalı; süreçte yaşanan fırsatlar ve sorunlar sistematik olarak izlenmelidir.
- Denetimin etkili olabilmesi için alan bazlı eşleştirmeler yapılarak meslektaşlar, aynı branş veya benzer pedagojik alanlarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmelidir.

Denetim öncesi hazırlık konusuna baktığımızda, okul yöneticilerinin denetim öncesinde gerekli hazırlıkları yapmaları ve öğretmenleri sürece ilişkin bilgilendirmeleri, denetimin etkili ve verimli işlemesi açısından kritik bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, denetim öncesi hazırlık sürecine ilişkin mevcut uygulamaların daha net ortaya konulması ve gözlemlenen tutarsızlıkların giderilebilmesi için bu alanda yapılacak yeni ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumu iyileştirmek için;

- Tüm okullarda uygulanabilecek ortak bir denetim öncesi hazırlık protokolü geliştirilerek, yöneticilerin ve denetçilerin bu süreci sistematik biçimde yürütmesi sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerine, denetim öncesi yapılması gereken hazırlıklar, öğretmen bilgilendirme yöntemleri ve süreci yönetme becerileri kazandırılmalıdır.
- Denetimden önce öğretmenlere gözlem amaçları, süreç ve değerlendirme ölçütleri hakkında açık ve yazılı bilgilendirme yapılması yasal ve kurumsal bir gereklilik olarak tanımlanmalıdır.

- Denetim öncesi hazırlıkların zamanında ve eksiksiz yapılabilmesi için okullar düzeyinde planlama yapılmalı ve bu planların il/ilçe düzeyinde izlenmesi sağlanmalıdır.
- Denetim sonrası öğretmenlerden yöneticilerin hazırlık sürecine ilişkin uygulamalarına dair geri bildirim alınmalı ve bu veriler, yöneticilerin mesleki gelişiminde kullanılmalıdır.

Denetim süreçlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunma açısından yetersiz kaldığı ve uygulamalarda okul türü ile branşlara bağlı olarak anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Ancak, literatürde bu bağlamsal farklılıkları derinlemesine ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması, özellikle uygulama temelli ve bağlam odaklı araştırmalara duyulan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, denetimin rehberlik işlevini güçlendirmeye yönelik;

- Farklı okul türleri (ör. özel eğitim, meslek liseleri, ilkokullar) ve branşların özgün ihtiyaçlarını karşılayacak esnek ve alan temelli denetim modelleri oluşturulmalıdır.
- Denetim, yalnızca değerlendirme değil; öğretmenlere pedagojik destek ve yönlendirme sağlayan bir rehberlik süreci olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- Denetim süreçlerinin okulun sosyoekonomik yapısı, öğrenci profili ve öğretim koşulları gibi bağlamsal faktörleri dikkate alacak biçimde yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Farklı branş ve okul türlerine göre özelleştirilmiş rehberler geliştirilerek, denetçilerin ve yöneticilerin bu süreçleri etkili şekilde yönetmeleri kolaylaştırılmalıdır.

Araştırma bulguları, denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, büyük ölçüde denetimi yürüten kişinin yaklaşımı ile sürecin planlanma ve yürütülme biçimine bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, denetim sürecinin niteliğinin, yalnızca içerikten değil, aynı zamanda uygulayıcının tutumu ve sürecin işleyişindeki yapısal unsurlardan da etkilendiğini göstermektedir. Denetim sürecinin niteliğini ve algılanan etkililiğini artırmaya yönelik öneriler;

- Denetçilerin öğretmenlerle empatik, destekleyici ve yapıcı iletişim kurmalarına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Denetimin amacı, kapsamı ve kriterleri öğretmenlerle açıkça paylaşılmalı; öğretmenlerin sürece ilişkin beklentileri dikkate alınarak planlama yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, yargılayıcı değil geliştirici nitelikte dönütler sunulması teşvik edilmelidir.
- Denetim sürecinde okuldan okula ya da kişiden kişiye değişen uygulamaları azaltmak amacıyla, tüm eğitim kademelerinde uygulanabilir ortak denetim ilkeleri ve standartları belirlenmelidir.
- Öğretmenlerin denetim süreci hakkındaki deneyimleri ve değerlendirmeleri periyodik olarak toplanmalı ve bu veriler, süreci iyileştirmede temel alınmalıdır.
- Denetimin odağı yalnızca eksiklerin tespiti değil, öğretmenin güçlü yönlerinin belirlenmesi ve desteklenmesi olmalıdır. Bu bakış açısı hem algıyı hem etkililiği olumlu yönde etkileyecektir.

Denetim uygulamalarının kalitesinin, denetimi gerçekleştiren kişinin tutumu ve sürecin organizasyonel yapısına bağlı olarak öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılandığını araştırma sonuçları ortaya koymaktadır. Denetim uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik öneriler:

- Denetçilerin öğretmenlerle etkili, yapıcı ve destekleyici iletişim kurabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Denetimin amaçları, yöntemleri ve beklentileri öğretmenlerle önceden paylaşılmalı, öğretmenlerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Denetim uygulamalarında kişisel farklılıklar minimize edilerek, sürecin tutarlılığı ve güvenilirliği artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin deneyim ve önerileri dikkate alınarak denetim süreçleri sürekli iyileştirilmelidir.

Bağlamsal değişkenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını çalışma bulguları ortaya koyarken; literatürde söz konusu değişkenlerin (örneğin, okulun fiziki ve sosyoekonomik koşulları, yöneticinin görev türü ve hizmet süresi) okulun genel etkililiği ve yöneticilerin liderlik tarzı üzerinde belirleyici olduğu, ancak denetim uygulamalarının çoğunlukla beklenen düzeyde etkili bulunmadığı ifade edilmektedir. Bağlamsal değişkenlerin etkisinin ve denetim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriler:

- Denetim süreçleri, okulun bulunduğu çevre ve kaynak durumuna göre esnek ve bağlama duyarlı biçimde planlanmalı, tek tip yaklaşım yerine okulun özgün özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okul yöneticilerinin görev süresi ve sorumluluklarına göre kişiselleştirilmiş liderlik ve denetim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve mentorluk programları uygulanmalıdır.
- Etkili liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi ve uygulanması için yöneticilere yönelik sürekli mesleki gelişim imkânları sağlanmalı, bu sayede denetim uygulamalarının kalitesi artırılmalıdır.
- Fiziksel koşullar, sosyoekonomik faktörler ve yönetim dinamiklerini dikkate alan bütüncül denetim modelleri tasarlanmalı ve uygulamaya konulmalıdır.

Araştırmacılara yönelik olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışma Aksaray ili Merkez ilçedeki özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ile sınırlıdır. Bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacı arkadaşlara önerim kapsam alanı genişletilerek çalışma tekrardan yapılabilir ve denetim konusunda sahadaki durum daha net bir şekilde ortaya konabilir.
2. Öğretimsel denetim adı altında gerçekleştirdiğim bu çalışma diğer denetim türleriyle de yapılabilir.
3. Gelecek araştırmalarda, alan mezunu olan ve olmayan yöneticiler arasında denetim uygulamalarının farklılıkları ortaya konabilir.
4. Farklı okul türlerinde de öğretimsel denetim üzerine çalışmalar yapıp karşılaştırmalar yapılarak bağlamsal çeşitlilik derinleştirilebilir.
5. Sadece sorunlarını tespit etmekle kalmayıp, çözüm geliştiren uygulamalı modeller denenebilir. Örneğin bir okulda, iş birliğine dayalı bir denetim modeli uygulanıp etkileri değerlendirilebilir. Bu tür eylem temelli çalışmalar, alana somut katkı sunar.

KAYNAKÇA

- Acar, U. (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (KRV eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akçay, A. (2000). *Orta öğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkilme davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ankara.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Z. (2023). Eğitimde denetimin kaotik durumu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 1628–1653. <https://doi.org/10.35826/ijoess.4389>
- Alagözoğulları, Ö. (2024). *Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Rize.
- Algahtani, F. (2021). An exploration of special education teachers' perceptions of professional development. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 569–589. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.705184>
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.
- Altınok, V., Tezel, M., ve Güngör, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225–253. <https://doi.org/10.17152/gefad.649743>
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95–127. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.647056>
- Archibong, F. I. (2009). Instructional supervision in the administration of secondary education: A panacea for quality assurance. *European Journal of Educational Studies*, 1(3), 11–17.
- Argon, T. (2010). Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerine yönelik nitel bir çalışma. 2. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi*, 23-25 Haziran, 554566. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>

- Argon, T., ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70–89. https://www.researchgate.net/publication/292090538_Ilkogretim_Okulu_Yoneticileri_nin_Degisimi_Yonetme_Yeterlikleri
- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* (7. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğdu, F., ve Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265–274.
- Bakioğlu, A., ve Selvi, H. H. (2009). *Engelli öğretmenlere denetimde yapılan rehberliğin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri* [Bildiri sunumu]. 1. Uluslararası Katılımlı Denetim Kongresi, Başkent Öğretmenevi, Ankara.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., ve Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA.
- Başar, H. (2006). Türkiye’de eğitim denetimi. İçinde M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (ss. 158-165). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdür ve maarif müfettişlerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.
- Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: Does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85–102. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2021-0416>
- Boydak-Özan, M., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19–37.

- Boyras, Â. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. İstanbul.
- Bozak, A. (2018). The points of school directors on peer observation as a new professional development and supervision model for teachers in Turkey. *World Journal of Education*, 8(5), 75–85. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p75>
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi* (Ekim, Kasım, Aralık), 27–30. https://www.researchgate.net/publication/314280585_Turk_egitim_sisteminde_teftis_ve_denetim_alt_sisteminin_gelisim_sureci
- Buran, K. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127–134.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A.
- Ceylan, A. (2014). *Yönetimde insan ve davranış*. Marka ve Ötesi Ltd. Şti.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 31(161), 112–122.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249–274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6756/90858>
- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ceylan, M., ve Can, S. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 490–510. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>
- Chen, C.-C. (2016). Facilitation of teachers’ professional development through principals’ instructional supervision and teachers’ knowledge-management behaviors. In M. S. Khine (Ed.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development* (pp. 65–80). <https://doi.org/10.5772/intechopen.77978>
- Collins, A. (1999). *A case study of instructional supervision at a private secondary school* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University, Ankara. <https://hdl.handle.net/11511/3617>
- Collins, B., & White, R. (2002). *Effective School Leadership: A Practical Guide to Improving Your School*. London: Routledge.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Crockett, J. B. (2004). Taking stock of science in the schoolhouse. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 189.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, A., ve Kaya, M. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(2), 123-140.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53(5-6), 709-714.
- Deniz, S., ve Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739-1770. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/67470/586946#article_cite
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (1. Baskı, ss. 69-81). Akademik Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the condition and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 43-67.
- Doğan, S. (2020). Türk eğitim sisteminde öğretimsel denetim. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 63-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcvet/issue/54240/741250>
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması (Van ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B., ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478.
- Ekenci, G., ve İmamoğlu, A. F. (2002). *Spor işletmeciliği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Er Kaya, S. (2024). *Okul yöneticilerinin denetim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=866758>
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: 'Sürekli geliştirme' temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275-294. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924095#article_cite
- Erdem, A. R. (1997). Yönetime klasik bilimsel yaklaşımlar ve eğitim yönetimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon* (4. baskı). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

- Ewington, J., et al. (2008). Successful school principalship in small schools. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 545–561. (Akt. Topçu, İ., 2010). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri*.)
- Eyi, T. F. (2006). *Adana ili ilköğretim müfettişlerinin araştırma görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fisher, S. R. (2012). *The beliefs of K–12 public school principals about disabilities and how those beliefs inform their leadership of students with disabilities* [Doctoral dissertation, Appalachian State University]. https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Fisher_Stephen_2012_Dissertation.pdf
- Fişek, K. (2015). *Yönetim*. 5.Baskı. Ankara: Kilit Yayınları.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım* (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal eser yayın yılı: 2007)
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74–89.
- Göksoy, S. (2021). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göksoy, S., ve Sağır, M. (2016). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 59–79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2097522>
- Görgülü, D., ve Küçükali, R. (2023). Türkiye’deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514–538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>
- Görgülü, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. İstanbul.
- Gündüz, Y., ve Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 61–78.
- Güner, Ö. M. (2013). *Özel eğitim okullarını denetleyen eğitim denetçilerinin mesleki rehberlik görevleri ve iş başında yetiştirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. İstanbul.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri* (ss. 158–165). Ankara: Nobel Yayınları.

- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (2004). *Effective supervision: Theory into practice* [E-book]. Pearson Education.
- Hoy, W. K., & DiPaola, M. F. (2008). *The principal's role in effective schools: Creating a culture for learning*. Pearson Prentice Hall.
- İlğan, A. (2006). *Adana, Kahramanmaraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1).
- İlğan, A., ve Çetin, F. (2018). Mesleki gelişim ve öğrenci başarısı ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45-60. <https://doi.org/10.12780/UUSB174>
- İmert, S. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki yöneticilerin öğretmenlerle iletişim düzeyleri ile etik liderlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- İş, S. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 662789) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel özel eğitim kurumlarının eğitimde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1998). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. London: Falmer Press / Taylor and Francis Group.
- Kaplan, İ. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevlerinden muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(1), 43-60.
- Karakuş, M., ve Töremen, F. (2006). Okul müdürlerinin öğretmenlerin denetimi konusundaki yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 223-238.
- Karan, N. (2010). *Özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf>
- Kıral, E., ve Deliveli, K. (2019). Yönetim süreçleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (ss. 161-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırbyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi).

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Elsevier.
- Koç, İ. (2018). *Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (s. 80–81). Beta Yayınları.
- Konan, N., Bozanoğlu, B., ve Çetin, R. B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1449–1474.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirme yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 50–56.
- Koşar, S., ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232–1265.
- Köktürk, Ş. (2011). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., ve Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43–57.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration: Concepts and practices* (6th ed.). Wadsworth Publishing.
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). Paydaşların gözüyle Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. IV. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 35–156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/63331/874213>
- Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131–142. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304184>
- Memduhoğlu, H. B., Yılmaz, K., Keleş, E., ve Yıldız, N. (2007). *Eğitim denetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 30–39.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Maarif müfettişlerinin görev ve sorumlulukları hakkındaki yönetmelik*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 26326, Tarih: 17.08.2006.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Örgün eğitim istatistikleri*. Ankara: MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022a). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi. <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022c). MEB'den eğitimde kalite için dev adım: Eğitimde kalite güvence sistemi kuruldu. <http://meb.gov.tr/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/haber/25529/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Eğitim müfettiş yardımcılığı yarışma sınavı duyurusu. <https://tkb.meb.gov.tr/www/egitim-mufettis-yardimciligi-yarisma-sinaviduyurusu/icerik/249>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Özel eğitim kurumları yönetmeliği ve ilgili yasal düzenlemeler*. Resmî Gazete. <https://mevzuat.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Özel eğitim kurumları yönetmeliği ve ilgili mevzuatlar*. Resmî Gazete. <https://mevzuat.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Özel eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları ve personel nitelikleri*. Resmî Gazete. <https://mevzuat.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Denetim süreçleri ve rehberlik hizmetleri*. Resmî Gazete. <https://mevzuat.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *2023 yılı idare faaliyet raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-idare-faaliyet-raporlari/icerik/497>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
- Öner, Ö., ve Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(3), 1267–1287. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.798949>
- Özdemir, M. M. (2003). *İlköğretim okullarının denetiminde eylem planı konusunda öğretmen ve denetçi görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (Ed.). (2007). *Türkiye’de okul öncesi ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Özdemir, S. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları çerçevesinde denetim rolleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 205–224. <https://doi.org/10.52848/ijls.1471753>

- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – Cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9.
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102–120.
- Özmen, F., ve Kömürlü, O. (2010). Okul müdürlerinin öğretmen denetimi rollerine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 145–158.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pamela, S. L., Stephen, H. G., & Patrica, M. F. (1995). *Management: Challenges in the 21st century*. New York: West Publishing Company.
- Resmi Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (Sayı: 30471, 7 Temmuz 2018). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home>
- Resmi Gazete. (2023). *Teftiş Kurulu Yönetmeliği* (Sayı: 32160, 11 Nisan 2023). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home>
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications* (Çev. Ögüt, A.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabancı, A., ve Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirmesi (Antalya ili örneği). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114–121.
- Sarıyar, Y. (1997). *İlköğretim okullarında branş öğretmenlerinin denetiminde kullanılmakta olan teftiş formunun ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerince değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Türkiye’de eğitim yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Selvi, H. H. (2016). *Özel eğitim kurumlarında yönetsel sorun analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Serinkan, C., ve Ürkek Erdiş, Y. (2014). *Dönüşümcü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezgin, B. (2013). *Eğitim denetmenlerinin denetim sonunda getirmiş oldukları önerilerin okul yöneticileri tarafından yerine getirilme düzeyi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=454229>

- Şahin, S., Elçiçek, Z., ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *International Journal of Social Science*, 6(5), 1105–1126.
- Şimşek, M. Ş., ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şimşek, M. Ş., ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve organizasyon* (19. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Adım Ofset.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth edition. Pearson.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitimde denetim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş. Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi. (2025, Temmuz). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ve öğretim faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin yönerge (Sayı:22110939). <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- Tekin İftar, E., Genç Tosun, D., ve Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3209–3235. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1368139>
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin örgütleme yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), Kırşehir.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Ünal, A. (2018). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2019). Eğitimde denetim. İçinde Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. *Eğitim yönetimi*. 697-726. Ankara: Pegem.
- Ünal, D., ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67–80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/38881/446360>

- Waite, D. (2005). Hermeneutic inquiry in supervision. In F. W. English (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Leadership*, 466–484.
- Yavuz, T. (2006). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz Tabak, B. (2022). Örgütlenme. K. Yıldırım (Ed.), *Eğitim yönetimi & bilimsel temelleri, kapsamı ve içeriği* içinde. Anı Yayıncılık.
- Yeşil, D., ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27–45.
- Yıldırım, C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 56, 663–690.
- Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* (ss. 187–218). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2019). Eğitim planlaması ve ekonomisi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (ss. 263–292). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, B., Akbaşlı, S., ve Üredi, L. (2015, Mayıs 20–22). *Kurum müdürlerinin yaptığı rehberlik ve denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Yılmaz, H., ve Batu, S. (2016). Özel gereksinimli çocuklar için erken çocuklukta tanılama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 245–262. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000336
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Yiğit, M. (2003). *Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin algıları* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yumuşak, H., ve Korkmaz, M. (2024). Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin düzenleyici rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 22(1), 587–611. <https://doi.org/10.37217/tebd.1372078>
- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3rd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

EKLER

Ek 1. Nitel Veri Toplama Aracı

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin ders denetimi öğretimsel denetim yönünden incelenmeye çalışılmaktadır. Aşağıda üç bölüm halinde sorular bulunmaktadır. A Bölümünde Etik bilgilendirme ve onam kutucuğu bulunmaktadır. B bölümünde beş demografik soru mevcuttur. Son bölümde ise açık uçlu 10 soru bulunmaktadır. Samimi yanıtlarınız araştırmanın amacına ulaşmasında oldukça önemlidir. Katılımınız ve katkınız için teşekkür ediyorum.

Merve BAŞKURT

Özel Eğitim Öğretmeni

ASU SBE Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

A. Etik Bilgilendirme ve Onay: Bu çalışmaya, kimliğimin açıklanmaması, verdiğim bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılması ve herhangi bir nedenle araştırmadan çekilme durumumda bilgilerimin araştırmaya dâhil edilmemesi koşuluyla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet ☐

Hayır ☐

B. Demografik Sorular

1) Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2) Göreviniz?

☐ Öğretmen ☐ Müdür yardımcısı ☐ Müdür

3) Mesleki kıdeminiz:

☐ 1-2 yıl ☐ 3-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üzeri

4) Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?

☐ 1-2 yıl ☐ 3-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üzeri

5) En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyiniz nedir?

☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

C. Açık Uçlu Sorular

1-Sizce öğretmenlerin ders denetimi yapılmalı mıdır?

2-Öğretmenlerin ders denetimi kim ya da kimler tarafından yapılmalıdır?

3-Öğretmenlerin ders denetimi hangi sıklıkta yapılmalıdır?

4-Öğretmenlerin ders denetimi nasıl yapılmalıdır? (*Derse girip gözlem yaparak, Derse girmeden öğretmen hakkında bilgi toplayarak, Denetim formunun öğretmen tarafından doldurulması yoluyla... Bunların dışında önereceğiniz başka yöntem varsa lütfen yazınız.*)

5-Öğretmenlerin ders denetimi sırasında hangi yönler dikkate alınmalıdır? (*Öğretmenin ders için yaptığı hazırlık, Öğretmenin ders işleyişi, Zamanı kullanması, Öğrencileri aktif kılma yöntemi, Öğrencilerin öğrenme durumunu ölçmesi ve öğrenme eksikliğini giderici faaliyet yapması, Öğretmenin öğrenci davranışlarını yönetmesi, Öğretmenin, derslikteki fiziki çevreyi yönetmesi....Bunların dışında önereceğiniz başka yönler varsa lütfen yazınız.*)

6- En son ders denetiminiz ne zaman gerçekleşti?

7- En son geçirdiğiniz ders denetimi sırasında neler yapıldı? Hangi yönler gözlemlendi? Neler denetlendi?

8- Denetim sonrasında mesleki gelişime yönelik hangi dönütler verildi?

9-Denetimi yapan kişinin ders denetimi sonrasında sizi bilgilendirmesi (durum saptaması, tespit edilen eksiklikler, olumlu ya da olumsuz gözlemler vb.) hakkında görüş ve deneyimlerinizi yazarak açıklayınız.

10-Denetim yapan kişinin kendi alanınızdaki (özel eğitim) yeterliliği (bilgi, beceri, uzmanlık) hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ek 2. Nicel Veri Toplama Aracı

Saygıdeğer Eğitimci, yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada özel eğitim alanındaki ders denetimi incelenmektedir. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmanın geçerli sonuçlara ulaşması bakımından önemlidir. Veriler toplu bir şekilde analiz edileceğinden verdiğiniz cevaplar ifşa edilmeyecektir ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Merve BAŞKURT

(MEB Özel Eğitim Öğretmeni ve ASU Eğitim Yönetimi Yüksek lisans Öğrencisi)

Etik Bilgilendirme ve Onay: Bu çalışmaya, kimliğimin açıklanmaması, verdiğim bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılması ve herhangi bir nedenle araştırmadan çekilme durumunda bilgilerimin araştırmaya dâhil edilmemesi koşuluyla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

Demografik Değişkenler

1) Cinsiyetiniz:

☐ Kadın

☐ Erkek

2) Göreviniz?

☐ Öğretmen

☐ Müdür yardımcısı

☐ Müdür

3) Mesleki kıdeminiz:

☐ 1-2 yıl

☐ 3-5 yıl arası

☐ 6-10 yıl arası

☐ 11-15 yıl arası

☐

16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üzeri

4) Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?

☐ 1-2 yıl

☐ 3-5 yıl arası

☐ 6-10 yıl arası

☐ 11-15 yıl arası

☐

16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üzeri

5) En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyiniz nedir?

☐ Lisans

☐ Yüksek lisans

☐ Doktora

6) Görev yaptığınız okulun türü?

☐ 1 Özel Eğitim İlkokulu ☐ 2 Özel Eğitim Ortaokulu ☐ 3 Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)

☐ 4 Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul) ☐ 5 Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

☐ 6 Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe ☐ 7 Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe

☐ 8 Diğer (Belirtiniz)

7) Okulunuzda görev yapmakta olan öğretmen sayısı?

☐ 0-10

☐ 11-20

☐ 21-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51 ve üzeri

8) Kaç defa ders denetimi geçirdiniz?

☐ Hiç

☐ 1-3

☐ 4-6

☐ 7-9

☐ 10+

A	Okulunuzda Denetimin Gerçekleşme Durumu					
	En son ders denetimi aşağıdakilerden hangisi tarafından gerçekleştirildi?					
	☐ Okul Müdürü ☐ Eğitim Denetçisi					
	Aşağıdaki soruları en son ders denetimi tecrübenizi dikkate alarak yanıtlayınız.	Hiç	Az	Bir ölçüde	Oldukça	Tam olarak
1	Denetim öncesinde, denetimin ne zaman gerçekleştirileceği ve prosedür bildirildi.					
2	Denetim öncesi öğrenci özellikleri ve BEP'leri hakkında bilgi alındı.					
3	Denetim yapılmadan önce zümre öğretmenler kurulu kararları incelendi.					
4	Denetim öncesinde, şube öğretmenler kurulunda alınan kararlar incelendi.					
5	Günlük planlarının öğrencilerin bireysel özelliklerine göre hazırlanıp hazırlanmadığı incelendi.					
6	Öğrencilerin yetersizlik düzeyine göre (hafif, orta, ağır) fiziki ortamın uygunluğu incelendi.					
7	Kullanılan materyal, kitap ve etkinliklerin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygunluğu incelendi.					
8	Denetim esnasında öğrencilerin yetersizlik düzeyi (hafif, orta, ağır) dikkate alındı.					
9	Öğretmenin anında dönüt ve düzeltme verme durumu dikkate alındı.					
10	Denetim sürecinde olumlu bir ortam oluşturarak öğretmeni endişelendirmedi.					
11	Denetim sürecinde not alma, dersin işleyişine müdahale etme vb. davranışlarda bulunmadı.					
12	Öğretim etkinliği ile öğrenci BEP'i arasında uyum olup olmadığı değerlendirildi.					
13	Özel eğitim alanında etkili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirme yaptı.					
14	Denetim sonrasında belirlenen eksiklikleri telafi etmek için önerilerde bulundu.					
15	Ders denetimi sonucunda, mesleki gelişime yönelik öğretmeni cesaretlendirdi, motive etti.					
16	Denetim sonucunda mesleki bakımdan sıra dışı katkı sağlayan başarılı öğretmenler ödüllendirildi.					
17	Denetim yapan kişi özel eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve uzmanlığa sahipti.					

Ek 2. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi- Aksaray Üniversitesi Elektronik
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tuzak: 27/10/2023 1422



E0000881192

Sayı : E-34183927-000-00000881192

Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Merve BAŞKURT

“Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarını Yerine Getirme Durumunun İncelenmesi” başlıklı 2023/06-02 protokol numaralı başvuru 23.10.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden bac759b6-c2ab-41b5-b598-394a84422dc2 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BAC759B6-C2AB-41B5-B598-394A84422DC2 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Profesör
Telefon No: 2882194



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza

Danışman Adı Soyadı