

**TÜRKİYE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNİ YENİDEN
TASARLAMAK**

Nevzat ÖZTÜRK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. Engin ARSLANARGUN**

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKİYE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNİ YENİDEN
TASARLAMAK

Nevzat ÖZTÜRK tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Prof Dr. Abdurrahman ILĞAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Doç.Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/10/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

26 Ekim 2023

Nevzat ÖZTÜRK

TEŞEKKÜR

“Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini Yeniden Tasarlamak” adlı bu tezin hazırlanmasında birçok kişinin katkı ve desteği olmuştur.

Öncelikle, yaklaşık iki yıl boyunca gece gündüz yalnız bıraktığım ve ihmâl ettiğim ama her zaman desteğini yanımda hissettiğim, denetimle ilgili geçmiş deneyim ve tecrübeleri, eleştiri ve önerileri ile tezin şekillenmesinde ciddi katkı sunan, varlığıyla hayatımı anlamlandıran fedakâr insan Matematik Öğretmeni sevgili eşim Ayşe Hanım’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yıllar sonra akademik çalışmalara teşvik eden, cesaretlendiren bu anlamda Yüksek Lisans vesile olan Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN ve Prof. Dr. Süleyman Göksoy’a, eğitimle ilgili konuları bilimsel zeminde tartışabildiğim, fikirlerinden istifade ettiğim Eğitim Yöneticileri Abdurrahman AÇIKGÖZ, Dr. Didem ÇELİK YILMAZ, Mehmet İSMETOĞLU ve Nuray ERAN TÜREDİ’ye, Yüksek lisans öğrenimim boyunca üzerimde emeği olan bütün bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans çalışmalarımın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm, kıymetli görüş ve önerileri ile öğrenmeyi öğreten değerli hocam, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Engin ASLANARGUN’a teşekkür ederim.

Ayrıca eleştiri ve önerileriyle katkı sunan, tezin olgunlaşmasını sağlayan Prof. Dr. Bahri AYDIN, Doç. Dr. Ender KAZAK’a, tez jürisinde bulunarak tezin nihai şeklini almasını sağlayan, bilimsel düşünme ve akademik formasyon kazanma konusunda iz bırakan bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim, feyiz aldığım çok değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN ve Doç. Dr. Taner ATMACA’ya tezin düzenlenmesi ve teslimi hazır hale getirilmesinde yardımlarını, teknik desteğini esirgemeyen, yol gösteren, güzel insan Dr. Oğuzhan KENDİRLİ’ye, araştırma ve tez çalışmalarından istifade ettiğim, isimlerini sayamadığım tüm araştırmacılara/bilim insanlarına içtenlikle şükranlarımı arz ederim.

Sevgileri ile beni hayata bağlayan evimizin bereket ve neşeleri kızlarım Fatma Zehra ve Esranur’uma...

26 Ekim 2023

Nevzat ÖZTÜRK

ÖN SÖZ

Denetim, kurumun etkinliğini ve verimliliğini artırmak üzere yürütülen bir yönetim sürecidir. En küçük kurumlardan çok uluslu şirketlere ve uluslararası kuruluşlara kadar tüm örgütlerde denetim sistemine ihtiyaç vardır. Eğitimde etkililiği sağlamak hem bireysel hem de toplumsal yararı üst düzeye çıkarmak için eğitim sürecinin dikkatle izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Eğitim denetimi, eğitim faaliyetlerinin eğitsel amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, karşılaşılan eksiklik ve sorunların tespit edilmesi giderilmesi için gerekli çözüm yollarının sunulmasını kapsayan bir süreçtir. Bu nedenle nitelikli eğitim ve nitelikli çıktılar için denetim vazgeçilemez bir süreçtir.

Çağdaş denetim anlayışında denetim öğretmenlerin denetmenler ile etkileşimli bir süreç içerisinde kendilerini mesleki açıdan geliştirdikleri bir araçtır. Bu anlayışla denetmenler sorunların çözümünde işbirlikçi bir yaklaşımla bilimsel yöntem kullanmaya başlamışlardır. Yakından ve sürekli kontrolcü anlayıştan çalışanlarla iş birliği esasına dayalı, işlerini kolaylaştıran destekleyici, örgüt iklimi oluşturmaya yönelik bir anlayışa geçilmiştir. Bu anlayışla iş birliği, ekip çalışması, destekleyici denetim ön plana çıkmaya başlamıştır. Kontrol odaklı geleneksel denetim ile rehberlik esaslı çağdaş denetim anlayışı arasındaki büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Bürokratik denetim, öğretmenlerin gözlenen davranışlarının etkililiği hakkındaki yargıları kapsarken demokratik denetim öğretmeni geliştirmede ona rehberlik etmeyi hedefler. Klasik denetim anlayışı durumun saptanması ve raporlanması ile sınırlıyken çağdaş denetim yaklaşımında saptanan durumun en iyi şekilde çözümlenmesi, ileriye götürülmesi için yönlendirilmesi esastır. Çağdaş yaklaşımlarda denetim bir öğrenim süreci olarak görülmektedir. Nitelikli eğitim için öncelikle öğretim ortamının ve öğretmen niteliğini artırılması gerekmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımında öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak adına rehberlik esastır. Denetim sunduğu öneriler ve yönlendirmelerle öğretim etkinliklerini niteliğini arttırmayı hedefler. Bu nedenle çağdaş denetim yaklaşımları nitelikli eğitimin sağlanmasında kritik öneme sahiptir.

Yönetim anlayışı ve süreci zaman içerisinde büyük değişime uğramıştır. Bu süreçteki değişime paralel olarak denetim farklı anlamlar kazanmıştır. Örgüt içerisinde beşerî ilişkilere ilişkin bakış açısındaki değişimler tüm yönetim sürecini ve bu sürecin ayrılmaz bir boyutu olan denetimi de etkilemiştir. Günümüzde çağımız “bilgi çağı” olarak nitelendirilmektedir. Teknolojik gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler karşısında eğitimden

beklenen çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilecek nesiller yetiştirmektir. Bu doğrultuda eğitim sistemi sürekli bir güncelleme içerisinde. Denetimin de güncelleme sürecinin bir parçası olması gerekmektedir. Dünün uygulamaları bugünün ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Klasik denetim anlayışından denetimin meslektaş dayanışmasına yönelik bir yapıya kavuşması, geleneksel denetim rolünden kendi kendini denetleme sürecine geçiş yaşanmaktadır. Bu değişikliğe paradigma değişikliği ya da paradigma kayması denilmektedir. Denetimde yaşanan değişim denetim sisteminin yapısal özelliklerini de etkilemiştir. Özellikle denetçilerin rolleri, denetim sürecinde izledikleri yöntemler, denetlemenin amacı ve sonuçları ile önemli değişikliklere uğramıştır. Bu yeni bakış açısı ve anlayışına göre denetim, müfettişlerin sadece rutin işleri yerine getirme görevi değil aynı zamanda öğretmen niteliği başta olmak üzere eğitimi iyileştirmek ve uyumlu bir hale getirmektir.

Tüm bunlar çağdaş bir denetim ve paradigma değişimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Denetim sisteminin amaçlarından denetçilerin rol ve sorumluluklarına kadar yeniden yapılandırılması köklü bir değişim olarak açıklanabilir. Kontrol ve uygunluk denetimine odaklı hesap sorma anlayışıyla yürütülen denetim faaliyetleri bu anlamda çağdaş denetiminin çok uzağında kalmaktadır. Eğitim denetiminde paradigma değişimi sanıldığı kadar kolay değildir. Ancak etkili bir süreç yönetimi ile gerçekleştirebileceğinin altı çizilmelidir. Denetim, öğretmenler tarafından benimsenmeli ve iş birliğine dayalı olarak mesleki gelişimlerine hizmet etmelidir. Öğrenen bir yapı olan okulların gelişimi için öncelikle öğretmenlerin liderliği de geliştirilmelidir. Eğitim denetimindeki paradigma değişikliği, denetimin hem okulun işleyişinde hem de liderlik sorumluluğu ile mesleki dayanışmayı sağlamasına bağlıdır. Denetimin çağdaş işlevine uygun olarak rehberlik, yardımlaşma ve dayanışmayı sağlaması bu süreci kolaylaştıracaktır. Çağdaş denetimin amacının rehberliğe dayalı bir gelişim olduğu vurgulanmalıdır. Müfettişlerin mesleki beceri ve uzmanlık yeterlilikleri olmalıdır ve en önemlisi çağdaş bir denetim felsefesinin müfettişler ve denetlenenler tarafından benimsenmesi gerekir.

Çağdaş bir denetim yaklaşımında, denetimin en önemli işlevlerinden birinin karşılıklı gelişim olduğu belirtilmelidir. Ayrıca eğitimin kalitesini arttırmak, okulu geliştirmek için müfettişler öğretmenlerin performansları konusunda geri bildirim sağlamalıdır. Ayrıca personel ihtiyaçlarını, terfi etme durumlarını saptamak, kalite güvence kontrollerini yapmak, öğretmenlere profesyonel destek sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak gibi görev ve sorumluluklara sahip olduğu bilinmelidir. Çağdaş bir denetim için hem

öğretimin denetimi hem de idarenin denetimi okul gelişimine hizmet etmektedir. Özellikle müfettişlerin kişiler arası beceriler ve teknik becerileri yüksek olmalıdır ve görev alanlarının sınırları net olarak tanımlanmalıdır. Bu konuda denetleyenler de denetlenenler de kendi rollerinin farkında olmalıdır.

Araştırmamız sekiz bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümünde; “Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Önemi, Sınırlılıklar ve Tanımlar” yer almaktadır. Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar kısmı dört ayrı bölümden oluşmaktadır. Bu nedenle, Araştırmanın İkinci Bölümünde; Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminin Tarihsel Gelişim Süreci, Üçüncü Bölümde,” Eğitim Denetimine Genel Bakış (kavramlar, ilkeler vb.), Dördüncü Bölümde; “PİSA (2018) ve TİMSS (2019) Sınavlarında Başarılı Bazı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerinin İncelenmesi”, Beşinci Bölümde, “İlgili Araştırmalar” ele alınmıştır. Araştırmanın Altıncı Bölümünde; “Araştırmanın Yöntemi”, Yedinci Bölümde; “Bulgular ve Yorumlar”, Sekizinci Bölümde; “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” yer almaktadır.

Bu araştırmanın, yapılacak yeni çalışmalara katkı sunabilmesi dileğiyle...

Düzce-Ekim 2023

Nevzat ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	13
ÖZET	14
ABSTRACT.....	17
BÖLÜM I.....	20
1. GİRİŞ	20
1.1. Problem Durumu.....	20
1.2. Araştırmanın Amacı.....	27
1.3. Problem Cümlesi.....	28
1.4. Alt Problemler.....	28
1.5. Araştırmanın Önemi	28
1.6. Sayıtlar (Varsayımlar)	31
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	31
1.8. Tanımlar.....	32
BÖLÜM II	33
2. TÜRK EĞİTİM DENETİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	33
2.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Denetimi	33
2.2. Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Denetim	36
BÖLÜM III.....	47
3. EĞİTİM DENETİMİNE GENEL BAKIŞ.....	47
3.1. Denetim-Teftiş Kavramı	47
3.2. Denetimin Amacı Ve Önemi	48
3.3. Denetim Modelleri	49
3.3.1. Bilimsel Denetim	50
3.3.2. Kliniksel Denetim	51
3.3.3. Öğretimsel Denetim.....	53
3.3.4. Sanatsal Denetim	54
3.3.5. Gelişimsel Denetim.....	56
3.3.6. Farklılaştırılmış Denetim	57
3.4. Çağdaş Denetim Yaklaşımları	58
3.4.1. Koçluk Uygulaması	60
3.4.2. Portfolyo Denetimi	61
3.4.3. Benchmarking	62
3.4.4. Risk Tabanlı Denetim	63
3.4.5. Öz-Değerlendirme	64
3.4.6. Yansıtıcı Denetim	65
3.4.7. Okul Temelli Değerlendirme	66

3.4.8. Akreditasyon	68
3.4.9. Aksiyon Araştırması	71
3.4.10. 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim	72
3.5. Etkili Denetim	74
3.5.1. Etkili Denetimin Özellikleri	75
3.5.2. Etkili Denetimde Müfettiş Rollerini	78
3.5.3. Etkili Denetimde Öğretmen Rollerini	81
3.5.4. Etkili Denetimde Yönetici Rollerini	83
3.6. Denetimde Değişim Süreci	87
BÖLÜM IV	97
4. PISA ve TIMSS SINAVLARINDA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN EĞİTİM DENETİM SİSTEMLERİNİN İNCELENMESİ	97
4.1. Çin Eğitim Denetim Sistemi	99
4.2. Singapur Eğitim Denetim Sistemi	102
4.3. Güney Kore Eğitim Denetim Sistemi	106
4.4. Polonya Eğitim Denetim Sistemi	110
4.5. Estonya Eğitim Denetim Sistemi	112
4.6. Japonya Eğitim Denetim Sistemi	114
4.7. İngiltere Eğitim Denetim Sistemi	116
4.8. Finlandiya Eğitim Denetim Sistemi	119
4.9. Hollanda Eğitim Denetim Sistemi	121
4.10. Rusya Eğitim Denetim Sistemi	123
4.11. ABD Eğitim Denetim Sistemi	126
4.12. İrlanda Eğitim Denetim Sistemi	130
4.13. Kanada Eğitim Denetim Sistemi	132
4.14. Almanya Eğitim Denetim Sistemi	135
4.15. Fransa Eğitim Denetim Sistemi	137
BÖLÜM V	145
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	145
5.1. Türkiye Eğitim Denetim Sistemi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	145
5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	145
5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	152
5.2. PISA (2018) VE TMSS (2019) ‘da Başarılı Olan Ülkeler ve Karşılaştırmalı Eğitim Denetim Sistemleri İle İlgili Araştırmalar	155
5.2.1. Yur İçinde yapılan Araştırmalar	155
5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	162
5.3. Eğitim Denetimi Sistemine Yönelik Geliştirilen Model Önerileri	164
BÖLÜM VI	176
6. YÖNTEM	176
6.1. Araştırmanın Modeli	176
6.2. Veri Toplama Araçları	177
6.3. Verilerin Analizi	178
6.4. Geçerlilik ve Güvenirlilik	178
6.5. Etik Kurul Beyanı	179

BÖLÜM VII	180
7. BULGULAR VE YORUM	180
7.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	181
7.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	183
7.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	185
7.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Model Önerisi).....	186
7.5. Türkiye Eğitim Denetimini Sistemini Yeniden Tasarlamak (Model Tasarımı/Model Önerisi).....	187
7.5.1. Modelin Gerekçeleri	187
7.5.2. Modelin İlkeleri	188
7.5.3. Denetimin Amacı ve Kapsamı	190
7.5.4. Denetim Alt Sisteminin Teşkilat Yapısı (Teşkilat Şeması)	191
7.5.6. Kariyer Basamakları	194
7.5.7. Müfettişlerin İş ve Görev Tanımları	195
7.5.8. Bilgiye Erişim ve Teknoloji Kullanımı	195
7.5.11. Pilot Uygulama	196
7.5.12. Modelin Uygulama Süreci	196
7.5.13. Okulların Denetimi	197
7.5.14. Okulların Denetimde Aldıkları Puanlar	204
7.5.15. Neden Bu Model?	207
BÖLÜM VIII.....	208
8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	208
8.1. Sonuçlar	208
8.2. Öneriler	236
8.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	236
8.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	238
9. KAYNAKLAR	240
EKLER	271
EK-1: ETİK KURUL BEYANI	271
ÖZGEÇMİŞ	272

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2. 1. Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminin Teşkilat Yapısı	45
Şekil 2. 2. MEB Taşra Teşkilatında Müfettişlerin Unvan Serüveni	46
Şekil 3. 1. Eğitim Denetimi Modelleri.....	50
Şekil 3. 2. Çağdaş Denetim ve Değerlendirme Yaklaşımları	60
Şekil 3. 3. Akreditasyon Süreci ve Yapılacak İşlemler	69
Şekil 3. 4. Okul Denetimlerinin Okul Gelişimine Etkileri.	77
Şekil 3. 5. Eğitim Denetçilerinin Rollerini.	81
Şekil 3. 6. Yönetim Kuramları, Yönetim Süreçleri ve Denetim Alanındaki Değişim. ..	89
Şekil 4. 1. Singapur’da Okul Mükemmelliği Modeli.	104
Şekil 4. 2. ABD Denetim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi.	129
Şekil 4. 3. Fransa Eğitim Denetim Sisteminin İşleyişi.	140
Şekil 5. 1. Öz’ün (2003) Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Teşkilat Şeması.	164
Şekil 5. 2. Barış’ın (2021)’in Önerdiği Denetim ve Rehberlik Kurulları Örgüt Yapısı	165
Şekil 5. 3. Barış (2021)’in Önerdiği Modele Göre Denetim ve Rehberlik Süreci.	166
Şekil 5. 4. Tem-Sen (2004)’in Önerdiği Eğitim Denetim Modeli.	167
Şekil 5. 5. Memduhoğlu ve Taymur (2014)’ün Önerdikleri Eğitim Denetim Modeli..	168
Şekil 5. 6. Arabacı’nın (2010) Önerdiği Eğitim Denetim Modelinin Teşkilat Şeması.	169
Şekil 5. 7. Çetin’in (2020) Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Örgüt Yapısı.	169
Şekil 5. 8. Rehberlik ve Denetim Teşkilatı – Denetmen Seçilmesi.	170
Şekil 5. 9. Katıtaş, Coşkun, & Turpçu (2019)’nın Önerdikleri Denetim Sistemi Modeli.	171
Şekil 5. 10. Gönülaçar (2018)’in Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Örgüt Yapısı.	173
Şekil 5. 11. Taş (2023)’in Katılımlı Yerinden Denetim Modelinin Teşkilat Şeması. ..	173
Şekil 7. 1. Araştırmada Önerilen Modelde Okulların İç Denetim Süreci.	198
Şekil 7. 2. Araştırmada Önerilen Modelde Okulların Dış Denetim Süreci.	200
Şekil 7. 3. Araştırmada Önerilen Modelin Yapı ve İşleyişi (Teşkilat Şeması).....	206

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 4. 1. Çin'in Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ev TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	100
Tablo 4. 2. Singapur'un Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	102
Tablo 4. 3. Güney Kore'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	107
Tablo 4. 4. Polonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	110
Tablo 4. 5. Estonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	112
Tablo 4. 6. Japonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	114
Tablo 4. 7. İngiltere'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	116
Tablo 4. 8. Finlandiya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	119
Tablo 4. 9. Hollanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	121
Tablo 4. 10. Hollanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	123
Tablo 4. 11. ABD'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	127
Tablo 4. 12. İrlanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	130
Tablo 4. 13. Kanada'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	132
Tablo 4. 14. Almanya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	135
Tablo 4. 15. Fransa'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri.....	137
Tablo 4. 16. PISA ve TIMSS Sınavlarında Başarılı Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	143

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	: Aktaran
FINEEC	: The Finnish Education Evaluation Centre (Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi)
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
OECD	: Uluslararası Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Ajansı (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OFSED	: Eğitimde Standartlar Ofisi (Office for Standarts in Education)
OTD	: Okul temelli denetim
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SSE	: School self-evaluation (Öz-Değerlendirme)
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study (5. ve 8.Sınıflar Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Becerileri Araştırması)

ÖZET

TÜRKİYE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNİ YENİDEN TASARLAMAK

Nevzat ÖZTÜRK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Ekim 2023, 273 sayfa

Denetim, kurumun etkinliğini ve verimliliğini artırmak üzere yürütülen bir yönetim sürecidir. En küçük kurumlardan çok uluslu şirketlere ve uluslararası kuruluşlara kadar tüm örgütlerde denetim sistemine ihtiyaç vardır. Eğitimde etkililiği sağlamak hem bireysel hem de toplumsal yararı üst düzeye çıkarmak için eğitim sürecinin dikkatle izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin mevcut durumu, sorunları/çözüm önerilerini kısaca tanıtmak ve ardından denetimin etkililiğini arttırmak için “Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini Yeniden Tasarlamak” ve geleceğe yönelik bir “Etkili Bir Denetim Modeli” geliştirmektir. Araştırmada, eğitim denetimi, denetimin sorunları ve çözüm önerileri, etkili eğitim denetimi, konularındaki alanyazın taranmış, ayrıca çeşitli ülkelerin denetim sistemleri karşılaştırmalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Türkiye Eğitim Denetim sisteminin tarihsel süreç içindeki durumu analiz edilerek “*Etkili Bir Denetim Model Önerisi*” geliştirilmesi öngörülmüştür. Konu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmalar ve geliştirilen denetim modelleri incelenmiş, araştırmalarda elde edilen sonuç ve öneriler analiz edilmiştir. Araştırma, doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ikinci bir veri toplama yöntemi olarak doğal/yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; (1) “İlköğretim Müfettişi, Eğitim Denetmeni, Eğitim Denetçisi, Maarif Müfettişi” gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu, (2) Denetimin tarihi süreç içinde kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüşmeye başladığı, (3) Türkiye eğitim denetimi sisteminde müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda tutarlı politikaların izlenmediği, Müfettiş seçiminde niteliği önceleyen nesnel ölçütlerin yerine kişisel uygunluğun tercih edilmesi müfettişlerin saygınlık ve statüsünü azalttığı, (4) Müfettişlerin mesleki rehberlik yapma ve iş başında yetiştirme hususlarında gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, (5) Eğitim müfettişlerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde istenen yardımı yapamadıkları, öğretmenlere yardımcı olmak için müfettişlerin yeterli zamanlarının olmadığı, (6) Müfettişlerin soruşturma görevlerinin rehberlik rollerini olumsuz etkilediği, soruşturma ve rehberlik görevinin aynı kişide toplanmasının, müfettiş - öğretmen ilişkilerini

zedelediği, güven sorunu oluşturduğu, (7) Türkiye'de eğitim denetimi sisteminin Bakanlık Müfettişliği ve Eğitim Müfettişliği olmak üzere ikili bir yapılanması olduğunu, bu farklı yapılanmanın çeşitli platformlarda ilgililer tarafından çift başlılık olarak değerlendirildiği ve bu durumun denetimde etkililiği ve verimliliği düşüren nedenler arasında olduğu, (8) PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin çoğunda Türkiye'deki denetim sürecinden farklı olarak tüm paydaşların katılımı ile denetimlerin gerçekleştirilmesi yönünde eğilimlerin olduğu, (9) İncelenen tüm ülkelerde öz değerlendirmenin, bir iç denetim mekanizması rolü oynadığının görüldüğü, (10) Bu ülkelerin tamamında eğitim öğretim faaliyetlerinin genelden özele doğru bir akış içinde denetlendiği ve denetimin rehberlik ağırlıklı, süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı ve denetim mekanizması eğitim sisteminin bir parçası olarak var olduğu, (11) İncelenen ülkelerde öğretmen performansını belirlenmesi ve bu değerlendirmenin esas alındığı, liyakat ve kariyer sisteminin var olduğu, öğretmen performansının belirlenmesinde okul müdürünün büyük oranda sorumlu tutulduğu ancak öz değerlendirme akreditasyon ve benzeri çağcıl uygulamaların da olduğu, (12) Türkiye'de de benzer şekilde müfettişlerin her eğitim kademesinde denetim uygulamalarını yürüttükleri ancak bu denetimin ağırlıklı olarak yasal düzenlemelerin yerine getirilip getirilmediği hususuna odaklandığı bulguları elde edilmiştir.

Araştırmada eğitim denetiminin öne çıkan sorunları; (1) Paradigma ve Felsefe Sorunu, (2) Çift Başlılık ve Hiyerarşik Bağlılıktan Kaynaklanan Sorunlar, (3) Müfettişlerin Atanma, Yetiştirilmelerine ve Kariyer Basamakları Olmamasına İlişkin Sorunlar, (4) Rehberlik ve Yargıçlık Görevinin Bir Arada Yürütülmesi, İş Yoğunluğu ve Görev Tanımlarındaki Belirsizlikten Kaynaklanan Sorunlar, (5) Denetlenenlerin Denetime İlişkin Olumsuz Algıları ve Korku Kültürü ve Mesleki Etik Sorunlar, (6) Eğitim Denetiminin İşleyişinden ve Yönetim Kademeleri İle İletişim/Koordinasyona İlişkin Sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada şu önerilerde bulunulmuştur: (1) Kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüştürmeye yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır. (2) Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminin yapısı, istikrara kavuşturulmalıdır. (3) Türkiye Eğitim Denetimi sisteminde, Bakanlık Merkez Müfettişleri ve İl Müfettişleri şeklindeki çift başlı sistemden denetimin tek çatı altında birleştirildiği doğrudan Bakanlığa bağlı bölge sistemine geçilmelidir. (4) Eğitim (İlköğretim) Müfettişliğine seçilme konusunda; niteliği artırıcı, hizmet öncesinde denetim formasyonu ve uzmanlığı kazandıracak lisans programları açılması yönünde düzenlemeler yapılmalı, müfettişlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitiminin planlı ve sürekliliği sağlanmalı, nitelik olarak mesleki gelişmelerini sağlayacak akademik düzeye çıkarılmalıdır. (5) Müfettişlerin görev ve iş tanımlarının açık ve net olarak yapılarak belirsizlikler ortadan kaldırılmalıdır. (6) Müfettişlerin belirli sayıda okul/kurum ve personelin rehberlik ve denetiminden sorumlu olacak şekilde düzenleme yapılmalı, belirlenecek müfettiş normuna uygun istihdam sağlanmalıdır. (7) Okul/kurumlar ve öğretmenler için öz-değerlendirme sistemi getirilmeli, denetim ve değerlendirme sonuçları kamuoyuyla paylaşılmalıdır. (8) Dünyadaki gelişme ve değişmelere uygun, çağdaş denetim anlayışını

benimseyen, tarihsel birikimimizi ve toplumsal değerlerimizi esas alan yeni bir bakış açısı ile denetim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır. (9) Türkiye eğitim denetimi sisteminde yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için; “yeni bir denetim paradigması ve felsefesi belirlenmesi, müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sisteminin güncellenmesi, denetim sisteminin sorunları çözecek ve rehberlik merkezli denetim anlayışına göre yeniden yapılandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Denetim, Denetim Modeli, Etkili Denetim



ABSTRACT

REDESIGNING THE TÜRKİYE'S EDUCATIONAL SUPERVISION SYSTEM

Nevzat ÖZTÜRK

Düzce University

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

October 2023, 273 pages

Auditing is a management process carried out to increase the effectiveness and efficiency of the institution. An audit system is needed in all organizations, from the smallest institutions to multinational companies and international organizations. In order to ensure effectiveness in education and to maximize both individual and social benefit, the educational process must be carefully monitored and evaluated.

The purpose of this research is to briefly introduce the current situation of the Turkish Educational Supervision System, its problems/solution suggestions, and then to "Redesigning the Turkish Educational Supervision System" and develop an "Effective Supervision Model" for the future in order to increase the effectiveness of the supervision. In the research, the literature on educational supervision, problems of supervision and solution suggestions, effective educational supervision was scanned, and the supervision systems of various countries were tried to be described comparatively. It is envisaged to develop an "Effective Supervision Model Proposal" by analyzing the situation of the Turkish Education Supervision system in the historical process. Scientific studies on the subject conducted abroad and in Turkey and the audit models developed were examined, and the results and suggestions obtained from the research were analyzed. The research was carried out using the document analysis method. Natural/unstructured observation method was used as a second data collection method in the research. According to research findings; (1) There is a need for philosophical and structural regulations beyond the name and makeup regulations such as "Primary Education Inspector, Education Inspector, Education Auditor, Education Inspector", (2) In the historical process of supervision, it has changed from a control-oriented and open-seeking understanding to a more guidance-oriented understanding. (3) Consistent policies are not followed in the selection and training of inspectors in the Turkish education supervision system, preferring personal suitability instead of objective criteria that prioritize quality in the selection of inspectors reduces the prestige and status of inspectors, (4) Inspectors do not have the necessary competencies in terms of professional guidance and on-the-job training. they are not, (5) Education inspectors cannot provide the desired assistance in the planning and execution of education and training activities, inspectors do not have

enough time to assist teachers, (6) Investigative duties of inspectors negatively affect their guidance role, and the concentration of investigation and guidance duties in the same person damages inspector-teacher relations, It creates a trust problem, (7) The education supervision system in Turkey has a dual structure, namely the Ministry Inspectorate and the Education Inspectorate, this different structuring is evaluated as dualism by the relevant parties on various platforms, and this is among the reasons that reduce the effectiveness and efficiency in supervision, (8)) Unlike the audit process in Turkey, in most of the countries that are successful in PISA exams, there are tendencies towards carrying out audits with the participation of all stakeholders, (9) It is seen that self-assessment plays the role of an internal audit mechanism in all countries examined, (10) Education and training activities are carried out in all of these countries. It is supervised in a flow from general to specific, and the supervision is designed as a tool for improving the process, with a focus on guidance, and the supervision mechanism exists as a part of the education system, (11) In the countries examined, the determination of teacher performance and this evaluation are taken as a basis, and there is a merit and career system. , the findings show that the school principal is held largely responsible for determining teacher performance, but there are also modern practices such as self-evaluation, accreditation and similar, (12) Similarly, in Turkey, inspectors carry out inspection practices at all levels of education, but this inspection mainly focuses on whether legal regulations are fulfilled or not.

The following suggestions were made in the research: (1) Legal regulations should be made to transform the understanding from a control-oriented and open-seeking understanding to a more guidance-oriented understanding. (2) The structure of the Turkish Educational Supervision System should be stabilized. (3) In the Turkish Education Supervision system, a transition should be made from the double-headed system of Ministry Central Inspectors and Provincial Inspectors to the regional system directly affiliated to the Ministry, where supervision is combined under a single roof. (4) Regarding being elected as Education (Primary Education) Inspectorate; Arrangements should be made to open undergraduate programs that will increase the quality and provide pre-service inspection formation and expertise, the planned and continuity of the training that inspectors receive before and during service should be ensured, and the quality should be raised to an academic level that will enable their professional development. (5) Uncertainties should be eliminated by making the duties and job descriptions of inspectors clear and concise. (6) Regulations should be made so that inspectors are responsible for the guidance and supervision of a certain number of schools/institutions and personnel, and employment should be provided in accordance with the inspector norm to be determined. (7) A self-evaluation system should be introduced for schools/institutions and teachers, and the results of inspection and evaluation should be shared with the public. (8) The control system should be restructured with a new perspective that is in line with the developments and changes in the world, adopts the contemporary understanding of control, and is based on our historical accumulation and social values. (9) In order to eliminate the problems experienced in the Turkish education supervision system; “A new audit paradigm and philosophy should be determined, the

selection, appointment and career system of inspectors should be updated, and the audit system should be restructured to solve the problems and according to a guidance-centered audit approach.

Key Words: Training, Supervision, Supervision Model, Effective Supervision



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Sınırlılıkları, Varsayımlar (Sayıltılar) ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin işlevi bireye kişilik, değer ve yetenekler kazandırmak için kişisel ve toplumsal değerleri gelecek nesillere aktarmak, korumak, değiştirmek ve yenilemek olduğu için karşımıza toplumsal bir problem olarak çıkmaktadır (Bilhan, 1991). Eğitim, birçok disiplini ilgilendiren, çok yönlü ve tanımlanması zor bir kavramdır. Eğitim kavramının herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı bulunmamakla birlikte genel olarak eğitimin “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci*” olduğu kabul edilmektedir (Ertürk, 1988). Bir başka ifadeyle eğitim; bireylerin gelişim ve sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesine, kazanılmasına ve daha etkin kılınmasına yönelik etkili ve amaçlı bir eylem olarak, bireyin içsel yapısını gerçekleştirme sürecinde zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırmayı amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Gökçe & Başgelen, 2009).

Bireylerin eğitimi, formal ve informal yollarla verilmekte olup okul, formal eğitimin sürekli yapıldığı kuruluşların başında gelir. Formal eğitim, planlı, amaçlı ve özel çevrede, öğretim yoluyla yapılan kontrollü yapılan eğitimidir. (Özer & Atik, 2014). Bir eğitim ve kültür kurumu olarak okulda, bireylere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Okullarda bireylere kazandırılacak bilgi ve beceriler, belirli bir plan dâhilinde, aklın, deneyin ve gözlemin süzgecinden geçirildikten sonra bireylere sunulmaktadır. Bu yönüyle, toplumun kültürünü gelecek kuşaklara, genç nesillere aktarmanın en güvenilir yolu okullarda yapılan eğitimidir. Dünyadaki hızlı değişime paralel olarak toplumlar, sürekli gelişim ve değişim içindedirler. Toplumun gelişim ve değişimi kültürün de sürekli değişimini zorunlu kılar. Toplumların ayakta kalabilmeleri ve gelişmesi için mevcut kültürün gelecek nesillere aktarılması yeterli olmaz. Bireylerin

toplumdaki hızlı değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek, uyum sağlayabilecek ve değişimin öznesi olarak değişime katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Eğitim kurumları, bireylerin yeni değişmeler ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve toplumsal değerleri kazandırarak toplumsal değişmeye uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bunun yanında, toplumda yeniliklere öncü olabilecek ve değişimi gerçekleştirebilecek yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini sağlar (Memişoğlu, 1995).

Okulların temel amacı, toplumu meydana getiren bireyleri çağın gereklerine uygun olarak yetiştirerek, onları topluma, insanlığa yararlı birer birey olarak yetiştirmektir. Okul, eğitim hedeflerine ulaşmak için kurulmuş açık bir toplum sistemidir. Açık sistem modeli, örgütlerin sadece çevrelerinden etkilenmediğini, aynı zamanda bu etkilere bağlı olduğunu kabul eder (Bursalıoğlu, 2002; Sönmez, 2001). Sosyal sistemler, bütüne katkıda bulunan birbirine bağlı parçalardan, özelliklerden ve faaliyetlerden oluşur. Okul gibi sosyal bir sistemde müdür okuldaki öğrencilerle ilgili kararlar aldığında öğrenciler, öğretmenler ve veliler de etkilenir (Hoy & Miskel, 2012). Bu nedenle sosyal sistemler hedef odaklıdır. Okulun toplumsal bir kurum olarak ortaya çıkmasında en önemli etken bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Okul sosyal bir sistem olarak pek çok amaca hizmet etse de asli işlevi öğrenme ve öğretmedir. Okullar, toplumun kültürünü gelecek kuşaklara aktararak toplumsal kurumların istikrarını sağlarken, aynı zamanda toplumu çağın gerektirdiği değişimlere hazırlamaktadır.

Bir okulun nihai hedefi öğrencilerin öğrenmesidir. Okulun varlığı bu hizmete dayanmaktadır. Okullar, öğrencilerin sürekli kendini yenileme ve başarı kapasitelerini geliştirebilecekleri, birlikte öğrenmeyi öğrendikleri yerler olmalıdır. Okulların değişime uyum sağlayabilmesi, öğrenen örgüt kapasitesinin artırılmasıyla mümkündür (Hoy & Miskel, 2012; Senge, 1990).

Örgütsel öğrenme, tüm örgütleri etkileyen hızlı değişim nedeniyle önemli bir süreçtir. Günümüzde organizasyonlar, var olmanın yeni yollarını öğrenmek zorundadır. Küreselleşme ile birlikte değişim günümüzde giderek daha önemli hale gelmektedir. Değişim, eğitim ve gelişim ihtiyacını yönlendiren güçtür. Bu doğrultuda eğitim ve gelişim sürekli bir süreç olmalıdır. İnsanları ve teknolojiyle buluşturmak, bilgiyi kullanmak ve yönetmek, bilgi yönetiminin kritik hale geldiği günümüz organizasyonlarında temel bir faaliyet haline gelmiştir. Bu doğrultuda özellikle bilginin

ön planda olduğu örgütlerde, çalışanlar öğrenmeye ve gelişmeye teşvik edilmekte ve bunun için sürekli öğrenme ve gelişmeyi sağlayan ortamlar yaratılmaktadır (Atak & Atik, 2007).

Okullar, çağın ihtiyaçlarını iyi analiz ederek bu ihtiyaçlara cevap verebilecek ve karşılayabilecek öğrenciler yetiştirmelidir. Sosyal bir sistem olarak okulun topluma karşı sorumluluğu vardır. Hem toplumsal kazanımlar hem de okuldaki öğrenci başarısı, ulusal ve uluslararası düzeyde okul sorumluluğu hakkında genel bilgiler vermektedir (Boyacı, 2013). Okul, eğitim sürecindeki en önemli unsurdur. Okul, birden fazla nitelik sergileyen çok boyutlu bir kavramdır (Oral, 2005). Bütün toplumlar okullardan belirli sorumluluklar üstlenmelerini beklemektedir. Bu bakımdan okulların; toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireyi yetiştirmek olmak üzere dört temel işlevi olduğu kabul edilir. Bu dört temel işlev evrenseldir. Okulun sosyal misyonu çocukları toplumla bütünleştirmek ve kültür aşılamaştır. Okul bunu yaparken kültürü hem korur hem de değiştirir. Okulun siyasi görevi, yetiştirdiği neslin devlet sistemine bağlılığını toplumda göstermek ve liderlik vasıflarına sahip çocukları seçip yetiştirmektir. Okulların sosyal sorumluluğu, ekonominin beyin ve insan gücünü sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2002). Devlet, sivil toplum ve iş dünyası gibi birçok kurum ve kuruluş, eğitime kendi ihtiyaçlarına göre yön vermekte ve eğitim kurumlarından nitelikli eleman beklemektedir. Diğer bir deyişle devlet okullardan kendi devamlılığını ve gelişimini sağlayabilecek bireyler yetiştirmesini beklemektedir (Yanık, 2008). Bu bağlamda okullar toplumun ihtiyaçlarına cevap vermelidir.

Sosyal ve teknolojik yapıdaki hızlı değişimler, okulun yeniden yapılanmasında ciddi toplumsal baskılar oluşturmaktadır (Çelik, 2002). Toplumun okullardan beklentileri giderek artmaktadır. Okulların bu beklentileri karşılamada yetersiz kaldığını anlayan devletler, okulların bu durumu değiştirmede etkili olabilmesi için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Bu çabalar öncelikle “okulları etkili kılan unsurlar nelerdir?” sorusuna yanıt bulabilecek araştırma faaliyetlerinde bulunmayı tercih etmişlerdir (Edmonds, 1979). Okulların hızla değişen dünyada ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilirliği sağlamak için kaçınılmaz olarak bir farklılaşma, yenilik ve gelişme döngüsüne girdiğine inanılmaktadır (Tekeli, 2010). Bu süreçte geleceğin okulunun varlığının iyi bir planlama ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Çünkü okulun gelişim süreci, merkezi hükümet tarafından belirlenen önemli bir tasarım politikası olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda okul

geliştirme çabalarının temelinde etkili okullar oluşturma anlayışının yattığı belirtilmektedir (Parlar, 2012). Günümüz bilgi çağında, çağın koşullarına uyum sağlayan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi okulları değerli ve önemli bir konuma getirmektedir. Okulun toplum nezdindeki stratejik konumu, okulun etkin ve verimli yönetiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili hale getirmek ve okulların işleyişini iyileştirmek eğitim yönetiminin temel amaçlarından biridir (Okutan, 2009). Bir okulun amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi, okul etkililiği olarak yorumlanmaktadır (Şişman, 2020).

Etkili bir okulun varlığı, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden üst düzeyde yararlanması ve öğretmenlerin bu süreçte işlerini mutlu bir şekilde yapabilmeleri için önemlidir. Daha iyi, daha etkili okulların anahtarı okul yapısıdır ve okul yöneticilerinin daha yaratıcı, işbirlikçi ve profesyonel bir şekilde çalışmasını sağlayan kolaylaştırıcı yapıların benimsenmesi, daha iyi okullar tasarlanmanın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir (Hoy & Sweetland, 2001). Etkili organizasyonlar, özellikle yirmi birinci yüzyılın talepleri doğrultusunda okullar, rekabetçi ve başarılı olmak için uygun yapılara ihtiyaç duyarlar (Hoy & Sweetland, 2000).

İstenen hedeflere ulaşmak için tüm okulların etkili bir yönetim mekanizmasına ihtiyacı vardır. Etkili yönetim yalnızca etkili denetim ile sağlanabilir (Öztürk & Gök, 2010). Örgütün amacına erişebilmesi için, örgütte bulunan her bir kişinin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin izlenmesinin bir zorunluluk olduğu belirtilir (Sağlam & Aydoğmuş; 2016). Bu doğrultuda eğitimin belli standartlara ve kaliteye göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da kaliteyi, etkililiği önceleyen, okul etkililiğini sağlamaya yönelik bir denetim sistemi ile mümkündür. Eğitimde denetim, günümüzde çeşitli türlerde yapılmaktadır ve dolayısı ile çeşitli yönlelere vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede, alan yazında denetimle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Başaran (2000) denetimi; önceden planlanmış olan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçtan sapmamak için, örgütün tüm etkinliklerinin takip edilmesi ve düzeltilmesi süreci olarak belirtir.

Günümüzde yaşadığımız dünya ve çevre, kullandığımız araç ve teknolojiler vb. birçok şey bilgi ve bilişimdeki hızlı değişime paralel olarak hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu süreçte, okul liderleri olan kurum yöneticileri ve öğretmenler, okullar, hızlı değişime uyum sağlamak, kişisel ve kurumsal hataları vakit kaybetmeden düzeltmek ve sürekli gelişimle ayakta kalabilmek için rehberlik ve denetime ihtiyaç duyarlar (Ekinci

& Karakuş, 2013). İstenen hedeflere ulaşmak için tüm okulların etkili bir yönetim mekanizmasına ihtiyacı vardır. Etkili yönetim yalnızca etkili denetim ile sağlanabilir (Öztürk & Gök, 2010). Denetim süreci, belirlenen standartlar doğrultusunda ortaya konan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, değişim ve gelişimin sistemleştirilerek organizasyonun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaran bir süreçtir. Başaran (2000) da tüm kurumların denetim olmadan belli bir düzende sağlam kalamayacağını, bunun için örgütlerin evrensel bir düzende denetlenerek ayakta kalabileceğini belirtir.

Eğitim denetimi, belirlenen amaçların istenilen duruma gelinmesi adına gerekli olan rehberliğin ve mesleki gelişimin kuramsal çerçevelerle uygulanmasıdır (Özmen & Güngör, 2008). Özmen ve Güngör'ün de belirttiği gibi eğitim denetimi, var olan durumu belirlemenin yanı sıra eksikliklerin giderilmesi ve eğitimin sürekli gelişimine katkı sağlamaktadır. Denetimin amaçları; “profesyonel gelişme, kalite kontrol ve öğretmen motivasyonu” olmak üzere üç kategoride açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak, öğretme-öğrenme becerilerini geliştirmek, öğretimin etkililiğini sağlamak, öğretim bilgi ve tekniklerini geliştirme; öğretmen motivasyonunu, heyecanını ve öğretme isteğini artırma denetimin amaçları arasında sayılmıştır (Terzi, 1996). Okulların dış değerlendirmesi için en yaygın faaliyetler denetimlerdir. Okul denetimlerinin varlık nedeni olarak, mevcut okulların kalitesinin ulusal ve yerel performans standartlarını karşılayıp karşılamadığını, var olma amacına uygun olarak çalışıp çalışmadığını, mesleki ve yasal gereklilikleri karşılayıp karşılamadığını, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmeyi, raporlamayı ve bağımsız doğrulamayı amaçlar. Bu amaçla düzenli bir gözden geçirme, izleme ve kontrol sürecidir (Turan & Zıngıl, 2013).

Denetimin sürekliliği esas olarak organizasyonun sürekliliğini ifade eder. Çünkü sistem, denetim süreci sayesinde açıklık ve şeffaflık kazanabilir. Denetim, eğitim sürecinin amaçlarına ulaşmasında kritik öneme sahiptir. Bu varsayımdan hareketle denetimin her organizasyonda gerekli bir süreç olduğu söylenebilir (Ilğan, 2012). Bir eğitim kurumunun kuruluş ilkelerine göre işleyebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için kadrosunun sürekli geliştirilmesi gerekir. Böyle olunca da sürekli değişen eğitim sistemi ile öğretmenliğin rolünü değişikliğe uğramaktadır. Bu aşamada eğitim yöneticileri ve öğretmenler, eğitimle ilgili sorunların çözümü, eğitim verimliliğinin artırılması ve eğitimin amacına uygun olarak yürütülmesi için maddi ve manevi yardıma ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Seçkin,

1998).

21. yüzyılda eğitim sistemleri tüm dünyada olduğu gibi çağa ayak uyduracak şekilde yeniden düzenlenmesi ve uzun vadede nitelikli öğrenci yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu durumda ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebileceği tek yer eğitim kurumları, yani okullar olarak görülmektedir. Bu okullarda verilen eğitim, tüm dünyada hem sorun kaynağı hem çözüm kaynağı olarak görülmektedir. Dünyada her ülke kendi eğitim sistemini kendine has özelliklerine göre düzenlemektedir. Gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini denetlemek için çeşitli eğitim denetimi modelleri geliştirmiştir (Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Eğitim denetimi, değişim sürecinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim denetimine bakış açıları, eğitim denetiminin sağlıklı, uygulanabilir, geleneksel ve çağdaş değişim sürecine katkıda bulunacak ve teşvik edecektir. Memduhoğlu'na (2012) göre, öğretim sürecini iyileştirmeyi amaçlayan öğretim tabanlı bir eğitim denetimi sistemi oluşturmak için kurumsal ve zihniyet değişikliklerine ihtiyaç vardır. Denetim, evrensel bir değere sahip olup kendini geliştiren ve çağa ayak uyduran, örgütlerin devamlılığı sağlayan önemli bir işlevi bulunmaktadır (Gündüz, 2012). Eğitimin denetimi ise, okul kalitesini iyileştirmek, veli ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek, yerel ve ulusal performans standartlarını geliştirmek, bunların yasal ve mesleki standartlarda olup olmadığını anlamak ve raporlamak için düzenli ve belli hedeflere karşı yürütülen bir süreçten ibarettir. Bu nedenle eğitim denetiminin öncelikli amacı eğitimin kalitesini artırmaktır. Kaliteli ve işleyen bir denetim sistemi arayışı uzun yıllar devam etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Anayasa ile güvence altına alınan eğitim hakkını güvence altına alacak şekilde eğitim sistemini sürdürülebilir kalite anlayışıyla tasarlamak, belirlenen eğitim amaç ve hedeflerinin ve politikaların gerçekleştirilmesine yönelik etkin denetim hizmetleri sunmakla yükümlüdür. Ayrıca Anayasa'nın 42. maddesinde eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı hükme bağlanmıştır (Anayasa, 1982). Denetim, eğitim sistemindeki tüm kurum ve kişilerin davranışlarının kamu yararı adına kontrol edilmesi ve iyileştirilmesi sürecini ifade etmekte olup, eğitim sistemindeki tüm kurum ve kişilerin kanunlar ve kanunlar çerçevesindeki sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi olarak tanımlanabilmektedir. Tespit edilen eksikliklerin giderilmesi, sürecin iyileştirilmesi için tedbirlerin ve önlemlerin alınması olarak da ifade edilebilir (Taymaz, 2013). Organizasyonların daha iyi işlemesi, hedeflerine daha verimli ve hızlı bir şekilde ulaşması gerekmektedir, bu da kamu

yönetiminin bir alt sistemi olarak denetimi önemli kılmaktadır (Minaz, 2019). Müfettişlerin, eğitimcilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunların giderilmesini destekleyen ve kurum içinde daha fazla eğitim faaliyeti yapılmasını, onlarla birlikte kurumdaki eğitim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayan alanında uzman eğitimciler olması beklenir (Gündüz & Balyer, 2012).

Türkiye’de son yıllarda denetim sisteminin kısa sürede reform ve dönüşüme uğradığı anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere yapısal değişikliklerin yanı sıra İlköğretim Müfettişleri, Bakanlık Müfettişleri, Maarif Müfettişleri, İl Millî Eğitim Müfettişleri, Bakanlık Müfettişleri, Maarif Müfettişleri, Bakanlık Eğitim Müfettişleri ve en son olarak da Bakanlık ve Eğitim Müfettişleri gibi işlevsel değişiklikler de yaşanmıştır. Bu durumun denetim sistemine yönelik bir arayışın varlığına işaret ettiği söylenebilir. Yaşanan değişikliklerin denetim alt sistemlerinin varlığına ilişkin olmayıp, denetim yapılarının ve fonksiyonlarının nasıl olması gerektiği tartışmalarını kapsayan bir süreçtir (Köse, 2017). Türk eğitim tarihinde kurumların organizasyon yapılarında her zaman denetim mekanizmalarının yer alması, denetim sisteminin önemini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda Türk eğitim sisteminin çeşitli alt sistemlerinin (Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilat yönetim yapılarının) temelden farklılaşması ve dönüşümü için kararnameler, kanunlar ve yönetmelikler yürürlüğe girmiştir. Altınışik ve Binbir (2015), 2000-2014 yılları arasında TODAİ ve Türk üniversite denetimi alanında yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında Türk eğitim sistemindeki mevzuatın sık sık değiştiğini tespiti bunu destekler niteliktedir. Başer (2015) denetim sistemindeki değişiklikleri mikro düzeyde inceleyerek, denetçileri ilgilendiren mevzuat hükümlerinin; denetçilerin isim değişikliği dışında herhangi bir değişiklik getirmediğine dikkat çekerek, yasal düzenlemelerin benzer değişikliklerin bir denetim sisteminde de meydana geldiğini vurgulamıştır.

Öte yandan bunlar, eğitim politika yapıcılar tarafından 2010-2022 yılları arasında Türkiye eğitim denetimi sistemde sık sık yapılan yapısal değişiklikler ve yapı ve sistem değişiklik denemeleri araştırmacılar ve paydaşlar tarafından sıklıkla tartışılan konulardır. Bu sorunların büyük bir çoğunluğunun Türkiye eğitim denetimi sistemi için yeni bir sorun olmadığı, sistemin kuruluşundan bu yana devam eden bir durum olduğu tespit edilmiştir. Eğitim tarihimizde 1900'lü yılların başından itibaren 1974'e kadar denetim sistemin etkin ve modern hale getirilmesi için birçok çaba ve düzenleme yapılmış ancak bu çabalara

rağmen tartışmalar devam etmiştir (Su, 1974). Denetim sistemi etkili bir şekilde işler hale getirilememiştir. Bugün Türkiye eğitim denetimi sisteminin yapısı, denetim hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmaya uygun değildir (Bilir, 1991). Denetim sistemi yeniden düzenlenerek denetim görevlilerinin görev ve sorumlulukları ayrıştırılmalıdır (Ağaoğlu, Şimşek & Terzi, 1999). Ayrıca araştırmacılar denetim sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklanan birçok sorunun çift başlı ve çoklu denetim yapısından kaynaklanan sorunlar olduğuna vurgu yapmışlardır (Can, 2004; Altunay, Arlı, Öz & Yalçinkaya, 2013). Ayrıca öğretmen ders denetimin kimler tarafından ve nasıl yapılması gerektiğine yönelik yönelik çalışmalar da tespit edilmiştir (Altun, Şanlı & Tan, 2015; Yeşil & Kış, 2015; Tonbul & Baysülen, 2017).

Türkiye'de kamu yönetiminde son yıllarda yaşanan değişimler, dönüşümün bir parçası olarak görülebilir. Bu değişim ve dönüşüm çabalarından en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim denetimidir. Özellikle 2010-2022 döneminde eğitim denetimi gibi dönüşmeyen ve istikrara kavuşmayan alan yok denecek kadar azdır. Çünkü Türk eğitim sisteminin kalite odaklı, mentorluk yapan, yol gösteren, değer katan, yardım eden, sürekli iyileştirmeyi amaçlayan, geliştiren ve kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasını teşvik eden bir denetim bir denetim sistemine olan ihtiyaç hâlâ giderilebilmiş değildir (Bilir, 1991; Gönülaçar, 2010). Yapılan sistem değişiklikleri, daha çok unvan değişikliği ve tabela değişikliği şeklinde olduğundan değişen dinamikleri harekete geçirebilecek kaynak israfını önleyen etkili bir eğitim ve öğretim sistemi kurulamamıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Türkiye eğitim denetim sisteminin mevcut durumu, sorunları/çözüm önerilerini kısaca tanıtmak ve ardından geleceğe yönelik bir “Etkili Bir Denetim Modeli” geliştirmektir. Eğitim denetimi, denetimin sorunları ve çözüm önerileri, etkili eğitim denetimi vb. konulardaki literatür taranmış ve seçilmiş ülkelerin denetim sistemleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Eğitim Denetim Sisteminin Sorunları ele alınırken, inceleme-soruşturma boyutu ayrı bir çalışma konusu olarak düşünülmüş, ders denetimi, öğretimin denetimi, öğretmenin denetimi konusu “*Etkili Bir Eğitim Denetimi Nasıl Olmalıdır?*” Sorusuna cevap aranarak bu anlamda derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, Türkiye eğitim denetimi sisteminin tarihsel gelişim süreci, sorunları ve çözüm önerileri alanlarında yapılan araştırmaların sonuç ve önerilerinin neler olduğunu, bu sonuç ve önerilerin birbirleri ile ilişkilerini belirlemek ve buradan hareketle, araştırma

sonuçlarının gruplamasını yaparak, araştırmacılara ve yöneticilere tüm araştırmaları bir arada bulabilecekleri bir kaynak yaratmak, eğitim denetim sisteminin genel bir değerlendirmesini yaparak alanda yapılan araştırmalarla, önerilen denetim modelleri ve eğitim denetim sisteminin yapı ve işleyişini karşılaştırarak eğitim sistemin temel sorunları çözebilecek, etkili denetimi sağlamaya yönelik bir eğitim denetim modeli geliştirmektir. Bunu yaparken; eğitim denetimi, denetimin sorunları ve çözüm önerileri, etkili eğitim denetimi, konularındaki alanyazın taranmış, ayrıca çeşitli ülkelerin denetim sistemleri karşılaştırmalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Türkiye’de sosyal, ekonomik ve toplumsal gelişme ve değişimlere paralel olarak kurumların yapı, işleyiş ve bakış açılarında değişime gidilmesi adeta zorunluluk haline gelmiştir. Bu bakımdan eğitim denetim sisteminde beklenen başarının sağlanabilmesi için çağdaş gelişme ve değişimlere uygun yapının oluşturulması ve işler hale getirilmelidir. Rehberliği önceleyen, insan ilişkilerine önem veren, sürekli gelişme ve değişimi temel alan çağdaş denetim anlayışı ile denetim sistemi yeniden yapılandırılarak etkili bir denetim sistemi kurulabilir. Bu çalışmada, Türkiye Eğitim Denetim sisteminin tarihsel süreç içindeki durumu analiz edilerek “*Etkili Bir Denetim Model Önerisi*” geliştirilmesi öngörülmüştür. Konu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmalar ve geliştirilen denetim modelleri incelenmiş, araştırmalarda elde edilen sonuç ve öneriler analiz edilmiştir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Türkiye Eğitim Denetim sisteminin yapısı nasıldır ve daha etkili bir denetim modeli için neler yapılmalıdır?

Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Türk Eğitim Sistemi denetim alt sisteminin tarihsel süreç içerisinde yapısı ve işleyişi nasıldır?
2. Denetim alt sisteminin sorunları ve çözüm önerileri neler olabilir?
3. Farklı Ülkelerin eğitim denetim sistemleri nasıl işlemektedir?
4. Türk Eğitim Sisteminde etkili bir denetim modeli nasıl oluşturulabilir?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim yaşayan, gelişen, ilerleyen dinamik bir süreçtir. Bu sürecin denetimsiz

ilerlemesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Denetim, rehberlik amaçlı ihtiyaç duyulan ve istenilen zaman ve konumda uygulanabilen profesyonel yardım şeklidir (Taymaz, 2013). Denetimin amacı, okul etkililiğini gerçekleştirmek, eğitim kalitesinin zamana yenilmemesini sağlamak olduğundan, eğitim ve öğretim ortamları olan sınıf etkinliklerinin yerinde denetlenmesi ve kontrol altına alınması kaçınılmaz bir gerçektir. (Aydın, 2013; MEB, 2014).

Türkiye'de eğitim denetimi alanında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, denetim sisteminde sorunların olduğunu, eğitim denetim sürecinin sağlıklı işlemediğini, amacına hizmet etmediğini, öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerini geliştirmekten uzak olduğu, müfettişlerin kendilerinden beklenen rol ve görevleri tam olarak yerine getiremediklerini ortaya koymuştur (Memduhoğlu & Taymur, 2014). Yapılan bu araştırmaların çoğu, eğitim denetim sisteminde yeni yapı, model, yapı ve örgütsel işleyiş sorunlarını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle denetim sistemindeki bakanlık ve il müfettişi şeklindeki ikili yapının aksayan yönlerine, olumsuzluklarını vurgulayan çok sayıda bilimsel araştırma mevcuttur (Arabacı, 1995). İkili denetim sisteminin denetim birimleri arasındaki bütünlük ve işbirliğini engellediği, bunun öğretmenlere mesleki yardımı ve eğitim öğretimi sürecini geliştirmeyi engellediği, olumsuzluklara neden olduğu (Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör & Oğuz, 2007), merkezden gelen müfettişlerin daha çok kurumları işletme mantığına dayalı kurum denetimi yapmaya çalıştıkları, bu durumun eğitim öğretim sürecini geliştirme, mesleki gelişim ve rehberliğe öncelik veren denetim anlayışı ile bağdaşmadığı (Eyi, 2007), ayrıca sürekli alanda bulunması gereken müfettişlerin merkezde bulunmalarının sürekli mesleki gelişim, sürekli rehberlik ve denetim anlayışını olumsuz etkilediğine vurgu yapılmaktadır.

Denetim, eğitim öğretimin sağlıklı işlemesi, okulun beklenen çıktıyı verebilmesi için vazgeçilmez bir öğesidir. Öğretmen ise en stratejik üye olarak görülmektedir (Ünal & Ada, 2012). Bu doğrultuda denetimin amacı, öğretmenlerin motivasyonları artırmak, uygun eğitim ortamlarını oluşturmak olarak sayılabilir (Tecer, 2011). Türkiye'de denetim, kapsamlı düzenlemelerin yerleşmesi gerektiği söylenen sorunlu bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, sistemin sadece belirli yönlerini kapsayan, kısa süreli çözümler sunan bir denetim sistemi yerine, kalıcı ve uzun soluklu yeni bir model getirilmelidir. Bu bakımdan öncelikle denetim sürecinde yer alan tüm unsurların birlikte değerlendirilmesi gerekir.

Müfettişler, 21. yüzyılın kurumsal taleplerini karşılamak için uzmanlık ve becerilere ihtiyaç duyarlar. Denetim elemanlarının; değişen koşullara göre kendilerini yenileyebilmeleri, inisiyatif alabilmeleri, esneklik gösterebilme, toleranslı olma, iş birliğine dayalı bir anlayışa ve etik ilkelere uymaları beklenir. Müfettişlerin, yönetimin bürokratik ortamına rağmen; daha işbirlikçi olmaları ve sınıf öğretimini anlamlı şekillerde yansıtmaları için öğretmenlere yardımcı olmaları ve mesleki gelişimlerine katkı sunmaları gerekecektir. Bürokratik denetime dayalı bir denetim anlayışının 21. yüzyıl okullarında yeri yoktur. Katılımcı ve demokratik değerleri savunan müfettişler yetiştirmek zorunludur (Sullivan & Glanz, 2015). Yani etkili okul ve eğitim için, yöneticiler, öğretmenler ve müfettişlerin, gerekli bilgi birikimi ve davranışlara sahip olması gerekir.

Bu noktada, denetim sisteminde var olan sorunlar ve bunlara çözüm olabilecek, etkili denetimi gerçekleştirmeyi sağlayacak denetim model önerisi geliştirmeye çalışılırken; eğitim denetim sisteminin tarihsel gelişimi, teftiş yapısının incelenmesi ile bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar, tezler, araştırma sonuçları, makaleler, kitaplar vb. ve müfettiş tecrübe ve deneyimi, gözlemleri de dikkate alınarak tespit ve değerlendirmelerde bulunulmaya özen gösterilmiştir. Çözüm önerileri geliştirilirken ülkelerin, özellikle gelişmiş ve eğitimde uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin eğitim denetim uygulamaları da göz önünde bulundurularak ülkemizin koşullarına uygun “*Etkili Bir Eğitim Denetimi Nasıl Olmalıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

Millî Eğitim Şûraları’nda yeniden yapılandırma için bakanlık merkez ve taşra teşkilatından oluşan çift başlı sistemin yerine tüm müfettişlerin “eğitim müfettişliği” adı altında tek bir yapıda birleştirilmesi, müfettişlerin niteliğinin artırılması için lisansüstü eğitimden geçirilmeleri, müfettişlerin iş ve görev tanımlarının yeniden yapılarak denetim sisteminin daha etkili bir yapıya kavuşturulması gerektiği ortaya konulmuştur. Gerek Türk eğitim denetim sistemi ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda ve gerekse Eğitim Şûralarında mevcut eğitim denetim sisteminin ihtiyaca cevap veremediği ve yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, konu ile ilgili literatür incelendiğinde; denetim sistemi ile ilgili getirilen önerilerin, model önerilerinin bahsedilen sorunları çözemediği, ikili yapıyı bütünleştiren etkili bir denetim modeli ortaya konulamadığı anlaşılmaktadır (Memduhoğlu & Taymur, 2014). Eğitimde denetiminin etkililiğinin sağlanmasında; yöneticiler, öğretmenler, eğitim-öğretim

süreçleri, okul kültürü ve ortamı ve velilerle iş birliğinin önemli olduğu söylenebilir. (Polatcan & Cansoy, 2017). Hızla değişen ve gelişen eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli olmasını, denetimin gerekliliğini inceleyen araştırmaların olmasına rağmen denetimde etkililiği sağlamaya, etkili denetim modeli geliştirilmesine yönelik araştırmaların azlığı bu çalışmaya benzersiz bir değer katmaktadır. Araştırmada; Türkiye Eğitim Denetim sisteminin tarihsel süreç içindeki durumu analiz edilerek “*Etkili Bir Denetim Model Önerisi*” geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın; literatüre katkı sunması, Türkiye eğitim denetim sisteminin etkili yapı ve işleyişe kavuşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu araştırmanın sayıltıları (varsayımlar) aşağıya yer almaktadır. Bunlar;

1. Araştırma süresince yasal dayanaklar, ilgili literatür çalışması, bilimsel araştırmalar, makale, kitap, belge vb. dokümanlar, uygulamalardan elde edilecek bulgular Türk Eğitim denetim sisteminin tarihsel süreç içerisindeki yönü, yapı ve işleyişi ile ilgili mevcut durumunu betimlemeye yeterlidir.
2. Bu araştırmada incelenen tezlerde, bilimsel araştırmalarda elde edilen verilerin doğru olduğu varsayılmıştır.
3. Türk Eğitim Denetim Sistemi için “Etkin Eğitim Denetimi Modeli” geliştirilmesi varsayılmıştır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Türk Eğitim Sistemi denetim sistemine yönelik yasal dayanaklar, ilgili alan yazın, bilimsel araştırmalar, makale, kitap, belge vb. dokümanlar, uygulamalardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Türk Eğitim denetim sisteminin öğretmen, eğitim öğretimin denetimi ile sınırlıdır.
- 3- Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar Türkiye sınırları içinde yapılan yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerle sınırlıdır.
4. Araştırma verileri, içerik için seçilmiş çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

1.8. TANIMLAR

Etkililik: Etkililik kavramı temel olarak bir kuruluşun kuruluş amacına uygun olarak istenilen sonuçlara ulaşma düzeyi ve kapsamını ifade etmektedir. (Akal,2005)

Etkili Denetim: Eğitimdeki değişimlerin takip edilebilmesi için gerekli olan tüm dinamiklerin sürece dâhil edildiği, bireylere odaklanmaktan ziyade iş birliği ve iletişimi, şeffaflığı temel alan denetimdir (Aydın, 2012)

Eğitim Denetimi: Denetim, ihtiyaç duyulan ve istenen yer ve zamanda yapılan, eğitimin bütün alanlarında uygulanabilen bir rehberlik ve mesleksel yardımdır (Taymaz, 2013).

Okul Geliştirme: Okulda eğitim hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmak için sistematik ve sürekli olarak öğrenme koşullarını ve okula özgü diğer ilgili iç koşulları değiştirmeye yönelik çabadır (Balcı, 2022).

BÖLÜM II

2. TÜRK EĞİTİM DENETİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Bu bölümden itibaren araştırmanın kuramsal dayanakları açıklanmış ve ilgili araştırmalar öz olarak tanıtılmıştır. Kuramsal dayanaklar açıklanırken; Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi, Eğitim Denetimine Genel Bakış, Seçilmiş Bazı Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemleri şeklinde ayrı başlık ve bölümler halinde yer verilmiştir. Yine “ilgili araştırmalar” ayrı bir başlık ve bölüm olarak düzenlenmiştir.

Türk eğitim denetim sisteminin tarihsel gelişimi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti öncesi ve Türkiye Cumhuriyeti Dönemi olarak ayrı ayrı ele almanın daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle aşağıda öncelikle Cumhuriyet Öncesi Eğitim Denetimi ele alınmış, sonrasında ise Cumhuriyet Dönemi Eğitim Denetimine yer verilerek, detaylı açıklamalar yapılmıştır.

2.1. CUMHURİYET ÖNCESİ EĞİTİM DENETİMİ

Teftiş ile ilgili ilk belgelere Büyük Selçuklu Devleti döneminde rastlamaktayız. Selçuk Bey döneminde özellikle mali teftiş sisteminin alt yapısının oluşturulduğuna ve ilk uygulamalara rastlamaktayız. O dönemde devletin genel işlerinin görüşüldüğü, “Divan-ı Saltanat” adı verilen “Divan” bulunmaktaydı. Divanda teftiş görevini yürütmekle görevli “İşraf” birimi vardı. Bu birimlerde çalışan, teftiş görevini yapan kişilere de “Müşrif” unvanı verilmekteydi. Müşriflerin her eyalette ve bölgede bir nâibi olurdu. Bunlar eyalet divanını ilgilendiren konulardan hesap vermek zorundaydılar (Gülşen, 2016; Küçükaşçı, 2006; Özaydın, 2001). Anadolu Selçukluları döneminde ise teftiş işlerini yapmak üzere “Dîvân-ı İşrâf” adıyla birimlerin oluşturulduğu, bu birimin mali teftişlerin yanında eğitim kurumlarının teftişlerini yapmaktan da sorumlu oldukları bilinmektedir (Küçükaşçı, 2006; Özaydın, 2001)

Türkiye eğitim denetimi sisteminde teftiş, Osmanlı Devleti döneminden itibaren yerini almaya başlamıştır. Teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı ve bu görevi yapan kişilere hangi unvanların verildiği kesin olarak bilinmese de (Taymaz, 2013).“Müfettişlik” kavramıyla ilk tanışmamız Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminde olmakla birlikte, Tanzimat'tan önce de teftiş uygulamasının olduğu, medreselerin denetlendiği ve

uygulamalarının kontrol edildiği bilinmektedir. Medrese, Osmanlı Devleti'nin önemli kurumlarından biriydi ve özerk bir yapıya sahipti. Ancak bu kurumlar merkezin özel izniyle zaman zaman denetlenmekteydi (Şahin, Elçiçek & Tüsten, 2013; Ulusoy, 2007). Osmanlı İmparatorluğu döneminde en eski denetim kurumu, Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulan mali denetim sisteminin temelini oluşturan "Bakı Kulluğu" adı verilen denetim kuruluydu. Komite üst yetkilere sahip olup denetim faaliyetlerini sürdürmektedir. Kanuni Sultan Süleyman'ın çıkardığı "Kanunname-i Ehle-i İlim" adlı fermanla yer alan kanuni hükümlerin denetimlerin varlığına ilişkin ifadelerle yer verdiği görülmektedir (Akgündüz, 1992, Akt: Ulusoy, 2007; Akyüz, 2013; Gülşen, 2016; Şahin, Elçiçek & Tüsten, 2013; Yaman, 2008).

Daha derli toplu bir şekilde devletin her kademedeki okulları teftiş etmesi ise 17. yüzyıla rastlamaktadır (Karakaya, 1989). 1824'te II. Mahmut'un yayınladığı bir fermanla ilköğretim zorunlu hale getirilmiş ve bu kararnamede, ilkokulu bitiren öğrencilere mühürlü ruhsat (izin) verileceği, bu belgeleri alanlara çırak olarak çalışma hakkı tanınacağı, bu duruma aykırı davranan kimsenin aile, okul öğretmeni veya mahalle imamı tarafından karara bağlanarak kadı'ya bildirileceği hükme bağlanmıştır. Bu kararnamede denetimlere dolaylı bir atıf yapılarak, denetim iş ve işlemlerinin okul öğretmenleri veya mahalle imamları tarafından kararlaştırılarak kadı'ya bildirildiği vurgulanıyor. Bu doğrudan bir denetim görevi olmasa da dolaylı olarak bu denetim görevinin kadınlara, öğretmenlere ve imamlara kontrol ve karar vermek üzere verildiği görülmektedir (Akyüz, 2013; Gülşen, 2016; Şahin, Tüsten & Elçiçek, 2013). Bu okulların eğitim sorunlarına çözüm bulmak amacıyla 1838 yılında Mahalle Mektepleri hakkında çıkarılan layihada, bu okullardaki eğitim öğretim aksaklıklarının giderilmesi, öğretmenlerin, mesleki yeterliliklerinin sağlanması amacıyla görevli yetkililer tarafından denetlenmeleri öngörülmüştür. 1838 yılında yayımlanan bu belgede şu cümle yer almaktadır: "Okullardaki öğretmenlerin mesleki yeteneklerinin belirlenmesi, eğitimin geliştirilmesi ve öğrencilerin daha iyi eğitim almalarının sağlanması amacıyla görevli memurlar tarafından denetlenmeleri gerekir..." Bu ifadeyle "teftiş" sözcüğü ilk kez kaynaklarımızda yer almıştır (Gülşen, 2016; Kasapçopur, 2007; Taymaz, 2013). Ancak bu kararname 1839 yılına kadar gerektiği gibi uygulanamamıştır. Osmanlı'da eğitim hizmetleri genellikle vakıflar aracılığıyla yürütülüyordu. Bu çalışma, ülkenin eğitim hizmetlerinin denetimi konusunda attığı ilk adım olarak nitelendirilebilir. Bireysel vakıfların denetim ve denetimini tek noktadan yönetmek amacıyla 1826 yılında "Evkaf-ı

Hümayun Nezareti (Vakıflar Genel Müdürlüğü)” kurulmuştur (Öztürk,1996).

“Mekatibi Muin” sıfatıyla denetim yapan görevlilerden ilk kez 1846 tarihli “Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat” başlıklı belgede bahsedilmiştir (Aydın, 2013). Mekatibi Umumiye Nezareti'nin kurulmasının ardından Sıbyan okulları ile Rüştîye okullarını denetlemekle “muinler” görevlendirilmiştir. 1847 yılında yayınlanan " Sıbyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat " başlıklı belgede, teftiş kavramının yanı sıra müfettişlerin isimleri de belirtilmiş ve görevleri verilmiştir. 1847 yılında yapılan bu atamalar, günümüzün devlet eğitim müfettişlerine verilen ilk unvan olan "yardımcı" anlamına gelen "muin" unvanını taşıyordu. O dönemde “muinler”, unvanlarının anlamına uygun olarak Sıbyan (ilkokul) ve Rüştîye (ortaokulları) okullarını denetlemek ve öğretmenlere yardımcı olmak üzere görevlendirilmişlerdi (Ateş, 2014; Buluç, 1997; Gülşen, 2016; Kasapçopur, 2007; Öz, 2003; Taymaz, 2013)

1862 yılından itibaren okullaşmanın artmasıyla birlikte "muin"’in görev tanımı da değişmeye başlamış, ilkokul ve ortaokulların denetiminden sorumlu bu memurlara ilk kez "müfettiş” unvanı verilmiştir. 1869 yılında hazırlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde” ise teftişin sadece bir denetim değil bir yönetim süreci olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır (Gülşen, 2016). 1872 yılında yapılan düzenleme ile teftişin esasları belirlenmiş ve ilk defa, “teftiş” ve “müfettiş” kavramları kullanılmaya başlanmıştır. 1875 yılında çıkarılan bir nizamname ile rehberliğe öncelik verilmiş ve kurumda tespit, gözlem ve tavsiyelerin yazılacağı bir teftiş defteri tutulması öngörülmüştü. 1908 yılındaki II. Meşrutiyetin ilanına kadar yapılan düzenlemelerde biçimsel bazı değişiklikler yapılmış, 1908 yılında azınlık okullarının teftiş edilmesi gündeme getirilmişse de bu konuda yaşanan sıkıntılar nedeniyle başarılı olunamamıştır (Gülşen, 2016; Sağlamer, 1985; Taymaz, 2013).

Denetim sisteminde müfettişlerin görev ve yetkilerine ilişkin ilk düzenleme, 1910 yılında yürürlüğe giren “Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat" isimli yönetmelik düzenlemesi olmuştur (Aydın, 2013). Meşrutiyetin ilanından sonra neredeyse her yıl denetim sisteminde bazı değişiklikler yapılmış ancak denetim sistemi tam anlamıyla kurumsallaşamamıştır. 1916 yılında yayınlanan talimnamede, ilköğretim müfettişlerinin görevlerini “teftiş”, “tahkikat (soruşturma)” ve “talimat ve irşad (yol gösterme)” olmak üzere üç esas çerçevesinde yerine getirmeleri gerektiğini öngörmekte ve müfettişlerin çok yönlü rehberlik ve denetim sorumluluklarının olduğu, rehberlik ve

denetimlerin çok yönlü yapılması gerektiğini belirtilmektedir. (Gülşen, 2016).

2.2. TÜRKİYE CUMHURİYETİ DÖNEMİNDE DENETİM

23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) açılışından bir hafta sonra TBMM, 1 Mayıs 1920'de tüm Millî eğitim hizmetlerinin koordinasyon ve denetimini Maarif Vekâleti'ne devretmiştir (Atatürk, 2017; Taymaz, 2013). Bu hüküm hazırlanırken aynı zamanda Maarif Müfettişliği de gündeme gelmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişliğinin (Millî Eğitim Bakanlığı) Bakan adına görev yapan 3 müfettişten oluşması öngörülmüştür. 1920-1922 yılları arasında eğitime verilen önemin bir yansıması olarak bu müfettişlere geniş yetkiler verilmiş ve bakan adına eğitim denetimleriyle ilgili görevler yerine getirilmiştir (Atatürk, 2017; Öz, 2003).

TBMM eğitim konularına büyük önem vermiştir. Maarif Heyeti, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında ilk toplantısını yaparak, "Teftiş Heyeti Tüzüğü"nün gündemine alınmasına ve teftiş heyetinin sayısının arttırılarak kurul haline getirilmesine karar vermiştir. (Memişoğlu, 2001). Daha sonra 1923 yılında "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" ve "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname" yayımlanarak denetim sorumlulukları doğrudan bakanlığa bağlı 10 müfettiş ve 1 müdürden oluşan kurula devredilerek müfettişlerin yetkileri de arttırılmıştır. Bu talimatnameyle "müfettişlik görev ve yetkileri, denetim esasları ve denetim organlarının kuruluşu" ayrıntılı olarak açıklanmış ve ilk kez "Teftiş Heyeti" terimi kullanılmıştır (Kasapçopur, 2007; Su, 1974; Öz, 2003). Bu hükmün yürürlüğe girmesinden sonra Teftiş Kurulu, 1 Ekim 1923 tarihine kadar müdürlük olarak görev yapmıştır. Bu tarihte yapılan yeni düzenleme ile Teftiş Heyeti Müdürlükten "Maarif Vekâleti Heyet-i Teftiş Riyaseti" adı altında Başkanlığa dönüştürülmüştür. "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi"ndeki bu değişiklik aynı zamanda müfettişlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bölgelerde görev yapacaklarını da düzenlemektedir (Gündüz, 2008; Şahin, Elçiçek & Tüsten, 2013; Taymaz, 2013; Öz, 2003).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Batılı eğitim uygulamalarının gelişimi de dikkate alınarak teftiş ile ilgili çalışmalarına ağırlık verilmiştir. 3 Mart 1924'te çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile tüm okul ve medreseler Maarif Vekâleti'ne bağlanmış, aynı zamanda denetim sistemindeki düzenlemeler yeniden gündeme gelmiştir. Bu çerçevede 1926 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin çabalarıyla Maarif Emirlikleri kurulmuş ve ülke mıntikalara (bölgelere) ayrılmıştır. Hasan Ali Yücel 1927

yılıının başında Reşat Şemsettin (Sirer) ile birlikte "Mıntıka Müfettişleri" unvanıyla İstanbul Maarif Emirliğine verilmişlerdir (MEB, 2016).

1925 yılında Konya'da Maarif Umumi Müfettişleri toplantısı yapılmış ve Bakanlar Kurulunun onayıyla "Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Salahiyat ve Vazifelerine Dair Talimat" hazırlanmıştır. Bu talimatın yayımlanmasının ardından, denetimlerden sorumlu müfettiş-i umumilerin yanına muavinlerin (yardımcı) atanmasına karar verilmiştir (Başar, 2008; Başaran & Bozkurt, 2003; Kasapçopur, 2007).

1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Müessesesi Kanununun yürürlüğe girmesiyle birlikte Müfettişin hak, yetki ve görevlerine ilişkin düzenleme yapılmış, Müfettiş-i Umumi yerine "Vekâlet Müfettişi" unvanı kullanılmış, muavinlik kaldırılmıştır. Aynı zamanda Maarif Eminliklerinin kurulmasıyla birlikte müfettişler, merkez müfettişleri ve mıntıka müfettişleri olmak üzere iki kısma ayrılmıştır (Aytekin, 1991; Başar, 2008; Başaran & Bozkurt, 2003; Kasapçopur, 2007).

1927 yılında " İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" yayımlanmıştır. Bu talimatnamade, müfettişlerin seçimine odaklanılmıştır. Bu talimatnameye göre, müfettiş olarak seçilebilmek için ilköğretmen okulu mezunu olmak, 24-45 yaşları arasında olmak ve ilkokullarda beş yıl öğretmenlik yapmış olmak gerekli görülmüştür. Müfettişlerin seçme ve atama işlerini Millî Eğitim Müdürleri veya Maarif Emirleri doğrudan yapabilmektedir. "İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname"ye göre 25 yaşını dolduran ilköğretim müdürleri ve öğretmenleri ile iki yıldan fazla öğretmenlik yapan "orta muallim mektebi" mezunları da sınavsız olarak müfettiş olarak atanmakta idiler (Başar, 2008).

1929 yılında yayınlanan "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi"nde ise ilk tedrisat müfettişliğinin sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler sıralanmıştır. Bu rehberde "ilk tedrisat müfettişliğinde başarının sevgiye, özel yeteneğe, teorik ve pratik hazırlığa bağlı olduğu ve müfettişin öncelikle başarılı olması gerektiği" ifade edilmiştir (Ateş, 2014; Başar, 2008; Öz, 2003; Taymaz, 2013). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte denetim sisteminin değişmesi, müfettişlere geniş yetkiler verilmesi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün denetimlere bizzat katılması, denetim kurumlarına ve müfettişlere verdiği önemi ortaya koymuştur (Atatürk, 2017; Başar, 2008). 1931 yılında çıkarılan yönetmelik ile merkez ve mıntıka müfettişleri diye ikiye ayrılan vekâlet müfettişleri, birleştirilerek tek çatı altında toplanmıştır (Öz, 2003).

1933 yılında yayınlanan, 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanun'la Maarif Vekâletinin örgüt yapısı genişletilmiş ve Teftiş Kurulu oluşturularak, teftiş kurulunun görevleri belirlenmiştir (Başaran & Bozkurt, 2003; Kasapçopur, 2007; Öz, 2003).

1933 yılında üniversite reformunu ile Darü'lfunun, İstanbul Üniversitesine dönüştürülmüştür. Bu çalışmaların sürdürülmesi sırasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in de çabaları sayesinde 25 Haziran 1946'da çıkarılan Yükseköğretim Kanunu, Yükseköğretim kurumları ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında "sıkı hiyerarşik bağ" kısmen azaltılarak mevcut kurumlara yapısal bütünlük ve üniversiteye organik bir karakter kazandırılmıştır. Bu kanun, yükseköğretimin düzenlenmesinde önemli bir adım atmış ve yükseköğretimde "iç denetim" anlayışını da getirmiştir (Akkutay, 1996; Akyüz, 2013; Gülşen, 2016).

1933 yılında yayımlanan 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilat Kanunu, Maarif Nezaret'i'nin teşkilat yapısını genişletmiş, Teftiş Kurulunu kurmuş ve Teftiş Kurulunun sorumluluklarını açıklığa kavuşturmuştur (Başaran & Bozkurt, 2003; Kasapçopur, 2007; Öz, 2003).

1935 yılında dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitülerinin Temellerini atan bir rapor hazırlamıştır. 1937'de, ilköğretim kurumlarının daha dikkatli denetlenmesini vurgulayan "Köy Öğretmenleri Yasası" çıkarılmıştır. Daha sonraki yıllarda kanun değiştirildiğinden, 1942'de Köy Enstitülerine öğretmen ve idareciler ilköğretime yönetici ve denetmen yetiştirmek ve "köy incelemelerine merkez teşkil etmek üzere" Hasanoğlu Köy Enstitüsü bünyesinde bir de Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır (Gülşen, 2021).

1938 yılında yürürlüğe giren 3407 sayılı İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun''la İlköğretim Müfettişliği Genel Bütçeye dâhil edilmiştir. Aynı kanunda müfettişler arasındaki eğitim yılı farklılıklarının ortadan kaldırılmasına yönelik hükümler de getirilmiş ve ilköğretim müfettişleri olarak atanacakların Gazi Eğitim Enstitüsü veya yurtdışındaki benzeri okullardan mezun olmaları şartı getirilmiştir (Başar, 2008; Yıldırım, 2006).

İlk kez 1945 yılında yayımlanan "İlköğretim Müfettişlerinin Stajına İlişkin Yönetmelik"te müfettişlerin işbaşı eğitiminden bahsedilmiştir (Buluç, 1997; Başar, 2008). 1949'da Bakanlık Müfettişlerinin bölgelere dağıtılması kararı alınmış, ancak kısa

süre sonra bu iptal edilmiştir. 1950'li yıllarda Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır.

1954 yılında Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş ve görevleri hakkında 4337 sayılı Kanun, 4926 sayılı Kanun ve 5021 sayılı Kanunda değişiklik yapan 6389 sayılı Kanun yayımlanmıştır. Bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Taymaz, 2013). 1961 yılında 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı Kanunun 23'üncü maddesi yürürlüğe girerek ilköğretim kurumlarına rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetleri yürütmek üzere ilköğretim müfettişlerinin görevlendirileceği hükme bağlanmıştır.

1962 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği"nde ilköğretim müfettişlerinin sorumlulukları arasında öğretmen, eğitimci ve yöneticilerin iş başında yetiştirilmesi, mesleki çalışmalara yönlendirilmeleri ve öğretmenlere müfettişlerin rehberlik etmesi gibi hükümler yer almaktadır. Aynı yıl gerçekleştirilen VII. Millî Eğitim Şurası'nda, denetim sisteminin öğretmeni işbaşında yetiştirmeye yönelik olması gerektiği, müfettişlerin belirli bir alanda belirli bir süre gruplar halinde çalışması gerektiği, müfettişlerin kullanacağı denetim formlarının geliştirilmesi, teftiş sonuçlarının öğretmen ve yöneticileri geliştirmeye yönelik olması yönünde görüş bildirilmiştir (Ece, 2007). Ayrıca 1963 yılında yayımlanan İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği", müfettişlerin ulusal bayramların hakkıyla kutlanmasını sağlama sorumluluğunun bulunduğu belirtilmiştir (Aydın, 2013).

1967 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" hazırlanarak uygulamaya konuldu. 1967 yılında yürürlüğe konulan yönetmeliğin 1. maddesinde Teftiş Kurulunun görevleri şöyle düzenlenmiştir: "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının denetimi altındaki kurum ve kuruluşları denetler, denetler, gerekli inceleme ve araştırmaları yapar, yönetici, öğretmen ve memurların kendi alanlarında ve uzmanlık alanlarında gelişmelerini sağlamak ve gerektiğinde araştırma yapmak amacıyla kariyer yardımı hizmetlerini sunmakla görevli kuruluştur." Ayrıca yönetmelikte şu ifadeler yer verilmiştir: Müfettişler, teftiş görevlerini yerine getirirken sorunları, eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini, müfettişlerin teftiş kurulundaki yükümlülüklerini, teftiş hizmetlerinin ana türlerini ve içeriklerini vb. dikkate almalıdır (Aydın, 2013).

1969 yılında "İlköğretim Teftiş Yönetmeliği"nin yürürlüğe girmesiyle birlikte

"İlköğretim Teftiş Kurulu" adıyla denetim sistemine yeni bir teşkilat dâhil edilmiştir. Yönetmelikler müfettişin değil, kurulun sorumluluklarını açıklamaktadır. Bu sorumluluklar şu şekilde ayrılmıştır: a) Teftiş ve Denetleme b) Mesleki yardım ve iş başında yetiştirme c) İnceleme d) Soruşturma olarak gruplanmıştır (Koçer, 1992).

Yönetmelik, ilköğretim müfettişinin sorumluluklarını kısaca şu şekilde tanımlıyor: "İlköğretim müdürlüklerinin, resmi ve özel ilköğretim, okul öncesi eğitim, yetişkinler eğitimi kurumlarının, çocuk kitaplıklarının, her türlü kurs ve dershanelerin çalışmalarını ve bütün bu kurumlarda çalışanları teftiş etmek ve denetlemek, bu kurumlardaki görevlilerin işbaşında yetiştirilmelerine yardımcı olmak, gerekli incelemeleri yapmak ve verilecek soruşturma görevlerini yürütmektir".

1970 yılında 1261 sayılı Kanunla Teftiş Kurulu Başkanı, Millî Eğitim Şurasının doğal üyesi olmuştur (Taymaz, 2013). 1973 yılında bazı müfettişlerin sadece soruşturma çalışmalarından sorumlu olması, çünkü müfettişlerin soruşturma çalışmalarını yürütürken aynı zamanda rehberlik hizmetleri de vermeleri, beklenen mesleki yardım ve değerlendirmenin sağlanmasını zorlaştırıyordu. Bu uygulama sonraki birkaç yılda aralıklarla devam etmiştir (Öz, 2003).

1971–1972 yıllarında "grupla teftiş" uygulamasına geri dönülerek genele yayılmıştır. 1977–1978 öğretim yılı sonunda grupla teftiştten bakanlık emriyle vazgeçilerek bireysel teftişe dönmüştür. 1977-1978 öğretim yılı sonunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın talimatıyla toplu denetimler kaldırılarak yerine bireysel denetimler getirilmiştir. 1979 ve 1980 yıllarında yapılan "Bakanlık Müfettişleri Genel Kurul Toplantılarında" denetim sisteminin birleştirilmesi tartışılmış ise de toplantı tutanaklarından ve yazılı belge olmaktan öteye geçememiştir.

1980-1981 öğretim yılı başında grup teftiş esasları yeniden uygulamaya konuldu (Öz, 2003). 1981 tarihli bir yasa, yükseköğretim kurumlarının denetimini Yükseköğretim Denetleme Kurulu'na devretti. 1982 yılında İlköğretim Müfettiş ihtiyacının artması üzerine Millî Eğitim Bakanlığı yayınladığı genelge ile hapis veya maaş kesim cezasından ağır ceza almamış, üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu ve en az beş yıl başarılı ilköğretim öğretmenliği veya yöneticiliği yapmış olmak, son beş yılının teftiş notu ortalamasının "iyi" olması, kıdemi yirmi yılı, kırk yaşını aşmamak, erkek olmak, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışıyor olmak, sağlıklı olmak, valilikçe aday seçilmiş olmak müfettiş olma şartları olarak belirlenmiş, seçilen adayların önce mülakata çağırılması, kazananların altı

yüz saatlik bir yetiştirme kursuna katılması hükme bağlanmıştır (Aydın, 1995).

1990 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği” 27.10.1990 tarih ve 20678 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Daha sonra ise 28.10.1991 tarih ve 2346 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” uygulamaya koyulmuştur. Bu yönetmelikle bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. Örneğin “stajyer müfettiş” yerine “müfettiş yardımcısı” statüsü getirilmiştir. Ayrıca müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev alanları; ilkokullar, bağımsız ortaokullar, ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıf ve kurslar, özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları başlıkları altında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (Madde 6). Kurulun görevleri ise genel anlamda; iş başında yetiştirme ve yapılan teftişlerin kontrolünü kapsamaktadır (Madde 27). Bu yönetmeliğin 34. maddesinde belirtilen hususlar göz önüne alındığında klinik denetim temeline dayanan bir yol izlendiği görülmektedir. Kliniksel denetimin; gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz aşamalarını takip eden bir denetim anlayışı benimsenmiştir. 1990 yönetmeliği ve buna bağlı yönerge teftiş hizmetlerinde çağdaşlaşma yolunda atılmış önemli bir adım olmak hasebiyle ciddiyet arz etmektedir.

1983 yılında " Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi" hazırlanarak pilot uygulamasına geçildi. Bu yönergeye göre 1967 yönetmeliğinde "Bütün kamu ve özel eğitim kurumları ile buralarda görev yapan tüm öğretmenlerin denetlenmesi görevi Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığının sorumluluğundadır." Bu görüş yeniden ifade edilmiş ve teyit edilmiştir. Ayrıca 1949'da başlayan ve 1950'de sona eren “denetim bölgeleri” uygulaması yeniden hayata geçirilerek Ankara, İstanbul, İzmir, Diyarbakır, Adana ve Erzurum illeri denetim merkezi olarak belirlenmiştir. Teftiş Kurulunun sorumlulukları aynı zamanda bu merkezler arasında yakın iş birliğinin sağlanması ve sorumluluklarının zamanında ve eksiksiz olarak yerine getirilmesinin sağlanmasını da kapsar (Aydın, 2007). Ancak kısa sürede bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

1987 yılında Teftiş Kurulu, " Genel Hükümler ve Okul Denetimiyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar"ı oluşturup uygulamaya koymuştur. Ayrıca dershanelerdeki öğretmenlerin teftiş raporlarının hazırlanmasına ilişkin bir genelge de hazırlanmıştır. Aynı yıl 199 maddede müfettişlerin denetimlerde dikkat etmesi ve uyması gereken hususlar düzenlenmiştir (Taymaz, 2013).

1990 yılında " Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği " 27 Ekim 1990 tarih ve 20678 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Daha sonra 28 Ekim 1991 tarih ve 2346 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" uygulamaya konulmuştur. Yönetmelik bazı önemli değişiklikler getirmiştir. Örneğin “stajyer müfettiş” yerine “müfettiş yardımcısı” statüsünün getirilmesi. Ayrıca müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görevleri; ilkokullar, bağımsız ortaokullar, ilköğretim okulları, dershaneler, müfredatlar, özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları vb. başlıklar altında detaylandırılmıştır (Madde 6). Kurulun sorumlulukları genel olarak şunlardır: iş başında eğitim ve yapılan denetimlerin kontrollerini içerir (bölüm 27). Yönetmeliğin 34. maddesinde belirtilen hususlar dikkate alındığında yaklaşımın klinik denetime dayalı olduğu görülmektedir. Klinik denetim; gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz aşamalarından oluşan bir denetim yöntemidir. 1990 yönetmeliği ve ilgili yönerge, denetim hizmetlerinin çağdaşlaşması bakımından önemli bir adımdır.

27.5.1992 tarihli ve 21240 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 4.ve 26.maddesi gereğince Teftiş Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde “denetim birimi” olarak yer almıştır. Bu kanunun 27.maddesinde Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak ele alınmış, buna göre Bakanlık teşkilatı ve Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek” görevi verilmiştir (MEB TKB, 2018).

3797 Sayılı Kanuna bağlı olarak 19.02.1993 tarih ve 215501 sayılı Resmi Gazetede, “Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü” , 3. 10. 1993 tarihli ve 21717 sayılı Resmi Gazetede, “Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği” yayımlanarak müfettiş yardımcılığına atanmak için ilköğretim müfettişlerinden farklı olarak Bakanlığa bağlı okullarda on yıl öğretmenlik (ilköğretim müfettişliğinde 5 veya 8 yıl) veya branşında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra okullarda en az üç yıl yöneticilik yapmış olanlardan giriş sınavında başarılı olma şartı getirilmiştir. (Şahin, Elçiçek & Tüsten 2013). Bu değişiklikte teftiş mekanizması istikrara kavuşturularak standarda bağlanmıştır.

13.08.1998 tarihli ve 23785 sayılı Resmî Gazetede Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği yürürlüğe girmiş, bu yönetmelikle eğitim öğretimle ilgili hemen hemen tüm kurumların denetimi ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetki alanına girmiştir.

Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı ve Şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisinde “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” yayınlanarak, kısmi değişiklikler yapılmış, teftiş formları yenilenmiştir (Şahin, Elçiçek & Tüsten, 2013). Bu değişiklik de esasen sorunların çözümünde yeterli olmamıştır. MEB Teftiş mekanizması çift başlı bir yapıda hizmet vermeye devam etmiştir. Bakanlık merkezde; Bakanlık Teftiş Kuruluna bağlı Bakanlık Müfettişleri, Bakanın onay ve emri ile Bakan adına, Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı ve ilgili kuruluşların denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütürken, illerde İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları doğrudan İl Millî Eğitim Müdürüne bağlı olarak ilde bulunan bakanlığa bağlı okul/kurumların denetim, inceleme ve soruşturma işlerini ile personele rehberlik, iş başında yetiştirme görevlerini yapma görevi verilmiştir (Özdemir, Özcan & Akgün, 2012).

2010 yılında yapılan yasa değişikliği ile illerde görevli “İlköğretim Müfettişleri”nin unvanı “Eğitim Müfettişi” olarak değiştirilmiş, “Eğitim-Öğretim Sınıfı”ndan çıkarılarak “Genel İdare Hizmetleri Sınıfına” dâhil edilmiş ve özlük haklarında yapılan iyileştirme ile “3600 ek gösterge” verilmiştir. Böylece özlük hakları bakımında ek gösterge iyileştirmesi ve genel idare hizmetleri kadrosunun verilmesi önemli bir değişikliktir.

652 Sayılı KHK ile 14 Eylül 2011’den itibaren MEB’de ve Bakanlığa bağlı kurum ve kuruluşların yapısında önemli değişiklikler yapılmıştır (Şahin & Üstüner, 2014). Bu yasa ile Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmış ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuştur. 14.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmündeki Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile “Millî Eğitim denetçiliği ile İl Eğitim denetmeni” unvanları “Maarif müfettişleri” unvanı ile birleştirilerek rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Bakanlık Müfettişleri illere atanmıştır. Bu değişiklik ile çift başlı sistemden vazgeçilerek tek çatı altında birleştirilmiştir.

09.12.2016 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 6764 sayılı Kanun ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teftiş sistemini temelden etkileyen değişiklikler yapılmıştır. Yönetim ve Denetleme Dairesi Teftiş Kurulu olarak yeniden teşkilatlanarak Bakana bağlı hale getirilmiş, ancak Bakan’ın izni, Yardımcısının emri ve onayı ile Bakan adına görevlerini yürüteceği belirtilmiştir. "Teftiş Kurulu, Başkan, Maarif Müfettişleri ve

Cumhurbaşkanlığı birimlerinde ve eğitim merkezlerinde görev yapan Maarif Müfettiş Yardımcılarından oluşur. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı müfettişler ve maarif müfettişlerinden oluşan bu teftiş yapısı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın çoklu teftiş sistemine geri döndüğü kaydedilmiştir.

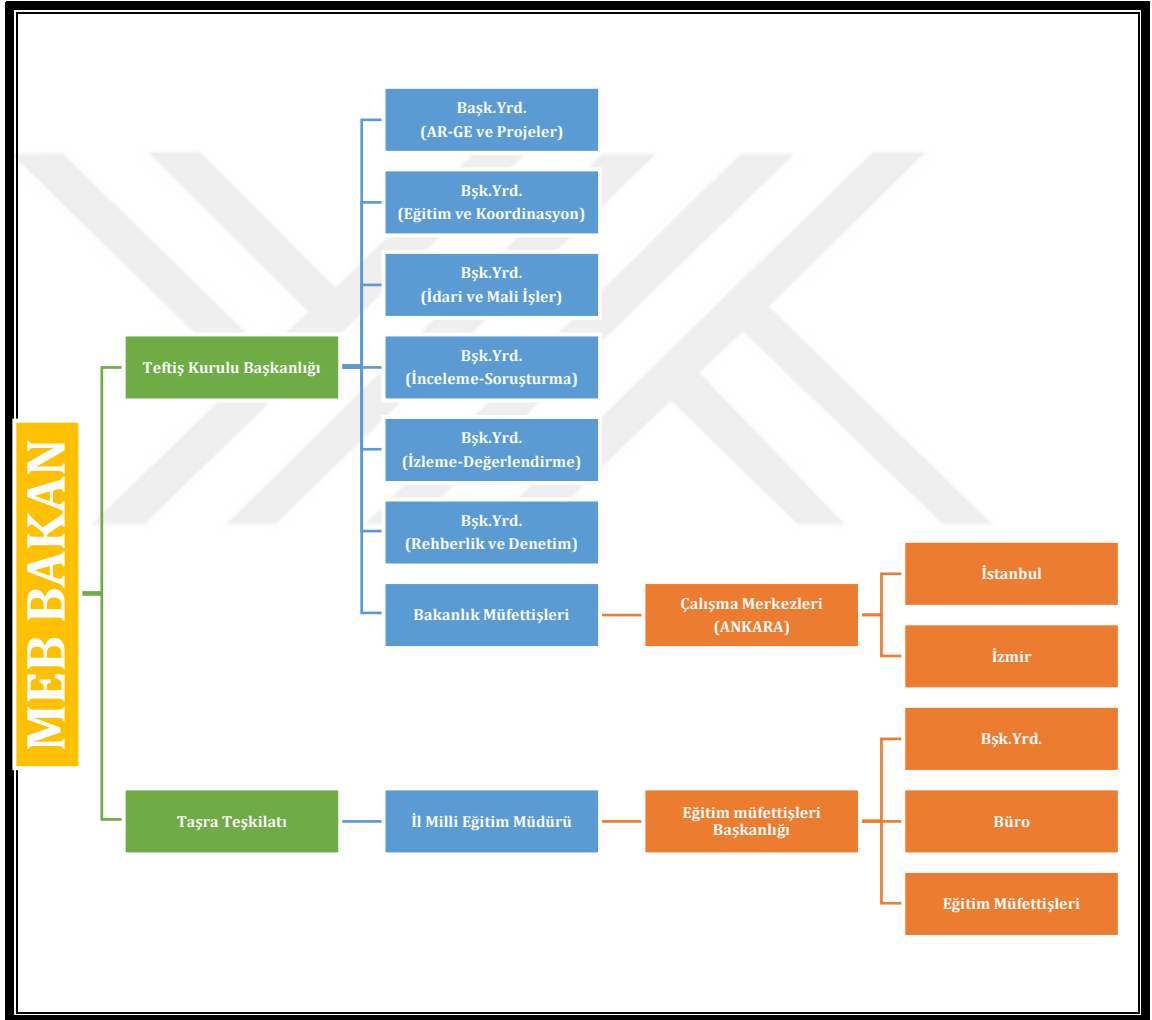
2017 yılında çıkarılan MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (Resmî Gazete: 20 Ağustos 2017, Sayı: 30160) ile Başkan Yardımcılarının yerine daire başkanlığı yapısının korunarak, Teftiş Kurulu Başkanlığının daire başkanları, müfettişler ve müfettiş yardımcılarından oluşacağı belirtilmiştir. Bu hüküm aynı zamanda başmüfettişin göreve atanması konusunu da düzenlemiş ve 2011 yılında başdenetçiliğe dönüştürülen ve 2014 yılında tamamen kaldırılan bu unvan yeniden hayata geçmiştir. 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi ile birlikte Teftiş Kurulu, Bakanlığın görev alanına giren her türlü işi Bakanın emri ya da onayı ile yaptırılan bakanlık hizmet birimlerinde yer almıştır. Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe Millî eğitim müdürlüklerinde liderlik, hizmet içi eğitim, teftiş, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma yapmakla görevlendirilmesine geçilmiştir.

87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Resmî Gazete: 3 Aralık 2021, Sayı: 31678) ile il Millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan "Maarif Müfettişleri", "Eğitim Müfettişleri" kadrosuna devredilmiş, okulların ve öğretmenlerin rehberlik ve denetimi güçlendirilmiştir. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi ve diğer mevzuat hükümlerine göre “Bakanlık Maarif Müfettişi” unvanı “Bakanlık Müfettişi” olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Görüldüğü gibi ülkemizde ikili teftiş yapısı bulunmaktadır. MEB merkez teşkilatında bir "Teftiş Kurulu Başkanlığı" kurulmuş ve merkezde bakanlık müfettişlerinin, illerde ise il Millî eğitim idarelerine bağlı eğitim müfettişleri daireleri kurulmuş ve eğitim müfettişleri görev almıştır

Görüldüğü üzere, ülkemizde ikili teftiş yapısı bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında yapılandırılmış “Teftiş Kurulu Başkanlığı” kurulmuş ve Merkezde Bakanlık Müfettişleri, illerde ise, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları oluşturulmuş olup Eğitim Müfettişleri görev yapmaktadır.

MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (Resmî Gazete: 1 Mart 2022, Sayı: 31765) ile MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (Resmî Gazete: 11 Nisan 2023, Sayı: 32160) incelendiğinde; MEB Teftiş Kurulu Başkanlığında görevli Bakanlık Müfettişleri ile illerde görevli Eğitim Müfettişlerinin görev alanları hemen hemen aynıdır. Teftiş Kurulu

Başkanlığının illerde görevli Eğitim müfettişlerinin çalışmalarını koordine etme görevi verilmiştir. Bu kapsamda rehberlik-denetim, inceleme-soruşturma standartlarının oluşturulması, kılavuzlar hazırlanması gibi üst politikaların hazırlanması, ülke genelinde birlikteliğin sağlanması görevi verildiği söylenebilir. Eğitim Müfettişleri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapmaktadırlar. İl Millî Eğitim Müdürü Eğitim Müfettişlerinin “Disiplin Amiri” ‘dir. Bu durumun teftişin bağımsızlığına uygun olmadığı söylenebilir. Son değişiklik sonrasında MEB Denetim Teşkilat Yapısı Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

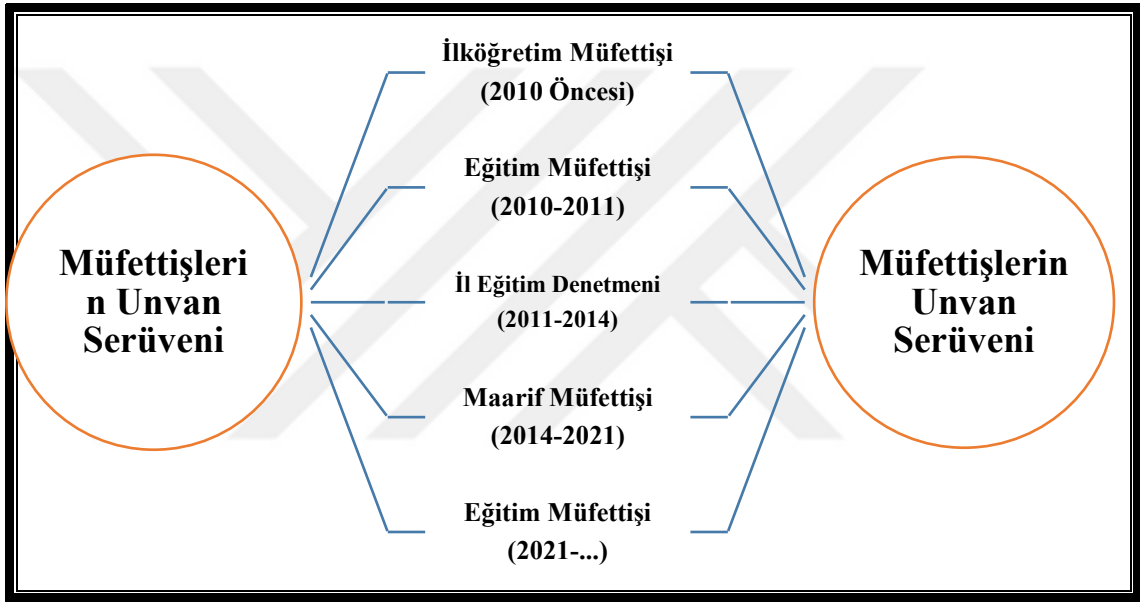


Şekil 2. 1. Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminin Teşkilat Yapısı

Çağdaş denetimin amacını gerçekleştirebilmesi için öğretmen, müfettiş ve öğrenci ilişkilerinde iş birliğini sağlamaya, eğitim ve öğretim çalışmalarında öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmeye, öğretmenin etkili bir eğitim ortamı hazırlamasına yardım etmeye ve öğretmenin öğrencilerinde öğrenme isteğini oluşturmasını sağlamaya yönelik çabalar artırılmalıdır. Müfettiş burada destekleyici ve özendirici bir rol oynamalıdır. Öğretmenin

en ufak bir çabasını övgüyle karşılamalıdır. Hepsinden önemlisi öğretmeni çalışmalarında cesaretlendirmelidir. Eğitim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmaları müfettiş tarafından objektif olarak değerlendirilmeli ve bu kurumlarda görevli personeli iş başında yetiştirmek, geliştirmek için gerekli mesleki yardım yapılmalı ve rehberlikte bulunulmalıdır.

Türkiye’de eğitim denetim sistemini bilimsel bir yaklaşımla ele alarak toplumsal gelenek ve değerlerimizi esas alan bir sistem oluşturulamamıştır. Köklü bir değişiklik ve işlevsel denetim sistemi oluşturmak yerine müfettişlerin sık sık unvan ve görevleri değiştirilmiştir. Eğitim Müfettişlerinin unvan serüveni Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2. MEB Taşra Teşkilatında Müfettişlerin Unvan Serüveni

Şekil 2.2.’den ve yukarıdaki paragraflardan da anlaşılacağı üzere, eğitim müfettişlerinin unvanları ile ilgili sürekli değişikliklerin yaşandığı, değişikliklerin daha çok unvan ve tabela değişikliği şeklinde olduğu, yapısal bir değişikliğin yapılamadığı, istikrarsız bir durumun yaşandığı görülmektedir. Türkiye eğitim denetimi sisteminin yapısı ve işleyişi Millî Eğitim Bakanlığı’nın çalışmalarında önemli tartışma konularından biri olmaya devam etmektedir.

BÖLÜM III

3. EĞİTİM DENETİMİNE GENEL BAKIŞ

3.1. DENETİM-TEFTİŞ KAVRAMI

Türk Dili Kurumu tarafından yayınlanan sözlükler incelendiğinde; 1981 yılında yayınlanan sözlüğünde; teftişin anlamı bir kurumun belirlenen standartlara uygun olup olmadığı, denetleme, denetleme eylemi, murakabe olarak; murakabe, denetlenme, denetim, denet olarak açıklanmıştır (TDK, 1981). 2000'li yıllarda ise denetimin anlamı teftiş ve murakabe olarak belirtilmiştir (TDK, 2005). Süreç içerisinde her iki terimin ortak paydası olan denetim kelimesi kullanılmıştır (TDK, 2023). Alan yazına bakıldığında denetim ve teftiş birbirine karşılığı olarak görülmektedir.

Zaman içerisinde kavramların içinin farklı şekillerde doldurulmasını normal karşılamak gerekir. Denetimin çok çeşitli tanımları yapılabilmektedir. Tanımlamaların da zaman içinde farklı farklı yapıldığını da kabul etmek zorundayız. Zaman içerisinde sosyal ve ekonomik koşullarda sanat ve kültür, bilim ve teknoloji, devlet ve yönetim anlayışı vb. değişimler olmakta ve bu durum kavramların içinin farklı şekillerde doldurulmasına neden olabilmektedir.

"Teftiş" kelimesi Arapça bir terimdir. Teftiş ve denetim kelimelerinin Arapça olması ve her ikisinin de düzeltici ve geliştirici faaliyetlerin tümünü ifade etmesi dışında hiçbir farkı yoktur. Türkiye'de daha sık kullanılan denetim kavramı (Türkyılmaz, 1966, Akt: Yazıcı, Deliveli & Hoşgörür, 2016), kamu sektöründe veya tüzel kişiliğe sahip kurumlarda yapılan herhangi bir işin kanunlara, yönetmeliklere, tüzüklere uygunluğunu yetkili kişilerce denetlemesi ve kontrol edilmesi olarak tanımlamaktadır (Açıkgöz, 2001). Eğitim sisteminde teftiş kavramı; tetkik, tahkikat, irşat, murakabe, soruşturma, kontrol, inceleme ve muayene olarak belirtilirken; müfettiş kavramı ise, murakıp kontrolör, denetçi, denetim elemanı, denetmen, muin ve muhakkik kavramlarıyla ifade etmiş, Erdem (1988) eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan teftiş kelimesinin incelemek, araştırmak, tarama, doğruyu bulmak için aramak, teftiş etmek ve incelemek anlamlarına gelen Arapça bir kavram olduğunu belirtmektedir (Akt: Taymaz, 2013).

Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, denetimin geniş bir tanımını yapmıştır. Buna göre denetim; hedefe doğru belirlenen metotlar, uygulamaların uygun olup olmadığı, mevzuatta ortaya çıkan eksiklikler ve bunların önüne geçilebilecek önlemler konusunda öğretmen ve yöneticilere yol gösterecek planlamanın ve düzenlemenin yapılması olarak belirtilmiştir (TODAİ, 1966)

Türkiye’de denetim, kelime anlamı, günlük kullanım ve işlev açısından farklı anlam ve kullanımlara sahiptir. Günlük kullanımda ve kamu yönetimi pratiğinde denetim kelimesine farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Denetim, günlük kullanımda bazen muayene bazen de kontrol amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Örenay, 2012). Şimdiye kadar verilen tanımlardan yola çıkarak, teftiş ile denetim arasında ayırım yapmak zor görünmektedir. Esasen ikisi arasında ayırım yapmaya zorlamak yerine eğitim kalitesi arayışına odaklanmak, birbiriyle ilişkili tanımlara işaret etmek, konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle denetimi, okulun örgütsel değerlendirmesi olarak anlamakta yarar vardır. Denetim kavramının özel anlamından çok tanımına odaklanmak, günümüzün giderek karmaşıklaşan okul sistemlerine beklenen katkıyı sağlayacaktır (Gaertner & Pant, 2011, Akt: Çetin, 2020).

3.2. DENETİMİN AMACI VE ÖNEMİ

Denetim, yönetim süreçleri ve sosyal sistemlerin bir alt sistemi olarak görülmektedir (Taymaz, 2013). Eğitimin alt sistemi olarak görülen denetim, çok yönlü ve karmaşık süreç olup öğretmenim yetiştirilmesi, eğitim sürecinde yardımcı olunması, motivasyon sağlama ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi gibi birçok konuda etkili olmaktadır (Karagözoğlu 1977). Yirminci yüzyılın başlarından önce denetim sadece yönetsel bir nitelik olarak taşıyordu. Bu dönemlerde öğretmenler yönetimce kontrol edilirdi. İleriki dönemlerde ise bu alanda uzman eğitimciler yetiştirilmeye başlandı. İnsan unsurunun en yoğun olduğu sosyal sistemlerden biri ve önde geleni eğitim sistemidir (Karagözoğlu 1977).

Toplumun ve alt sistemlerinin sürekliliğini sağlamanın yollarından birisi denetimdir, diğer bir ifade ile idarenin kendi sorumluluk alanını denetime açık tutarak iktidarının gücünü kontrol etmesi ve sürdürmesi mümkündür. Belki de insanlık tarihi boyunca denetimin değişmeyen tek yönü, misyonu ve amacıdır (De Grauwe, 2007).

Örgütsel denetimin iki tür etkisi vardır. Bunlardan birincisi eksiklerin belirlenerek düzenlenmesi ve kamu görevlilerinin davranışlarının denetlenmesi olarak ifade edilirken,

ikincisi ise denetim sonuçlarının raporlaştırılmasıdır. Hazırlanan raporun yönetsel yetkililere gönderilmesi ile denetim sürecinin karar mekanizmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle denetim raporlarının siyasal yönü vardır. Özellikle kamuoyunun üzerinde durduğu kamu görevlilerinin kötü davranışları ve yönetimde aksayan yönler olarak dikkat çekmektedir (Ertekin, 2004).

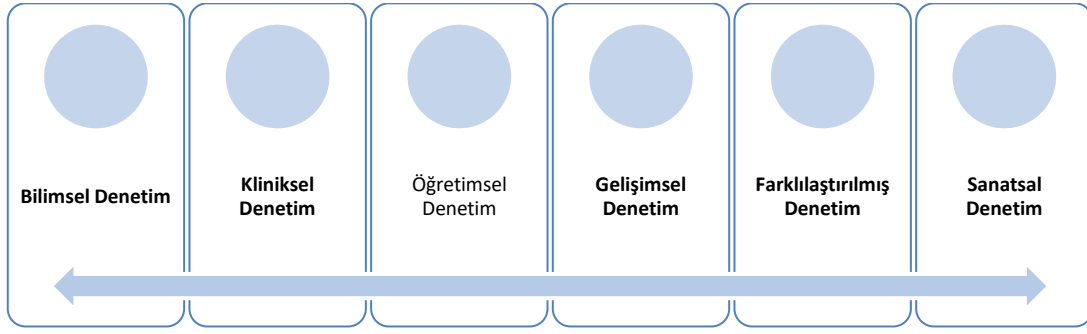
Denetimin temel amacı, eğitim hedeflerinin uygulanma seviyesini belirlemek ve daha iyi sonuçlara ulaşmak amacıyla gerekli önlemleri alınması şeklinde eğitim sürecini iyileştirme diyebiliriz. Öğretmen ve öğrencilerin ufkunu genişletme ve sürece dâhil ederek eksiklerin giderilmesi denetimin en önemli amacı olarak görülmektedir. Bu amaçla tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri düzenli olarak izlenir, planlanır, programlanır, eksiklikler tespit edilir, düzeltilir ve sağlıklı faaliyetlere girilir (Aydın, 1993).

Eğitim kurumlarının çeşitli faaliyetleri toplumun bugününü olduğu kadar geleceğini de etkilemekte ve ekonomik maliyetleri de bulunmaktadır. Yani her ekonomik faaliyet belli bir kaynak harcaması gerektirir. Bir eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklerin değerlendirilebilmesi için öncelikle incelenmesi gerekir. Denetim çeşitli nedenlerle bir zorunluluktur. Koçer'e (1992) göre eğitimde denetime ihtiyaç duyulmasının nedenlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Eğitim politikaları çok yönlü ve karmaşıktır. Eğitim organizasyonları içinde farklı organizasyonlar vardır. Eğitim organizasyonları her zaman çıkar gruplarının etkisine uygundur. Eğitim yatırımı insan, araç ve amaçlardır ve sadece insan ve yetenekler en önemlisidir. İnsanları belirli hedeflere ulaşmaya yönlendirmenin zaman, çalışma ve çaba gerektirdiği tahmin edilmektedir. Bu, finansman açısından çok çalışma ve koordinasyon gerektirir, eğitim organizasyonu bürokrasi ve örgütlerden oluşur, eğitim sistemi çevre ile etkileşim içindedir (Nartgün, 2018, Akt: Ada & Baysal, 2020).

3.3. DENETİM MODELLERİ

Denetimin görevlerine bakıldığında eğitim gibi değişken bir olguda süreci, kurumu ve insanları sabit, tek tip bir mantık ve genel kabul görmüş ilkelerle denetlemek mümkün gözükmemektedir. Bu durumda, düzenleyicilerin çeşitli kurumlara, durumlara ve hatta kişilere özel yöntemler kullanmaları gerekmektedir. Başarılı bir denetçinin kullanacağı yöntem karşılaşmış olduğu koşullara ve ortamlara göre şekillenmektedir. Tüm denetçiler durum ve koşullara göre farklı denetim araçları kullanabilirler (Telci, 2011). Bu da denetimin amacına uygun çalışmasını sağlar ve eğitim sürecine olası katkılarını artırır.

Denetim modelleri şekil 3.1’de aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Eğitim Denetimi Modelleri

3.3.1. Bilimsel Denetim

1920 ile 1930 yılları arasında sınav faaliyetleri bilimsel hale geldi. Bu girişim, örgütsel ilkelerin denetime uygulanmasından kaynaklanmıştır (Bursalıoğlu, 2012). Bilimsel yönetim anlayışını eğitime sokmaya çalışanlardan biri de ABD’li Franklin Bobbitt’tir. Bobbitt örgütsel ilkeleri okul denetim sürecinde uyguladı. Okul denetiminde uygulanan örgütsel ilkeler, eğitim içeriğinin net olarak bilinmesini ve içeriğe uygun hedeflerin koordinasyonunu gerektirir. Öğretmenler değerlendirilmeli ve yönlendirilmeli ve profesyonel müfettişlere öğretim materyalleri ve malzemeleri sağlanmalıdır (Aydın, 2013).

Bilimsel yönetim akımından etkilenen eğitim kurumları ölçme ve değerlendirmeye önem vermişlerdir. Bunun için eğitim-öğretim konularında bilgiyi bulmak ve bunların uygulanmasında öğretmenden yardım istemişlerdir (Bursalıoğlu, 2012; Sağlamer 1975).

Bilimsel denetimde, en önemli ilişki müfettiş-eğitimci olarak görülmektedir. Müfettiş-eğitimci ilişkilerinde yöntemler istekler doğrultusunda değiştirilemez (Lucio & Mc Neil 1969). Bilimsel denetimde, yöntemlerin saptanması, önemli ölçüde, müfettişlerin görevidir. Yöntem saptama işi öğretmenleri aşan bir konu olarak kabul edilmiştir. Bilimsel denetimin uygulanmasında, öğretmen standarda göre belirlenen ilke ve yöntemlerin kurallarına uymak zorundadır. Bu doğrultuda müfettiş öğretmenlere rehberlik yapmalıdır (Aydın,2013). Bilimsel denetimin dayandığı esaslar şunlardır (Sağlamer, 1975):

- Öğretmenlere rehberlik edilmesi.
- Öğretmenlere bilgi danışılmaz. Bilgi danışılacak kişiler müfettişlerdir (Sağlamer, 1975).

Bilimsel denetim, ilk yıllarında bir tepki olarak ortaya çıktığı görüşü hâkimdi. O yıllarda önemli sorunlardan bir tanesi çalışma standartlarının belirlenmemiş olmasıdır. Okulların hiçbir amaç olmaksızın bir şeyler yapmaya çalışması, amaç olmadığından, okulların çabasının rastgele olduğu ve yetersiz kaldığı, öğrenci kendisinden ne istenildiğini, öğretmen de öğrenciden neler istemesi gerektiğini bilmemesi gibi durumlar kararsızlığa neden olmuştur (Aydın, 2013). Bilimsel denetimde, yönetsel denetim anlayışı baskındır. Nitekim eğitimciler yönetimin ek parçaları olarak görülmektedir. Eğitimciler daha önce belirlenmiş görevleri, yönetimin istekleri doğrultusunda yapmak zorunda kalması gereken bir iş olarak algılanmıştır.

3.3.2. Kliniksel Denetim

Klinik Model, kendi adını taşıyan “klinik” ifadesi sayesinde, denetim gerçek ortamında tıp referansı ile ele almaya odaklanır. Ancak burada sözü edilen “klinik” terimi, öğretmenlerin patolojik yönlerini düzelttiği anlamına gelmemelidir. Aksi durumda, alternatif denetim modellerinin zorunlu olmasından çok etkileşimcidir. Otokratik değil demokratiktir. Denetimin merkezi olmasının yanı sıra öğretmen merkezlik vardır (Aydın, 2013).

Klinik denetimi üstüne gerçekleştirilmiş olan ilk araştırmalar 1960 yılında “Harvard Üniversitesi’nde Robert Goldhammer ve Morris Cogan tarafından yapılmıştır. Gerçekleştirmiş olduğu bu araştırmalarında ülkedeki bütün öğretmenlere danışarak “stajyer öğretmenlerin” üstünde danıştıklarını test etmiştir (Sullivan, 1980). Böylece yapmış olduğu çalışma vazgeçilmeyen birer model olarak günümüze kadar ulaştığı görülmektedir. Fakat modelin tarihsel olarak derinliğini incelediğimizde özellikle de “Psikanalitik Eğitim” de bir teknik olarak kullanılmış olduğu gözlemlenmiştir (Shanley & Stevenson, 2006). Fakat ortalama olarak elli senedir popülaritesini kaybetmeyen “Klinik Denetimi” kökeni her ne olur ise olsun öğretmenlerin sınıfta yüz yüze etkileşimini ön görmesiyle, yeni problemlerini gündeme getirmektedir (Denham, 1977). Modelden beklentinin karşılanamaması, bazı sorunlara yol açmıştır. Bu nedenle klinik denetimi diğerlerinden farkı varsayımlardan olan müfettişler ve öğretmenler için herhangi bir sorunu ortaklaşa ele almak ve öğretim etkinliğini artırmak için dönütler verilmesi eğitim çevreleri tarafından uygun görülmüştür (Sullivan, 1980). Bu yüzden denetimi klinik yapan faktörlerin titizlikle incelenmesi sonucunda, hasta-hekim ilişkisinde olduğu gibi doğrudan veriler kullanılarak sorun tespit edilir ve çözümler dönütlerle alınarak sonuca

ulaşılır.

Gözlem ve araştırma yoluyla öğretim sürecine ilişkin ilk elden verilerin elde edildiği klinik denetimin temel amacı, öğretmen davranışlarını değiştirmek ve böylece öğretimi geliştirmektir (Taymaz, 2013). Denetimin işlevselliğini artırmak için klinik denetim, özellikle eğitimde planlı çalışma, iş birliği, gözlem ve araştırma sonucunda davranış değişikliği ile faaliyetler bütünü olarak görülebilir (Gündüz, 2008). Bu modeli uygularken, araştırmacılar genellikle birbirine benzeyen bir dizi klinik deneme aşamasına odaklanırlar. Bu aşamalar, gözlem öncesi görüşmeye, gözlemin analizine ve yorumlanmasına, gözlem sonrası görüşmeye ve önceki aşamaların eleştirisine odaklanır. Nitekim 1970'lerden itibaren klinik denetimin özellikle popülaritesi bu yaklaşımı eleştiriden uzak tutmaya yetmemiştir, çünkü öğretimin kalbindeki insan faktörü, sürekli değişen doğa yapısıyla eğitimin toplumsal anlamda anlamını değiştirmiştir ve kendi değişkenliğini vurgulayarak klinik sürveyansın dikte ettiği ilkelerin çoğunu geçersiz kılmıştır. Bu modele yönelik eleştiriler daha çok klinik denetimi olarak görülmektedir. Çünkü her okulda her sınıfa uygun olmayabilir ki bunun örnek verecek olursak eğer iyi bir öğretmenin sınıf etkinliklerinde özenle sorun aramak öğretmeni sıkar ve motivasyonunu düşürür. Öte yandan, eğitimi bu kadar çok değişkenle standart formlar, anketler, testler gibi ölçme araçlarından yarardan daha çok zarar getirecektir. Özellikle genç profesyonellerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde, sorun alanlarının belirlenmesi ve önerilen çözümlerin katılımcı bir yaklaşımla hayata geçirilmesinde etkili bir yaklaşımdır.

Flanders (1976)'e göre kliniksel denetim, öğretmenin eğitim ve öğretim çalışmalarını daha etkili kılmak amacıyla müfettiş ve öğretmen arasında gerçekleşen bir iş birliğidir. Bu anlamda yapılan iş birliğinde öğretmenin sınıf içi davranışı planlı bir biçimde müfettiş tarafından gözlenir ve incelenir ve öğretme sürecinin geliştirilmesinde öğretmene gerekli yardım sağlanır. Goldhammer vd. (1993)'de kliniksel denetimi öğretimsel denetimin bir boyutu olarak görmektedirler. Onlara göre, öğretmenle müfettiş arasında planlı bir gözleme dayalı olarak gerçekleşen bir etkileşimle öğretme ve öğrenme süreci geliştirilmeye çalışılır. Gerçek sınıf ortamında öğretmenle müfettiş arasında yüz yüze ilişkiye dayalı gerçekleşen etkileşimle sınıf ortamında elde edilen veriler analiz edilmeye çalışılır.

Kliniksel denetimin amacının gerçekleştirilmesi, öğretimi daha etkili kılmayı amaçlayan denetimin insancıl bir doğaya, güçlü bir kavramsal temele, zihinsel bir alçak gönüllülüğe,

gerçeğe ulaşmada kararlılığa ve bunları geliştirici nitelikte bir davranışa sahip olması beklenir (Aydın, 2013). Klinik denetim, özellikle eğitimde denetimin etkinliğini artırmak için planlı, işbirlikçi, gözlemsel, tarama ve davranış değiştirme faaliyetleri bütünüdür. Klinik denetimde mevcut öğrenme durumunu ve sürecini etkili ve planlı bir şekilde gözlemlemek, gözlem sonrası görüşme sonuçlarını analiz etmek ve değerlendirmek önemlidir. Neyi, nasıl ve hangi sonuçlara ulaşılacağını, etkili planlamayı ve öğretmenlerle ilişkileri geliştirmeyi bilir ve bir aşama olarak kabul edilir (Başar, 2008).

Kliniksel denetim, 1950'lerin sonu 1960'ların başlarında Harvard Üniversitesinde Robert Anderson, Moris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından geliştirilmiş, öğretimin denetiminde adım adım uygulanan, basamaklı teknik bir süreç olarak algılanmaktadır (Açıkgöz, 2001). Klinik denetimin aşamaları, “gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, gözlem sonrası görüşme, gözlem sonrası analiz ve yeniden planlama” şeklinde gerçekleşmektedir (Aydın 2013).

3.3.3. Öğretimsel Denetim

Öğretim denetiminde özellikle müfettiş ve öğretmenler arasındaki iş birliği göze çarpmaktadır. Bu süreçte denetimleri gerçekleştirecek kişilerin bazı teknik becerilere sahip olması gerekmektedir. Kapsamlı olanı planlama sürecidir. Planlama, organizasyonel hedeflere ulaşma ve organize etme İhtiyaç doyumunu düzenleyen en önemli faktörlerden biridir. Organizasyonlar karmaşıktıkça planlama süreci giderek daha önemli hale gelir. Bir diğer teknik beceri ise karar vermedir. Karar vermenin ilk adımı tanımadır. Bir organizasyonda örgütsel hedeflere ulaşmada karşılaşılan birçok sorun vardır. Bu nedenle bir sonraki adıma geçmeden önce sorunun ne olduğu tanımlanmalıdır. Bir sonraki aşama çözüm bulmaktır. Tüm adımların en iyi şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve çalışanların yaşamını kolaylaştırmak için örgütteki maddi kaynakları en verimli şekilde kullanmalı ve insan kaynaklarından en etkin şekilde yararlanmalıdır (Aküzüm & Özmen, 2013). Bu modelin başarılı olması aynı zamanda müfettişlerin teknik becerilere sahip olması gereklidir. Öğretim denetimi adım adım gerçekleşir ve her adım planlanır. Yine öğretim denetimi uzun süreli gözlem ve dikkatli analiz gerektirir (Ergüneş & Ovalı, 2010). Bu açıdan bakıldığında her öğretmene bu kadar uzun bir süre ayırmak mümkün görünmüyor. Türkiye öğretim denetimini etkin bir şekilde uygulayamamaktadır. Bu durumda yöneticiler denetim alanında uzmanlıktan ve yönetimle ilgili bilgidan

yoksundur. Bunun iş yoğunluğundan dolayı denetim yapacak yeterli vakitleri olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun ötesinde eğitim sistemi uzun yıllardan beri kontrole dayalı değerlendirmeye odaklanmaktadır. Denetimler öğretmenlerin eksikliklerini ve hatalarını gizlemelerine yol açmaktadır. Bu kusur ve aksaklıkların giderilememesi ve konuya ilişkin rehberlik sağlanamaması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla rehberlik yapılamayınca öğretmenler denetimin yararlarına olan inançlarını kaybedebilirler (Memduhoğlu & Zengin, 2011).

3.3.4. Sanatsal Denetim

Sanatsal denetim Elliot W. Eisner tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu model eğitim esnasında belli bir süreç olmadığını ve etkin öğretimin bir sanat olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Tüm bunlara göre, öğrencilerin öğretim yolu ile kendi deneyimleri doğrultusunda edinmiş oldukları davranışlarda değişikliklerini ölçemedikleri ve klasik olarak kalite kontrolüne tabi tutulmadıkları ifade edilebilmektedir. O zamandaki koşulları incelediğimizde eğitimcilerin klinik denetimlerinin zayıflığı sebebi ile genel olarak kabul edilmiş olan konumlarına karşı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliğini hazır eden kriterlere göre değerlendirebilmenin mümkün olmadığından şikâyet eden nerede ise hâkim olan birer yaklaşımdır (Lai, 2007; Akt: Aydın, 2013). Eisner'e (2017) göre gerçek olmayan sonuçları elde etmeye çalışmakta olan bir programın sayısal bir şekilde değerlendirebilmemizde mümkündür. Fakat "öğret-öğren" fiilleri sayısal olarak ifade edemeyen ve sanıldığından çok daha karmaşık olan birçok öğeyi içermektedir. Sanatsal kontrol modeli aşağıdaki dört temel unsurdan oluşmaktadır (Akt. Aydın, 2013):

- "Sanatsal denetimciler kimsenin görmediği anlamadığı yeteneklere sahiptir.
- Kimsenin fark edemediği yorumlayamadığını ifade yeteneğine sahiptir.
- Kuramsal bilgileri sınıf dinamiğine yorumlayabilme yeteneğine sahiptir.
- Yorum ve gözleme dayalı süreçleri değerlendirme becerisine sahiptir."

Eisner, eğitim etkinliğinin sanat yönlerine dikkat çekmektedir ve müfredatlar standart çıktılar üstüne değildir. Yaşanmış olan hayat ortamlarında uygulanabilecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunmaktadır. Sanatsal denetimin ismini veren sanat, kendi içerisinde belli bir dinamiği barındırmaktadır ve sanatın benzersiz yönünü eğitsel etkisinin olacağı varsayımını gözler önüne aldığımızda, öğretmenin bireye, okula uygun birer dizi strateji kullanılarak dersin planlamasını öngörebilmek olduğu ifade etmiştir.

Eisner, bu durum “müzik, dans, opera” vb. sanat dallarının eğitimde uyarlanması değildir. Çekici yönlerinin eğitimde birer strateji olarak kullanılması olduğunu da öne sürebilmektedir (Eiesner, 2017). Böylelikle eğitimin sıkı olmamasıyla ve öğretmenlerin meslekleri için potansiyellerini keşfetmesine rehberlik edebilmek için temel alabilmektedir. Sanatsal denetim “duyarlılık ve anlayış” boyutu denetim sınıflandırılmasında ön görülen detayları görmek ve değerlendirmek yeteneğini belki de birden fazla denetim davranışlarının merkezinde yer alması gerekir iken, bu durum genel olarak göz ardı edilebilmektedir (Uğurlu, Mermer & Ertaş, 2013.).

Genel olarak sanatsal denetim; bu öğretmenin diğerlerinden ayıran, özel yapan nedir? Hangi özellikler öğretime değeri katar? Bir müfettiş olarak bu alanları nasıl güçlendirebilirim? Öğretim sürecinin durumuna ek olarak, sorulara yanıt ararlar ve sınıfta bulunmayan belirli alanlarda öğretmenin güçlü yönlerini değerlendirirler. Nitekim sanat denetiminde denetmenler sınıf gözleminin yanı sıra okul yöneticilerinden bilgi alma, öğretmenlerin anlatmak istediklerini dinleme gibi uygulamaları da içerir (Bostancı, Bulut, & Özbey, H. (2011).

Seçkin'e (1998) göre Eisner'ın sanatsal yaklaşımında değerlendirme etkinlikleri şunları içerir:

- Olayın açık/örtülü anlamına ve gerçek anlamına dikkat edilmelidir.
- Denetçiler, ince ama önemli noktaları tespit edecek uzmanlığa sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin eğitimsel gelişimine yaptıkları özel katkılardan dolayı takdir ve taltif edilmelidir.
- Sınıftaki eğitim öğretim süreci, yaşam ve olayları sadece geçici olarak değil, zamanla ve tekrar tekrar gözlemlemeye özen gösterilmelidir.
- Mentor ilişkisi samimiyet ve karşılıklı güven temelinde kurulmalıdır.
- Denetim otoritesi, değerlendirmenin sonuçlarını açıklarken yetkin bir dil kullanacaktır.
- Denetçi, olayın eğitimsel önemini doğru bir şekilde anlayabilmeli ve olayın anlamını doğru bir şekilde yorumlayabilmelidir.
- Müfettişler kendi deneyimlerinin, hassasiyetlerinin ve zorluklarının eğitim durumunu algılamada önemli araçlar olduğunu fark edebilmelidir.”.

Geleneksel denetim yöntemine alternatif olarak ortaya çıkan modern denetim yönteminde müfettiş rehberlik, yönlendirme ve danışma rolü oynamaktadır. Denetmenin rolünün

yerine getirilme şekli ve düzeyi, denetmen alan kişinin zihninde olumlu ya da olumsuz duygular uyandırır ve bu onun davranışlarına yansır. Bu durum, kişisel ve kurumsal verimlilik ve başarının girdilerinden biridir (Argon, İsmetoğlu ve İşler, 1999). Sanatsal denetimde, öğretmenlerin denetmen görevini yerine getirirken sınıf etkinliklerini veya sınıfta gözlemlenen belirli durumları yorumlamaları, şiirsel bir dil kullanmaları, doğru yargılarda bulunmaları ve gözlem sonuçlarını sanatsal bir şekilde öğretmenlere aktarmaları bir anlatı olarak artar. Denetim uygulaması sonucunda öğretmenin cesareti, motivasyonu, doyum, özgüveni ve güveni olumlu bir durum yaratır (Sidhu & Fook, 2010, Akt. Bostancı vd, 2011). Bu bağlamda sanatsal denetim ile ilgili kavramlardan birinin de motivasyon olduğu söylenebilir. Aslında, eğitimin psikolojik unsurlarından biri olan motivasyon, öğretmenlerin olumlu bir mesleki tutum geliştirmelerine ve okul amaçlarını ve kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Sanatsal denetim, eğitimin basit bir süreç olmadığını aslında etkili bir öğretim sanatı olduğu vurgulamıştır. Nitekim öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin, yani kendi deneyimleriyle elde ettikleri davranış değişikliklerinin ölçülemediği ve klasik anlamda kalite kontrolüne tabi tutulamayacağı söylenebilir.

3.3.5. Gelişimsel Denetim

Denetimi, eğitim aktörlerinin süreç içindeki yeri ve statüsüne dayalı salt bir kontrol mekanizması olarak görmekten ziyade; öğretmenlerin ve öğretim etkinliklerinin dayandığı sürecin geliştirilmesi mesleki gelişimlerinde katkıda bulunulması şeklinde belirtilmektedir. Gelişimsel denetim sürecindeki müfettişler öğretmenlerin bu gelişim alanlarında destek olması öğretmenlerin gelişimleri açısından yararlı olacaktır (Yüksel, 2013). Glickman ve Gordon (2005) geliştirme kontrolünün üç varsayıma dayandığını belirtir, bunlar aşağıdaki gibidir;

- Öğretmenlerin birbirinden farklı geçmiş birikimleri ve mesleki becerileri vardır.
- Bütün öğretmenlere aynı denetim modeli uygulanması uygun değildir.
- Uzun vadede denetimin geliştirilmesi esastır.

Bu varsayımlara dayanarak Glatthorn (1997) gelişimsel denetimi güncellemiş ve beş aşamada belirtmiştir. Bunlar; ön görüşme, gözlem, analiz, yorum ve strateji, son görüşme ve eleştirel olarak sıralamıştır (Kuijpers, Houtveen, & Wubbels (2010):

Gelişimsel denetim modelinde müfettişin görevi, liderlik becerilerine sahip öğretmene

rehberlik etmek ve nihai hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Başka bir deyişle, geliştirme kontrolü, hataları arayan bir süreçten ziyade, çözümler için deneme yanılma gibi deneysel stratejilere ve eksiklikleri veya gerekli yenilikleri düşünmeye önem veren bir yaklaşımdır (Clifford, Macy, Albi, Bricker & Rahn, 2005).

Denetim, paydaşların eğitim sürecindeki konum ve statülerine dayalı olarak kontrol mekanizması yerine; süreç geliştirme, öğretmen ve öğretim etkinlikleri esas alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleğine bağlı olarak, mesleki gelişimin farklı aşamaları vardır. Müfettişler, denetim sırasında öğretmen gelişiminin bu adımlarını takip ederlerse öğretmenler daha fazla fayda sağlayacaktır (Yüksel, 2013). Klinik denetim, eğitim sürecinde öğretmenlerin eksikliklerini kapsamlı bir şekilde teşhis edebilir, ancak tedavinin sonuçlarını, yani sorunun nasıl çözüleceğini ve öğretmenin nasıl geliştirileceğini gösteremez. Bu model öğretmenin kendini nasıl geliştireceğini, sorunların çözümünü göstermesi bakımından klinik denetimden ayrılır. Bu yönüyle bir geliştirme aracı olarak kabul edilir (Sansbury, 1982).

3.3.6. Farklılaştırılmış Denetim

Öğretmenlik mesleğinin, eğitimle ilgili hemen hemen tüm alanlarda olduğu gibi, giderek daha karmaşık ve çok yönlü hale geldiği belirtilmelidir. Allan A. Glatthorn (1997) tarafından öğretmenlerin çok yönlülüğünü temel alan ve çağdaş bir yaklaşımla geliştirilen farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmenin mesleğinin gelişimini merkeze almaktadır (Telci, 2011). Bu denetim modelinde öğretmenler, danışman ve akranlarıyla iş birliği içinde ve gerektiğinde yardımlarını alarak kendi mesleki ve kişisel gelişimlerini başlatmak ve sürdürmek için inisiyatif alırlar (Karakuş, 2010).

Glatthorn'a (1997) göre, farklılaştırılan denetim modeli yaklaşımındaki temelde “Klinik Denetime” yönelmiş olan bütün öğretmenlerin aynı yöntemleri uygulamış oldukları eleştirileri yatmaktadır. Çünkü bu yaklaşımla öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda bir denetim talebinin tasarlanması amaçlanmaktadır. Farklılaştırılmış değerlendirme modelinde kullanılan teknikler daha çok işbirlikçi mesleki gelişim, yoğunlaştırılmış gelişim, yönetsel denetim ve öz-yönelim olarak yer almaktadır (Fritz & Miller, 2003). Bu teknikler ile farklılaşan sınav etkinliklerinde kişilerarası etkileşime odaklanmaktadır.

Bu yaklaşımı temel alan standartlardan biri de öğretmenlik mesleğinin süreç içinde

kazanılan deneyimlere göre geliştirilmesi, mentorluk ve danışmanlık uygulamalarının şekillendirilmesi için hizmet yılları, yani okulda geçirilen süre dikkate alınarak geliştirilmesidir. Sınav süreci bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak tasarlanmakta ve bir ölçüde bireysel sınav uygulamaları ön plana çıkarılmaktadır. Öte yandan, bu modelde öğretmenlerin sadece yöneticilerden ve müfettişlerden destek ve geri bildirim değil, aynı zamanda öğrencilerden ve akranlardan gelen destek ve geri bildirimlere de ihtiyaçları vardır. Böylece birden fazla veri kaynağına dayalı bir süreç işlenir ve denetim hedeflerine ulaşmaktadır (Gündüz, 2008).

Glatthorne'un (1997) öğretmenler tarafından çağdaş bir yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen modelinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmaktadır (Telci, 2011). Böylece öğretmenler, kendi mesleki ve kişisel gelişimlerini başlatmak ve sürdürmek için üstünlük alırlar, kendi gelişim süreçleri için denetçileri ve meslektaşları ile sorumluluk alırlar ve gerektiğinde onlardan yardım alırlar (Karakuş, 2010).

Glatthorn'a (1997) göre farklılaştırılmış denetim modelinin temelinde klinik denetim modeli yatmaktadır. Çünkü bu modelde öğretmenler bireysel olarak ihtiyaç duyduklarını belirleyecek ve istedikleri alanda bir test programı oluşturacaktır.

Bu modeli temel alan standartlardan biri de öğretmenlik mesleğinin süreçte kazanılan deneyimlere uygun olarak geliştirilmesi, böylece denetim ve rehberlik uygulamalarının kıdem yani öğretmenlikte geçirilen süre dikkate alınarak geliştirilebilmesidir (Holland, 2005). Bu sayede bireysel ihtiyaçlara göre denetim süreci planlanacak ve bir anlamda bireysel denetim faaliyeti ortaya çıkacaktır. Öte yandan bu modelde öğretmenlerin sadece yönetici ve müfettişlerin destek ve geribildirimlerine değil, aynı zamanda öğrencilerinin ve meslektaşlarının destek ve geribildirimlerine de ihtiyaçları vardır (Gündüz, 2008). Bu nedenle, denetim hedefine yaklaşmak için birden fazla veri kaynağına dayalı bir süreç geliştirilecektir.

3.4. ÇAĞDAŞ DENETİM YAKLAŞIMLARI

Çağdaş denetim modeli, bireylerin ihtiyaçlarını bilimsel yönden çağa ayak uyduracak şekilde dengelemek olarak belirtilmektedir. 1940'lı yıllardan itibaren eğitim faaliyetlerinin amaçlarını belirlemek ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan en uygun davranışları belirlemek için ilgili kişilerin araştırma ve değerlendirme çalışmaları yaptığı varsayılmıştır. Modern bir denetim yaklaşımı olarak tanımlanan bu yaklaşım, katılımcı araştırma ve değerlendirmeye dayalı denetim uygulamalarına vurgu yapmaktadır.

Aydın'a (2013) göre müfettişler: (1) öğretim etkinliklerini planlamaktan, (2) öğretim materyallerini seçmek ve değerlendirmekten, (3) öğretmen mesleki gelişim programlarını planlamaktan ve uygulamaktan, (4) öğretmen etkinliğini değerlendirmekten, (5) yeni öğretmenlere rehberlik etmekten, (6) onlardan sorumludur. Öğretmen seçiminde uzman olarak çalışmak ve (7) yeni yöntem ve araçlar kullanarak pilot programlar hazırlamak ve uygulamaktan sorumludur. Öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesini denetimin ana hedefi olarak alan Sergievini ve Startta, organizasyon, liderlik, müfredat ve öğretim gibi değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkinin önemini vurgulamaktadır. Yöntemlerine "İnsan Kaynakları Kontrolü" adını veren bu yazarlar, örgütün insan boyutunun örgütün amaç ve işlevleriyle uyumlu hale getirilmesinin önemini ve bu konuda denetimin rolünü vurgulamaktadır (Aydın, 2013).

Modern eğitimsel denetim yöntemleri demokratik felsefeye dayanmaktadır. Birey için mümkün olan en iyi fırsatı yaratmaya çalışır. İnsanların iyileştirilebileceği fikrine dayanır. İnsan haklarını ve sorumluluklarını içeren demokratik bir bilinç geliştirmeyi amaçlar. Kolektif çabalarla şekillenme potansiyeline sahip plan ve politikalar oluşturur (Açıkgöz, 2001). Bu düşünce ve görüşler tüm modern eğitimciler tarafından paylaşılmaktadır. Yukarıda belirtilen görüşlerin uygulanmasıyla denetim uygulamasında etkin sonuçların elde edilebileceği söylenebilir. Çağdaş denetim, okulda görevli öğretmen ve yöneticilerle iş birliği yaparak öğrencinin eğitimini geliştirecek tüm etkenleri inceleyip, geliştirmeyi amaçlayan teknik bir hizmettir. Çağdaş denetim tüm dikkatleri eğitimin özüne yönelten ve eğitimin genel amaçlarına uygun olarak öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan bir süreçtir. Çağdaş denetim, öğretmen eksikleri aranan bir kişi durumundan çıkarılmış ve öğretmen eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesinde diğer görevlilerle etkileşim içinde olan eğitimciler olarak kabul edilmiştir.

Kişilerarası ilişkilere dayalı yönetim yaklaşımlarının etkisi artmaya devam ederken, yalnızca yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim yaklaşımlarının yerini güven, öz denetim ve demokratik değerlere dayalı çağdaş denetim yaklaşımları almaya başlamıştır. Eğitim örgütlerinin insan unsurunu etkin bir şekilde kullanabilmesi için öğretmenlere yönelik baskıcı ve etkisiz denetim biçimleri yerine, insani değerleri merkeze alan modern denetim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Klasik kontrol yöntemlerine dayanan modeller, modern kontrol yöntemleriyle değiştirilmeye başlanmış, alternatif modellerin geliştirilmesi ve uygulanmasına başlanmıştır.

Çağdaş denetim yaklaşımları arasında giderek en fazla öne çıkan on bir yaklaşım (koçluk uygulaması, mesleki yardımlaşma grupları, portfolyo denetimi, risk tabanlı denetim, bencchmarking, yansıtıcı denetim, öz-değerlendirme, okul tabanlı değerlendirme, akreditasyon, aksiyoner araştırma) ele alınmıştır. Türkiye’de halen uygulanmakta olan klasik (geleneksel) denetim anlayışının yerine eğitimdeki değişim ve gelişime paralel olarak uygulamaya koyulabilecek alternatif denetim yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Eğitim sistemlerindeki teknolojik gelişmeler ve dönüşümler, eğitim denetimini geleneksel bağlamını terk etmeye ve alternatifler üretmeleri için baskı yapılmıştır. Birçok verinin, eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini anlamak, sistem içerisinde eksikleri belirleyip iyileştirmek ve geliştirmek yönetmek için bir temel sağlamaktadır (Balcı, 2022). Denetim, bugün geldiği noktaya kadar bireyi, kurumu ve sistemi bir kontrol mekanizmasının ötesinde geliştirmek için birden fazla yaklaşımın aynı anda kendini gösterebildiği bir hale dönüştürülmüştür. Çağdaş denetim yaklaşımları şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2. Çağdaş Denetim ve Değerlendirme Yaklaşımları

3.4.1. Koçluk Uygulaması

Koçluk, görece deneyimsiz kişilerin bilgi ve tecrübeyi nesilden nesile aktarması veya elde etmesi zaman alan becerileri kullanmasını kolaylaştıran bir tür usta-çırak etkileşimine dikkat çeker. Fakat bu uygulamada genel olarak “mentorluk” ismi verilen diğer bir

yöntem ile karşılaştırılmaktadır. Mentorluk, eşit olunmayan ya da düşük statüdeki bireylerin örgütlenebilmesini içeren bir usta/çırak ilişkisi arasında uzun ve yoğun vadeli bir ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, 2012). Buradan hareket ile koç ve mentor ifadesinin birbirlerine yakın oldukları ve her 2 uygulamanın da bireylerin arasındaki etkileşime dayalı oldukları ifade edilmektedir. Fakat mentorluğun aksine koçluk daha kısa süreli ve doğrudan sonuç odaklı birer etkileşimi ifade etmektedir. Akran koçluğunda genel olarak personel gelişmesinin bir eğitim yöntemi şeklinde görülmüştür. Eğitim süreçlerinde öğrenilmiş olan süreçler ve davranışları pekiştirmiş olan davranışsal birer yaklaşım olarak gözükmektedir. Koç, öğrenme becerisini öğrenme hususunda öğretmene ayrıntılı ve net geri bildirim verebilmektedir (Bozak, Yıldırım & Demirtaş, 2011).

Bütün kuruluşların hızlı ve karmaşık bir şekilde değişen taleplerinin karşılanabilmesi için yönetim biliminin farklı yaklaşımları iç içe geçmiş eklektik metodolojilerini uygulamaya sokabilmektedir. Özellikle de sistem faktörü değişkenlerinin açık bir şekilde bireylerin ön planda tutulması sebebi ile bireyler arasındaki rekabetin verimliliğini arttırarak inancını bir şekilde reddetmiştir ve alternatif yaklaşımları geliştirmişlerdir. Çünkü modern eğitim sisteminde devamlı yenilik ve gelişim yolu ile öğrencilere en iyi eğitim ortamının sağlanabilmesi için çaba gösterilmiştir. Bu gelişimin sağlanabilmesi amacı ile öğretmenlerin devamlı mesleki yeniliklerini takip etmesi, kariyer gelişim fırsatlarından yararlanması ve kendisini geliştirmeleri beklenmektedir (Taşdan, 2008).

3.4.2. Portfolyo Denetimi

Portfolyo, eğitim süreçlerinde yaygın bir şekilde kullanılmış olan materyal ve hatta değerlendirme yönetiminin ismidir. Portföy kısacası bireysel gelişim olarak da bilinmektedir. Bu denetim konusunun birden fazla tanımına baktığımızda, portföy için ortak bir tanım olarak; kişinin becerisi ve bilgisini kullanarak, kendine özgü eserleri toplamış olduğunu söyleyebiliriz (Polat & Köse, 2013). Portfolyo bir değerlendirme aracı olarak her yılsonunda özellikle küçük yaş gruplarında ailelere verilen ve çoğunlukla öğrenciyle özdeşleşen, öğrencinin ruhunun her yerindeki etkinliklerini içeren bir ürün dosyası oluşturur. Kuşkusuz bu uygulama, öğretmenlere ve velilere bir değerlendirme yöntemi olarak veriler sunmakta ve öğrencinin bir senelik gelişim sürecini dosya olarak somut olarak izlenebilmektedir. Portfolyo dosya hazırlayan öğrenci ise, değerlendirmenin daha şeffaf olabilmesi için son gözden geçirenler öğretmen ve ailedir; ancak portfolyo sahibi öğretmen ise, klinik denetim yaklaşımına göre, son değerlendirci öğretmen ve

müfettişlerdir. Bu süreçte okul yöneticileri ya da öğretmenler deneyimlerini, öğrendiklerini ve başarılı gördükleri uygulamalar ile gelişim süreçlerini daha sonraki dönemlerde görebilirler. Profesyonel portföy, sınıf gözlemlenenin ötesinde profesyonel tartışmayı ortaya çıkarır, zenginleştirir ve genişletir (Gündüz & Göker, 2014). Bu sayede öğretmenin yıl boyunca mesleki gelişimlerinde gösterdikleri çaba, müfettiş eşliğinde iş birliği içinde çözülür ve bir sonraki süreç için planlama boyutuna geçilir.

3.4.3. Benchmarking

Benchmark İngilizce bir kelimedir ve terim olarak karşılaştırma yapmak ve standartları belirtilmesi olarak dilimize çevrilmiştir. Fakat "kıyaslama" teriminin Türkiye’de farklı anlamı söz konusudur. Çünkü karşılaştırma iki değişken arasındaki farkı göstermeyi amaçlarken, "kıyaslama" olması gereken ile mevcut olan arasındaki farkı belirleyerek bir yönetim stratejisi belirlemeyi amaçlar. Buna göre teorik boyutta “kıyaslama”, bir kişinin kendisine eşit olanlardan ilham alması ve hedeflerine ulaşması, onlara öykünmesi ve mutlak başarı için dersler alması durumu olarak tanımlanabilir. Örgütlere rehberlik eden ve değişen koşullara uyumu kolaylaştıran kıyaslama uygulamalarını eğitim örgütlerinde uygulamak mümkündür.

Wolf ve Janssens (2007) bir okul standartları karşılamıyorsa, müfettişlerin harekete geçmesi gerektiğini açıkladılar. Denetiminin temel ve asli görevinin eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak olduğu söylenebilir. Bu durumda okullar arası karşılaştırmalar yoluyla kaliteli uygulamaların öne çıkarılması ve bu tür etkili durumların diğer okullara da sunulması şüphesiz eğitimin kalitesini artıracaktır. Çünkü mevcut denetim sisteminde kıyaslama hem müfettişler hem de denetlenenler için gelişime açık olduğunu göstermektedir (Beamish, Meadows & Davies, 2010).

Eğitim denetiminde kıyaslama, eğitimden sorumlu kişilerin, gittikleri okulda buldukları son derece etkili ve başarılı uygulamalara ihtiyaç duyan diğer okullara geçiş yapmaları ve belgelemeleridir. Örneğin, bir matematik dersinin öğretiminde bir zorluğun üstesinden gelmek için öğretmen tarafından geliştirilen bir materyali veya çoklu zekâ kuramına göre tasarlanmış bir dersi aynı zorluğu yaşayan diğer öğretmenlerle paylaşırsanız, mentorluğun kalitesi artacak ve bu da eğitimin kalitesini arttıracaktır. Diğer bir değişle kıyaslama, tüm okulların bağlamında görülebilir. Akademik, sosyal ve kültürel açıdan kaliteli olduğu düşünülen bir okulun süreç ve çıktılarının gözlemlenmesi ve bu yönlerden başarılı olamayan başka bir okulla karşılaştırılması ve başladığı okuldan farklarının

kapatılması “(karşılaştırma kaynağı)” ve hedef okul “(karşılaştırma hedefi)” olumlu getiriler gösterir. Çünkü böyle bir uygulama, iyi örneklerin gelişmesini ve önünü açmasını sağlayacak ve geride kalanlara ise yardımcı olacaktır. Diğer yandan kurumsal düzeyde, böyle bir uygulama tabuları yıkar ve o zamana kadar etkinlikleri görülmeyen kurumlara gelişme fırsatı sunar. Ayrıca kıyaslama uygulamasının iyi bir akademik temelde uygulanması halinde mevcut teftiş sisteminin rahatsız eden kusurları kapatacağı varsayılabilir (Beamish vd., 2010).

3.4.4. Risk Tabanlı Denetim

Özellikle şirketlerin verimliliği açısından iç denetimde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri de risk bazlı testlerdir. Burada iç ve dış denetim arasında bir ayrım yapılması dikkat çekicidir. Dış denetimin sosyal sorumluluğu yerine getirdiği kabul edildiğinde iç denetim; örgüt liderlerinin temel sorumluluklarına ait olmak, esasen yönetsel sorumluluğu yerine getirmek demektir (Aslan, 2010). Kurumun performansının düzenli aralıklarla iç denetimlere tabi tutularak güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ve bu şekilde alınacak aksiyonların önceliklendirilmesi esastır (Köse & Döş, 2014).

Riske dayalı denetimin en önemli özelliği iş değerine öncelik verilmesidir. Bu kapsamda risk temelli iç denetim ile iç denetimin geleceğe bakış açısı değişmiş ve şirketin gelecek hedeflerine ulaşmada karşılacakları her türlü riske yönelik test çalışmaları dâhil edilmiştir (Türedi, Zor & Gürbüz, 2015). Belirlenen riskler; teftişin durumsal farkındalık fonksiyonu ile koordine edilebileceği eğitim örgütlerine katkı sağlayacağı düzgün işleyişinin sağlanabileceği ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile eğitim sisteminde küçük bir riskin bile göz ardı edilmemesinin önemi üzerine düşünüldüğünde; uygun stratejiler ile risk bazlı testlerin, eğitim sistemine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Risk bazlı değerlendirme ile risk alanları önceden belirlenebilir, risk alanının tespiti sonrası gerekli değerlendirmeler yapılarak risk önlenir ve bu malzeme, işçilik ve süre kaybını azaltacak veya en aza indirecektir. Böylece riske dayalı denetimin, kurumun finansal işlerinde kâr zarar oranını iyileştirme şeklinde gelir getirebileceği, risk esaslı denetimin ise personeli verimlilik konusunda eğitebileceği söylenebilir (Köse ve Döş, 2014). Bu nedenle, mevcut denetim standartlarının gerektirdiği şekilde, eğitim denetim sistemimizde risk bazlı denetimin gerektiğinde kullanılması gerektiği söylenebilir.

3.4.5. Öz-Değerlendirme

Okul öz değerlendirmesi, bir okulun kendisini geliştirmek ve okul hedeflerine ulaşmak amacıyla ilgili verilerin sürekli toplanması ve analizi yoluyla gerçekleştirdiği bir öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme, başı ve sonu olmayan, sürekli gelişmeyi amaçlayan, okulun günlük yaşamına entegre edilen bir değerlendirme şeklidir. Yeniliği dayatmaz, hali hazırda var olanın üzerine inşa eder. Okul öz değerlendirmesi ilk olarak İngiltere'de ortaya çıkmış ve son yıllarda birçok ülkede eğitim gündeminin bir parçası haline gelmiştir. Okul öz değerlendirmesinin gündeme alınmasının nedeni, dış denetimlerin okulları kısa vadede sınırlı değişkenlere göre değerlendirmesi ve denetim sonuçlarında eğitim kalitesinde önemli bir iyileşme görülmemesidir (Bozkuş, K. & Gündüz, 2013). Diğer nedenler arasında artan ademi merkeziyetçilik ve daha fazla kamu sektörü hesap verebilirliği yer alıyor. Yabancı araştırmalar okul öz değerlendirmesinin okullar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak okul öz değerlendirmenin ülkemiz okullarında faydalı sonuçlar üretebileceği ancak spesifik araştırmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Schildkamp'a (2007) göre okulun öz değerlendirmesi, karar vermeyi, öğrenmeyi ve gelişimi desteklemek için düzenli olarak bilgi toplama, okul işlevlerini değerlendirme ve eğitim hedeflerine ulaşma sürecidir (Schildkamp & Visscher, 2009). MacBeath ve McGlynn (2002) okul öz değerlendirmesini, okul başarısının kilit paydaşlar (personel, öğrenciler ve ebeveynler) tarafından izlenmesi olarak tanımlamaktadır. Okul öz değerlendirmesi, okulların kendilerini ifade etmesine, neyin önemli olduğuna ve ölçülmesi gerektiğine karar vermesine, sürekli olmasına, okulun çalışmaları ile iç içe olmasına, okulun zayıf ve güçlü yönlerini dürüstçe ortaya çıkarmasına ve zamandan tasarruf etmesine olanak tanır (MacBeath, 2006). Literatür incelendiğinde okul öz değerlendirmesinin ucuz olması, okulların hesap verebilir olması ve okul gelişiminde önemli bir paya sahip olması onu güçlü kılan temel faktörler olarak vurgulanmıştır (MacBeath, 2006).

Schildkamp, Visscher ve Luyten (2009) okul öz değerlendirmesinin amacının okul başarısını artırmak olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kyriakides ve Campbell (2004) okul öz değerlendirmesinin iki temel amacının okul kalitesini ve öğretim kalitesini artırmak olduğunu öne sürmüştür. Janssens ve Amelsvoort (2008), okul öz değerlendirmesinin iki temel amacını okulun ilerlemesini sağlamak ve sorumluluk almak olarak açıklamış ve ikisi arasındaki dengenin ülkenin örgütsel ve politik bağlamına

bağlı olduğunu vurgulamıştır. Birçok Avrupa ülkesinde, eğitimin kalitesinin izlenmesi ve iyileştirilmesinde okulların ve denetleyici kurumların rolleri arasında bir denge kurma çabaları devam etmektedir (Janssens ve Amelsvoort, 2008).

Okulda öz değerlendirmenin benimsenebilmesi için okul yönetiminin ve personelinin öz değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir (MacBeath, 1999; Ağca, 2010; Fulan, 2007). Ülkemiz uygulamasında öz değerlendirme bireylere (öğretmenler, yöneticiler) dayalı olup, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uygulamanın uyumlaştırılmayacağını kabul etmektedir (MEB, 2010). MEB, 2010 yılında okul öz değerlendirmesine başlama kararı almıştır (MEB, 2010). Karara göre, ilköğretim kurumlarına yönelik standart uygulama kapsamında 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren veli, öğretmen ve yöneticiler öz değerlendirme formlarını elektronik okul ortamında doldurmaya başladı. Okulun öz değerlendirme sonuçlarına göre 1-5 yılda bir dış değerlendirme yapılmaktadır (MEB, 2010). Eğitim sisteminde değişen toplumsal ve bireysel farklılıklar nedeniyle eğitim alt sistemi olan denetim sisteminin değişmesi zorunlu hale olmuştur. Özellikle denetim modelinin içinde yer alan öz değerlendirme süreç içerisinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu modelde öğretmen görüşü ön plana çıkmış ve öğretmenin değerlendirmesi yapılmaya başlanmıştır. Bu yüzden de öğretmenin kendini geliştirmesi ve mesleki gelişimi için gerekli olan alt yapının düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2013).

Okulun kurumsal olarak veya bireysel olarak öğretmenlerin kendi öz değerlendirme sürecinde yaşanan eksikliklerin tespit edilmesi için gerekli olan sorunların çözümüne kavuşturulması gerekmektedir. Böylece bireyler veya kurumlar bu modeli kullanarak kendi öz değerlendirmesini yaparak belirlenen sorunların çözüm arayışı ile çözüme kavuşması amaçlanmaktadır (Gündüz & Göker, 2014). Okul öz değerlendirmesi sistemi hakkında yapılan çalışmalar dünya genelinde çok fazla değildir. Bu alanda yeni çalışmalara ihtiyaç vardır (Kyriakides & Campbell, 2004). Özellikle Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar çok azdır (Yılmaz, 2004; Ağca, 2010; Zingil, 2012). Okul öz değerlendirme yöntemi yeni olmakla birlikte Avrupa ülkelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. (Kyriakides & Campbell, 2004).

3.4.6. Yansıtıcı Denetim

Yansıtıcı denetim, 1984 yılında John Dewey tarafından öğretmenin kendi deneyimlerini geliştirmek adına ortaya çıkmış, 2002 yılında ise Costa ve Garmston tarafından bireysel

koçluk olarak geliştirilmiştir. Yansıtıcı denetim modelinde; aksiyon araştırma, yansıtıcı öğretmen günlükleri, işbirlikçi öğretim, derslerin kaydedilmesi (ses ve resim kayıtları), öğretmen geri bildirimi, akran kontrolü (denetimi), öğrenci geri bildirimi, esas, baz/temel veri toplama aletleri ve onların stratejileri oluşturulur. Yansıtıcı denetim modelleri eylem araştırmasını, işbirlikçi öğrenmeyi, eleştirel yöntemleri, öğrencilere geri bildirim vermeyi vb. içerir. Yansıtıcı denetim modelinde; eylem araştırması, yansıtıcı öğretmen günlükleri, işbirlikçi öğretim, ders kaydı (ses ve resim kaydı), öğretmen geribildirimi, akran kontrolü (denetim), öğrenci geribildirimi, temel veri toplama araçları ve stratejileri oluşturulmuştur.

Öğretmenlere öğrenme ve öğretme ortamını yansıtıcı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, eylem araştırmasına dayalı bir öz değerlendirme portföyü oluşturma, mikro öğrenme yöntemlerini kaydetme, değerlendirme formları hazırlama ve bu döngüde önemli kazanımlar elde etme fırsatı sağlayacaktır. Eğitim bağlamında önemli kazanımlar elde etmek için okullarda değerlendirme formları, döngüsel süreç, yansıtıcı öğrenme ortamı ve okul kültürü oluşturulacak ve pekiştirilecektir. Kariyerlerinin ilk yıllarında tükenmişlik yaşayan öğretmenler, mesleki gelişimleri için günlük öğrenme etkinliklerinin etkililiği üzerine düşünmekten, bu dersleri zaman zaman belgelemekten ve mentorlar ve akran öğretmenlerle tartışmaktan da faydalanacaktır (Göker & Göker, 2020)

3.4.7. Okul Temelli Değerlendirme

Eğitimde “yerelleşme” ve “özyönetim” vaadiyle gündeme gelen okul temelli değerlendirme, son dönemde klasik yönetim paradigmasının başka bir paradigmaya evrildiği bir yönetim tarzı haline gelmiştir. Bu paradigma mottosu genellikle “özyönetim” olan klasik yönetimin bürokratik ve hiyerarşik örgütlenmesinden uzaklaşan, yerel bileşenlerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, çevredeki gruplar) yönetimini öne çıkaran bir düşünceyi temsil etmektedir. Yeni yönetim biçimlerinin, geleneksel yönetimin aksine devletin ve özel sektörün dinamik sosyo-politik koşullara göre yönetilmesini hedeflediği savunulmaktadır (Tunç, Bülbül, Özdem & İnandı, 2012).

Eğitim yönetimi alanındaki paradigma değişiminin kilit noktası, devletin rolünün yeniden düzenlenmesidir. Sorun, “iş” kavramı çerçevesinde devletin sorumluluk ve rolünün ekonomik aktörlere bırakılması, yani karar alma yetkisinin devletten piyasa güçlerine devredilmesidir. OTD için, eğitim sektörünün okul hedeflerinin tanımlanması, önceliklerin belirlenmesi, uygulamaya ilişkin stratejilerin oluşturulması ve yerel düzeyde

kendi kaynaklarından gerekli mali kaynakların sağlanmasında yer alması beklenmektedir. Tahmin edilebileceği gibi, ceza tehdidi kullanarak eğitim uygulamalarını kontrol eden klasik yönetimin kalitesi OTD tarafından yumuşatılacaktır. Diğer bir deyişle, demokratik ve katılımcı yönetim söylemleri aracılığıyla OTD uygulamaları gündeme gelmektedir (Tunç, Bülbül, Özdem & İnandı, 2012).

Ademi merkeziyetçilik paradigması, her okulun küçük bir işletme ortamında yapılandırılmasını tasavvur eder. “Yeni İşletme Yönetimi” (Morley ve Rassool, 2000) olarak ifade edilen bu yaklaşımda, okulun “Etkililik, Performans, Hesap Verebilirlik” ilkeleri çerçevesinde kendisini oluşturan birimler tarafından yönetilmesi öngörülmektedir. Bir okulun etkili sayılabilmesi için belirlenmiş etkililik ölçütlerini karşılaması gerekir (Thrupp, 1998).

Yerleştirme ile yeni yönetim yöntemleri gündeme gelmekte, okul düzeyindeki eğitim birimleri birbirlerini takip edebilmekte ve davranışlarını kontrol edebilmektedir. OTD sürecinde eğitimin kalitesi, öğretmenlerin ve okulların sorumluluğu olarak görülmektedir. OTD aracılığıyla merkezi hükümet, okulları ulusal olarak belirlenmiş eğitim başarı standartları çerçevesinde dolaylı olarak değerlendirir. Okuldaki tüm eğitim faaliyetlerinin ölçülebilir bir şekilde düzenlenmesi çok önemlidir. Chapman'a (2000) göre bu gelişmeler, okulun artık klasik dış denetime tabi olmadığını ve bireysel bileşenlerin kontrol edilebileceği yönetim yaklaşımı çerçevesinde iç (okul içi) kontrol mekanizmalarına ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir (Akt: Tunç vd. 2012). OTD'de okullar kendi ihtiyaçlarını belirler ve süreç sonunda bir öz değerlendirme raporu hazırlar. Benzer yapıdaki okullar birbirlerini ziyaret etmektedirler. Okul ve kurs ziyaretleri sırasında öz-değerlendirme raporlarının geçerliliği eleştirilir ve değerlendirilir. Daha sonra müfettişler değerlendirmelerini okulların öz-değerlendirme raporları ve mülakat raporlarına dayandırır (Rudd ve Davies, 2000, Akt: Tunç, vd., 2012).

OTD'nin, okulların ve öğretmenlerin nerede durduklarını görebilecekleri bir "ayna" olduğunu söylüyorlar. Benzer şekilde Glickman (1992) eğitimcilerin değerlendirilmesi için öğrenci performans raporlarının ve test sonuçlarının “geri bildirim” araçları olarak değerlendirildiğini belirtmektedir (Glickman, 1992, Akt: Tunç vd., 2012). Okul Temelli Değerlendirme uygulamasının denetimin, geleneksel endüstri döneminden gelen soğuk ve hiyerarşik niteliğinden kaynaklanan olumsuzlukları azaltacağı savunulur. Brown ve Cooper (2000) okul bileşenleri aracılığıyla karar alma sürecine katılımın, dolayısıyla

öğrencilerin başarı oranlarının dolayısıyla okulların başarı oranlarının da artıracığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin geçmişte merkezi bürokrasiyi büyük ölçüde temsil eden müfettişler tarafından teknik bir süreç olarak değerlendirilmiş olması, öğretmenliğin teknik bir meslek olduğu görüşüyle ilgilidir. Ancak bugün öğretim, öğrencilere yalnızca teknik destek sağlamanın ötesinde anlam yaratmalarını öğretmek olarak daha genel kabul görmektedir. Öğretmenliğin bu şekilde kabul edilmesi, öğretmenin rolünün farklılaşmasına da yol açmıştır. Öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için hesap verebilirlik temelinde değerlendirilmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından eğitim-öğretim yeri olan okul dışındaki temsilciler aracılığıyla değerlendirilmesinin etkili olmadığı ve öğretmen moralini olumsuz etkilediği söylenmektedir. Merkezi ve dış düzenlemenin öğretmen nitelikleri üzerinde sınırlı olumlu etkileri olurken, daha çok olumsuz etkileri vardır. Öğretmenlerin dış denetimden ziyade eğitim hizmetlerinin iç ve dış paydaşları tarafından değerlendirilmesinin öğretmen niteliklerini olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Çoklu veriye dayalı değerlendirme, eğitim sürecindeki tüm öğelerin eğitim sürecinin değerlendirilmesine katılmasını sağlayan okul temelli değerlendirme olarak kendini gösterir. Bunun ekonomik verimlilik kadar demokratik bir toplum için gerekli olduğu iddia edilmektedir (Tunç vd., 2012).

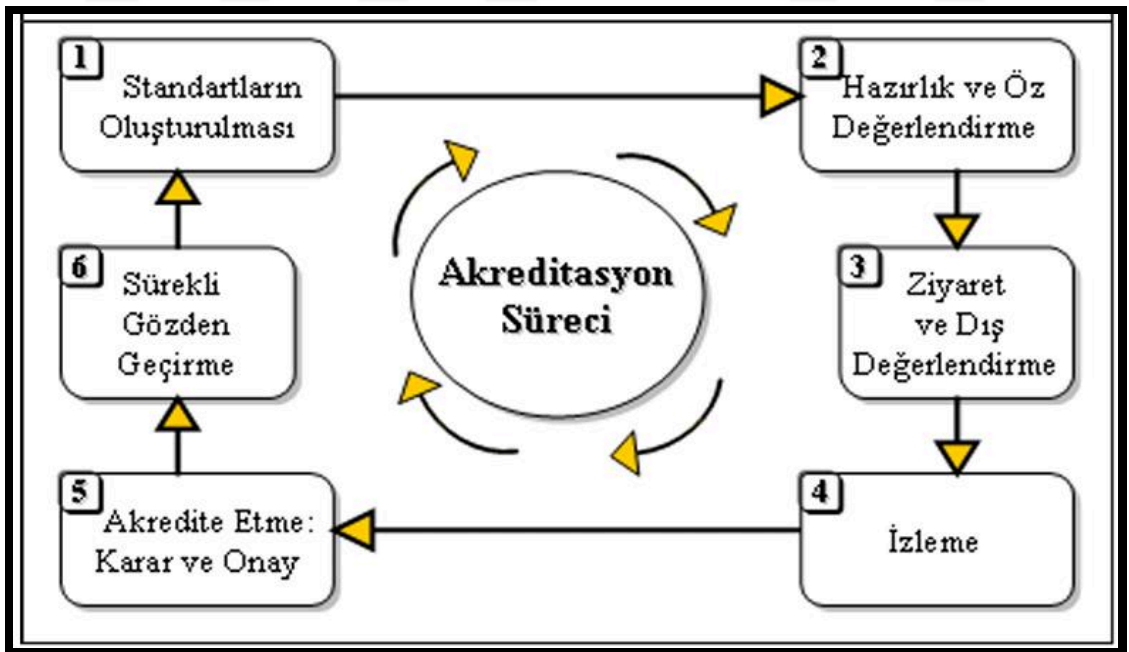
3.4.8. Akreditasyon

Bir kurumun performans düzeyinin veya amaçlarının önceden belirlenmiş standartlara uygun olarak gönüllü, resmi, politik olmayan ve kâr amacı gütmeyen akredite bir kuruluş tarafından periyodik olarak izlenmesi sürecidir. Akreditasyonun amacı; kurumların ürün/hizmet kalitesini artırmak, kurum çalışanlarının moral ve motivasyonunu artırmaktır (Doğan, 1999). Böylece belli bir ürünün üretimine veya bir hizmetin sunumuna aday olan kurum veya kuruluşun yeterliliği belirlenmiş standartlar çerçevesinde belirlenir. Bir akreditasyon sistemine dayalı bir dizi standart oluşturur. Başka bir deyişle, herhangi bir akreditasyon faaliyeti önceden belirlenmiş bir dizi standarda dayanmaktadır (Kavak, 2007). Bu açıklamalar ışığında akreditasyon; bir aday kurum veya kuruluşun belirli bir mal veya hizmetin belirlenmiş standartlar dâhilinde üretilmesine uygunluğunun belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2018). Akreditasyon,

akredite, özenle kontrol edilmek için gönüllü isteğe bağlı bir sunum bir katılım olduğunu tanımlayan bir kavramdır temel amaç tutan işleri dahi belirlenen standartlara yapmayı kabul etmek ve bunu yapılmasına kolaylaştırıcı yardım almaktır İşlerin nasıl yapıldığına karışmaz işlerin standartlara uygunluğu kontrol edilir ve belgelenir.

Akreditasyon sistemi ilk olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıktı ve daha sonra İngiltere ve Anglo-Sakson ülkelerinde kullanıldı. AB'nin resmi olarak kurulmasıyla birlikte üye devletlerin gündemine girmiş ve bir anlamda ulusal denetimin alternatifi haline gelmiştir. Sonraki dönemlerde ürün ve hizmetlerin kalitesi ve standardizasyonu ile test ve belgelendirme mevzuatı bu konuda AB tarafından kabul edilen genel standartlar haline gelmiştir (Doğan, 1999).

Avrupa Standartlar Birliğince (CEN) konulmuş ve Uluslararası Standartlar Birliğince (İSO) konulmuş ve yaygın olarak kabul görmüş ölçütler seti tarafından garanti ve rapor güveni sağlamak anlamına gelmiştir. Çünkü belirlenen standartlar tarafsızlık, yeterlilik, güvenlik gibi kavramları işaret etmektedir. Akreditasyon, kurum standartları oluşturmakta ve akredite edilecek olan kurumun belirlenen standartlara en azından ne düzeyde uyulduğu tespit edilmektedir (Gencel, 2001). Akreditasyon süreci Şekil 3. 3.'te gösterilmiştir (Aktan & Gencel, 2010).



Şekil 3. 3. Akreditasyon Süreci ve Yapılacak İşlemler

Akreditasyon birimleri kalite için yardım ve geliştirme birimleri olarak çalışırlar ve özde eşgüdümleme birimleridir. Akreditasyon birimlerinin bu niteliği, özellikle eğitimde akreditasyon için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü akreditasyon süreci titizlik isteyen ve aynı zamanda çok dikkatli ve katı kuralları olan bir süreçtir. Bu nedenle sürecine katılanların tam desteği ve performanslarının çeşitliliği kaçınılmazdır (Yıldırım & Şimşek 2018).

Akreditasyon her alanda kalite ve verimliliğe dayalı önemli bir mekanizma olarak kabul edilmekte ve işlemektedir (Yalçınkaya, 1997). Kalite denetimi hem üretim organizasyonunu hem de ürünün kendisini kapsar. Kalite denetim ürünleri bu nedenle aday kurum ve kuruluşların belirli mal veya hizmetleri üreten yetenekleri kalite denetimlerinin kapsamına alınır. Eğitim akreditasyonu kavramının bir diğer anlamı da tam akreditasyondur. Buna göre akreditasyon, farklı kurumlardan farklı programların uygulanmasına gerektirir. Bu süreçte eşsizlik, teklik, farklılık, çeşitlilik vazgeçilmez öğelerdir. Her kurumda kendine özgü bir yaklaşım vardır. Çünkü gücü yetebilir olmak akreditasyon sürecinde ön koşuldur: Bu nedenle akreditasyon sürecine katılacak kurumun para yer paylaştığı zaman bakımdan yeterli güce olanaklara sahip olmalıdır.

Akreditasyon, eğitim kurumlarının belirli standartlara göre değerlendirilmesini ifade etmekte olup bir kontrol mekanizmasıdır. Akreditasyon uygulamasında "standart" kelimesinin anlamı, eğitim kurumlarının her yönüyle belirli hedeflere ulaşmış olması ve standardın altına düşmemiş olması anlamına gelir. Akreditasyon yalnızca bir hesap verebilirlik aracı veya bir kurumun sorumluluklarını yerine getirdiğinin bir göstergesi değil, aynı zamanda bir kalite değişimi aracıdır (NEAS, 2009: Akt: Bakioğlu & Baltacı, 2010)

Türkiye, eğitim kurumlarının öğretmen yetiştirmeye yönelik yeniden düzenlenmesi kapsamında ilk kararını 1996 yılı başlarında vermiştir. Amerikan ve İngiliz uygulamalarından öğrenmeye dayalı Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yeni bir düzen ve yeni bir yön getirmenin önemli bir yol ve yöntemi haline gelmiştir. Bu yaklaşımla öğretmen yetiştiren kurumların sürekli denetlenmesiyle, ülke eğitimi yeniden yapılandırılırken, onların niteliklerini uygulamaya kaybetmelerinin bir ölçüde önlenmesi amaçlanmaktadır (Doğan, 1999). Günümüzde uluslararası arenada çeşitli akademik disiplinlerde faaliyet gösteren önemli akreditasyon kuruluşlarından biri olan International Association of Schools (CIS), ilköğretim ve ilköğretim düzeyinde eğitim veren okullar

için uluslararası standartlara göre bir değerlendirme süreci olan CIS Akreditasyon Hizmeti'ne sahiptir. Uluslararası okullar için özel olarak tasarlanmış bir değerlendirme aracı, en yüksek profesyonel standartların değerlendirilmesini ifade eder. CIS'e göre, bir okulun akreditasyon sertifikası şu anlama gelir: Okul misyonuna bağlı olmalıdır. Çalışmalarına, tanınmış bir eğitim kurumu tarafından onaylanacak kadar değer vermelidir. Okul kendini iyi bilmelidir. Öğrencilerine, velilerine ve çevresine sunduğu hizmetleri en ince ayrıntısına kadar düşünmelidir. Okul öğrenci odaklı olmalıdır. Eğitim felsefesi öğrencilerin mevcut yapısına uygundur ve kişiliğin bir bütün olarak gelişimini destekler. Okul verdiği sözleri tutmalıdır. Sadece tutabileceği sözleri vermelidir. Okul nesnel bir değerlendirmeyi kabul eder. Kapısını hem çevresinden hem de dışarıdan profesyonel değerlendirme uzmanları tarafından düzenli değerlendirmelere açar. Okul hem müfredat alanında hem de diğer alanlarda performansını iyileştirmenin yollarını sürekli artırmalıdır. Okul geleceğini planlamalıdır. Akredite olan okullar değerlendirme sürecinin gereği olarak ileriye dönük planlamalarını sürekli olarak gerçekleştirirler. Akredite bir okul şu alanlarda CIS standartlarını karşılar: hedef kazanımlar, paradigma /felsefe ve hedefler, müfredat, yönetim ve işletme, personel, öğrenci destek hizmetleri, kaynaklar, öğrenci ve topluluk yaşamı. Okul akreditasyonu, tüm bu standartların okulda var olmasını sağlar (<http://www.ecis.org>,2007).

3.4.9. Aksiyon Araştırması

Bu araştırma yaklaşımında, öğretmenler ve müdürler uygulamada neyin iş başında olduğunu daha iyi anlamak için birlikte çalışırlar. Bu süreçte hem mentorlar hem de öğretmenler kendi uygulamalarını geliştirmek için eylem araştırmasını kullanırlar. En önemlisi, süreç, okul organizasyonunu, personelin profesyonel gelişimini ve okul temelli yönetimi geliştirmeyi amaçlayan bir problem çözme sürecidir. Bu bakımdan denetim, personelin gelişimini ve okul idari prosedürlerini içeriyorsa, denetimde eylem araştırmasının kullanılması kadar doğal bir şey olamaz. Glanz (2005), öğretmenlerin bu süreçte değerlendirilmemesi gerektiğini, "anamlı denetim" adı verilen bir öğretim diyaloguna dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eylem araştırmasının yararları şunları içerir: sistem temelli bir okul geliştirme yapısı oluşturmak, profesyonel problem çözme konusunda farkındalık yaratmak, karar verme kalitesini geliştirmek, öz değerlendirmeyi geliştirmek, sürekli iyileştirme arzusunu beslemek, olumlu bir yaklaşımı geliştirmek, öğrenme ortamı ve kariyer gelişimini sağlamaktır.

Denetimde aksiyon araştırmasının kullanımına ilişkin bazı önemli hususlar vardır. İlk olarak, öğretmenlerin okulda bir yıllık bağımsız eğitimi tamamlamaları gerekir. Fakülte danışmanları ile birlikte belirledikleri ortak projeler üzerinde çalışmalıdır. Projeyi tamamlamak için yıl boyunca araştırma ve geliştirme zamanı planlamaları gerekiyor. Bir eylem araştırması projesine başlamadan önce, öğretmenler bunu danışmanlarıyla tartışmalıdır (Glanz, 2005). Bu rapor, bu rapor projenin önemini, içeriğini ve sonuçlarını ve öğretimde kullanılan pedagojik yöntem ve materyalleri dikkate alır. Öğretmenlerin araştırmalarında, derslerinde ve programlarında kullandıkları materyallerin belirlenmesinin yanı sıra, projelerde kullanılan tüm materyallerin analiz edilerek incelenmesi ve proje tabanlı ünite planı geliştirilip uygulanması gerekmektedir (Glanz, 2005; Sullivan & Glanz, 1999).

Aksiyoner araştırmasındaki denetleyiciler, yöneticiler veya liderler, yanıtlayıcılar değil, öngörücüler olmalıdır. Bu süreçte destekleyici bir okul ortamı oluşturmak, okul personelinin yansıtıcı gruplara ayırmak, ekip çalışmasını ve meslektaşlarla dayanışmayı teşvik eden bir yapı oluşturmak gerekmektedir. Tamamlandığında, öğretmenler kendi sorunlarını çözmeye daha yüksek öncelik vermelidir.

3.4.10. 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim

En yeni ve en popüler performans değerlendirme yöntemlerinden biri, çok kaynaklı performans değerlendirme ve geri bildirim kullanılmasıdır. Organizasyonlarda çok sayıda insanın bir arada çalışmasının ortaya çıkması ve çalışanlar hakkında farklı bakış açılarından daha kapsamlı ve doğru geri bildirim alma ihtiyacı, 360 derece performans değerlendirme sistemini gerekli kılmaktadır (Milliman, John.F., Zawacki, Robert. A., Norman, Carol., Powell, Lynda & Kirksey, 1994). Özellikle Toplam Kalite Yönetimi (TKY) yöntemlerinin hâkim olduğu, çalışanların ve yöneticilerin karar alma sürecinde söz sahibi olduğu organizasyonlarda, geleneksel klasik değerlendirme yöntemleri astların yalnızca üstler tarafından değerlendirilmesi uygulaması artık işlevsiz hale gelmiştir.

Günümüzde "360 derece performans değerlendirme" performans değerlendirme yöntemi olarak çeşitli kuruluşlar tarafından benimsenmektedir. 1990'lardan itibaren (Barutçugil 2002) "360 Derece Performans Değerlendirme ve Geribildirim" sistemi kullanılmaktadır. "Bu sistem aynı zamanda "360 Derece Geribildirim", "360 Derece Performans Geribildirim", "Çok Kaynaklı Performans Değerlendirme" olarak da bilinir ve çok yönlü sorgulamayı amaçlamaktadır. Performans değerlendirme metodolojisi içerisinde sürekli bir

anlayışla çalışan performans bilgilerinin farklı ilişkilere sahip kişilerden toplanması, farklı açılardan bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda 360 derece performans değerlemenin hâkim olduğu temel anlayış, değerlendirmenin yöneticiler gibi birden fazla kaynaktan bilgi toplamasıdır (Milliman ve diğerleri, 1994; Jackson ve Greller, 1998). Performans değerlendirmede yalnızca yukarıdan aşağıya/klasik yaklaşımların kullanıldığı organizasyonlarda, bazı istenmeyen sonuçlarla karşılaşılacağı belirtilmektedir. Değerlendirmeyi yapan üst yönetimin önünde çalışanların iyi görünmeye çalışması, başarısızlıklarını gizleme eğilimlerinin artması, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin en aza indirilmesi gibi istenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir (Debare, 1997; Arslan, 2003). Bu ve benzeri olumsuz sonuçlar; kademeli performans değerlendirme sistemlerinin klasik yöntemlere göre daha üstün olmasıdır.

360 derece performans değerlendirme sisteminin çalışanlara ve organizasyonlara sağladığı faydalar şunlardır: (Arslan, 2003; Milliman vd., 1994):

1. İşe değil, çalışana dayalı iş yaratılmasına olanak sağlar.
2. Farklı seviyelerde (üstün, ast, akran/akran, öz/kendi) birden fazla değerlendiriciye izin vererek kişinin öznel olarak değerlendirilmesini engeller. Çalışanların yaptıkları işin etrafındakiler tarafından nasıl algılandığını anlamalarını sağlar,
3. Bireylere verilen geri bildirimler sayesinde çalışanların sistemdeki konumlarını görmelerine olanak tanır.
4. Amirler çalışanların bilgi, beceri ve yetenekleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar.

Başarı odaklı herhangi bir organizasyonun gerçek sermayesi insanlardır. Bir kuruluştaki çalışanları rencide etmeden, onlardan daha etkin yararlanmanın yollarından biri de etkili bir performans yönetim sistemi kurmakla sağlanabilir. Bu nedenle “insanlardan” nasıl daha etkin yararlanılabileceği üzerine çalışmalar yapılması ve performans değerlendirmelerinin nasıl daha etkin hale getirilebileceğine ilişkin araştırmaların nicelik ve niteliğinin artırılması örgütlere büyük fayda sağlayacaktır (Arslan, 2003).

İşletmelerde çoğunlukla çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeler (360 derece değerlendirmeler) kullanılır. Çalışan performans değerlendirmelerinde iş performansının sürekli olarak değerlendirilmesi ve kişisel ve kurumsal gelişim amaçlı kararların alınması

için birden fazla unsurun kapsamlı bir şekilde ele alınması amacıyla tasarlanmıştır. Çalışanlarla ilgili Kişi ve grupların sağladığı bilgiler tutarlıdır ve şu şekilde tanımlanabilir (Aydın, 2016).

Eğitim sistemimizde özellikle öğretmen performans değerlendirmesi açısından 360 derece değerlendirme sistemine oldukça benzeyen, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemleri giderek yaygınlaşmakta ve çeşitli ülkelerde kullanılmaktadır. Öğretim karmaşık bir süreç olduğundan öğrencilerden, velilerden, meslektaşlardan gelen girdiler, mesleki faaliyetlerin kayıtları, öğrenci performansı kayıtları, öğretmen testleri ve benzeri veri kaynaklarının tümü öğretmenleri değerlendirmek için kullanılabilir.

3.5. ETKİLİ DENETİM

Denetim, örgütlerin amaçlarının gerçekleşmesinin bir parçası olmakla birlikte oldukça karışık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Sürece ilişkin tüm dinamiklerin anlaşılma süreci olarak nitelendirilen denetim, eğitim sistemi içinde de oldukça önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2013).

Bursalıoğlu (2012), etkili denetimden eğitim açısından bahsedilebilmesi için öncelikle değişimin temel alınması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre okulun asli işlevlerinden birisi öğretmedir ve öğretme sürecinde değişen ihtiyaç ve unsurların da sürekli olarak dikkate alınması gerekmektedir. Etkili denetim, bu bağlamda değişimlerin takip edilebilmesi için gerekli olan tüm dinamiklerin sürece dâhil edilmesi anlamına gelmektedir.

Etkili denetim konusundaki yaklaşımlar, eğitimin farklı özelliklerini ortaya koymaktadır. Örneğin etkili denetim konusunda liderlik işlevleri yerine Lunenburg ve Ornstein (2014) okulun ve sistemin işleyişinin düzenlenmesiyle ilişkilendirmiştir. Etkili denetimin oldukça fazla dinamiği bulunmaktadır, ancak bu dinamiklerin ortak noktası gelişmeye katkı sağlayıcı olmasıdır. Tutarlı, rasyonel ve sürdürülebilir bir denetim sisteminin etkili olarak nitelendirilebilmesi mümkündür; ancak denetim kendi içinde de alt sistemlere ayrılmaktadır, bu durumda denetim sisteminin kendi içinde de tutarlı olması gerekmektedir. Eğitimin paydaşları bakımından ele alındığında etkili denetim, önemli bir yardımcı unsur olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla denetim bir amaç olmaktan ziyade amaçlara hızlı bir şekilde ulaşmaya yardımcı olan bir süreçtir. İnsan ilişkilerinden materyallere, yönetim biçiminden çevresel unsurlara kadar birçok dinamik, etkili bir denetim için değerlendirilmesi gereken konular olarak belirtilmektedir. Sergiovanni ve

Starratt (1979), eğitim faaliyetlerinin insan unsuru içermesinden dolayı denetimi de insan ilişkileri bağlamında değerlendirmişler ve bu sebeple denetimin etkili olarak nitelendirilebilmesi için iletişimin temel nokta olduğunu ifade etmişlerdir.

Etkili denetimde mevcut durumun belirlenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli görülen uygulama veya yanlışların değiştirilmesi yaklaşımı mevcuttur. Buna göre mevcut olan bir durumun ortaya koyulması gerekmekte, sonrasında ise durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Sonucunda ise yanlışların değiştirilmesi veya mevcut durumun iyileştirilmesi için gerekli kararların alınması söz konusudur. Denetimin asıl amacı geliştirmek olduğu için bu üç aşama, etkili bir denetim için vazgeçilmez bir ön koşuldur (Sivrikaya, 2014).

Denetimin nihai amacı, öğrencilerin en üst düzeyde öğrendikleri bir eğitim ortamı yaratmaktır. Bu nedenle, öğretmenlere modern denetim yöntemlerindeki yeni teknikler hakkında faydalı geri bildirim ve profesyonel yardım sağlamak önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmeli, gelişimi ve düzeltici eylemi teşvik etmek için geri bildirim sağlanmalıdır. Yöneticiler, çalışanların sürekli gelişimini sağlamak ve eğitim hedeflerine ulaşmak için başarılı bir gözden denetim süreci yürütmelidir. (Sergiovanni & Starratt, 1979).

Denetim, günümüzde her örgüt yapısı için varlıklarını devam ettirebilme noktasında her şeyden önce bir ihtiyaçtır ve gelişmenin itici güçlerinden birisidir. Dolayısıyla eğitim açısından bakıldığında öğrenmeye ve eğitime ilişkin tüm faktörlerin sürece dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Denetim, kapsamı oldukça geniş bir faaliyettir ve etkili olabilmesi için temeline gelişmeyi alması gerekmektedir. Bağımsızlık ve tarafsızlık gibi nitelikler, etkili denetimin en temel özellikleri olarak belirtilmiştir. Çünkü denetimin karmaşık yapısı, sistematik bir düzenleme gerektirmektedir; sistematik düzenlemenin de ön koşulları bağımsız ve tarafsız niteliklerden geçmektedir (Köse, 2007).

3.5.1. Etkili Denetimin Özellikleri

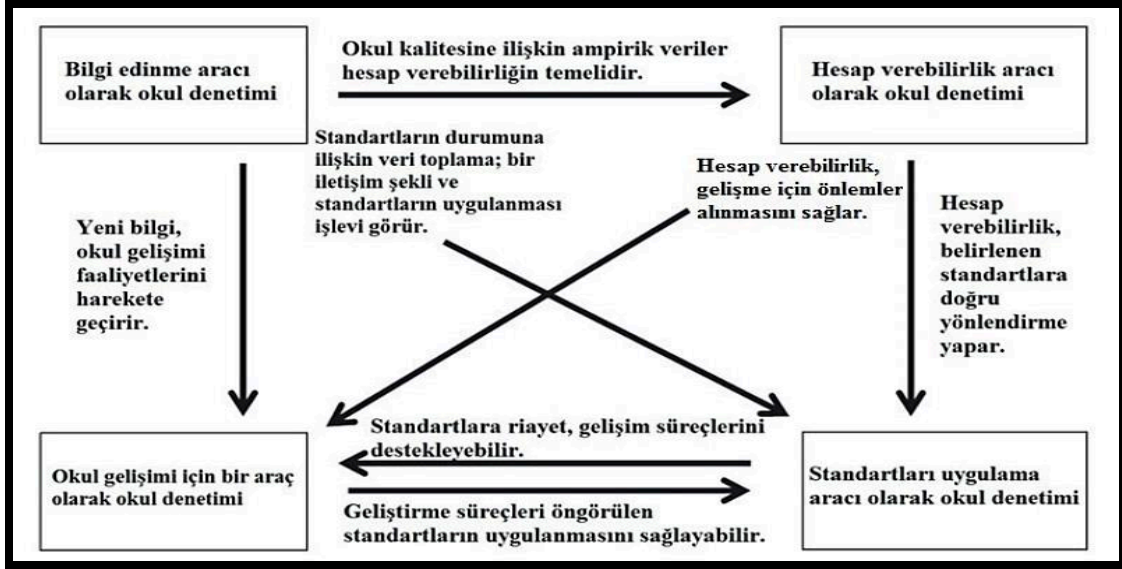
Tanımlamalarında da görüldüğü üzere etkili bir denetimin bazı özellikleri öne çıkmaktadır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Memduhoğlu & Zengin, 2011; Aydın, 2013). Süreç söz konusudur. Belirlenmiş bir plana göre yürütülmekte ve hangi alanda gerçekleştirilecekse, o alana ilişkin dinamikler plana dâhil edilmektedir.

Belirli ölçütlere göre yapılması gerekmektedir. Denetim faaliyetlerindeki amaçlardan biri, mevcut durumun ortaya çıkarılmasıdır. Dolayısıyla etkili denetimde belirli ölçütlerin olması beklenmektedir. Tarafsızlık ve bağımsızlık temel alınmalıdır. Etkili denetim söz konusu olduğunda, öznel yargı ve değerlendirme yerine nesnel değerlerin benimsenmesi sağlanmaktadır. Süreklilik benimsenmektedir. Denetim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için yaşanan değişimlerin kabul edilmesi ve bu değişimlere uyum sağlanması için ihtiyaçlara yönelik süreklilik temel alınmaktadır.

Etkileşimli bir denetimin, etkili bir denetim özelliği olduğu belirtilmektedir. Denetim sürecinde paydaşların da yer alması, etkililik açısından oldukça önemlidir. Tek tip bir denetim sisteminden bahsetmek söz konusu değildir. Bunun sebebi ise ihtiyaçların ve farklılıkların söz konusu olmasıdır. Sorumluluğun paylaştırılması esasına göre süreç yürütülmektedir. Denetimin amacı sorumlu aramaktan ziyade çözüm için verilerin toplanmasıdır. Dolayısıyla sorumluluk paylaştırılmaktadır. İş birliği, denetimin etkili olması için gereklidir. Etkili denetimde bireylere odaklanmaktan ziyade iş birliği ve iletişim temel alınmaktadır. Şeffaflık, etkili denetimin en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü şeffaflık, paydaşlara güven hissinin sağlanmasının yanında, sürece dâhil olabilmeyi ve iş birliğini kolaylaştırmayı sağlayan bir özelliktir.

Her okul fiziki ve sosyal çevresi, öğrenci-veli profili, sosyo-ekonomik durum vb. özellikleri itibarıyla birbirinden farklı olsa da okullar ürettikleri hizmetin niteliği ve çıktıları itibarıyla birçok bakımdan birbirlerine benzer özellikler gösterir. Bu nedenle, eğitimde etkili işleyecek bir denetim sisteminde bulunması gereken özellik ve bileşenlerle ilgili olarak bugüne kadar çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir kısmı denetimin yapısal bileşenlerine odaklanmışken, diğerleri denetlenenlerin denetimi nasıl algıladıklarına, akademisyenlerin nasıl değerlendirdiklerine yani denetim sisteminin bireysel bileşenlerine odaklanmışlardır. Nitelikli bir eğitim için etkili bir denetim sistemi zorunlu görüldüğünden öğretmen değerlendirme üzerine yapılan araştırmalar, etkili ve başarılı bir biçimde işleyen denetim ve öğretmen değerlendirme sistemlerinin belirli özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Denetleme ve değerlendirme planlı, sistemli ve sürekli bir süreçtir. Okul ortamında daha etkili bir öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin bu amacını gerçekleştirebilmesi için belirli ilkelere göre planlanıp uygulanması gerekir.

Landwehr'in (2011) denetimlerin okul gelişimine ne şekilde etki ettiği ve nasıl katkı sağladığı hususlarındaki görüşleri Şekil 3. 4.'te yer almaktadır.



Şekil 3. 4. Okul Denetimlerinin Okul Gelişimine Etkileri.

Bu nedenle denetimler temel hesap verebilirlik araçları olarak görülmekte ve okul kalitesine ilişkin ampirik verileri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda denetimler, okulları belirlenen standartlara doğru yönlendirir ve sürekli iyileştirmeyi teşvik eder.

Etkili denetim sistemleri yüksek kaliteli eğitim için gerekli görüldüğünden, öğretmen değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmalar, etkili ve başarılı bir şekilde işleyen denetim ve öğretmen değerlendirme sistemlerinin belirli özelliklerinin bulunduğunu öne sürmektedir. Gümüşeli'ye (2014) göre öğretmen değerlendirme sisteminin sahip olması gereken özellikler, yapısal özellikleri ve okul için bir denetleme ve değerlendirme sistemi oluşturulurken aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir:

a) Öğretmen Değerlendirme Sisteminin Özellikleri:

- 1. Okulda çalışan herkesin öğretmen değerlendirme ölçüt ve süreçlerine ilişkin ortak anlayışları vardır.*
- 2. Herkes bu ölçüt ve süreçlerin öğretim ile ilgili en önemli yönleri içerdiğine ilişkin ortak bir anlayışa sahiptir.*
- 3. Öğretmenler denetleme ve değerlendirmenin performanslarını yükselttiğine ve kendilerini güdülediğine inanır.*
- 4. Müdürler denetleme ve değerlendirmenin kendilerine öğretim liderliği yapma fırsatı verdiğine inanır.*

5. Sistemdeki herkes denetleme ve değerlendirmenin okuldaki farklı kişiler için kontrol ve özerklik arasında bir denge sağladığını kabul eder.

b) Etkili bir değerlendirme sisteminin taşınması gereken yapısal koşullar:

1. Denetleme ve değerlendirme süreci için kurumsal kaynak sağlanmalı.

2. Denetçilerin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için gerekli uzmanlığa sahip olmaları garanti altına alınmalı.

3. Yöneticilerin ve öğretmenlerin değerlendirme hedef ve süreçleri ile ilgili ortak bir anlayış geliştirmeleri için işbirliği yapmalarına olanak tanınmalı.

4. Üst sistemlerin değerlendirme hedef ve süreçleri ile okulun değerlendirme süreci ve destek sistemleri birbiri ile uyumlu hale getirilmeli.

c) Okul için bir denetleme ve değerlendirme sistemi oluşturulurken göz önünde bulundurulmasında gereken ilkeler:

1. Öğretmen değerlendirilmesi ve öğrenci öğrenmesine öncelik verme

2. Denetleme ve değerlendirme sisteminin amaç, hedef, beklenti ve süreçlerine ilişkin ortak bir anlayış geliştirme

3. Güven, gelişme ve risk alma iklimi oluşturma

4. Öğrenci öğrenmesini içeren çoklu veri kaynaklarını kullanma

5. Zaman geçirmeden etkili ve net dönüt verme

6. Sürekli öğretmen gelişimini kolaylaştırma

7. Öğretmenleri liderler ve uzmanlar olarak tanıma ve sürece katma 8. Öz yönetim ve karar vermeyi destekleme

9. Farklı denetim ihtiyaçlarını tanıma ve farklılaştırılmış denetim yaklaşımlarını kullanma

10. Yetişkin öğrenciler konusunda bilinenleri uygulama

Denetleme ve değerlendirme planlı, sistemli ve sürekli bir süreçtir. Okul ortamında daha etkili bir öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin bu amacını gerçekleştirebilmesi için belirli ilkelere göre planlanıp uygulanması gerekir

Yukarıdaki özellik ve ilkelerden de görüleceği gibi etkili bir denetim sisteminin önemli bir özelliği öğretme ve öğrenmeye odaklanmış olmasıdır. Ayrıca sürecin bir takım çalışması biçiminde işlemesi için denetleme sürecinin öğretmen katılımı ve iş birliğini olanaklı kılacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

3.5.2. Etkili Denetimde Müfettiş Roller

Eğitim kurumlarında müfettişlerin niteliği önemli olmakla birlikte, teftişlerin etkinliğinde teftiş faktörlerinden çok müfettişlerin teftiş paradigmaları, benimsedikleri teftiş

yöntemleri ve bunları belirleyen yasal düzenlemelerin daha çok etkiye sahip olduğu söylenebilir. Etkili olmadığı araştırmalarla ortaya konulmuş yaklaşımlarla denetim yapmak durumunda kalan nitelikli bir denetmen de sınırlı olumlu etkiye sahiptir. Bu nedenle, denetim disiplininin tarihsel gelişimi incelenirken, sürecin odak noktası, denetçi veya rolünden çok değişen denetim yaklaşımları (paradigmalar) olmuştur (Ilğan, 2017).

Etkili eğitim ve denetimde müfettişlerin rolleri çeşitli şekillerde değerlendirilmiştir. Başar (2008), müfettişlerin etkili bir denetim sürecinde katkı sağlamaları için görev, süreç, rol ve davranış olmak üzere değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre denetim, müfettişlerin asli görevlerini oluşturmaktadır. Usulsüzlüklerin tespit edilmesi ve engellenmesi, inceleme ve soruşturma yapılması etkili bir eğitim için denetimin konusunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla müfettişler, eğitimde amaçların belirlenmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için görevlendirilen personeller olarak nitelendirilmektedirler. Bu bağlamda müfettişler, etkili denetim ilkelerini benimseyip, rehberlik etmek durumundadırlar.

Eğitim programlarının ihtiyaçlara cevap verebilmesi, verimli olabilmesi için müfettişler denetim gerçekleştirmektedirler. Ancak yalnızca gelişim söz konusu olduğunda değil, aynı zamanda herhangi bir olumsuzluk durumunda da müfettişler önemli bir rol üstlenmektedirler. Herhangi bir olumsuzluğun tespit edilmesi hâlinde gerekli incelemelerin yapılması, alınabilecek önlemlerin veya uygulanacak yaptırımların belirlenmesi konusunda rapor hazırlanması, müfettişlerin kamu görevi yaptıklarını göstermektedir. Denetim, insan ve insan faaliyetlerine ilişkin bir süreç olarak düşünüldüğünde, müfettişlerin rollerinin hangi açıdan incelenirse incelensin, hepsinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, müfettişler; görevlerini yaparken bir süreç söz konusudur ve bu süreçte rolleriyle, davranışlarıyla eğitim sistemine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda müfettişlerin görevlerini yaparken kendilerinden beklenenleri verebilecek nitelikte olmaları gerekmektedir. Liderlik, öğreticilik, demokratik yaklaşım, analitik düşünme becerisi ve alanında uzmanlık bu niteliklerden bazılarıdır (Başar, 2008).

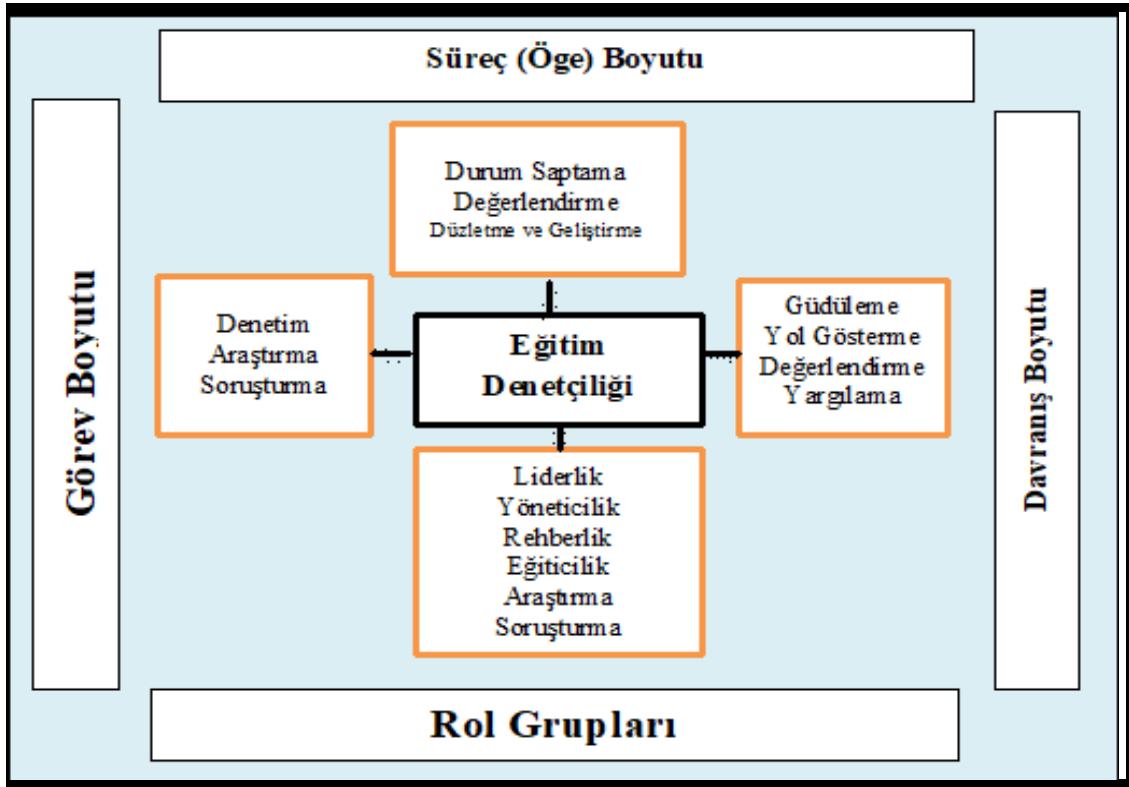
Erkılıç ve Dilbaz (2015), etkili bir denetimde müfettişlerin katkı sağlayabilmesi için insancıl, teknik ve yönetsel bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla etkili bir denetim için, kaliteli müfettişler kilit bir role sahiptirler. Bu yeterlilikler de temelde birbirleriyle ilişkilidir. Bu yeterlilikler özetle:

- *İnsancıl yeterlilikler; temelde iletişime dayanmaktadır. Ancak burada iletişimin de ötesinde, bir etkileşim söz konusudur. Müfettiş ile paydaşlar arasında gerçekleştirilen ilişkinin temelinde saygı ve hoşgörünün olması, etkili bir denetim için olumlu katkı sağlayan unsurlardır. Karşılıklı güven ilişkisi, temel dinamik olarak değerlendirilmektedir.*

- *Teknik yeterlilikler; müfettişlerin alanında uzman olması anlamına gelmektedir. Etkili bir denetim faaliyeti yürütülmesinde alanında uzman, analitik düşünce becerisi gelişmiş bir müfettişin varlığı gereklidir. Denetim faaliyetlerinin gerektirdiği uzmanlık becerilerine sahip olunması, bu anlamda oldukça önemlidir.*

- *Yönetmel yeterlilikler; denetimin etkili olup olmayacağına belirlenmesinde kritik konuların başında gelmektedir. Sürecin başından sonuna kadar olan tüm aşamalarda yönetim anlayışı, denetimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple müfettişlerin planlama yapmaları, amacı belirlemeleri ve analizleri; hedeflere ulaşmalarında önemli unsurlardır. Bunların yanı sıra iyi bir yönetim becerisine sahip olmaları, müfettişlerin etkili bir denetimde üstlendikleri rolün başarıya ulaşmasında belirleyici etken olarak ifade edilmektedir.*

Başar (2008) müfettişin rollerini Şekil 3. 5.'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 5. Eğitim Denetçilerinin Rollerini.

3.5.3. Etkili Denetimde Öğretmen Rollerini

Öğretmenlik, mesleğin niteliği itibarıyla gelişimin sürekli olmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler hem etkili eğitim hem de etkili denetim açısından en başta kendi kendilerini denetlemek durumundadırlar. Eğitim sisteminde gerçekleştirilen her uygulama, her yenilik, ancak öğretmenler aracılığıyla verimli olmaktadır. Siyasal, kültürel ve toplumsal dinamikler sürekli olarak değişmektedir. Eğitim alanındaki yenilikler hızlı biçimde gerçekleşmektedir. Bunlar, eğitim sisteminin günümüz ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap verebilmesi açısından öğretmenlerin denetimdeki rollerini artırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminde etkin olabilmek için hem kendilerini hem öğrencileri hem de sistemi denetlemek durumundadırlar. Öz denetim bu açıdan öğretmenler için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır (Kuran, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerin becerilerini ve akademik başarılarını geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Buna paralel olarak müfettişler ve yöneticiler de öğretmenlerin becerilerini ve başarılarını geliştirmek üzere faaliyet yürütmektedirler. Böyle bir durumda, etkili denetim sürecinde birbirleriyle etkileşim içinde bulunan insanların

fikirlerinin ifade edilmesi, özgür ve eşitlikçi bir eğitim ortamının oluşturulması, tüm paydaşlar açısından ihtiyaçtır. Öğretmenlerin denetlenmesinde dikkate alınması gereken hususlar bulunmaktadır, öğretmenlerin de gerek öğrenciler gerekse sisteme ilişkin denetimlerinde dikkat etmeleri gereken faktörler bulunmaktadır. Bu durum, bütüncül bir yaklaşımın temel alınması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Etkili bir denetim için öğretmenlerin, öğrenciler başta olmak üzere tüm paydaşlarla güven ilişkisi kurmaları, sürecin daha şeffaf yönetilmesi anlamına gelmektedir (Sargent & Hannum, 2005).

Glanz'a (2005) göre denetim sürecine aktif olarak katılmayan öğretmenler, denetim sürecinin verimsiz olmasına neden olmaktadır ancak öğretmenlerin denetim konusundaki tepkileri, denetim sürecinin sistematik yapısındaki eksiklikleri göstermesi açısından önemlidir;

- Denetim sürecine dâhil olmayan öğretmenler, denetimin insan ilişkilerindeki yerini dikkate almamaktadırlar.

- Denetim, gelişimi temel almasına rağmen sürece katılım konusunda isteksiz olan öğretmenlere göre denetim, yalnızca bürokratik zorunluluktan ibaret olarak değerlendirilmektedir.

- Öğretmenlerin, kendilerini denetleyen müfettiş veya yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duymaları ve güvenmeleri beklenmektedir. Ancak süreçte aktif rol almayan öğretmenler, kendilerine rehberlik edecek olan müfettiş veya yöneticileri yeterli bulmamaktadırlar.

- Denetimin etkili olabilmesi için iyi bir yapılanma gereklidir. Dolayısıyla denetim sisteminin yeterli olmadığını düşünmek, sürece dâhil olmamak anlamına gelmektedir. Yapılanmada sorun olarak görülen uygulama veya kararların düzeltilmesi için çözüm önerisi getirmek gereklidir ancak sistemdeki hantallık, sürece dâhil olmayan öğretmenlere göre önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir.

Denetim sisteminin etkili olabilmesi, öğretmenlerin bu sistemi benimsemeleriyle mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin denetim sürecinde diğer paydaşlarla iş birliği içinde olması, etkileşim gerçekleştirmesi ve kendilerini geliştirebilmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Günümüz toplumunda bilgiye ulaşmak geçmişe nazaran daha kolaydır ancak bu durum öğretmenlerin eğitim ve denetim sistemi içindeki rollerini azaltmamıştır. Denetim sürecinde etkinliğin sağlanabilmesi için temel noktalardan biri, öğretmenlerin iş

doyumlarının sağlanmış olmasıdır, teknolojik imkânların artmasıyla iş yükü azalmış gibi görünse de öğretmenler, önce kendilerini, sonrasında ise öğrencilerini takip etmek durumundadırlar. Dolayısıyla rolleri azalmaktan ziyade, değişim geçirmiştir (Günlü, 2005).

3.5.4. Etkili Denetimde Yönetici Roller

Günümüzdeki anlamı bakımından etkili denetim, rehberlik ve kontrol araçlarından birisidir. Geleneksel personel yönetim anlayışında işe alım, işten çıkarma, personel kayıtlarının tutulması gibi işe ilişkin genel ve az sayıda işlevi kapsayan bir yönetim anlayışı bulunmaktadır ancak bu yaklaşım, özellikle küresel rekabet ortamında yetersiz kalmaktadır. İşletmeler büyümüş, sektörler artmış ve en önemlisi; teknoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da en temel noktaya oturmuştur. Dolayısıyla insanın ihtiyaçları da önem kazanmış, bu bağlamda modern bir yönetime geçiş bir anlamda başarı açısından zorunlu olmuştur. Aldemir, Ataol & Budak (2004) bu gelişmelerin tamamının, işletmelerdeki sürdürülebilirlik açısından insanı temel almasıyla sonuçlanmasına ilişkin, yeni bir yaklaşımın ortaya çıkışında etkili olduğunu belirtmişlerdir. İnsan unsuru, her şeyden önce entelektüel sermaye olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla insana yatırım yapılması da çalışanların her şeyden önce “birey” olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Etkili denetim açısından yöneticiler, dinamik yapıda olmalarının bilincinde olduklarından dolayı okulun tüm üyelerini ikna etmeyi ve memnuniyetlerini artırmayı hedeflemektedirler. Çünkü okul dışı etkenlerde geliştirilecek uygulamalarda olduğu kadar, okul içi aktörlerin de sürece katılması; bütüncül bir bakış açısının sonucudur. Tompkins ve Cheney (1985), bu sebeple örgütsel özdeşleşmeyi çalışanların ikna edilmesi amacıyla kullanılan bir araç olarak nitelendirmişlerdir. Bu ikna mekanizması sayesinde çalışanlar, örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmelerinde motive bir şekilde faaliyet yürütmektedirler. Örgütlerin hedefleri ile üyelerin hedeflerinin aynı olduğuna ilişkin inancın sağlanması da etkili denetim konusunda başarılması gereken en önemli hususlardan birisidir. Örgütsel özdeşleşme, en genel ifade ile örgüt üyelerinin, içinde bulundukları örgüte karşı memnuniyetleridir. Üye memnuniyeti, örgütün uygulamalarına göre değişiklik göstermektedir. Her örgüt, günümüzde dinamik yapıda olmaları dolayısıyla faaliyetlerini bir süreç hâlinde gerçekleştirmektedirler. Yöneticiler, bu anlamda denetimin etkili olabilmesi için kritik bir role sahiptirler.

Örgütsel iletişimin sağlanması, yöneticilerin denetimdeki rollerini büyük oranda açıklamaktadır. Yılmaz (2009), örgütsel iletişimin bir sistem hâline getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre örgütsel iletişim sistemi, üyelerin hem iç hem de dış çevreden elde edebilecekleri bilgiye erişimini kolaylaştıracak bir yapıda olmalıdır. Böyle bir yapının tesis edilmesi, hem yeni bilgi üretimini teşvik etmektedir hem de örgüt içi bütünlüğün sağlanabilmesinde etkin bir rol üstlenmektedir.

Örgütsel iletişimin örgüte sağladığı faydalar dikkate alındığında, etkili denetimde yöneticilerin örgütsel iletişime vermesi gereken önem de ortaya çıkmaktadır. Buna göre örgütsel iletişimin sağladığı faydalar aşağıda belirtilmiştir (Bakan & Büyükmeşe, 2004);

- Yönetim kademesine, karar alma konusunda ihtiyaç duyulan bilginin elde edilmesi imkânını sağlamaktadır.

- Örgütün almış olduğu kararların üyeler tarafından örgütün amacına uygun olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Üyeler, almış oldukları bilgi aracılığı ile faaliyetlerini buna göre geliştirmektedirler.

- İletişim sayesinde üyeler ile örgüt arasında sürekli açık bir köprü bulunmaktadır ve bu da çalışanların örgüte bağlılık duygularını kuvvetlendirmektedir. Bu durum aynı zamanda çevre ilişkilerine de yansıdığı için her iki taraflı bir kazanç ortaya çıkmaktadır.

- Örgütsel iletişim aracılığı ile üyelere davranış seçenekleri imkânı sunulmaktadır. Bu sebeple üyeler da almış oldukları açık iletilerle performanslarını geliştirme imkânına sahip olmaktadır.

- Üyeler arasında ve üyeler ile örgüt arasında sürekli olarak bir paylaşım gerçekleştiği için dayanışma unsuru, örgüt içi ilişkilerde ortaya çıkmaktadır ve bu kuvvetli bağ ile bir bütünleşme sağlanabilmektedir.

- Mevcut veya olası anlaşmazlıkların, çatışmaların ve baskıların azaltılması açısından önemli bir araç olarak kullanılan iletişim ile uzlaş ortamının hazırlanması sağlanabilmektedir.

- Bütüncül bir yapı tesis edilmesinin önemli bir şartıdır ve bu sağlanabildiği takdirde, istikrarlı bir yapı geliştirilmesi de gerçekleşebilmektedir. İstikrarlı ortam da hem örgüt hem de üyeler açısından olumlu bir iklimi oluşması bakımından önemlidir.

- Değişim, kaçınılmaz bir gelişme olarak her örgüt açısından değerlendirilmesi gereken bir olgudur. İletişim ile örgüt içinde değişime karşı geliştirilen direncin

azaltılması hem yeni gelişmelere uyum sağlanması hem de güven ortamının tesis edilmesi anlamına gelmektedir.

- Olası hataların ve yanlış anlaşılmanın önüne geçmek açısından olumlu etkileri olduğu için, dolaylı olarak da olsa maliyetleri düşürücü bir etkiye sahiptir.

- Örgütsel amaçları gerçekleştirmek, verimlilik ve etkinliği artırabilmek için temel koşulların başında gelmektedir.

Görüldüğü üzere, yaşanan gelişmeler karşısında yöneticilerin rollerinde de değişimler meydana gelmiştir. Bu bağlamda yöneticiler, denetim etkinliklerine daha çok önem vermek durumundadırlar. Klasik anlamda yöneticilikten ziyade, beklenen rol artık liderliktir. Dolayısıyla etkili bir liderlik, yönetici rollerinin kilit noktalarından birini oluşturmaktadır. Yöneticiler, daha aktif hareket ettikleri takdirde gelişimin dinamiği olan denetimde etkililiğin sağlanması mümkündür. Denetim, rehberlik ve geliştirme faaliyetlerinin tamamı olarak ifade edildiği için etkili okul oluşturulabilmesi için yöneticiler liderlik özelliklerini taşımak durumundadırlar (Yılmaz, 2009).

Öğretim liderliğinin en önemli unsuru örgütsel iletişimdir. Bu bağlamda örgütsel iletişim konusunda yapılması gerekenler belirlenmiştir ancak unutulmamalıdır ki örgütsel iletişim dinamik bir yapıdadır ve sürekli geliştirilmelidir. Buna göre örgütsel iletişim açısından yapılması gerekenler (Atak, 2005);

- Örgüt içindeki iletişim kanalları sürekli olarak açık tutulmalı ve iletişime işlerlik kazandırılmalıdır.

- Örgüt içindeki bilgi paylaşımının artmasını sağlamak üzere iletişimin önemi herkese vurgulanmalıdır. İletişim hem üyeler hem de örgüt açısından şeffaflığın temel dinamiklerindendir.

- Örgüt içi iletişim kurulması, örgüt politikalarından biri hâline getirilmelidir. Dolayısıyla iletişim, vazgeçilmez bir unsur olarak benimsenmelidir.

- Örgütlerde, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen üyelerin bu davranışları teşvik edilmeli, iletişim kanalları ile desteklenmelidir ki bu durum örgüte yeni katılan üyelerin de uyum sorununu ortadan kaldıran en önemli unsurlardan biridir.

- İletişim, bir araç olarak kullanılarak örgütsel vatandaşlık davranışı sergilenmesine imkân tanıyabilir. Dolayısıyla gerekli ortam sağlanmalıdır.

- Örgütsel başarının temelinde örgüt ve örgütün tüm üyelerinin dayanışma ve iş birliği yer almaktadır. İletişim ile bu durum geliştirilmeli ve desteklenmelidir.

- İletişim ile örgüt kültürü oluşturulabilir. Bu kapsamda, örgütsel kültür değerlerinin oluşturulması ve benimsenmesi için etkili iletişim gerçekleştirilmelidir.

Yöneticilerin denetimdeki rollerinin gerçekleşebilmesi için bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nitelikler, liderlerin sahip olması gereken niteliklerle açıklanmaktadır. Sertoğlu (2010), bu özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- Bir bakışta durumu kavrama yeteneği: Lider, diğer kişilere göre analiz yaparken daha kısa süre içinde sebep-sonuç ilişkisi kurabilmeli ve çıkarım yapabilmelidir. Zamanı etkin kullanma becerisi olarak da ifade edilebilen bu yetenek, aynı zamanda liderin zekâsını kullanma becerisiyle ilgilidir.

- Sağduyu: Lider, olaylar karşısında akla dayalı, gerçekçi ve pragmatik çözümler üretebilmek için her şeyden önce sakin kalmalıdır.

- Beklenmedik olaylar karşısındaki tutum: Kriz, felaket gibi durumlarda insanlar genel olarak olayların şokunu yaşarken lider, sorumluluk almaktan kaçınmayıp insanları bir araya getirebilen ve olaylara çözüm üreten kişidir.

- Cesaret: Bir liderin en önemli özelliği sayılabilecek cesaret, liderin diğer insanlarda hayranlık uyandıran bir özelliğidir. Bu durum aynı zamanda liderin risk alabildiğini de göstermesi bakımından önemlidir.

- Yenilikleri uygulama yeteneği: İnsanlar genel olarak yeniliklere şüpheyle yaklaşmaktadır. Lider özellikleri taşıyan insanlar ise bu yenilikleri kısa bir sürede çözümleyip benimsemekte ve topluluk açısından uygulanabilir hâle getirmektedirler.

- Çalışkanlık: Lider, genel olarak çalıştıran ve yönlendiren kişidir ancak kendisinin de çalışmaktan ve sorumluluk almaktan kaçmaması, motivasyon unsurunun sağlanması adına önemlidir.

- Düşünce ve pratik uygulama kabiliyeti: Bir şeyi düşünmek ile uygulamak arasında farklar bulunmaktadır. Lider, düşündüklerini soğukkanlı bir şekilde uygulamaya geçirebilen ve başkalarına da basit bir şekilde Aktarabilen kişidir. Düşündüğünü pratiğe dökebilmesi, liderliğinin ispatı olarak da belirtilebilir.

- Duruma adapte olabilme: Özellikle küresel rekabet ortamında değişen koşullar, örgütleri zorlamaktadır. Zamanın etkin kullanılması bu bakımdan çok önemlidir. Lider, yeni gelişen duruma karşı plan ve aksiyonları alarak yeni bir yol haritası çıkarabilen, bunu uygulayabilen ve uygulatabilen kişidir.

- Geniş ve mantıklı hayal gücü: Yaratıcılığın en temel dinamiği olan hayal gücü, mantık ile birleştirildiği takdirde ortaya daha önce uygulanmamış yeni yöntem ve uygulamalar çıkabilmektedir.

- Bilimselliğe saygı: Lider, almış olduğu kararların ve uygulamalarının temelinde rasyonel bir bakış açısı geliştirdiği takdirde, görevinde titizliği de sağlayabilecek ve liderliğini kabul ettirebilecektir.

- Araştırma yapabilme: Lider, sürekli olarak kendini geliştirme çabası içinde olan kişidir. Özellikle günümüz küresel rekabet ortamında araştırma yapmak, yeni fırsatlar yaratabilmek adına oldukça önemlidir.

- Adalet: Adalet, yönetimin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla liderin adaletli olduğu görüşü, topluluğun lidere daha da bağlanmasını sağlayabilen en etkin faktörlerin başında gelmektedir.

Yukarıda belirtilen özelliklerin tamamı genişletilebilir. Ancak hepsinin ortak noktası, lidere ilişkin değerlendirmelerde olumlu bir algıya işaret etmesidir. Maxwell (2004) de buna istinaden liderliğin temel noktasının güven uyandırmak olduğunu vurgulamıştır ki güven, liderlik özelliklerinin de türlerinin de temelidir.

3.6. DENETİMDE DEĞİŞİM SÜRECİ

Denetim, bir kuruluşun etkinliğini ve verimliliğini artırmak için yürütülen bir yönetim sürecidir. En küçük kuruluşlardan çok uluslu şirketlere ve uluslararası kuruluşlara kadar tüm kuruluşların denetim sistemlerine ihtiyacı vardır. Denetim, bir kurumun belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını, ne kadarına ulaşıldığını, ulaşılamayan hedeflere ulaşmadaki eksiklik ve başarısızlıkların belirlenmesi sürecidir (Öztekin, 1993). Denetim, faaliyetlerdeki hataları tespit edebilir. Hataları bulmak, düzeltmenin ön şartıdır ve denetim, sistem sorunlarının ve etkililik sorunlarının çözümüdür. (Taymaz, 2013).

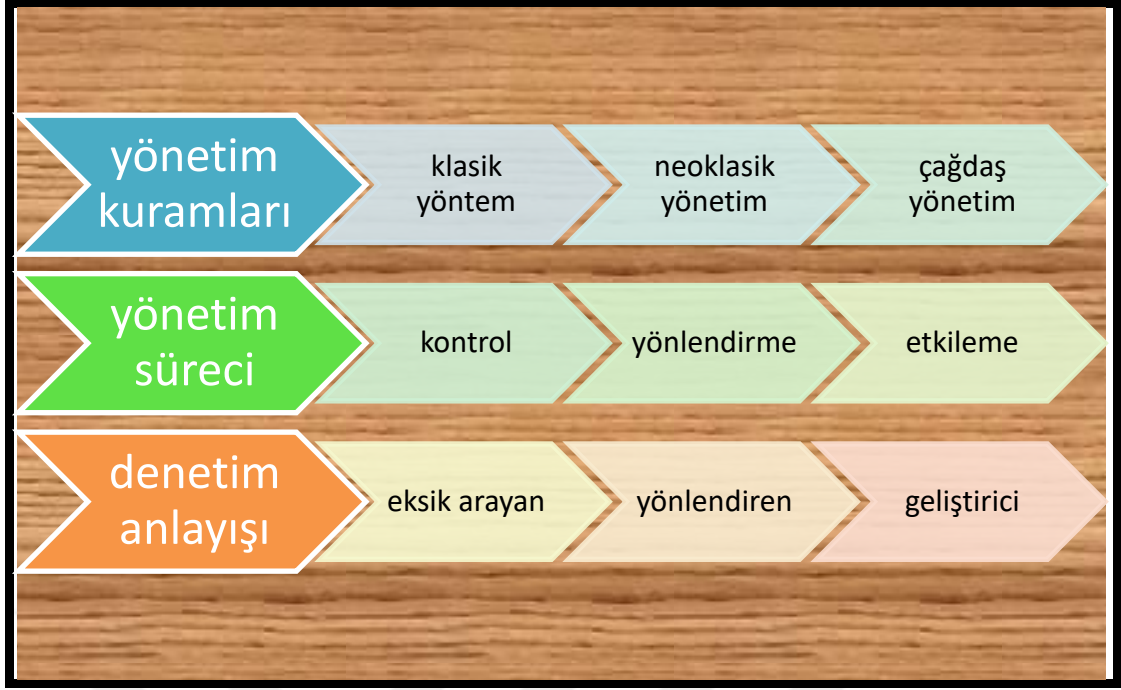
Denetim Türk eğitim sisteminde de temel unsurlardandır. 1739 Sayılı Millî Eğitimin Temel Kanununda (1973), Millî Eğitim Sisteminin 14 ilkesi belirtilmiştir. Bu ilkelerden “planlılık”, eğitim programlarının ve uygulamalarının bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesini ifade etmektedir. Eğitimde etkililiği sağlamak hem bireysel hem de toplumsal yararı üst düzeye çıkarmak için eğitim sürecinin dikkatle izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Eğitim denetimi, eğitim faaliyetlerinin eğitsel amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, karşılaşılan eksiklik ve sorunların tespit edilmesi giderilmesi için gerekli çözüm

yollarının sunulmasını kapsayan bir süreçtir. Bu nedenle nitelikli eğitim ve nitelikli çıktılar için denetim vazgeçilemez bir süreçtir.

Genelde eğitim sisteminde özelde ise eğitim sisteminin temel uygulama alanı olan okullarda ve sınıflarda etkililiğin sağlanabilmesi için denetim zaruridir. Sürecin kontrolü, sonuçların hedeflerle kıyaslanması ve hedeflerden sapmaları azaltması için gerekli yönlendirmelerin yapılması ise denetim kapsamındadır. Eğitim denetimi, eğitim örgütü olan okulların kurumsal işleyişinin izlenmesi, aynı zamanda eğitim ve öğretim etkinliklerinin amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini kapsar. Eğitim denetiminin amacı, eğitimin niteliğini artırarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesidir.

Yönetim anlayışı ve süreci zaman içerisinde büyük değişime uğramıştır bu süreçteki değişime paralel olarak denetim farklı anlamlar kazanmıştır. Örgüt içerisinde beşeri ilişkilere ilişkin bakış açısındaki değişimler tüm yönetim sürecini ve bu sürecin ayrılmaz bir boyutu olan denetimi etkilemiştir. Bu nedenle denetimdeki gelişimin anlaşılabilmesi için sırasıyla klasik neoklasik ve çağdaş yönetim yaklaşımlarının çalışana, örgütsel etkiler ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bakış açılarını anlamak gerekir. Çağımız bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Teknolojik gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler karşısında eğitimden beklenen çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilecek nesiller yetiştirmektir. Bu doğrultuda eğitim sistemi sürekli bir güncelleme içerisinde. Denetimin de güncelleme sürecinin bir parçası olması gerekmektedir.

Denetim evrensel olup tüm örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için gerekli bir süreçtir. Bu nedenle ki yönetimin süreç olarak ilk değerlendirilmesinde Fayol (1916) tarafından belirlenen 5 yönetim sürecinin biri “kontrol” etmektir. Ancak yönetim kuramlarını zaman içerisindeki evrimi yönetim süreçlerine de yansıdı. Gullick ve Unwick (1937) tarafından oluşturulan yönetim süreçlerinde “kontrol” yerini “yönlendirmeye” bırakmıştır. Gregg’le (1957) bu süreç “etkileme” olarak güncellenmiştir. Yönetim kuramları, yönetim süreçleri ve denetim alanındaki değişim Şekil 3. 6.’da gösterilmiştir (Yüner, 2022).



Şekil 3. 6. Yönetim Kuramları, Yönetim Süreçleri ve Denetim Alanındaki Değişim.

Şekil 3. 6. incelendiğinde; yönetim kuramlara ve yönetim süreçlerindeki yapıya bakış açısının ve iş görenlere ilişkili varsayımların değişmesiyle denetim anlayışı da değişiklik göstermiştir. Eksik arayan bir denetim anlayışından geliştirmeyi ön plana rehberlik anlayışına geçirmiştir.

Çağdaş denetim anlayışında denetim öğretmenlerin denetmenler ile etkileşimli bir süreç içerisinde kendilerini mesleki açıdan geliştirdikleri bir araçtır. Bu anlayışla denetmenler sorunların çözümünde işbirlikçi bir yaklaşımla bilimsel yöntem kullanmaya başlamışlardır (Sullivan & Glanz, 2000). Yakından ve sürekli kontrolcü anlayıştan çalışanlarla iş birliği esasına dayalı, işlerini kolaylaştıran destekleyici, örgüt iklimi oluşturmaya yönelik bir anlayışa geçilmiştir. Bu anlayışla iş birliği ekip çalışması, destekleyici denetim ön plana çıkmaktadır (Austin & Hopkins, 2004). Kontrol odaklı geleneksel denetim ile rehberlik esaslı çağdaş denetim anlayışı arasındaki büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Bürokratik denetim, öğretmenlerin gözlenen davranışlarının etkililiği hakkındaki yargıları kapsarken demokratik denetim öğretmeni geliştirmede ona rehberlik etmeyi hedefler. Klasik denetim anlayışı durumun saptanması ve raporlanması ile sınırlıyken çağdaş denetim yaklaşımında saptanan durumun en iyi şekilde çözümlenmesi, ileriye götürülmesi için yönlendirilmesi esastır. Çağdaş yaklaşımlarda denetim bir öğrenim süreci olarak görülmektedir (Davys & Beddoe, 2010).

Günümüzde Türkiye'de öğretmen denetimi okul yöneticilerince gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin göstereceği yönetim yaklaşım ve liderlik özellikleri önemlidir. Eğitim yönetimi ve günlük hayatta gözlenebilen okul yönetimi sadece yönetici ve yöneticilik süreçleri ile ele alınmamalı, liderlik kavramına odaklanılmalıdır (Memduhoğlu & Şenyiğit, 2021). Öğretmenleri denetleyecek, onlara yol gösterecek olan okul yöneticilerinin yönetim etkinliklerinin yanı sıra iyi birer öğretim lideri olmaları beklenmektedir. Birbirinden ayrı iki kavram olan liderlik ve yöneticilik birbiri yerine tercih edilebilecek kavramlar değildir. Etkili bir yönetim için her ikisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bolman ve Deal'in (2013) belirttiği üzere günümüz örgütlerinin başarısında yöneticilerin nesnel bakış açısına, aynı zamanda liderliğin sağladığı vizyon, motivasyon ve örgütsel bağlılığa ihtiyaç vardır. Nitelikli eğitim için öncelikle öğretim ortamının ve öğretmen niteliğini artırılması gerekmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımında öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak adına rehberlik esastır. Denetim sunduğu öneriler ve yönlendirmelerle öğretim etkinliklerini niteliğini arttırmayı hedefler. Bu nedenle çağdaş denetim yaklaşımları nitelikli eğitimin sağlanmasında kritik öneme sahiptir.

Denetimin nihai amacı öğrenci öğrenmesini en üst düzey gerçekleştirebilecek eğitim öğretim ortamı oluşturmaktır. Bu nedenle çağdaş denetim yaklaşımlarında öğretmene yararlı geri bildirimler verilmesi ve yeni teknikler noktasında destek olunması önemlidir. Öğretmenler mesleki gelişimleri açısından desteklenmeli, onlara geliştirici ve doğru uygulamalara teşvik edici geri bildirimler verilmelidir. Çalışanların sürekli gelişimini sağlayabilme ve eğitimsel hedefleri gerçekleştirebilmesi için yöneticilerin başarılı bir denetim süreci yürütmeleri gerekmektedir. Eğitim denetiminde odak öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için tüm eğitim çalışanlarının geliştirilmesi ve motivasyonlarının sağlanması olmalıdır. Eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin çağdaş denetim anlayışına uygun rehberlik sunabilmesi için öncelikle denetimin gelişen ve değişen tüm yönlerini bilmesi gerekmektedir. Denetim ilkelerine uygun tutum ve davranış geliştirmelidir (Yüner, 2022)

Denetçinin otoriter olduğu ve uygunluk denetimi yaptığı dönemlerden rehberlik odaklı mesleki gelişime doğru denetimin geçiş aşaması temelinde bir paradigma değişimi olarak açıklanabilir. Treslan'a (2018) göre dünyanın uygulamaları bugünün ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir. Denetimin meslektaş dayanışmasına yönelik bir yapıya

kavuşması bu bağlamda paradigma değişimi olarak değerlendirilebilir. Eğitimde çağdaş denetim bu anlamda iletişimi ön plana alan, insan ilişkilerine değer veren, değişen koşullara göre çözümler üreten ve tek bir doğrunun kabul edilmediği mesleki gelişimi öğretmen özelliklerine saygı göstererek yürüten bir yapı olarak tanımlanabilir. Benihno'ya (2017) göre denetimde sadece gözlem, gözden geçirme, kontrol çizelgesi gibi uygulamalar denetçi ile denetlenenler arasındaki ilişkilerde bir paradigma değişmesi meydana getirmiştir. Özellikle yeni denetim modelleri öğretmenler ve okul yönetimi arasında işbirlikçi ve iletişimsel bir ilişkiyi vurgulamaktadır

Geleneksel denetim rolünden kendi kendini denetleme sürecine geçiş denetimin paradigma kaymasıdır. (Basa, 2018) Benzer şekilde Purfitasari, Prihatin ve Mulyono'a (2020) göre özellikle teknolojik gelişmeleri eğitimde paradigma kaymasına yaşatmıştır ve öğretmenlerin çeşitli yeniliklere ihtiyaç duyduğu bir çağda denetim sistemlerinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yeni paradigmada denetim denetçilerin sadece rutin işleri yerine getirme görevi değil aynı zamanda öğretmen niteliği başta olmak üzere eğitimi iyileştirmek ve uyumlu bir hale getirmektir. Denetimde yaşanan paradigma kayması denetim sisteminin yapısal özelliklerini etkilemiştir. Özellikle denetçilerin rolleri, denetim sürecinde izledikleri yöntemler, denetlemenin amacı ve sonuçları paradigma kayması ile önemli değişikliklere uğramıştır. Tüm bunlar çağdaş bir denetim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çağdaş denetimler kendi içerisinde çeşitli modellere ayrılmıştır her bir modelin kendine özgü teknik özellikleri ve derinliğinde yer alan bir paradigma etkisinden söz edilebilir.

Denetim sisteminin amaçlarından denetçilerin rol ve sorumluluklarına kadar yeniden yapılandırılması köklü bir değişim olarak açıklanabilir. Başka bir ifade ile çağdaş denetimini yapılabilmesi mevcut denetim sisteminin paradigma değişimi olarak ifade edilebilir. Kontrol ve uygunluk denetime odaklı hesap sorma anlayışıyla yürütülen denetim faaliyetleri bu anlamda çağdaş denetiminin çok uzağında kalmaktadır. Ayrıca bu tür denetim faaliyetleri sayısız olumsuz çıktıya da sahiptir. Haris, Naway, Puludang, Takashita ve Ancho'ya (2018) göre okul ziyaretleri resmi olmaktadır ve denetim okulda öğretmenler üzerinde stres oluşturmaktadır. Denetçiler sınıfa girerler ve öğretmenleri nasıl öğrettiklerini, öğretim programını uygulayıp uygulanmadıklarını kontrol ederek öğrencilere sorular sorarak onları test ederler. Bu denetim parampası değişmelidir. Çünkü denetçi sadece hataları kontrol etmekle kalmamalı aynı zamanda sorunlara çözüm

bulunmasına da destek sağlamalıdır. Denetimde paradigma değişimi kolay değildir ve etkili bir süreç yönetimi ile gerçekleştirebileceğin altı çizilmelidir. Zorga'ya (1997) göre denetim, mevcut bireysel şemalarının yapılandırılmasına ve mevcut davranış ve duyguların yeniden oluşturulmasına yol açar. Bundan dolayı Treslan'a (2008) göre denetim, öğretmenler tarafından benimsenmeli ve iş birliğine dayalı olarak mesleki gelişimlerine hizmet etmelidir. Öğrenen bir yapı olan okulların gelişim için öncelikle öğretmenlerin liderliği de geliştirilmelidir. Ayrıca denetim hem okul işleyişinde hem de liderlik sorumluluğu ile mesleki dayanışmayı sağlamalıdır ki paradigma değişimi kolay bir şekilde gerçekleşebilsin.

Çağdaş denetimin öncelikle amacını rehberliğe dayalı bir gelişim olduğu vurgulanmalıdır. Leddick ve Bernard'a (1980) göre "denetim" kavramı alan yazında "danışmanlık" kavramı ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda denetimin amacı rehberlik etmeye dönük olmalıdır. Denetçilerin yeterlikleri olmalıdır ve en önemlisi çağdaş bir denetim felsefesinin denetçiler ve denetlenenler tarafından benimsenmesi gerekir. Denetimin amacı öğretme ve öğrenme kalitesini arttırmak ve eğitim durumunu böylece değiştirmek ve iyileştirmektir (Haris, Naway, Puludang, Takashita & Ancho; 2018; Jahannian & Ebrahimi, 2013). Denetçinin temel sorumluluğu öğretmektir ve eğitimcilerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktır. Denetim eğitim ve öğretim sürecinin bir parçasıdır. Hem denetlenenin hem de denetleyenin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak denetimin genel amacıdır. Tüm bunlar eğitim denetimini ve rehberliğin nitelikli bir eğitim sistemine ulaşılması için gerekli ve önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Eğitim denetimi öğretmeni geliştirerek öğretimi geliştirmeyi amaçlar ve etkili bir denetim için müfettişlerin niteliği büyük bir öneme sahiptir (Altun &, 2020). Çağdaş bir denetimde özellikle denetçilerin kendi rol ve sorumluluklarını bilmeleri ve eylemlerine de dönüştürmeleri beklenmelidir. Çünkü denetim sisteminin çağdaş bir denetim çizgisinde yürütülmesini sağlayacak olanlar denetçilerdir. Özellikle denetçinin nesnel bir bakış açısına sahip olması bu anlamda önemlidir. Eklund, Aros-O'Malley ve Murrieta'a (2014) göre, denetçiler kendi kültürel geçmişlerini, algılarını ön yargılarını değerlendirmek ve böylece güvenli bir öğrenme ortamı için açık dürüst ve herkes için olumlu sonuçlar doğuracak işbirlikçi bir süreç işletmelidirler. Hester'a (1951) göre denetçiden beklenen dört ana işlev vardır. Bunlar; yönetmek, öğretmek, danışmanlık yapmak ve denetimin

etkinliğini değerlendirmektir ve tüm bunlar toplam eğitim sürecinin bir parçasıdır. Günümüzde denetçiler öğretmenlerle iş birliği yapmaktadır ve eğitimin niteliğini arttırmak için meslek mesleki iş birliği ile onlara rehberlik etmektedir (Jahanian & Ebrahimi, 2013). Görüldüğü üzere ağdaş denetimde denetçiye düşen sorumluluklar onun yetkinliği ile ilişkilidir, özellikle ağdaş bir eğitim denetçisinin aynı zamanda nitelikli bir eğitim yöneticisi olması gerektiği ifade edilebilir

Çağdaş bir denetim yaklaşımında, denetimin en önemli işlevlerinden birinin karşılıklı gelişim olduğu belirtilmelidir. Carrington'ya (2004) göre, denetçiler, denetimin karşılıklı bir öğrenme süreci olarak görülmesinin potansiyel faydaları olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca eğitimin kalitesini geliştirmek için denetçiler öğretmenlerin performansları konusunda geri bildirim sağlamak, personel ihtiyaçlarını ve terfi etme durumlarını saptamak, kalite güvence kontrollerini yapmak, öğretmenlere profesyonel destek sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak gibi görev ve sorumluluklara sahip olmalıdırlar (Haris, Naway, Puludang, Takashita ve Ancho; 2018). Tüm bunlar denetçinin rehberlik eden bir lider olması ile açıklanabilir. Denetçilerin liderlik özelliği sergilemesi, bu bağlamda ağdaş bir denetimin gerçekleşmesi için öncül bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde denetim becerilerine sahip kişiler tarafından eğitim hedeflerine en üst düzeyde ulaşılması için gerçekleştirilen önemli resmi liderlik rolü olarak tanımlanmaktadır (Adu, Akinloye & Olaoye, 2014). Ayrıca denetim öğretmenlerin öğrenim yöntemlerini geliştirmek için bir liderlik işlevi olarak dünyanın başarılı okullarında kabul edilmektedir (Sarfo & Cudjoe, 2016).

Bir okulun temel amacı, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmektir (Tesfaw & Hofman, 2014). Bu bağlamda öğrencinin öğrenmesi için etkili bir okul ortamının oluşturulmasında denetim başat role sahiptir. Çağdaş denetim ışığında denetlenen okullar öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesinde olanak sağlamaktadırlar (Adu, Akinloye & Olaoye, 2014).

Çağdaş bir denetim için hem öğretimin denetimi hem de idarenin denetimi okul gelişimine hizmet etmektedir. Özellikle denetçilerin kişiler arası beceriler ve teknik becerileri yüksek olmalıdır ve görev alanlarının sınırlarını net olarak tanımlanmalıdır. Bu konuda denetleyenler de denetleyenlerde kendi rollerinin farkında olmalıdır (Haris, Naway, Puludang, Takashita & Ancho, 2018). Denetçiler, okul müdürleri, öğretmenler ortak bir hedefe sahip olsalar da rolleri ve sorumlulukları farklıdır. Okul müdürleri planlayıcıdır, öğretmenler uygulayıcıdır ve denetçiler de uygulama sürecini hedeflere

ulaşma durumunu değerlendirenlerdir. Tüm bu süreçte daha geniş bir açıdan ise Adu, Akinloye ve Olaoye'ye (2014) göre, okul denetiminin amacı, nihai olarak toplumsal gelişime hizmet etmektedir

ağın gerektirdiği ihtiyaçlardan dolayı klasik denetim anlayışından ağdaş denetime geçişin olduğu görülmektedir. Geçiş sürecinin kolay olmadığı ve halen benimsenmesine dair sorunlar olduğunun altı çizilmelidir. Özellikle denetçilerin ve denetlenenlerin denetime yönelik algılarının ve beklentilerinin ağdaş bir zeminde buluşmasının zaman alacağı anlaşılmaktadır. Welsh'e (1978) göre, denetçi denetlenen karşısında otorite değildir. Denetim, öğrenenin önemli bir yönüdür (Newton & Napper, 2007) . Jahanian ve Ebrahimi'e (2013) göre, eğitim denetiminin amaçlarına ulaşabilecek ve işlevselliğini sürdürebilecek ilkelerle hareket eder. Eğitim denetimine ilişkin görüş ve teorilerin uygulanabilmesi ve eğitimde kalitenin artırılabilmesi denetimin ilkelerine bağlıdır. Özellikle planlamalarında ve faaliyetlerinde sahip olduğu ilkeleri riayet etmelidir.

Denetim sistemini ağdaş modeller çerçevesinde yürütülmesi, bu bağlamda denetçinin ağdaş denetim felsefesine benimsemesi ve yürüttüğü modele hâkim olması ile yakından ilişkilidir. Çağdaş denetim modelleri genel olarak ve modelin kendi yapısal özellikleri bakımından birtakım ilkelere sahiptir. Ancak mevcut ilkelerinde hem geçmişteki denetim algısından etkilendiği hem de çağın ihtiyaçlarına göre devringen bir yapıya ulaşmaya çalıştığı ifade edilebilir. Bu kapsamda denetçilerin okullardaki rolleri de yeniden tanımlanmaktadır. Haris, Naway, Puludang, Takashita ve Ancho'a (2018) göre ağdaş bir denetimde denetçilerin okuldaki temel rolü akademik ve yönetimsel işlevleri ağdaş modeller doğrusunda denetlemektir. Çağdaş denetimi modellerinin verimlilik, denetçi otoritesi, standart yaklaşımlar, net ölçütler ve belirli doğrulara sahip özellikleri barındırması pozitif paradigmaya dair etkiler olarak açıklanırken; rehberlik, iletişim özerklik alanına saygı, birden fazla doğru, farklılıkları dikkate alma ve değişen koşullara göre değişime karşı uyumluluk özellikleri daha çok pozitivist paradigmaların etkilendiğini göstermektedir.

Ezberci ğretim, verilen bir bilginin mutlak doğru olarak kabul edilmesinin temel almaktadır mutlak doğru kabul edilen bilgiler bireye bilgi yığınları şeklinde sözlü veya yazılı olarak Aktarılmaktadır bireyden bu bilgileri zihinde kontrol altına tutması ve sorulduğunda da aynı şekilde tekrar etmesi istenmektedir birey bunu yapabildiği oranda başarılı sayılmaktadır (Sekin, 2008). Neoliberal felsefe, okulların ve öğrencilerin büyük

şirketler gibi rekabet etmesini istemekte ve buna bağlı olarak öğretmen yeterlilikleri ve yeterlilikleri ve ölçülebilir, şeffaf denetlenebilir performans ölçütleri belirlemektedir. Günümüz eğitimindeki rekabet ortamında ve ölçme çılgınlığında merkezi sınavlar bu performans başarı kriterlerinin en tepesinde konumlanmaktadır (Connell, 2009; Keskin, 2012; Akt. Çetin & Gündoğdu, 2020). Toplumun gözünde eğitimin kalitesi öğrencilerin sınavları, testleri, bu değerlendirmelerden aldıkları puanlar ve sonuçları ile eşdeğer hale gelmiştir. Aynı doğrultuda öğretmenlerin niteliği ve başarısı, merkezi sınavlarda öğrencilerini doğru çözdükleri test soru sayısına göre şekillenmektedir. Bu piyasacı yaklaşıma karşı çıkan eleştirel pedagoji öğrenmenin yaşamın içinde gerçekleşen bir etkinlik olması gerektiği görüşünü savunmakta ve açık görüşlü yaklaşımı yoluyla geçmiş eğitim uygulamalarının da daha farklı yorumlanmasını sağlamaktadır.

Türkiye'de eğitim denetimi uzun bir tarihsel geçmişe ve literatür birikimine sahip olup oldukça kurumsal bir boyuta sahiptir. Eğitim denetiminin kalitesinin artırılması için rehberliğe dayalı bir eğitim denetimi yönteminin oluşturulması için yapısal ve kurumsal değişikliklere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretim süreci. Bundan sonra yapılacak olan çalışmaların uzun vadeli ve kalıcı modellerin benimsendiği bir politikanın takip edilerek denetimde çağcıl uygulamaları destekleyici, yapıcı iletişim ve insan ilişkilerini merkezi alan paydaşları sosyal psikolojik ve kişisel açılardan geliştiren ve destekleyen nitelikteki eleştirel denetimlerin yaygınlaşması gerekmektedir. Ayrıca denetçilerin ve karar alıcıların eleştirel pedagoji ile ilgili asgari okumalara sahip olması gerektiğinin öneminden söz edilebilir.

Çağdaş yönetim ilkeleri açısından denetim, kamuya hizmetlerin etkin ve hızlı bir şekilde sunulmasını, etkinlik ve verimliliğinin sağlanması amacıyla yönetim faaliyetleri süreç ve çıktılarının belirli standartlara ve performans göstergelerine uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini belirlemektir (Altınışık, 2015). Son zamanlarda bazı araştırmacılar eğitim denetiminin kontrolden ziyade geliştirme odaklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle özellikle eğitimin denetimi ve geliştirilmesi, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında en zorunlu unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2013).

Eğitim denetimi her ülkenin sosyo-kültürel yapısına ve tarihi normlarına göre farklılık göstermektedir. Eğitim gözetim organları her ülkede farklılık göstermektedir (Tezcan,

2015). Günlük hayattaki değişiklikler eğitim sisteminde de değişiklik yapılmasını gerektirmektedir. Bu durum eğitim sistemi ile diğer toplumsal sistemler arasındaki ilişki sürecinin doğal bir sonucudur. (Altınışık & Binbir, 2015). Yeniden yapılandırmanın kavramının temeli, mevcut faaliyetlerin iyileştirilmesinden ziyade, faaliyetin tamamının dikkate alınması, nerede ve nasıl değerlendirildiği, diğer faaliyetlerle ilişkisi ve yeni süreçlerin belirlenmesidir. Kamu yönetimi sosyal sistemlerde değişime en dirençli yapılardan biridir ve çoğu zaman hızlı değişime ayak uyduramamaktadır. Bu yapı, mevcut kuralların ve ilişki kalıplarının yerleşik düzenini simgelemektedir ve olası değişiklikleri yalnızca yzeyssel düzenlemelerle yönetmek imknsızdır. Bu bağlamda daha planlı ve sistemli hareket edilmesi kaçınlmaz görülmektedir (Varol, 2012). Ayrıca eğitim denetim sisteminin yapısal sorunlarının analiz edilerek bu sorunların giderilmesine yönelik adımların atılması önemlidir. Denetim sistemleri, yapısal sorunlar zlmeden istenilen sonuçlara ulaştıramaz (Güney, Varoğlu & Aktaş, 1996). Bu anlamda eğitim denetim sistemi yapısal sorunlardan arındırıldığı oranda beklenen faydayı sağlayabilir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için sistemin yeniden tasarlanıp güncellenmesi, dolayısıyla sistemin yapısının ve işlevselliğinin değiştirilmesi doğal yönetim süreci uygulamalarından biridir (Durnalı & Limon, 2018).

BÖLÜM IV

4. PISA ve TIMSS SINAVLARINDA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN EĞİTİM DENETİM SİSTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Uluslararası değerlendirme sonuçları, eğitim sistemlerinde örnek teşkil eden ülkeleri ortaya koyuyor. TIMSS (Uluslararası Matematik ve Bilim Araştırmalarında Eğilimler) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uluslararası değerlendirmeler yürütür ve bu kuruluşlar arasında en bilinen ve görünür olanlardır. Örneğin Türkiye'nin bu uluslararası sınavlarda gösterdiği performans diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır, bu da ülkenin eğitim politikasında bazı sorunların olduğunu göstermektedir. Türkiye bu durumu tersine çevirebilmek için eğitim müfredatında felsefe değişikliğine benimsemiştir. Bu da müfredat başta olmak üzere sınıfın tasarımından sınıfta kullanılan materyallere kadar pek çok eğitimsel argümanda değişikliği beraberinde getirmiştir (Altun & Akkaya, 2014). Uluslararası eğitim izleme çalışmaları ülkelerin kendi durumlarını anlamalarına ve diğer ülkelerle karşılaştırmalarına olanak sağlamaktadır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin belirli alanlarda edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmek amacıyla OECD tarafından üç yıllık bir dönem boyunca yürütülen uluslararası bir çalışmadır. PISA çalışması örgün eğitimde öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık ve okuma becerilerini ölçmektedir. Her araştırma döngüsünde bir alan ana alan olarak seçilir ve derinlemesine analiz edilmektedir.

Türkiye OECD ülkeleri içerisinde her üç alanda da puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artıran üç ülkeden birisi olmuştur. PISA-2015 sınavına 72 ülke, PISA-2018 sınavlarına ise 79 ülke katılmış, PISA 2015 araştırmasında okuma becerilerinde 50. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 40. sıraya yükselmiştir. PISA 2015 araştırmasında matematik okuryazarlığında 50. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 42. sıraya yükselirken PISA 2015 araştırmasında fen okuryazarlığında 54. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 39. sıraya yükselmiştir. Puanlardaki iyileşmeye benzer şekilde sıralamada en büyük iyileşme fen okuryazarlığında elde

edilmiştir. PISA 2015 sıralamasında üç alanın en düşük sırasında yer alan fen okuryazarlığı, PISA 2018 araştırmasında üç alanın en üst sırasında yer almıştır. Sonuç olarak Türkiye'nin PISA performansının her üç alanda da iyileşme evresine girdiği görülmektedir. (MEB, PISA 2018 Sonuçları Ön Raporu).

Uluslararası Matematik ve Bilim Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Örgütü (IEA) tarafından her dört yılda bir gerçekleştirilen bir başarı izleme araştırmasıdır. TIMSS ilk kez 1995 yılında uygulamaya konulmuş olup, yaklaşık 25 yıllık geçmişi olan uluslararası bir çalışmadır. TIMSS, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimlerindeki performansını değerlendirmektedir. 2019 TIMSS dördüncü sınıf uygulamasına 58 ülke, sekizinci sınıf uygulamasına ise 39 ülke katılmıştır. Türkiye, TIMSS araştırmalarına uzun süredir katılan ülkelerden biri. Türkiye, araştırmaya 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında sekizinci sınıfta gerçekleştirildi; dördüncü sınıfta ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır. Zamanla TIMSS 2019 döngüsüne kadar Türkiye'nin fen ve matematik alanındaki ortalama başarı oranı artmaya devam etmiş ancak performans TIMSS değerlendirmesi için referans olarak kabul edilen ölçek orta noktasının (500 puan) veya ölçek Orta Nokta seviyesinin altında kalmıştır.

Uluslararası Matematik ve Bilim Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Örgütü (IEA) tarafından her dört yılda bir gerçekleştirilen bir başarı izleme araştırmasıdır. İlk kez 1995 yılında uygulamaya konulan TIMSS, yaklaşık 25 yıllık geçmişi olan uluslararası bir çalışmadır. TIMSS, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimlerindeki performansını değerlendiriyor. 2019 TIMSS dördüncü sınıf uygulamasına 58 ülke, sekizinci sınıf uygulamasına ise 39 ülke katılmıştır. Türkiye, TIMSS araştırmalarına uzun süredir katılan ülkelerden biridir. Türkiye'de 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında sekizinci sınıfta gerçekleştirilen araştırmaya, dördüncü sınıfta ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır. Türkiye'nin fen ve matematik alanındaki ortalama başarı oranı TIMSS 2019 döngüsüne kadar zaman içinde artmaya devam etmiş, ancak performans, ölçek orta noktasının (500 puan) veya TIMSS değerlendirmeleri için referans kabul edilen ölçek orta noktası seviyesinin altında kalmıştır.

Türkiye'de sekizinci sınıf matematik puanları önceki TIMSS dönemlerine göre önemli ölçüde artmıştır. Türkiye, ilk kez 1999 yılında katıldı ve son 20 yılda ortalama puanı 429 puandan 496 puana yükseldi. Bu süreçte en büyük artış 2015-2019 yılları arasında gerçekleşti ve ortalama başarı oranı 38 puan arttı. Yıllar içinde kaydedilen ilerleme, öğrencilerin yüksek seviyelere ulaşma oranlarında önemli iyileşmelerle sonuçlanmıştır. Son üç TIMSS döngüsünde ileri düzeyde matematik yeterliliğine sahip öğrencilerin oranı %6'dan %12'ye çıkmıştır. Bölgelere göre başarı ortalamaları, 2015 TIMSS'e kıyasla neredeyse tüm bölgelerde başarı oranlarının ciddi oranda arttığını gösteriyor. Dördüncü sınıf sonuçlarında olduğu gibi sekizinci sınıf sonuçları da birçok ilçede eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Türk öğrencilerin en başarılı oldukları çalışma alanlarının veri ve olasılık olduğu, cebir ve geometride ise performanslarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bilişsel alana bakıldığında Türkiye uygulama alanında daha düşük, muhakeme alanında ise daha yüksek bir başarı oranına sahiptir. TIMSS dördüncü sınıf fen değerlendirmesinde en başarılı ülke 595 puanla Singapur olmuştur. Bilimsel başarılarda Singapur'u Güney Kore, Rusya ve Japonya takip etmektedir. Türkiye bilim puanı ortalaması 526 puanla 58 katılımcı ülke arasında 19'uncu sırada yer aldı. Bu performans Türkiye'yi ilk kez TIMSS ölçeği orta noktasının oldukça üzerine çıkardı. Böylece Türkiye, ölçek medyanın çok üzerinde başarı elde eden 32 ülkeden biri oluyor. Türkiye'nin öne çıktığı bir diğer kriter ise ileri düzeyde bilimsel niteliklere sahip öğrencilerin oranıdır. Türkiye, ülkedeki öğrencilerin %12'sinin ileri fen yeterliliklerine sahip olmasıyla sıralamada dokuzuncu sırada yer alıyor. (TIMSS, 2019). PISA, TIMSS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme sınav sonuçlarına göre (PISA, 2018 ve TIMSS 2019 Sınav Sonuçları) başarı elde etmiş 15 ülke eğitim denetim sistemi analiz edilerek “Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminin Yeniden Tasarlanmasında” örnek uygulamalardan yararlanılması amaç edinilmiştir.

4.1. ÇİN EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Çin eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Çin'in nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Çin'in Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ev TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	: 9.597.961 km ²
Nüfusu	: 1.411.750.000
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 591 puanla 1.sıra 2. Fen alanında 590 puanla 1.sıra 3. Okuma becerileri alanında 5505 puanla 1.sıra yer almaktadır.
TİMS (2020) Sonuçları	: TİMS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında sınava katılmamaktadır. 2. Fen alanında sınava katılmamaktadır.

Resmi adıyla Çin Halk Cumhuriyeti; 1 milyar 439 milyon 300.000 nüfusuyla dünyanın en kalabalık ülkesidir (OECD, 2020).

Ülke 23 eyalet, 5 özel bölge, merkeze doğrudan bağlı 4 şehir ve iki özel idari bölgeden oluşmaktadır (OECD; 2016). Çin'de ulusal düzeyde eğitim yönetimi Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır, yerel düzeyde eğitim yönetimi ise il, şehir ve ilçe eğitim müdürlüklerinin sorumluluğundadır (NCEE, 2021). Millî Eğitim reformunun sürekli ilerlemesiyle birlikte, eğitimde yerelleşme ve okul yönetiminin özerkliği artmaya devam ediyor ve okulların gelişimi yeni ilerlemeler kaydediyor. Reformlar eğitimin kalitesine ve fırsat eşitliğine odaklanıyor. Bu çerçevede, eğitimin kalitesini ve fırsat eşitliğini sağlayacak bir denetim sistemi için düzenlemeler yapılmıştır (Zheng, 2019).

Millî eğitim denetimi merkezi hükümet tarafından zorunlu kılınır ve Eğitim Denetleme Kurulu tarafından uygulanır. Bu komiteler dört idari seviyede yer almaktadır: merkezi hükümet, eyaletler, şehirler ve ilçeler (OECD, 2016; Zheng, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Denetleme Bürosu, ulusal merkezi eğitim denetimi çalışmalarından sorumludur. Maarif Teftiş Kurulunun sorumlulukları; eğitim denetimi standartlarını oluşturmak, Millî eğitim denetimi araştırmalarına rehberlik etmek, her kademe ve türdeki okulların teftiş, denetim, değerlendirme kabul ve kalite kontrolünü kanuna uygun olarak düzenlemek ve uygulamak ve Millî eğitim denetimi taslak raporlarını hazırlamaktır. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021).

Çin'de okul değerlendirmesi ve öz değerlendirme, okul denetimleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okullar eyalet ve şehir standartlarına göre öz değerlendirme yapar ve sonuçları şehir ve ilçe denetim kurullarına sunar. Okul denetimleri komplekste

görevlendirilen müfettişler tarafından yapılmaktadır. Müfettişler, okul denetimleri için okullara geri bildirim sağlanması ve denetim sonuçlarının raporlanması gibi özel prosedürleri belirleyen değerlendirme raporlarını okul denetimlerinden önce inceler. Okul denetimlerinde kullanılan başlıca yöntemler şunlardır: sınıf gözlemleri, öğrenci, öğretmen ve veli anketleri, okul ortamı gözlemleri, röportajlar vb. Bir okul denetiminden sonra okuyucuların, mevcut eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve değiştirmek için müfettişlerin geri bildirimlerini ve tavsiyelerini kullanması beklenir. Son olarak okullar, ek denetimin gerekip gerekmediğini belirlemek için ilerlemeyi üstlerine rapor etmelidir. Denetim sonuçları kamuoyuyla paylaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010; Akt: Zheng, 2019; OECD, 2016)

Okul denetimleri her dönemde en az iki kez yapılır. Denetimler genellikle eğitim girdilerinin kalitesine, öğretme ve öğrenme süreçlerinin kalitesine, eğitim fırsatlarının eşitliğine, yasal düzenlemelere ve uyumluluğa odaklanır (Devlet Konseyi, 2012; OECD, 2020). Yukarıdaki konulara ek olarak Eğitim Denetim Ofisi ulusal önceliklere göre spesifik denetim konularını da belirler. Son zamanlarda gündemde olan belirli konuların düşük gelirli bölgelerdeki temel okul tesislerinin iyileştirilmesi, kentsel ve kırsal alanlar arasındaki başarı farkının daraltılması, beslenmenin iyileştirilmesi ve okul otobüsü güvenliğinin iyileştirilmesi olduğu söyleniyor (NCEE, 2021). Yerel eğitim denetimi komiteleri, bölgenin ihtiyaçlarına göre ve Eğitim Denetleme Bürosu tarafından oluşturulan genel çerçevede dâhilinde ek denetim alanları ve yöntemleri belirleyebilir (Zheng, 2019).

Son yıllarda Çin, sistemi yeniden yapılandırma girişiminde bulundu ve şu anda her okul evi, her üç yılda bir müfettişlerin atanmasıyla, her üç yılda bir düzenli denetimlerden geçmektedir. Geçmişte müfettişlerin çoğu emekli eğitimciler iken, son zamanlarda eyaletler ve şehirler güncel konularda daha bilgili olan ve halen çalışmakta olan öğretmenleri ve yöneticileri atamaya başladı. Denetim sistemi düşük performans gösteren okullar için çözümler zorunlu kılmasa da eyaletler ve şehirler bu okullara yardımcı olmak için kendi sistemlerini geliştirdiler. Çin'in Şanghay kenti bu konuda lider konuma geldi. Geliştirilmiş yönetim planı kapsamında, Şanghay Belediye Eğitim Komisyonu, düşük performanslı okulları yüksek performanslı okullarla eşleştiriyor. Yüksek performans gösteren okulların öğretmenleri ve yöneticileri, koçluk ve teknik destek sağlamak için haftanın birkaç gününü düşük performans gösteren okullarda geçirirler. Düşük performans gösteren okulların öğretmenleri de müfredatı ve öğretmenleri gözlemlemek

için yüksek performans gösteren okulları ziyaret ediyor. Düzenleme genellikle iki yıl sürer (NCEE, 2021).

Çin eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Millî eğitim denetimi merkezi hükümet tarafından ve Eğitim Denetleme Kurulu tarafından uygulanır. Bu komiteler dört idari seviyede yer almaktadır: merkezi hükümet, eyaletler, şehirler ve ilçeler. Çin'de okul değerlendirmesi ve öz değerlendirme, okul denetimleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okullar eyalet ve şehir standartlarına göre öz değerlendirme yapar ve sonuçları şehir ve ilçe denetim kurullarına sunar. Okul denetimleri komplekste görevlendirilen müfettişler tarafından yapılmaktadır. Okul denetimleri her dönemde en az iki kez yapılır. Denetimler genellikle eğitim girdilerinin kalitesine, öğretme ve öğrenme süreçlerinin kalitesine, eğitim fırsatlarının eşitliğine, yasal düzenlemelere ve uyumluluğa odaklanır. Çin, sistemi yeniden yapılandırma girişiminde bulundu ve şu anda her okul evi, her üç yılda bir müfettişlerin atanmasıyla, her üç yılda bir düzenli denetimlerden geçmektedir. Denetim sistemi düşük performans gösteren okullar için çözümler zorunlu kılmasa da eyaletler ve şehirler bu okullara yardımcı olmak için kendi sistemlerini geliştirmişlerdir.

4.2. SİNGAPUR EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Singapur eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Singapur'un nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,2'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Singapur'un Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:728.600 km ²
Nüfusu	:5.453.600
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 569 puanla 2.sıra 2.Fen alanında 551 puanla 2.sıra 3.Okuma becerileri alanında 549 puanla 2.sıra yer almaktadır.
TİMS (2020) Sonuçları	: TİMS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 618 puanla 1.sırada 2.Fen alanında 608 puanla 1.sıra

Ulusal düzeyde Millî eğitim yönetiminden Millî Eğitim Bakanlığı'nın, yerel düzeyde ise okul grubu yöneticilerinin sorumlu olduğu söylenebilir. Singapur'daki okullar coğrafi

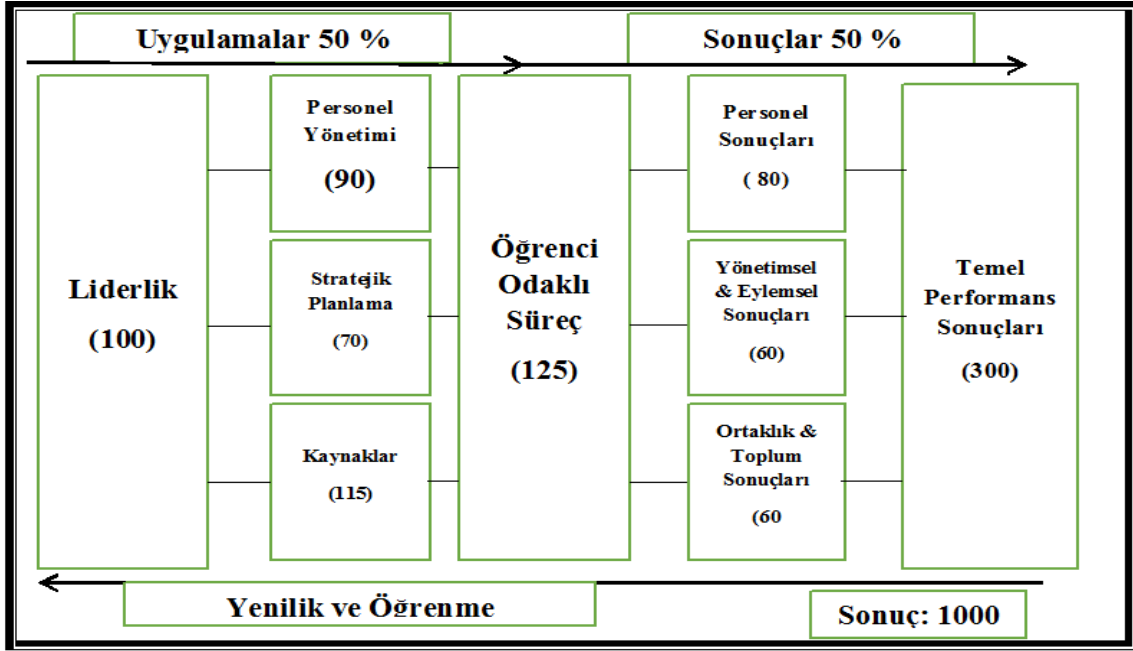
bölgelere göre gruplandırılmıştır. Buna göre; Kuzey, Güney, Doğu ve Batı bölgelerinin her birinde 6 veya 7 okul grubu bulunmaktadır. Her okul grubuna, mesleğinde uzman müdürler arasından seçilen bir yönetici başkanlık eder. Millî Eğitim Bakanlığı, grup yöneticileri aracılığıyla okullarla yakın iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Grup yöneticileri, grup içindeki okulların yönetilmesinden, eğitim ihtiyaçlarına göre personel geliştirilmesinden, okullar arası iş birliğinin teşvik edilmesinden ve yüksek performanslı okulların uygulamalarının grup içindeki okullarla paylaşılmasından sorumludur (Greatbatch ve Tatte, 2019; Singapur Eğitim Bakanlığı, 2021).

Singapur okulları, “Düşünen Okullar, Öğrenen Halk” ulusal vizyonu doğrultusunda mükemmelliği yakalamaya çalışmaktadır. Okullara, öğrenci ihtiyaçlarına esnek bir şekilde yanıt verebilmek için daha fazla özerklik verilmiştir. Okul müdürlerini, kendilerini personeline liderlik eden, okul sistemlerini yöneten ve istenen eğitim çıktılarını üreten CEO'lar olarak görmeye teşvik ediyoruz. Bu değişikliği desteklemek için 2000 yılında okul değerlendirme sistemi değiştirildi. Okullardan Okul Mükemmelliği Modelini kendilerinin değerlendirmeleri istenir (Tee, 2003).

Singapur'da okul sıralaması ve okul ödül sistemi, okulun hesap verebilirliğini ve gelişimini sağlamak için Okuyucu Mükemmelliği Modeli ile birlikte kullanılmaktadır. 1982 yılından bu yana tüm ortaöğretim okulları, liseler ve üniversiteler yıllık olarak sıralanıyor ve sonuçlar yerel medyada yayınlanıyor. Okulun üç kriteri vardır:

- 1- Öğrencinin uluslararası sınavdan aldığı genel puan,
- 2-Okulun öğrenci performansına kattığı değer,
- 3- Öğrenci Ulusal Fiziksel Sağlık Tesisleri Sonuçları, okuldaki fazla kilolu öğrencilerin oranı.

Okul Mükemmelliği Modeli'nin (SEM) iki kategoriye ayrılmış dokuz kalite standardı vardır. Uygulama kategorisi; okulların sonuçlara nasıl ulaştığına odaklanıyor ve liderlik, personel yönetimi, stratejik planlama, kaynaklar ve öğrenci merkezli süreç bileşenlerini içeriyor. Sonuç kategorileri; okulun neyi başardığına odaklanır ve insan sonuçlarını, yönetim ve operasyonel sonuçları, ortaklık ve topluluk sonuçlarını ve temel performans sonuçlarını içerir (Ng, 2003). Okul Mükemmelliği Modelinde kullanılan kategoriler ve kalite kriterleri Şekil 4. 1.'de gösterilmektedir.



Şekil 4. 1. Singapur'da Okul Mükemmelliği Modeli.

Singapur'da okullar, Okul Mükemmelliği Modeli'nin içerdiği kalite standartları çerçevesinde her yıl kendi hedeflerini belirlemekte ve kendi değerlendirmelerini yapmaktadır. Bu şekilde okul kendi gelişiminin sorumluluğunu üstlenir. Ayrıca okullar her altı yılda bir dışarıdan değerlendirilir (NCEE, 2021). Dış değerlendirme Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından yapılır. Yetkililer bu süreçte duygusal olamaz ve okulun puan alabilmesi için kanıt sunması gerekir. Bir okulun belirli bir alanda iyi performans gösterdiği kabul edilse bile, okul bunu kanıtlayacak kanıt sunmadığı takdirde puan alamayacaktır (Ng & Chan, 2008). Singapur'da Okul Mükemmelliği Modeli kapsamında bazı okullar, okullarında yapılan denetimlerden dolayı ödül almaktadır. Mevcut şartlarda başarılı olan okullara 'Başarı Ödülleri', başvuru kategorilerinde başarılı olan okullara 'En İyi Uygulama Ödülleri' ve sonuç kategorilerinde başarılı olan okullara 'Sürdürülebilir Başarı Ödülleri' veriliyor. Okul Mükemmelliği Ödülü, eğitim süreçlerinde ve sonuçlarında mükemmelliğe ulaşmada son derece başarılı olan bir okula verilir. Bu ödüllerin yanı sıra okullar da diğer ticari kuruluşlar gibi "Singapur Kalite Ödülü"ne de başvurabilmektedir (Ng & Chan, 2008).

Singapur'da 2005 yılından bu yana öğretmen değerlendirmesinde "Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi" uygulanmaktadır. Bu sistem öğretmen niteliklerini temel alır ve öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve mesleki özelliklerini tanımlar. Gelişmiş performans yönetimi sistemleri öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır (Lee & Tan, 2010; Liew, 2012; Steiner, 2010).

Performans yönetim sistemi geliştirme süreci, öğretmenlerin öğretim yılı başında kendilerini değerlendirmeleri ve kişisel hedeflerini belirlemeleri ile başlar. Bu süreçte öğretmenler değerlendirmeden sorumlu kişilerle görüş alışverişinde bulunur ve belirlenen hedeflerin bölüm, okul ve ulusal hedeflerle tutarlılığını kontrol ederler. Öğretmenleri değerlendirmekten sorumlu kişi; bu kişi bir okulun bölüm başkanı, bir okulun müdür yardımcısı veya bir mesleki eğitim görevlisi olabilir. Bu süreçte öğretmenlere hedeflerine yönelik koçluk yapmak ve rehberlik etmek için okul yılı boyunca resmi olmayan toplantılar düzenlenir. Resmi değerlendirmeler okul yılının ortasında ve sonunda yapılır. Öğretmenin deneyimi ve konumuna göre şekillenen bu değerlendirmelerde beklentiler her öğretmen için aynı değildir. Öğretim yılı sonunda yapılan değerlendirmede öğretmenlerin hedeflerine ne kadar ulaştıkları kontrol edilir. Bu şekilde öğretmen performansı ortaya çıkar (Sclafani & Lim, 2008).

Okul Mükemmelleştirme Modeli, okul paydaşları tarafından okullar arasında aşırı rekabete yol açması ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaları nedeniyle eleştirilmiş ve 2004 yılında gözden geçirilip düzenlenmiştir. Yönetmeliklere göre okulları bazı üniversite puanlarına göre sıralamak yerine, benzer başarı düzeyine sahip okullar gruplandırılıyor ve sıralama sonuçları kamuoyuyla paylaşılmıyor (Ng, 2010).

2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan çerçeveye göre İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi dokuz kalite kriterine göre değerlendirilmektedir: liderlik, stratejik planlama, insan yönetimi, kaynaklar, öğrenci merkezli süreçler, idari ve operasyonel sonuçlar, insan sonuçları, ortaklıklar ve toplulukla ilgili sonuçlar ve temel performans göstergeleri.

Bu kalite ölçümlerinden ilk beşine "etkinleştiriciler" adı verilirken diğer dördü "sonuçlar" adı verilen "etkinleştiricilerin" çıktılarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Okullar Dairesi bünyesindeki Eğitimde Liderlik ve Okul Mükemmelliği Şubesi, okullardaki SEM uygulamalarını desteklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, Singapur, 2021).

Okul hesap verebilirliğinin üçüncü bileşeni okul ödül sistemleriyle ilgilidir. Üç düzeyde ödül vardır. Birinci kademedeki yılın başarı ödülleri, ikinci kademedeki “Sürdürülebilir Başarı” için “En İyi Uygulama Ödülü”, üçüncü ve en yüksek seviyede ise “Okul Mükemmeliyet Ödülü” yer alıyor. SEM kapsamındaki bu ödüllere ek olarak okullar, diğer iş sektörü kuruluşları gibi “Singapur Kalite Ödüllerine” de başvurabilmektedir. Ancak, ödüle hak kazanmak için okulların her beş yılda bir çapraz değerlendirmelere ek

olarak ek değerlendirmeler talep etmesi gerekmektedir (Tee, 2003). Okulların aldıkları ödüllerin kategorileri ve sayıları Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yayınlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı 2004; Akt. Ng, 2010).

Singapur eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; ulusal düzeyde Millî eğitim yönetiminden Millî Eğitim Bakanlığı'nın, yerel düzeyde ise okul grubu yöneticilerinin sorumlu olduğu söylenebilir. Singapur'daki okullar coğrafi bölgelere göre gruplandırılmıştır. Singapur okulları, “Düşünen Okullar, Öğrenen Halk” ulusal vizyonu doğrultusunda mükemmelliği yakalamaya çalışmaktadır. Okullara, öğrenci ihtiyaçlarına esnek bir şekilde yanıt verebilmek için daha fazla özerklik verilmiştir. Singapur'da okul sıralaması ve okul ödöl sistemi, okulun hesap verebilirliğini ve gelişimini sağlamak için Okuyucu Mükemmelliği Modeli ile birlikte kullanılmaktadır. Singapur'da okullar, Okul Mükemmelliği Modeli'nin içerdii kalite standartları çerçevesinde her yıl kendi hedeflerini belirlemekte ve kendi değerlendirmelerini yapmaktadır. Singapur'da Okul Mükemmelliği Modeli kapsamında bazı okullar, okullarında yapılan denetimlerden dolayı ödöl almaktadır. Singapur'da 2005 yılından bu yana öğretmen değerlendirmesinde "Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi" uygulanmaktadır. Bu sistem öğretmen niteliklerini temel alır ve öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve mesleki özelliklerini tanımlar. Okul hesap verebilirliğinin üçüncü bileşeni okul ödöl sistemleriyle ilgilidir. Üç düzeyde ödöl vardır. Birinci kademedeyılın başarı ödülleri, ikinci kademedeyılın Sürdürülebilir Başarı için En İyi Uygulama Ödölü, üçüncü ve en yüksek seviyede ise Okul Mükemmeliyet Ödölü yer alıyor. SEM kapsamındaki bu ödüllere ek olarak okullar, diğer iş sektörü kuruluşları gibi Singapur Kalite Ödüllerine de başvurabilmektedir. Ancak, ödöl hak kazanmak için okulların her beş yılda bir çapraz değerlendirmelere ek olarak ek değerlendirmeler talep etmesi gerekmektedir (Tee, 2003). Okulların aldıkları ödüllerin kategorileri ve sayıları Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yayınlanmaktadır.

4.3. GÜNEY KORE EğİTİM DENETİM SİSTEMİ

Güney Kore eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Güney Kore'nin nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,3'de gösterilmiştir.

Güney Kore'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Tablo 4. 3. Güney Kore'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	: 99.538 km ²
Nüfusu	: 49,044,790
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 526 puanla 7.sıra 2. Fen alanında 519 puanla 7.sıra 3. Okuma becerileri alanında 514 puanla 8.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 594 puanla 3.sırada 2. Fen alanında 561 puanla 3.sıra

"Millî Eğitim Bakanlığı" ulusal düzeyde eğitim yönetiminden sorumludur ve 17 vilayet/il eğitim dairesi- MPOES yerel düzeyde eğitim yönetiminden sorumludur. Eğitim yönetimi merkezi olmayan bir yapıyı benimsemiştir. Güney Kore'de okul değerlendirme sistemi okul denetim aracı olarak kullanılmaktadır. Okul değerlendirmesi uygulanmadan önce okulun eğitim kalitesi denetim, denetim ve diğer mekanizmalarla izlenmektedir. Ancak bu mekanizmalar sınıf etkinlikleriyle sınırlı olduğundan okulların genel işleyişini irdeleyememektedir.

Denetim ve denetimin odak noktası, okulların merkezi ve yerel eğitim müdürlüklerinin politikalarını uygulayıp uygulamadığını ve ilgili yasalara uyup uymadığını kontrol etmektir. Okul değerlendirme sistemi uygulandığında, okullar ideal okul eğitim standartlarına ve okul eğitimi reformunun yol gösterici ideolojisine dayalı olarak kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeye başlanabilecektir. Kore'deki tüm ilkokul ve ortaokullar her 3 yılda bir bu sistem kullanılarak değerlendirilmektedir (Kim, Kim, Kim, Kim ve Park, 2010). Çoğu eğitim ofisi bu tür değerlendirmeleri 2014'ten bu yana yıllık olarak gerçekleştirmektedir (Park, 2018).

Okul değerlendirmesinden tek sorumlu kurum, valilik eğitim ofisidir. Millî Eğitim Bakanlığı, okulları Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerekli talimat ve standartları içeren değerlendirme planına göre denetler. (Kim ve diğerleri, 2010; OECD, 2017; Rothman, 2021). İlk ve Orta Öğretim Kanununun Yürürlük Kararına (2017) göre, okul değerlendirmesinin üç uygulama alanı (1) öğretme, öğrenme ve müfredatın işleyişi, (2) eğitim faaliyetleri (3) Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği diğer konular olarak görülmektedir.

Okul değerlendirmesi, öz değerlendirmeyi ve dış uzmanların okullara yaptığı ziyaretleri içerir. Okulun öz değerlendirmesi; müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir öz değerlendirme komitesi tarafından yapılır. Komite yelerine öz değerlendirme eğitimi verildi. Dış değerlendirme, eğitim departmanından oluşan 3-6 kişilik bir dış değerlendirme komitesi tarafından gerçekleştirilir. Kurul yelikleri eğitim sektörüne göre değişmekle birlikte genel olarak 20 yıllık eğitim tecrübesine sahip öğretmenler, müdürler, asistanlar, müfettişler, araştırmacılar, niversite ğretim yeleri ve genel yöneticilerden oluşmaktadır. Değerlendiricilere ulusal ve yerel düzeyde okul değerlendirme sistemleri, ilgili yasalar, değerlendirme göstergeleri, rapor yazımı ve etik gibi konularda kısa süreli eğitim verilir. Okul değerlendirmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen dört alanda (okul eğitim hedefleri, müfredat ve yöntemler, eğitimde başarı yönetimi ve eğitim yönetimi) ve ayrıca valilik eğitim müdürlüğü tarafından belirlenen uyum standartlarında 14 ortak gösterge yer almaktadır. Bu göstergeler ve okul performansına ilişkin okul öz değerlendirme raporu hazırlandıktan sonra, dış değerlendiriciler okul koşulları ve başarılarına ilişkin nesnel veriler toplar ve bu rapora dayanarak kendi değerlendirmelerini oluştururlar. Dış değerlendiriciler, öz değerlendirme raporlarına dayanarak okulun güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin hipotezler geliştirir ve okul ziyaretleri sırasında yakın ilgi gerektiren konuları belirler (OECD, 2016; Kim vd., 2010).

Okul değerlendirme raporları ulusal düzeyde, valilik eğitim ofisi düzeyinde ve her okul için yayınlanır. Ulusal düzeydeki rapor, Güney Kore'deki okul eğitim sürecinin kalitesi ve durumu hakkında bilgi vermeyi amaçlarken, Eğitim Ofisi raporu ise bölgedeki okulların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmayı ve okulların desteğe ihtiyaç duyduğu alanları belirlemeyi amaçlıyor. Eğitim departmanı ayrıca, yüksek performans gösteren okulların uygulamalarının diğer okullara örnek olmasını sağlamak amacıyla seminerler düzenlemektedir. Değerlendirme sonuçları www.schoolinfo.go.kr adresinde öğrencilerle, velilerle ve halkla paylaşılmaktadır (Kim vd., 2010; Park, 2018).

Okul değerlendirme sonuçlarına göre; en iyi okulları ve en iyi öğretmenleri ödüllendirir ve değerlendirmeyi desteklemek için idari ve mali desteğin yanı sıra danışmanlık hizmetleri de sağlar (KEDI, 2017; Akt. Park, 2018).

Okul değerlendirmesi cezalandırıcı bir şekilde yapılmaz, daha ziyade sorun yaşayan okullara nasıl iyileştirme yapabilecekleri konusunda öneri ve rehberlik sağlar. Düşük performans gösteren okullar, iyileştirme planlarının st düzey öğrenme süreçlerine

katkıda bulunup bulunmadığını belirlemek için düzenli olarak izlenir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı üstün performans gösteren okullara ikramiye verilmesini öngören bir ödül sistemi getirmiştir (Rothman, 2021).

Park (2018), Kore denetim sisteminin perspektifinin pozitivizmden yapılandırmacılığa değiştiğine; değerlendirme araçlarının yelpazesinin nicelikten niteliğe değiştiğine ve denetimin odağının sonuçlara odaklanmaktan, geliştirmeyi tamamlayıcı rehberlik olarak kullanmaya doğru değiştiğine inanmaktadır. Denetimin amaçları hesap verebilirliği, özerkliği veya problem çözmeyi içerir; yargılamaya odaklanmaktan iletişim ve iş birliğine dayalı olmaya doğru gelişmiştir.

Her sistemin avantajları ve dezavantajları vardır. Rapor, uzmanların okulun değerlendirme sistemi hakkındaki subjektif görüşlerini yansıtır, bu da değerlendirmenin objektifliğini ve adillliğini etkilemektedir. Her okul aynı anda değerlendirme yaptığında çok sayıda uzman bulmanın zorluğu, okulun bu iş için çok fazla zaman harcaması ve enerjilerini dış değerlendiricileri etkilemek için harcamaları, öz değerlendirme raporları hazırlamaktan eğitimin diğer aktivitelerine zaman kalmaması gibi durumlar bu sistemin zayıf yönleri olarak görülmektedir (Kim ve ark. 2010).

Güney Kore eğitim denetimini genel olarak değerlendirdiğimizde; Güney Kore'de okul değerlendirme sistemi okul denetim aracı olarak kullanılmaktadır. Okul değerlendirmesi uygulanmadan önce okulun eğitim kalitesi denetim, denetim ve diğer mekanizmalarla izlenmektedir. Denetim ve denetimin odak noktası, okulların merkezi ve yerel eğitim müdürlüklerinin politikalarını uygulayıp uygulamadığını ve ilgili yasalara uyup uymadığını kontrol etmektir. Kore'deki tüm ilkököl ve ortaokullar her 3 yılda bir bu sistem kullanılarak değerlendirilmektedir. Okul değerlendirmesinden tek sorumlu kurum, valilik eğitim ofisidir. Millî Eğitim Bakanlığı, okulları Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerekli talimat ve standartları içeren değerlendirme planına göre denetler. Okul değerlendirmesi, öz değerlendirmeyi ve dış uzmanların okullara yaptığı ziyaretleri içerir. Okulun öz değerlendirmesi; müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir öz değerlendirme komitesi tarafından yapılır. Okul değerlendirmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen dört alanda (okul eğitim hedefleri, müfredat ve yöntemler, eğitimde başarı yönetimi ve eğitim yönetimi) ve ayrıca valilik eğitim müdürlüğü tarafından belirlenen uyum standartlarında 14 ortak gösterge yer almaktadır. Okul değerlendirme raporları ulusal düzeyde, valilik eğitim ofisi düzeyinde ve her okul için

yayınlanır. Ulusal düzeydeki rapor, Güney Kore'deki okul eğitim sürecinin kalitesi ve durumu hakkında bilgi vermeyi amaçlarken, Eğitim Ofisi raporu ise bölgedeki okulların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmayı ve okulların desteğe ihtiyaç duyduğu alanları belirlemeyi amaçlıyor. Eğitim departmanı ayrıca, yüksek performans gösteren Okul değerlendirme sonuçlarına göre; en iyi okulları ve en iyi öğretmenleri ödüllendirir. Okul değerlendirmesi cezalandırıcı bir şekilde yapılmaz, daha ziyade sorun yaşayan okullara nasıl iyileştirme yapabilecekleri konusunda öneri ve rehberlik sağlar. Düşük performans gösteren okullar, iyileştirme planlarının üst düzey öğrenme süreçlerine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemek için düzenli olarak izlenir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı üstün performans gösteren okullara ikramiye verilmesini öngören bir ödül sistemi getirmiştir.

4.4. POLONYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Polonya eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Polonya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Polonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:312.685 km ²
Nüfusu	:38.529.560
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 516 puanla 10.sıra 2.Fen alanında 511 puanla 11.sıra 3.Okuma becerileri alanında 512 puanla 9.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında sınava katılmamaktadır 2.Fen alanında sınava katılmamaktadır.

Polonya, hem köklü geçmişi ve devlet geleneği hem de uzun yıllara dayanan Sovyet yönetimine rağmen eğitimde rakiplerine rakip olan bir vizyon yakalamasıyla son yıllarda dikkat çekmeyi başardı. Polonya'nın bu başarısının altında yatan sebep, hala kendilerine has değerlere sahip olmaları ve eğitim kalitesini korumak için yürüttükleri sıkı kontrol faaliyetleridir. Bu fikrin kökleri, 1750-1830 yıllarına dayanan Prusya Aydınlanma hareketine kadar uzanır. Buna göre eğitimin tüm sorumluluğunun devletin kendisine ait olduğu ve böyle bir inancın gerçekleşmesinin ancak sıkı bir kontrol mekanizması ile sağlanabileceği devlet yetkililerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilincine

yerleşmiştir (Van Bruggen, 2010). Öte yandan, ülkenin artan eğitim ihtiyacının karşılanması ihtiyacının toplumsal yansımaları olmuş, sıkı denetim mekanizmasının iç ve dış olarak ikiye ayrılan otoriter ve merkeziyetçi tutumu, eğitim reformu ihtiyacını gündeme getirmiş ve çeşitli tartışmaları çözüme kavuşturmuştur.

Polonya'da okulların öğretim denetimi ve idari denetimi ayrı ayrı yürütülmektedir. Kütüphane denetçisine bölgesel eğitim otoritesi (REA) başkanı (kurator oświaty) adı verilir ve bölgesel düzeyde okullarda öğretme ve öğrenmenin denetiminden sorumludur ve aynı zamanda kütüphanenin de başkanıdır. REA Başkanı, Valinin (wojewoda) talebi üzerine Eğitimden sorumlu Bakan tarafından atanır ve görevden alınır. Küratörler bu nedenle merkezi hükümet yapısının bir parçasıdır. REA Başkanı doğrudan Bakana rapor vermez. Ancak Bakan, REA Başkanını kendi inisiyatifiyle görevden alabilir. Ayrıca Bakan, REA başkanlarını denetleyebilir ve çalışmalarını çeşitli şekillerde koordine edebilir (örneğin, toplantılar, eğitim kursları ve konferanslar düzenleyerek ve çevrimiçi öğretim denetimi platformlarını yöneterek). Kurator, bir üniversitenin öğretmen yetiştiren yüksekokulunda ilgili alanda uzman olarak eğitim almış veya üniversiteye tam olarak benzemeyen bir yükseköğretim kurumunda eğitim almış kişidir. En az yedi yıllık öğretmenlik deneyimi olan kişilerdir. Her yönetici en az beş yılda bir kendi bölgesindeki eğitimin kalitesine ilişkin rapor hazırlamakla yükümlüdür. Rapor bölge valilerine (wojewo) ve Eğitim Bakanına iletilmektedir. Okul Eğitimi Yasası (Ustawa o systemie oświaty) uyarınca, REA Başkanı vali adına hareket eder, bu kanunda ve aynı düzenlemelerde öngörülen belirli bir eyalette görevleri yerine getirir ve yetkileri kullanırlar (EURYDICE, 2021).

Gmina, ilk ve ortaokulların (gimnazja) mali ve yönetsel yönlerinin idari denetiminden sorumludur. Ancak bazı durumlarda, örneğin belediyenin (Polonya'daki en alt idari organ) belirli bir eğitim faaliyeti için ek fon tahsis etmesi durumunda, belediye bu eğitim görevinin değerlendirilmesinden sorumludur. Her ilçe kendi eğitim politikasını belirler ve bu politikanın unsurlarının okul faaliyet planlarına dâhil edilmesini denetlemesine izin verilir. Kurator genellikle değerlendirme konularında hükümetle iş birliği yapar; örneğin, okul müdürleri, öğretimin denetiminden sorumlu yerel eğitim otoritesi (kuratorium) ile ortaklaşa işverenleri (gmina) tarafından değerlendirilir. Gmina'nın eğitim görevlerini değerlendirmesi durumunda, ilgili yönetim organlarından uzman tavsiyesi alabilir (EURYDICE, 2021).

Öğretmenlerin denetimi kuratorium tarafından yapılmamaktadır. Okul müdürü (dyrektor szkoły), öğretmen değerlendirme kriterleri ve kurallarına ilişkin 19 Şubat 1997 tarihli Bakanlık Yönetmeliği uyarınca öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinden sorumlu tek taraftır. Bakanlığın 2 Kasım 2000 tarihli Öğretmen Değerlendirme Ölçütleri ve Kuralları Hakkında Yönetmelik uyarınca Kurator, öğretmenleri yalnızca şikâyetle bulunmaları halinde değerlendirmektedir. Öğretmenlerin müdürün değerlendirme sonuçlarına itirazları varsa kuratorium ek değerlendirme yapmasını talep edebilirler. Daha sonra kurator, itirazları incelemek için bir komisyon kurar ve bu komisyonun değerlendirmesi nihai bir karardır (NAWA, 2020).

Polonya'nın eğitim denetimi sistemine ilişkin genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, okulun öğretim denetimi ve idari denetiminin birbirinden bağımsız olarak yürütüldüğü söylenebilir. Eğitim Denetleme Ofisi tarafından belirlenen kuratorlar pedagojik denetimden, gminaların ise okulların daha çok mali, yönetsel ve idari konularının denetiminden sorumludur. Okul müdürü, okulun iç denetimi kapsamında öğretmenlerin değerlendirilmesinden sorumludur.

4.5. ESTONYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Estonya eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Estonya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TİMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Estonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TİMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:45.100 km ²
Nüfusu	:1.365.805
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 523 puanla 8.sıra 2.Fen alanında 530 puanla 4.sıra 3.Okuma becerileri alanında 523 puanla 5.sıra yer almaktadır.
TİMSS (2020) Sonuçları	: TİMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında sınava katılmamaktadır 2.Fen alanında sınava katılmamaktadır

Estonya'da ayrı bir müfettişlik birimi yoktur. 1 Eylül 2017'den itibaren denetim organizasyonu değişmiştir. Daha önce kaymakamlık yetkilileri tarafından yürütülen okulların denetimi artık yalnızca Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkilileri tarafından

yapılmaktadır. Eğitim ve Araştırma Bakanlığının Dış Değerlendirme Dairesi'nde 17 görevli bulunmaktadır. Bunlardan dokuzunun asıl görevi anaokulları ve genel eğitim okullarının denetimlerini düzenlemek ve gerektiğinde denetim faaliyetlerine ilköğretim okulları, mesleki eğitim okulları, ders dışı etkinlikler sunan okullar ve yetişkin eğitimi kurumlarını denetlenmektedir (Estonya Cumhuriyeti Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2021; SICI, 2017).

Denetim sürecinde eğitim kurumunun yasalara ve okul yönetiminin faaliyetlerine uygunluğu kontrol edilir. Estonya'da bireysel olarak öğretmenlerin sınıfları ve faaliyetleri denetlenmemektedir. Genellikle dersler yalnızca öğretmenlerle veya öğretim süreciyle ilgili şikâyetler olması durumunda denetlenir. Denetimin temel amacı, temel ve ortaöğretimin erişilebilirliğinin yanı sıra eğitim öğretiminin eşit temelde organizasyonunu, kalitesini ve verimliliğini sağlamaktır (SICI, 2017). Bu karmaşık denetim her 6 yılda bir gerçekleştirilir. Estonya'da uzun yıllardır artık okul öncesi ve genel eğitim kurumlarında bu denetim yapılmamaktadır. Millî Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, her akademik yıl için ulusal denetim önceliklerini belirlemekte ve bölge müdürlükleri buna göre tematik denetimler gerçekleştirmektedir. Denetimle ilgili tüm işlemler Millî Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülürken, denetimler bakanlık veya kaymakamlık tarafından yürütülür. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı denetim uygulamalarını düzenlerken, bölgesel yönetimler yalnızca Eğitim ve Araştırma Bakanı'nın talimatıyla denetim gerçekleştirebilmektedir. Bakanlık bireysel konularda denetimler de yapmaktadır.

2006 yılında eğitim kurumlarının iç değerlendirmesi zorunlu hale getirilmiş ve eğitim kurumlarına iç değerlendirme danışmanlığı hizmeti verilmeye başlanmıştır. Bu amaçla ulusal düzenleyici kurumlar da değiştirilmiş ve denetimin kapsamı daraltılmıştır. Denetimler, Bakanlığın bölgesel yönde belirlediği denetim önceliklerine göre belirli konu alanlarında gerçekleştirilmektedir (Repuplic of Estonia Ministry Education and Research,2021).

Estonya'da eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirmek gerekirse, ayrı bir denetim kurumunun bulunmadığı, okulların denetimlerinin Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın dış değerlendirme dairesi yetkilileri tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir. Denetimin genel amacı, eğitimin kalitesini artırmak için alınabilecek önlemleri belirlemek ve okul tarafından verilen eğitimin yasal gerekliliklere uygun olup

olmadığını kontrol etmektir. Ayrıca her okul, tüm öğretim üyelerinin ve personelin katılımıyla bir öz değerlendirme raporu hazırlar. Rapor, okulun zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koymakta ve okul gelişimi için planlar geliştirirken öz değerlendirme raporları kullanılmaktadır. Ulusal okul denetimleri, tematik değerlendirmeler kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı adına yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler öncelikle müdürler tarafından değerlendirilmektedir.

4.6. JAPONYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Japonya eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Japonya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Japonya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	: 377.873 km ²
Nüfusu	: 124.500.000
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 527 puanla 4.sıra 2. Fen alanında 529 puanla 5.sıra 3. Okuma becerileri alanında 504 puanla 24.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 594 puanla 4.sırada 2. Fen alanında 570 puanla 3.sırada yer almaktadır.

Merkezi ve yerel yönetimlerdeki eğitim yetkilileri, Japonya'daki genel eğitim sistemini denetlemekten sorumludur. Merkezi ve yerel yönetimler, 2006 yılında revize edilen Temel Eğitim Yasası'nın (2006) ilke ve unsurlarını kapsayacak şekilde beş yıllık eğitim planları hazırlar. Genel olarak eğitim politikaları bu planlara göre değerlendirilir. Çünkü yerel eğitim yetkilileri her yıl kendi yetki alanlarında eğitim hizmetlerinin verilip verilmediğini değerlendirir ve sonuçlarını toplantılarda sunar ve yayınlar. Ancak iller, belediyeler ve okullar kendi denetimlerini yapma özerkliğine sahiptir (OECD, 2017).

Japonya'da, "Eğitim, Kültür, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT)", merkezi hükümet adına eğitim politikasını formüle etmekten sorumludur. Buna göre MEXT, müfredatı ve ulusal standartları belirler, yönetici ve öğretmenlerin ücretlerini düzenler ve eğitim sistemini denetlemek ve eğitim politikalarını formüle etmek için kurumlar kurar. MEXT ayrıca okullar için il ve yerel yönetimlere fon tahsis etmektedir. Eyaletler ve belediyeler,

okullardaki eğitim ve idari süreçleri, bütçeyi ve personel alımını denetlemekten sorumludur. İllerde atanmış beş validen oluşan bir Eğitim Komisyonu bulunmaktadır. Liselerden sorumlu olan bu yönetim organı, vali düzeyinde hem öğretmenleri hem de eğitim müfettişlerini atar. Belediyelerde belediye başkanı tarafından atanan okul konseyleri vardır. Bu organlar, il eğitim yetkililerine öğretmen atamaları konusunda tavsiyelerde bulunur, MEXT onaylı listeden ders kitapları seçer, öğretmenler ve personel için hizmet içi eğitim yürütür ve ilk ve orta dereceli okulların günlük eğitim ve yönetim faaliyetlerini denetlemektedir.

Japonya'da okul düzeyinde değerlendirmeler iki şekilde yapılır: “öz değerlendirme” ve “dış denetim”. Öz değerlendirme süreci 2007 Okul Eğitimi Yasası'na dayanmaktadır ve bu bağlamda okullar her yıl kendi değerlendirmelerini yapmaktadır. Bu öz değerlendirmenin yanı sıra okulla ve aileler ile ilişkili diğer sosyal kuruluşlar da okulla ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır. Birçok okul, bu değerlendirmenin neticelerine bağlı olarak haber bülteninden ve okul web sayfalarında yayınlanmaktadır (OECD, 2017). Okullar kendi değerlendirmesini yapma hususunda özerk olsalar bile, rehberlik yapmak amacı ile dış denetime tabi tutulmaktadırlar. Bu denetimler belediye ve il eğitim dairelerinde görev yapan müfettişler tarafından kullanılmaktadır (ncee.org).

Japonya'da okul müdürleri eğitimin başı olarak müfredatı belirler, öğretmenleri yönlendirir ve diğer idari işlevleri yerine getirir. Öğretmenler ise müfredatın uygulanmasından, ders planlarının oluşturulmasından ve ailelerle iletişimden sorumludur (ncee.org). Ancak Japon eğitim sisteminde eğitim başarısı, öğretmenlerin yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle kaliteli öğretmen yetiştirmek ve işe almak için çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda MEXT tarafından 2009 yılından itibaren eğitimden sorumlu personelin sertifikasının her 10 yılda bir yenilenmesi için bir sistem uygulanmaktadır. Bu sistem ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlamayı amaçlanmaktadır. Ayrıca okullara sertifikalarını yükseltmek veya yenilemek istemeyen öğretmenleri kaldırma olanağı da sunulmaktadır (www.mext.go.jp).

Japonya eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; merkezi ve yerel yönetimlerdeki eğitim yetkilileri, Japonya'daki genel eğitim sistemini denetlemekten sorumludur. Japonya'da okul düzeyinde değerlendirmeler iki şekilde yapılır: “öz değerlendirme” ve “dış denetim”. Bu öz değerlendirmenin yanı sıra okulla ve aileler ile

ilişkili diğer sosyal kuruluşlar da okulla ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır. Birçok okul, bu değerlendirmenin neticelerine bağlı olarak haber bülteninden ve okul web sayfalarında yayınlanmaktadır. Okullar kendi değerlendirmesini yapma hususunda özerk olsalar bile, rehberlik yapmak amacı ile dış denetime tabi tutulmaktadırlar. Bu denetimler belediye ve il eğitim dairelerinde görev yapan müfettişler tarafından kullanılmaktadır. Japonya'da okul müdürleri eğitimin başı olarak müfredatı belirler, öğretmenleri yönlendirir ve diğer idari işlevleri yerine getirir. Öğretmenler ise müfredatın uygulanmasından, ders planlarının oluşturulmasından ve ailelerle iletişimden sorumludur

4.7. İNGİLTERE EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

İngiltere eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için İngiltere'nin nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,7'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. İngiltere'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:242.900 km ²
Nüfusu	:67.026.292
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 502 puanla 19.sıra 2.Fen alanında 505 puanla 14.sıra 3.Okuma becerileri alanında 504 puanla 13.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 515 puanla 13.sırada 2.Fen alanında 517 puanla 14.sırada yer almaktadır.

Birleşik Krallık, OECD tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen PISA değerlendirmelerinde başarılı ülkelerden biridir. Bu nedenle, AB üyeliğine rağmen hala kendi para birimine sahip olmakta ısrar eden, Schengen vize başvurusuna dâhil olmayan ve hatta katılma niyetlerini uygulamaya başlayan İngilizlerin eğitim sistemlerini ve özellikle kontrol yöntemlerini incelemek mantıklı olacaktır. Denetim, öğretmeni ve dolayısıyla okulu geliştirmenin en yaygın yollarından biridir; Birçok ülkede denetim, halk eğitiminin ortaya çıktığı ve ilk eğitim denetçisinin 1839'da İngiltere'de atandığı 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Wilcox, 2000). Bu nedenle, zaten geleneksel bir toplum olan İngilizlerin eğitim denetimi konusunda köklü bir deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Birleşik Krallık eğitim sistemi, ülke genelinde eş zamanlı olarak ulusal bir program ekseninde, bir dereceye kadar esneklikle, merkezi ve yerel düzeyde bir yönetim yaklaşımıyla (Korkmaz, 2009) ve bir dizi dış paydaşın girdileriyle çalışır. Buna göre eğitim sisteminin hem merkezi hem de yerel düzeyde yapılandırılması denetim alt sistemine de yansımaktadır. Birleşik Krallık eğitim sisteminde, tüm okulların gözetim yetkisi, hükümetteki bir departman yerine doğrudan Kraliçe'ye rapor veren “OFSTED (Office for Standards in Education)” adlı Eğitim Standartları Kurumu tarafından yürütülür (OFSTED, 2017). OFSTED'in yapısı ve işleyişinin merkezi konumu ve çok geniş çalışma alanı nedeniyle zorlu bir bürokratik akışa neden olması beklenebilir. Ancak geleneksel İngiliz bürokrasisi; ayrıcalıklı, elitist, kurallara bağlı, bürokratik, savurgan ve hantal bir yapıya sahipken, 1980 sonrası gerçekleştirilen reformlarla rekabetçi, daha kaliteli, daha hesap verebilir, daha katılımcı, sonuç ve performans odaklı, yüksek bireysel performansa sahip bir yapıya sahiptir. Kullanıcıların/vatandaşların ihtiyaçlarını ön planda tutan ve sorumluluk bilinci yüksek bir kamu yönetimine dönüşen bir yapıya sahiptir (Gönülaçar, 2010). Bu reform çabalarının bir sonucu olarak, eğitimde okulların ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1992 yılında Eğitimde Standartlar Ofisi'nin (OFSTED) kurulması, okul müfettişliğinin görev ve sorumluluklarında büyük değişikliklere sebep olmuştur. Bütçesi merkezi yönetim tarafından karşılanan denetim dairesi özerk bir yapıya sahiptir (Yirci, 2010).

BK eğitim sisteminde OFSTED'in yanı sıra British Council, DfE ve COBIS gibi kuruluşlar, özellikle ada dışındaki ülkelerde okul yönetimine dâhil olan dış aktörlerdir. Bu durumda en yaygın yaklaşım "akreditasyon" uygulamasıdır. Okullar belirlenen standartlara göre test edilir ve sertifikalandırılır. Birleşik Krallık eğitim sisteminde, öğretmenler okul yılı boyunca kendi seçtikleri bir dizi hedefe göre değerlendirilirler ancak bunların okul ve Birleşik Krallık eğitim politikasıyla tutarlı olması gerekir. Bu nedenle sürecin uygulanmasından öncelikle yönetici sorumludur. Bu nedenle okul müdürü 2012 “Eğitim Yasası (ATL Eğitim Birliği, 2013)” kapsamında okulu için en uygun kazanım politikasını belirler ve uygular. Öğretmenlerin terfileri ve maaş kayıtları liyakate göre belirlendiğinden, tüm sürecin birincil sorumluluğu yasal olarak işvereni olan okul müdürüne aittir; ancak müdür bu sorumluluğu bölüm gibi okul yöneticilerine devredebilir (NASUWT, 2018).

Ancak bu anlamda, sürecin okul paydaşları ile koordineli olarak şeffaf hale getirilmesi için öğretmen sendikaları ve diğer sivil toplum kuruluşlarına yüksek düzeyde sorumluluk

düşmektedir. Müdür, tarih aralığını açıklayarak ve sorumluluk alanındaki öğretmen performansını belirleyerek süreci başlatır ve ilgili tüm paydaşlar tarafından mutabık kalınacak bir form gönderdikten sonra tipik olarak Eylül ve Ağustos ayları arasında gözlemlerini tamamlar. Öte yandan, yerel eğitim yönetiminin girişimleri ile okul müdürünün de performans değerlendirmesine tabi olduğu taraflar arasında bütüncül bir karşılıklı dokunulmazlık vardır. Bakanlık tarafından belirlenen performans kriterleri, öğretmenden beklenenleri yansıtmada çok kısa olmakla birlikte, bu göstergelere saygı gösterme konusunda yeterli esneklik vardır (NASUWT, 2018). Sonuç olarak sınırları yasal metinlerle belirlenen bir performans değerlendirme sürecinin oluşturulduğu ve tüm eğitim profesyonellerinin bu sürece hesap verebilirlik ilkesiyle katıldığı ifade edilebilir.

OFSTED'in çalışma ilkeleri, kurum içinde doğrudan daimi denetçilerin işe alınmasının yanı sıra yerel düzeyde yarı zamanlı ve sözleşmeli denetçilerin işe alınmasını içerir. İngiltere'deki en önemli ve kapsamlı reformlardan biri olan 1988 Eğitim Reformu, merkezi eğitim yetkililerine, okullara ve velilere yeni yetkiler ve yetkiler verirken, 1998 Okul Standartları Yasası eğitim standartlarının geliştirilmesini destekleme görevini verdi. Buna göre, kurumun hiyerarşik bir organizasyon yapısında doğrudan Kraliçe'ye rapor veren yaklaşık 1500 eğitim müfettişi bulunurken, 12 eğitim bölgesinin Müfettişliği bünyesinde çalışan ve yarı zamanlı sözleşmeli olarak istihdam edilen yaklaşık 1500 yerinde eğitim müfettişi (OFSTED, 2017). Bu, 3000 kişilik bir ekibin iş birliği yaptığı pedagojik bir destek mekanizması oluşturmaktadır.

Japonya eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Birleşik Krallık eğitim sistemi, ülke genelinde eş zamanlı olarak ulusal bir program ekseninde, bir dereceye kadar esneklikle, merkezi ve yerel düzeyde bir yönetim yaklaşımıyla ve bir dizi dış paydaşın girdileriyle çalışır. Buna göre eğitim sisteminin hem merkezi hem de yerel düzeyde yapılandırılması denetim alt sistemine de yansımaktadır. Birleşik Krallık eğitim sisteminde, tüm okulların gözetim yetkisi, hükümetteki bir departman yerine doğrudan Kraliçe'ye rapor veren “OFSTED (Office for Standards in Education)” adlı Eğitim Standartları Kurumu tarafından yürütülür (OFSTED, 2017). OFSTED'in yapısı ve işleyişinin merkezi konumu ve çok geniş çalışma alanı nedeniyle zorlu bir bürokratik akışa neden olması beklenebilir. OFSTED'in yanı sıra British Council, DfE ve COBIS gibi kuruluşlar, özellikle ada dışındaki ülkelerde okul yönetimine dâhil olan dış aktörlerdir. Bu durumda en yaygın yaklaşım "akreditasyon" uygulamasıdır. Okullar belirlenen standartlara göre test edilir ve sertifikalandırılır. Birleşik Krallık eğitim

sisteminde, öğretmenler okul yılı boyunca kendi seçtikleri bir dizi hedefe göre değerlendirilirler ancak bunların okul ve Birleşik Krallık eğitim politikasıyla tutarlı olması gerekir. Bu nedenle sürecin uygulanmasından öncelikle yönetici sorumludur. Öğretmenlerin terfileri ve maaş kayıtları liyakate göre belirlendiğinden, tüm sürecin birincil sorumluluğu yasal olarak işvereni olan okul müdürüne aittir; ancak müdür bu sorumluluğu bölüm gibi okul yöneticilerine devredebilir.

4.8. FİNLANDİYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Finlandiya eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Finlandiya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Finlandiya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:338.145 km ²
Nüfusu	:5.581.767
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 507 puanla 17.sıra 2. Fen alanında 522 puanla 6.sıra 3. Okuma becerileri alanında 520 puanla 7.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 509 puanla 14. sırada 2. Fen alanında 543 puanla 6.sırada yer almaktadır.

Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEO), Finlandiya'da her düzeyde eğitimin dış değerlendirmesinden sorumlu bağımsız bir birimdir. FINEEC Mayıs 2014'ten beri faaliyetini sürdürmektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'nun öğrenme sonuçları, Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'nun öğrenme sonuçları bağımsız bir birim olan FINEEC tarafından değerlendirilmektedir (SICI, 2018).

FINEEC, değerlendirme sonuçlarını Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bildirmekle yükümlüdür. Birimde şu anda yaklaşık 50 kişi çalışmaktadır. FINEEC'in değerlendirmesi, erken çocukluk eğitimi ve bakımından yükseköğretime kadar tüm eğitim sistemini kapsamaktadır (FINEEC, 2021). Denetimin amacı, eğitimin her

kademesinde eğitim çıktılarını değerlendirmek ve eğitimin kalitesini sağlarken eğitimi iyileştirmek ve öğrenmeyi desteklemektir. Değerlendirme aynı zamanda yerel, bölgesel ve ulusal eğitim politikası oluşturmanın yanı sıra kalkınma araştırmaları ve uluslararası karşılaştırmalar konusunda da bilgi sağlamaya yardımcı olur.

Finlandiya'da en önemli şey, okulların veya eğitim kurumlarının dış denetimleri değil, öz değerlendirmenin yanı sıra öğrenme çıktısı kontrolleri ve konu değerlendirmeleridir. Bu bağlamda 1998 yılında yürürlüğe giren 628 Sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda "denetim" kelimesi yerine "değerlendirme" kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Bakanlığın Finlandiya'daki okulların veya öğretmenlerin değerlendirilmesinde doğrudan söz hakkı olmasa da öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen politikaların geliştirilmesine büyük önem vermektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda okulların eğitim denetimi, tek tek okulların denetlenmesiyle değil, eğitim sisteminin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilir (EURODICE 20121).

Öğretmenler müfettişler yerine müdürler tarafından değerlendirilmektedir ve geri bildirimler denetim yerine öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden programlar şeklinde gelmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen değerlendirmesi mesleki gelişim bağlamında öz değerlendirmeye dayanmaktadır (Asia Society, 2013). Finlandiya'nın öğretmen değerlendirmesine ilişkin resmi bir yükümlülüğünün olmadığı ve buna yönelik ulusal yönergelerin olmadığı gerçeği, uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda da açıkça görülmektedir. Örneğin, TALIS 2018'de 10 Finlandyalı öğretmenden yalnızca beşi, TALIS ortalaması olan % 63'e kıyasla, müdürlerinin öğretmenleri yılda en az bir kez resmi olarak değerlendirdiğini bildirmiştir. Ancak hiçbir zaman resmi olarak değerlendirilmediğini bildiren öğretmenlerin oranı TALIS 2013 ile TALIS 2018 arasında %15 artmıştır (OECD, 2020). Finlandiya'daki denetim süreci daha az belirgindir ve bunun yerine öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmaktadır. Çünkü üniversitelerdeki öğretmen eğitimi çok ciddi bir süreç olacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler, son derece prestijli bir meslek olan öğretmenlik mesleğine kabul edilmek için kıyasıya bir rekabetle karşı karşıyadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sağlanan kalite, hizmete başlama koşulları dâhilinde de korunur. Bu nedenle öğretmen olabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve mezun olduktan sonra zorunlu staj dönemini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Kariyerlerine başlamadan önce tüm bu önkoşulları sağladıklarından öğretmen kalitesi açısından diğer ülkelerden bir adım önde olurlar (Çetin & Konan, 2020).

Finlandiya'da eğitim denetimini genel olarak değerlendirmek gerekirse, merkezi yönetim gibi yerel yönetimlerin de denetimde söz sahibi olduğu söylenebilir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte merkezi hükümetin eğitim üzerindeki etkisi zayıflamış, denetim görevi yerel yönetimlere düşmüştür. Finlandiya'da ulusal denetimlerden sorumlu kurum olarak Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC) bulunmasına rağmen, okulların dış denetimleri belediyelerin takdirine bırakılmıştır. Tematik değerlendirmelerin yapıldığı Finlandiya'da eğitim müfettişleri bulunmuyor ve herhangi bir denetim yapılmıyor. Eğitim denetiminin amacı, eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaktır.

4.9. HOLLANDA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Hollanda eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Hollanda'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,9'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Hollanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:41.528 km ²
Nüfusu	:16.423.430
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 519 puanla 9.sıra 2. Fen alanında 503 puanla 15.sıra 3. Okuma becerileri alanında 485 puanla 25.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında sınava katılmamaktadır. 2. Fen alanında sınava katılmamaktadır.

Hollanda'da eğitim denetimi devlet kontrolü altındadır. Bu nedenle, düzenlemeye tabi okulların uyması gereken asgari şartlar çok açıktır. Ayrıca mevzuata göre *Inspectie van het Onderwijs* (Inspectorate for Education-Eğitim Müfettişi) adı verilen müfettişler, Bakanın yetkisi altında eğitimi denetleme yetkisi bulunmaktadır. Hollanda okullarında verilen eğitimin kalitesini belirlemek amacıyla yapılan denetimlerde, denetim *Inspectorate* isimli müfettişler, okulları ziyaret ederek gerekli bilgileri alırlar. Müfettişler okul eğitiminin kalitesine ilişkin raporları okullara ve yetkililere sunar. Müfettişler ayrıca

ziyaret ettikleri okullardan elde ettikleri bilgileri eğitimle ilgili yıllık rapor olan Onderwijsverlag'ı yazmak için de kullanırlar. Her ne kadar okullar verdikleri eğitimde daha fazla söz sahibi olsalar da eğitimin çeşitliliğini ve kalitesini sağlamak da devletin sorumluluğundadır (EURYDICE, 2017).

Eğitimin sorumluluğu merkezi Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'na ait olmakla birlikte, bu sorumluluk merkezi hükümet, il idareleri ve belediyeler arasında paylaşılmaktadır. Kamu ve özel eğitim kurumlarının denetimlerinin Anayasa'nın 25'inci maddesi hükümlerine göre Eğitim Müfettişliği tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Eğitim mevzuatında da belirtildiği gibi eğitim müfettişliğinin temel sorumlulukları kontrol, değerlendirme, geliştirme, tavsiye ve raporlamadır (Kasapçopur, 2007). Hollanda Eğitim Müfettişliği, yasal olarak bakanlığın destek birimlerinden biri olmasına rağmen, denetimlerini özerk bir şekilde sürdürmeye devam edebilmek için bakanlık dışında kalmaktadır. Denetim biriminin bir genel merkezi ve 13 bölgesel teşkilatı bulunmaktadır (Ensari & Gündüz, 2009). Eğitim Müfettişliği, Kıdemli Başmüfettiş tarafından yönetilen yarı bağımsız bir organdır. Bu kişi, dört Başmüfettişle birlikte Eğitim Müfettişliği'ne başkanlık etmektedir. Her Başmüfettiş farklı düzeydeki çalışmalardan sorumludur. İlköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve yükseköğretim. Ayrıca 6 personel müfettişi ve bir dizi hizmet departmanından (halkla ilişkiler, finans vb.) oluşan bir merkezi personel ofisi bulunmaktadır. Her seviyede belirli sayıda koordinasyon müfettişi bulunur. Bu kişiler, bir bölgedeki 3 ila 15 kişilik müfettiş grubunun çalışmalarını koordine eder, müfettişlerin projelerini yönetir ve raporlarının hazırlanmasından sorumludur. Bu koordineli müfettişler daha az sayıda okulu denetlemektedir, ancak günlük uygulamalarda eğitimle bağlantıları sürdürmeleri gerekmektedir. Her seviyede birden fazla müfettiş ve bir destek personeli bulunur. Yükseköğretim sektörü aynı zamanda bilimsel araştırmacıları da içermektedir (EURYDICE, 2001).

İlköğretim Kanunu ve Ortaöğretim Kanunu uyarınca Bakan, ilköğretimin, ortaöğretimin ve eğitim kalitesinin denetiminden sorumludur. Eğitim Başmüfettişinin başkanlığında yürütülür. Müfettişlerin okullara sınırsız erişimi vardır. Yetkili makamlara ve müfettişlere teslim etmeleri gerekmektedir (EURYDICE, 2017). Okulun değerlendirilmesine ilişkin resmi bir prosedür bulunmamakla birlikte, okul ziyaretlerinin iki ila üç yılda bir yapılması gerekmektedir (Ensari & Gündüz, 2009).

Müfettiş pozisyonuna başvuran adayların belirli nitelikleri taşıması gerekmektedir. Örneğin eğitim bilimleri veya kamu yönetimi üniversitelerinden eğitim almış olmaları ve ayrıca eğitim alanında 5-10 yıllık pratik deneyime sahip olmaları gerekiyor. Adayların sosyal ağlar kurma ve sürdürme becerisine ve analitik zekâyâ sahip olmaları gerekir. Eğitim alanında bir iletişim ağına sahip olduklarını göstermeleri gerekir.

Hollanda'da eğitim denetimi sistemine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında; okul denetimlerinin merkezi Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın görev alanında yürütüldüğü söylenebilir. Başka bir deyişle, bu müfettişler bağımsız bir kurum olan Eğitim Müfettişliği'ne bağlı olarak çalışırlar ve genel olarak okulların yasalara uygun olarak faaliyet göstermeye devam edip etmediğini denetlemek, politikalar oluşturmak ve Millî Eğitim Bakanlığı'na politika önerilerinde bulunmakla sorumludurlar. Okullar, dış denetimlerin yanı sıra bir de öz değerlendirme süreci de yürütülür. Bu bağlamda okullar düzenli olarak öğretmenlerin performansını değerlendirmekte ve sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili rol oynamaktadır.

4.10. RUSYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Rusya eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Rusya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,10'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Hollanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	: 17,098,242 km ²
Nüfusu	: 143,201,600
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 488 puanla 31. sıra 2. Fen alanında 478 puanla 34. sıra 3. Okuma becerileri alanında 479 puanla 32. sıra yer almaktadır.
TİMS (2020) Sonuçları	: TİMS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 2. Fen alanında sınava katılmamaktadır. 3. Okuma becerileri alanında sınava katılmamaktadır.

1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Rusya Federasyonu'nun eğitim sisteminde önemli değişiklikler yaşandı. Sovyet döneminde eğitim sistemine merkezi

hükümet hâkimdi ve ulusal programın ana içeriği "ulusal" ideolojidi. 1990'dan sonra uygulanan eğitim reformları, siyasal ideolojinin ve siyasal eğitimin programdan çıkarılmasına odaklanmış ve öğrenme süreci buna göre düzenlenmiştir. 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından, 2019 yılında Rusya Federasyonu 89 idari birimden (özerk cumhuriyetler, bölgeler, mega bölgeler ve iki özerk belediye olan (Moskova ve St. Petersburg) oluşuyordu. 1992 yılında Rusya Federasyonu Parlamentosu eğitim sisteminde köklü değişiklikler getiren Eğitim Kanununu kabul etti. Bu kanunun en önemli içeriği devletin eğitim üzerindeki tekelinin kaldırılmasıdır. Kanunla eğitim kurumlarının kurulmasıyla birlikte federal ve yerel yönetimlere yetki tanınmıştır (Demirkasımoğlu, 2011).

20. yüzyılın büyük bir bölümünde komünizm altında yaşayan Rusya, şu anda derin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel dönüşümler gerektiren demokratik, piyasaya dayalı bir ekonomi düzenine geçiş çabasıdadır (Savaliyev, Kuhtina & Zuyev, 2005). Bu geçiş eğitimciler için de zor bir geçiştir. İlk başta öğrencilere piyasa ekonomisinin ilkelerini ve değerlerini öğretme fikri birçok Sovyet eğitimcisine o kadar yabancı geldi ki öğretmenler büyük bir kafa karışıklığı yaşamıştır. Bunun temel nedeni, Lenin'in günlerinden beri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin para peşinde koşmanın sosyalist normlara aykırı olduğuna inandırılmış olmasıdır. Sovyetler Birliği'nde para hiçbir zaman işle ilişkilendirilmemiştir, para yalnızca ürünlerin değerini ölçmek için bir ölçü birimi olarak kullanılıyordu. Ayrıca çalışmak, maddi bir ödül aracı olarak değil, yalnızca sosyal sorumluluğun simgesi olarak görülüyor. Rusya'nın piyasa ekonomisine geçişi sırasında, sosyalizmin kaleleri, okullar ve öğretmenler, kısa süre önce yasaklanan konuları ve ideolojileri öğretme zorunluluğuyla karşı karşıya kaldı (Bannatyne ve Hall, 2006).

Eğitim Bakanlığı (Genel ve Mesleki Eğitim), federal düzeyde temel eğitimden öncelikli olarak sorumludur (Demirkasımoğlu, 2011). Rus okulları için değerlendirme kriterleri federal standartlarda açıkça tanımlanmamıştır. Uygulamada, yerel yönetim görevlileri genellikle öğretmenleri yalnızca bireysel bazda değerlendirir. Ancak bu değerlendirmeler öğrencinin belirli dersler için seçilen eğitim programındaki bilgileri incelemesi ile sınırlıdır. Rusya'da denetim yetkileri bölgesel yönetimlerin sorumluluğu altında merkezileştirilmiştir. İlçe idaresinin eğitim sorumlulukları; ilçe eğitim planlarının hazırlanması, öğretmen yetiştirilmesi ve ders kitaplarının sağlanmasını kapsamaktadır. İlçeler, hizmet içi eğitim, etkili öğretim materyalleri ve yeterli öğrenme ve öğretme altyapı hizmetlerinin sağlanmasını destekleyerek eğitimin kalitesinin artırılmasında kilit

öneme sahiptir. Bölgesel yetkililerin ve yerel yönetimlerin okul bölgeleri üzerinde önemli gözetim yetkileri vardır: eğitim kalitesi en önemli önceliktir. Bölgedeki başarılı uygulamaları teşvik etme ve okullar arasında bilgi paylaşımı konusunda bölgesel yeterliklerin şu anda olduğundan daha aktif rol oynamalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (OECD, 1998; Akt: Demirkasımoğlu, 2011).

Rusya'da okul yönetimiyle ilgili konulardan "Eğitim Konseyi" sorumludur. Öğretme ve Öğrenim Komitesi, okuldaki önemli eğitim ve öğretim sorunlarını tartışmak ve çözmekle görevlidir. Bu kurullar arasında okul müdürü, proje bölüm müdürü, mesleki ve teknik konu öğretmeni, kütüphaneci, öğrenci birliği başkanı, okul doktoru, okul-aile birliği başkanı ve okulun bölüm temsilcisi bulunmaktadır. Tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın iki bakan yardımcısı ve yedi bakan yardımcısı bulunmaktadır. Bölgedeki okul öncesi eğitim, genel eğitim, mesleki eğitim ve yükseköğretim kurumlarının yönetiminden, eğitim politikalarının oluşturulmasından ve eğitim sistemlerinin denetlenmesinden sorumlu, Bakan Yardımcısına bağlı birim. İlçe idaresinin eğitim sorumlulukları; bölgesel eğitim planlarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirilmesi ve ders kitaplarının sağlanmasını içermektedir. İlçeler, hizmet içi eğitim, etkili öğretim materyalleri ve yeterli öğrenme ve öğretme altyapı hizmetlerinin sağlanmasını destekleyerek eğitimin kalitesinin artırılmasında kilit öneme sahiptir. Okul bölgesi yetkilileri ve yerel yönetimler, okul bölgeleri üzerinde önemli gözetim yetkisine sahiptir. Bunlar arasında eğitimin kalitesi en önemli önceliktir. Başarılı uygulamaları teşvik etme ve bölgedeki okullar arasında bilgi paylaşımı konusunda bölgesel müfettişlerin şu anda olduğundan daha aktif bir rol oynamalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (www.en.Russia.edu.ru).

Son yıllarda oluşturulan bir düzenleme uyarınca, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, eğitim faaliyetlerini kontrol etme ve koordine etme görevini Federal Eğitim ve Araştırma Denetleme Servisi'ne ve Federal Eğitim Dairesi'ne devretmiştir (www.tugeb.org.tr; www.Russianembassy.org):

Federal Eğitim Dairesi, Devlet Eğitim Hizmeti kapsamında genel, mesleki ve lisansüstü mesleki eğitim sağlayan yükseköğretim kurumlarını düzenler. Rusya devlet yükseköğretim kurumları farklı federal kurumlar tarafından kurulup yönetilmektedir. Örneğin, Moskova Uluslararası Akademisi bir devlet üniversitesidir ve Dışişleri Bakanlığına bağlıdır; Moskova İletişim ve Bilgi Teknolojileri Üniversitesi İletişim ve

Sanayi Bakanlığına bağlıdır; İktisat Fakóltesi ise Dışışleri Bakanlığına bağlıdır. Moskova Devlet Üniversitesi (dünya çapında eğitimin denetimi) ülkenin en saygın üniversitesidir ve doğrudan federal bütçe tarafından finanse edilen tek 311 üniversitedir. Farklı federal kurumlara bağlı olsalar da tüm yükseköğretim kurumları program içeriği ve eğitim araştırma süreçlerinde eyalet eğitim standartlarına uymak zorundadır. Yükseköğretim kurumlarının akreditasyonuna ilişkin araştırmalar devam etmektedir (Butovsky, 2006).

Rusya eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Rus okulları için değerlendirme kriterleri federal standartlarda açıkça tanımlanmamıştır. Uygulamada, yerel yönetim görevlileri genellikle öğretmenleri yalnızca bireysel bazda değerlendirir. Rusya'da denetim yetkileri bölgesel yönetimlerin sorumluluğu altında merkezileştirilmiştir. İlçe idaresinin eğitim sorumlulukları; ilçe eğitim planlarının hazırlanması, öğretmen yetiştirilmesi ve ders kitaplarının sağlanmasını kapsamaktadır. İlçeler, hizmet içi eğitim, etkili öğretim materyalleri ve yeterli öğrenme ve öğretme altyapı hizmetlerinin sağlanmasını destekleyerek eğitimin kalitesinin artırılmasında kilit öneme sahiptir. Bölgesel yetkililerin ve yerel yönetimlerin okul bölgeleri üzerinde önemli gözetim yetkileri vardır: eğitim kalitesi en önemli önceliktir. Rusya'da okul yönetimiyle ilgili konulardan "Eğitim Konseyi" sorumludur. Öğretme ve Öğrenim Komitesi, okuldaki önemli eğitim ve öğretim sorunlarını tartışmak ve çözmekle görevlidir. Bu kurullar arasında okul müdürü, proje bölüm müdürü, mesleki ve teknik konu öğretmeni, kütüphaneci, öğrenci birliği başkanı, okul doktoru, okul-aile birliği başkanı ve okulun bölüm temsilcisi bulunmaktadır. Tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir.

4.11. ABD EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

ABD'nin eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için ABD'nin nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PİSA (2018), ve TİMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,11'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. ABD'nin Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:9.834.000km ²
Nüfusu	:335.305.568
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 478 puanla 38.sırada 2.Fen alanında 502 puanla 18.sırada 3.Okuma becerileri alanında 505 puanla 12.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 2.Fen alanında 515 puanla 12.sıra 3.Okuma becerileri alanında 522 puanla 11.sıra

Amerika Birleşik Devletleri çoğulcu demokrasiye dayalı başkanlık sistemine sahip federal bir cumhuriyettir. 50 eyaletten oluşan bir federasyon tarafından yönetilmektedir. Federal hükümet; ulusal savunmadan, ulusal ekonominin yönetilmesinden ve uluslararası ilişkilerden sorumludur. Devlet okulları kurma ve düzenleme konusundaki genel yetki eyaletlere aittir. Müfredatı belirleyen veya eğitimin diğer birçok yönünü kontrol eden ulusal bir okul sistemi veya ulusal çerçeve kanunları yoktur. Federal hükümet eğitimde önemli bir rol oynamasına rağmen, okul kurmaz, lisans vermez veya eğitim kurumlarını hiçbir düzeyde düzenlemez (Pulliam ve Van Patten, 1995; Spellings, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim sistemi, eğitim kurumlarının açılması ve yönetiminden eyalet ve yerel yönetimlerin sorumlu olduğu merkezi olmayan bir yapıya sahiptir (Pulliam & Van Patten, 1995). 1979 yılında Amerika Birleşik Devletleri federal düzeyde "Eğitim Bakanlığı"nı kurdu. Millî Eğitim Bakanlığı ulusal eğitimle ilgili konulara öncülük eder ve sistemlerin değerlendirilmesi, plan ve hedeflerin belirlenmesi, uluslararası eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi gibi ülke çapında makro düzeydeki faaliyetlerde rol oynar (Stephens, 1983). Ülkenin eğitim misyonu “eğitimde mükemmellik, fırsat eşitliği ve küresel rekabete hazırlık” olarak tanımlanmaktadır (Amerika Birleşik Devletleri, 2021). Tüm okul bölgelerinin federal ve eyalet yasalarına ve politikalarına uyması gerekse de eyalet içindeki her okul bölgesi arasında birçok farklılık vardır. Çünkü genellikle ideallerini ve hedeflerini beyan ederler (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014).

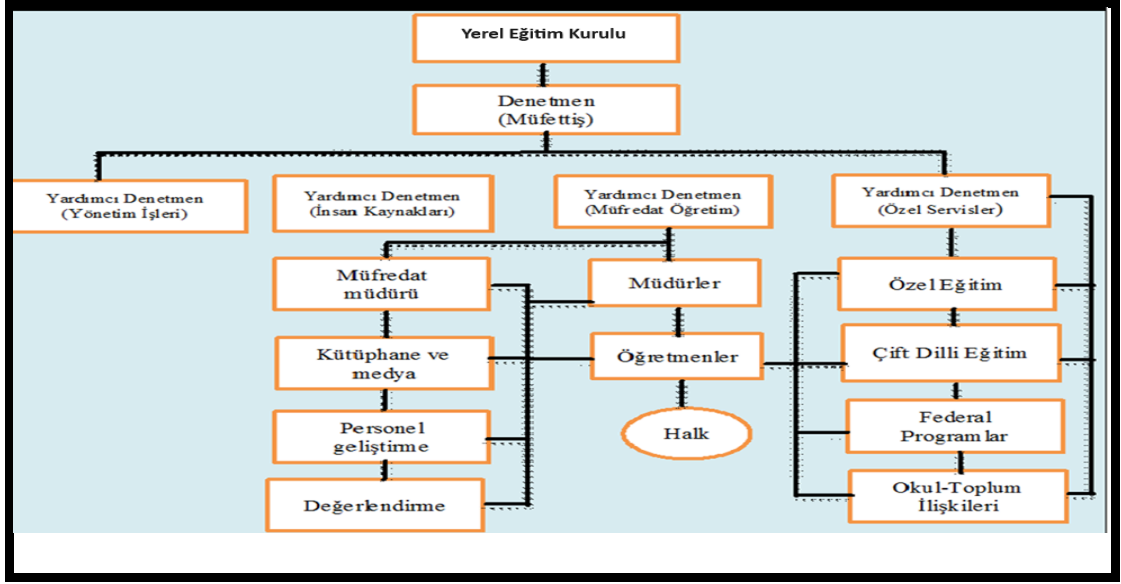
Eğitim yönetiminin tarihine bakıldığında eğitim yönetimi ve denetimi alanının doğum yerinin Amerika Birleşik Devletleri olduğu söylenebilir (Kaya, 1996). Sömürge döneminden 9. yüzyılın ilk yarısına kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim

denetimi, eğitim ve öğretim faaliyetlerini iyileştirmekten ziyade mevcut eğitim standartlarının korunması felsefesine dayanıyordu (Burke & Krey, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde denetimin tarihine bakıldığında, eğitimin yanı sıra denetim de sosyolojik ve politik gelişmelerden etkilenmiştir. İlk denetim kitabı 1891 yılında Payne tarafından yazılmış, bunu Greenwood'un bilimsel ve teknik denetimden ziyade sezgisel denetim üzerine yazdığı kitap takip etmiştir (Sullivan & Glanz, 2013). Bu dönemin eğitim yöntemleri de denetimi etkilemiş ve uygulamaların çoğu bilimsel denetime yönelik olmuştur. Bu dönemde öğretmenler fabrika işçisi, öğrenciler ise fabrikadan çıkan malzemeler olarak görülüyordu (Sullivan & Glanz, 2013). 1960'ların sonlarından 1990'lara kadar çoğu okul bölgesinin müfredatı değişti; değerlendirme performans içeriğine, müfredat standardizasyonuna ve mezunlardan beklenen özelliklerin gelişimine odaklandı (Wiles & Bondi, 1991).

Amerika Birleşik Devletleri genelindeki okulların denetimi eyalet hükümeti yetkilileri ve yerel düzeyler tarafından yürütülmektedir. 1983 yılında Eğitimde Mükemmeliyet Ulusal Komisyonu'nun kurulmasıyla reform çabaları başlatılmış ve 1987'de Mesleki Öğretim Standartları Ulusal Komisyonu okulların denetimini artırmak amacıyla kurulmuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde federal sistemdeki her eyaletin kendi sınırları içinde eğitimin geliştirilmesini sağlamak için kendi anayasası, yasaları ve vergi kuralları vardır. Devletler, okul bölgelerinin yönetiminin sorumluluğunu yerel eğitim kurullarına devreder ve her bölgenin devlet okulları, genellikle bölge bütçesinin yaklaşık yüzde 33'ünü oluşturan devlet finansmanı ile finanse edilir. Eyalet yasama organları okullardan sorumlu olduğundan eğitim yasalarını çıkarırlar. Eyalet vergi gelirlerinin okullara nasıl tahsis edildiğini ve yerel bölgelere mali desteğin nasıl sağlanacağını belirler ve ülke çapında sözleşmeli okul değerlendirme ve yeniden yetkilendirme anlaşmaları ile gözetim süreçlerini yürütür. Örneğin, New York Eyaleti kurul onaylı sözleşmeli okula bir saha gezisi düzenleyin. Kurul temsilcileri, sınıfları ziyaret etmek, mali belgeleri incelemek, kilit paydaşlarla (müdürler, öğretmenler, yönetim kurulu) anket yapmak ve odak grupları düzenlemek için iki günlük bir saha gezisi gerçekleştirmektedir (Bermer, 2017). Amerikan eğitim denetimi sisteminin organizasyon yapısı Şekil 4. 2'de gösterilmektedir (Ertaş, 2022).



Şekil 4. 2. ABD Denetim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi.

Yerel okul bölgesi: Yerel okul vergisi, kamu eğitim sistemindeki temel idari birimdir (Börk, 2005). Okul bölgesi okul yönetim kurulu tarafından yönetilir ve günlük operasyonlar müfettiş tarafından denetlenir. Çoğu okul bölgesinde, öğretmenler, müfettişin okul yönetim kuruluna tavsiyesi üzerine resmi olarak işe alınır. Her yerel bölgenin eğitimsel, mali ve büro destek personelini barındıran bir ofisi vardır (Johnson, Musial, Hall ve Gollnick, 2018). Yerel okul kurullarında genellikle bölge sakinleri tarafından seçilen 5-9 vatandaş bulunur, ancak şehirdeki okul kurullarının 12-15 üyesi olabilir (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014).

Bölge Müfettişi: Müfettiş, okul bölgesinin CEO'su olarak görev yapar ve günlük işlerini yönetir. Genellikle üç yıllık sözleşmeler imzalarlar ve ortalama 16 yıllık kariyerleri boyunca iki ila üç lokasyonda hizmet verirler. Okul bölgesi müfettişleri, yasal yükümlülüklerin, politikaların ve düzenlemelerin uygun şekilde uygulanmasını sağlamaktan ve yerel okullara gözetim ve destek sağlamaktan sorumludur (Johnson, Musial, Hall & Gollnick, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimin etkili ve verimli olmasını sağlamak amacıyla standartların kullanımı yaygındır. Standart değerlendirmeler de geleneksel öğretmen gözlem modeline dayanmaktadır ancak bu yaklaşım basit sınıf gözlemlerinin ötesine geçer. Titiz bir sistem içerisinde bölge, net bir dizi eğitim standardı geliştirir ve her standart için spesifik performans seviyelerini detaylandırır. Örneğin 2000 yılında 32'si performans unsuru standardı olmak üzere 16 standart için standartlara dayalı gözlemler

uygulanmıştır (Papay, 2012).

ABD eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim sistemi, eğitim kurumlarının açılması ve yönetiminden eyalet ve yerel yönetimlerin sorumlu olduğu merkezi olmayan bir yapıya sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri genelindeki okulların denetimi eyalet hükümeti yetkilileri ve yerel düzeyler tarafından yürütülmektedir. Devletler, okul bölgelerinin yönetiminin sorumluluğunu yerel eğitim kurullarına devreder ve her bölgenin devlet okulları, genellikle bölge bütçesinin yaklaşık yüzde 33'ünü oluşturan devlet finansmanı ile finanse edilir. Kurul temsilcileri, sınıfları ziyaret etmek, mali belgeleri incelemek, kilit paydaşlarla (müdürler, öğretmenler, yönetim kurulu) anket yapmak ve odak grupları düzenlemek için iki günlük bir saha gezisi gerçekleştirmektedir.

4.12. İRLANDA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

İrlanda'nın eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için İrlanda'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,12'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. İrlanda'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	: 70,273 m ²
Nüfusu	: 4,147,901
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 500 puanla 22. sırada 2. Fen alanında 496 puanla 22. sıra 3. Okuma becerileri alanında 520 puanla 7. sıra yer almaktadır.
TİMS (2020) Sonuçları	: TİMS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 524 puanla 7. sırada 2. Fen alanında 523 puanla 10. sırada yer almaktadır.

İrlanda'da eğitim denetimi 1800'lü yıllarda üç ayrı kurum tarafından kurulmuş olup, 20. yüzyılın başlarında teknik eğitim ve ikinci aşama denetim eklenmiştir. 1990'lı yıllarda ilköğretim, ortaokul ve yükseköğrenime yönelik mesleki eğitim denetim kurumları birleşerek Eğitim Yönlendirme Komitesi'ni oluşturdu. Müfettişlik, Eğitim Bakanlığı'nın bir parçasıdır ve Dublin'deki Eğitim Bakanlığı genel merkezinde bulunan Baş Müfettişlik Ofisi tarafından merkezi olarak organize edilmektedir. Birim, biri ilköğretim düzeyinde, diğeri ilköğretim sonrası düzeyde olmak üzere iki Genel Müfettiş Yardımcısının yardım

ettiği bir Başmüfettiş tarafından yönetilmektedir. Denetim Bürosu ve bu birimde ayrıca genel müfettiş, 2 müfettiş yardımcısı ve 10 müfettiş yardımcısından oluşan Denetim Komitesi'nin (Denetim Bürosu Üst Yönetim Grubu) bir üst yönetim grubu bulunmaktadır. Müfettişlikte her biri Başmüfettiş Asistanı tarafından yönetilen 10 çalışma birimi vardır. Birimlerden beşi bölgeseldir ve teftişlerin, okul öz değerlendirmelerinin ve ilköğretim ve ilköğretim sonrası düzeylerde okullara ve eğitim merkezlerine yapılan diğer danışmanlık ziyaretlerinin planlanması ve uygulanmasından sorumludur. Bir iş birimi, ülke genelinde erken çocukluk bakımı ve eğitim ortamlarını denetlemektedir. Bir diğer iş birimi ise denetim modelleri, araştırma ve analizler geliştirerek denetim sürecini desteklemekten sorumludur. Bakanlığın Gaeltacht Eğitim Bölümü, İrlandaca konuşulan bölgelerde eğitimi desteklemektedir ve Başmüfettiş Yardımcısı aracılığıyla Başmüfettiş Ofisi tarafından yönetilmektedir (Eğitim Bakanlığı, 2021; EURYDICE, 2021; SICI, 2018).

Müfettişlik üç ayrı daireden oluşur; Başmüfettiş tek koordinasyon organıdır ve Bakan Yardımcısına ve Bakana rapor verir. İlköğretim (ilköğretim ve özel eğitim); ilkokul sonrası eğitim (ortaöğretim); psikolojik hizmetler (çoğunlukla ortaöğretim). Müfettişlere coğrafi konuma ve uzmanlığa dayalı olarak sorumluluklar atanır. Genel olarak (ancak istisnalar vardır), birinci düzey müfettişlere coğrafyaya göre görevler verilirken, kıdemsiz müfettişlere uzmanlık alanlarına göre görevler verilir. 1998 Eğitim Yasasının 13. Maddesi (2018'de değiştirildiği şekliyle), Müfettişliğin işlevlerini özetlemektedir. Müfettişler okullar ile Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki köprüdür. Sorumlulukları arasında öğretmenleri denetlemek ve değerlendirmek, danışmanlık sağlamak, müfredat ve sınav yönetimini planlamak, hizmet içi eğitim oturumları düzenlemek ve bunlara katılmak, öğretmenlerle belirli görevler hakkında görüşmek ve Millî Eğitim Bakanlığı adına bilgilendirme görevlisi olarak hareket etmek yer alır. Kıdemli müfettişlerin aynı zamanda politika danışmanlığı rolü de vardır (Eurydice ve Cedefop, 1995). Genel olarak, İrlanda Müfettişliği ilkokullar, ilkokul sonrası okullar, eğitim merkezleri ve özel bakım birimlerindeki eğitim hizmetlerini değerlendirmekten ve eğitim sistemine, bakanlara ve politika yapıcılara önerilerde bulunmaktan sorumludur.

2012'den bu yana, Okul Öz-Değerlendirmesi (SSE) tüm ilköğretim ve ilkokul sonrası okullar için bir gereklilik olmuştur. Okul değerlendirme, öğrencilerin öğrenimini ve okulun genel işleyişini iyileştirmek amacıyla okulların dış denetimlerini tamamlamak ve tamamlamak üzere tasarlanmıştır. Okullar yıllık olarak SSE raporları ve okul gelişim planları hazırlamalı ve bu özetleri okul topluluğuna sunmalıdır. Bu yıllık raporlar ve

planlar, okul iyileştirme çabaları için öncelikli alanlar olarak belirlenen öğretme ve öğrenme yönlerine odaklanmaktadır. Ancak SSE'nin temel amacı, okul topluluğunu öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve nasıl geliştirilebileceği konusunda birlikte düşünmeye teşvik etmektir. Müfettişler ayrıca SSE sürecini okul uygulamalarından biri haline getirmek için istişare ziyaretleri yoluyla okulları ziyaret ederek SSE sürecine ilişkin bazı değerlendirmeler yapmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021; SICI, 2018).

İrlanda'daki eğitim denetimi sistemine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında denetimin Ulusal Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda olduğu söylenebilir. İrlanda'da Eğitim Bakanlığı'nın bir parçası olan bir Müfettişlik bulunmaktadır. İrlanda'da müfettişler ilkokullar, ilkokul sonrası okullar, eğitim merkezleri ve özel bakım birimlerindeki eğitim hizmetlerini değerlendirmekten ve eğitim sistemine, bakanlara ve politika yapıcılara önerilerde bulunmaktan sorumludur. Ancak İrlanda okullarında öz değerlendirmenin önemli olduğunu da vurgulamakta fayda var. Öz değerlendirme, okul geliştirme faaliyetlerinin başarısını sağlamak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve sonuçta okulları başarılı kılmak amacıyla 2012 yılından bu yana tüm okullarda uygulanan, dış denetimi destekleyen bir uygulamadır.

4.13. KANADA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Kanada'nın eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Kanada'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PISA (2018), ve TIMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,13'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Kanada'nın Nüfus, Yüzölçümü, PISA (2019) ve TIMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:9.9770,610 m ²
Nüfusu	:40.027.242
PISA (2018) Sonuçları	: PISA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 512 puanla 13.sıra 2.Fen alanında 518 puanla 8.sırada 3.Okuma becerileri alanında 520 puanla 6.sıra yer almaktadır.
TIMSS (2020) Sonuçları	: TIMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında sınava katılmamaktadır. 2.Fen alanında sınava katılmamaktadır.

Kanada'daki öğretmen denetimi ve değerlendirme gereklilikleri Amerika Birleşik Devletleri'ndekilere daha benzerdir (Cheney, 2005). Kanada'da, eğitim yetki alanları arasındaki standardizasyon hareketleri, temel müfredatı, öğretmen kalitesi imajlarını ve öğrenci başarı hedeflerini (Jaafar & Anderson, 2007) ve ayrıca 1980'lerin sonlarında Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Birleşik Krallık'taki okul reform hareketlerini içeriyordu. Öğretmenlik mesleği hareketinin başlangıcı hesap verebilirlik ve değerlendirme gibi konuları gündeme getirmiştir (English, 2006). Kanada Eğitim Birliği'nin hesap verebilirliğe ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanma ihtiyacına ilişkin 2007 raporuyla birlikte, Kanada'da değerlendirme ve izlemenin amacı hesap verebilirlik ve öğrenci başarısına doğru kaymıştır (Bakioğlu & Pekinge, 2020). Kanada'nın eyaletleri arasında iyileştirme çabalarında dikkate değer benzerlikler var. Bütün eyaletler öğrenme topluluklarına büyük önem vermektedir. Öğretimi geliştirmek için verileri toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için bilimsel yöntemler kullanmaları gerekir. Çoğu eyalette öğrencilerin okuma ve matematik alanındaki başarısını artırmaya güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Okul yönetim kurulları bu hedeflere ulaşmak için çeşitli programlar geliştirmektedir (Sackney, 2007). Çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmen değerlendirme sistemlerinin amaçları temelde aynı olsa da kullanılan yöntem ve araçlar farklılık gösterebilmektedir.

Kanada'da öğretmen denetimi eyaletler arasında farklılık gösterir. Ontario eğitim personeli değerlendirmesi. Eğitim Kalitesi ve Sorumluluk Ofisi (EQAÖ), eğitimin kalitesini artırmak amacıyla 1996 yılında Ontario'da kuruldu. EQAÖ'nun rolü kapsamlı öğrenci değerlendirme programları tasarlamak ve uygulamak, Ontario'daki eğitimin kalitesini ölçmek, sonuçları çeşitli paydaş gruplara raporlamak, yerel, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde liderlik sağlamak, değerlendirmenin en iyi uygulamalarına ilişkin araştırmaları teşvik etmek ve okulla birlikte çalışmaktır. (Sackney, 2007). Ontario'da öğretmenlerin görevlerine devam edebilmeleri için her 5 yılda bir sertifika kursuna katılmaları gerekmektedir. 2001 yılında Sınıfta Kalitesi Yasası'nın kabul edilmesiyle yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi ortaya çıkmıştır. Program kapsamında, yeni öğretmenler, öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için daha deneyimli akranlarından mentorluk alıyor. Öğretmen değerlendirme sistemine 2002 yılından itibaren eğitimciler, veliler, 11. ve 12. sınıf öğrencileri ve okullar dâhil edilmiştir. Öğretmen değerlendirme sistemi beş kategoride 16 beceriye dayanmaktadır. Genel kategoriler şu şekilde ayrılmıştır: 1) Öğrencilere ve onların öğrenimine bağlılık, 2)

Mesleki zekâ, 3) Öğretmenlik mesleğine katılım, 4) Liderlik ve topluluk ve 5. Sürekli gelişim eğitimi (Bouchamma, 2005).

Alberta'da Öğretmen Denetimi Alberta'nın Öğretmen Eğitimi, Denetimi ve Değerlendirme politikası, öğretim personelinin yaşam boyu öğrenmesini amaçlamaktadır. Her yıl tüm öğretmenlere yönelik mesleki gelişim planları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Alberta Learning, 1998). Bu planlar her yıl gözden geçirilmektedir. Mesleki gelişim planı olarak bilinen bu planda her öğretmen, her eğitim-öğretim yılının başında mesleki gelişimi için en az üç hedef belirler. Yıl sonunda her öğretmen, kendi değerlendirmesinin yanı sıra, ortaklaşa belirlediği hedeflere ulaşma sürecinin sonuçlarını müdür ve müfettişle paylaşır (Fenwick, 2001).

New Brunswick Öğretmen Denetimi. New Brunswick Eğitim Bakanlığı, öğretim uygulamalarını iyileştirmek için öğrenci sonuçlarına odaklanan Öğretmen Değerlendirme Programını (PTE) kullanmaktadır. Programın amacı, müdür veya bölüm başkanının gözetiminde öğretmenlerin üretkenliğini ve güncel kalma yeteneğini arttırmaktır. Okul müdürlerinin denetleyici veya öğretimsel liderlik uygulamaları sonucunda öğretimin kalitesi ve öğrenci başarısı olumlu yönde etkilenmektedir (Bouchamma & Michaud, 2014). Öğretmen değerlendirme süreci kurumsal kurul üyeleri, okul müfettişleri ve ilgili kişiler tarafından yürütülür. New Brunswick'te öğretmen değerlendirmesi temel olarak dört alanı içerir: anlama ve hazırlık, sınıf yönetimi, eğitimsel sorumluluk ve mesleki sorumluluk (Bouchamma, 2005).

Kanada'nın eğitimle ilgili düzenlemeleri bölgeye ve ile göre değişir. Değerlendirme raporları ülke genelinde eyaletten eyalete farklılık gösterir ve esas olarak değerlendirme, hesap verebilirlik ve öğrenci başarısına odaklanma konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğrencinin okuma ve matematik başarısını artırmaya yönelik yapılan araştırmalar önemli görülmekte ve desteklenmektedir.

Kanada'nın eğitim denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Kanada'da değerlendirme ve izlemenin amacı hesap verebilirlik ve öğrenci başarısına doğru kaymıştır. Öğretimi geliştirmek için verileri toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için bilimsel yöntemler kullanmaları gerekir. Çoğu eyalette öğrencilerin okuma ve matematik alanındaki başarısını artırmaya güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Kanada'da öğretmen denetimi eyaletler arasında farklılık gösterir. Ontario öğretim personeli değerlendirmesi olarak öğretmen değerlendirme sistemine 2002 yılından itibaren eğitimciler, veliler, 11.

ve 12. sınıf öğrencileri ve okullar dâhil edilmiştir. Öğretmen değerlendirme sistemi beş kategoride 16 beceriye dayanmaktadır. Genel kategoriler şu şekilde ayrılmıştır: 1) Öğrencilere ve onların öğrenimine bağlılık, 2) Mesleki zekâ, 3) Öğretmenlik mesleğine katılım, 4) Liderlik ve topluluk ve 5. Sürekli gelişim eğitimi (Bouchamma, 2005). Kanada'nın eğitimle ilgili düzenlemeleri bölgeye ve ile göre değişir. Değerlendirme raporları ülke genelinde eyaletten eyalete farklılık gösterir ve esas olarak değerlendirme, hesap verebilirlik ve öğrenci başarısına odaklanma konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğrencinin okuma ve matematik başarısını artırmaya yönelik yapılan araştırmalar önemli görülmekte ve desteklenmektedir.

4.14. ALMANYA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Almanya'nın eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Almanya'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PİSA (2018), ve TİMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4,14'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Almanya'nın Nüfus, Yüzölçümü, PİSA (2019) ve TİMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:357.022 m ²
Nüfusu	:84.432.000
PİSA (2018) Sonuçları	: PİSA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında 500 puanla 21.sıra 2. Fen alanında 503 puanla 16.sıra 3. Okuma becerileri alanında 498 puanla 18.sıra yer almaktadır.
TİMSS (2020) Sonuçları	: TİMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1. Matematik alanında sınava katılmamıştır. 2. Fen alanında sınava katılmamıştır.

Almanya'da Anayasa'nın 7. maddesine (Grundgeseta) göre okul sisteminin tamamı devletin kontrolü altındadır (Aytaç, 1999). Alman eğitim sisteminin denetimi incelendiğinde her ne kadar özel bir denetim kurumu ya da herhangi bir denetim kurulu olmasa da bir denetim mekanizmasının olmadığı söylenemez. 16 eyaletten (Länder) oluşur ve 1991'de devredilmiştir. Kanun sonucunda devlet düzeyinde tamamen yerel yönetimlerin kontrolü altına alınmıştır. Her eyaletin kendine özel sistemi olduğu gibi 16 eyaletin de Millî Eğitim Bakanlığı aynı. Her eyalet bakanlığı, eyaletin eğitim sisteminin yapısı ve işleyişinden ve gerçekleştirilen reformlardan sorumludur. Kantonlar, kendi içlerinde bağımsız olmalarına rağmen, 1945'ten bu yana düzenlenen standart

konferansları aracılığıyla belirli standartları belirlemekte ve buna yönelik eylemlerde bulunmakta, Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın denetimi altında birçok konuda işbirliği yapmaktadır (Eurydice, 2016). Bu toplantılarda müfredatın oluşturulması, farklı mezuniyet düzeylerine ilişkin kriterlerin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme ve işe alım kriterlerinin çerçevesinin belirlenmesi gibi konularda kararlar alınır. Her eyalette denetim yapan birimlerin bazı ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Süngü, 2005):

Almanya'nın geleneksel okul kalite değerlendirme sistemi, kamu okullarını ve özel okulları (genel eğitim ve meslek okulları) denetleyen okul denetim kuruluşlarından oluşur. Alt düzey okul denetim organları (Schulämter, Birleşik Krallık'taki yerel eğitim yetkililerine benzer bir düzey) kalite denetim düzenlemelerini denetleme yetkisine sahiptir. Bu düzenlemeler öğretmenlik mesleğinin ve okul yönetiminin üç alanını kapsamaktadır (Huber & Gördel, 2006):

(1) Öğretim ve eğitim araştırmalarının akademik denetimi (Fachaufsicht): Bu denetim, yerel yönetim yetkilileri tarafından gerçekleştirilir ve okullardaki öğrenme ve öğretme süreçlerinin denetimini içerir. İlgili bölümler okulları ziyaret ederek öğretimi yürütüyor, müfredat kurallarına uyulup uyulmadığını, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun olup olmadığını kontrol ediyor, sorun yaşanan yerlerde gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlıyor. Bu tür bir denetimde denetim otoritesi öğretmenlerin öğretim sorumluluklarına müdahale edemez.

(2) Devlet Okulu personelinin denetimi (Dienstaufsicht): Bu denetimde, özellikle çalışanların kişisel işlerini etkileyen disiplin yasalarına uygun olarak denetimler yapılır.

(3) Yasal kontrol (Rechtsaufsicht):

Eyaletteki yerel yönetim yetkilileri tarafından yürütülen tüm ders dışı faaliyetlerin yasa ve düzenlemelere uygunluğunu denetler. Bu kapsamda okul binalarının yapımı ve bakımı, okullarda kullanılan kitap ve müfredat malzemelerinin denetimi ve temini gibi konular incelenmektedir.

Almanya'da okullar iki düzeyde yönetilir: Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve yerel bölge okul denetim komitesi (Schulaufsichtsamt). Yerel okul yönetimi üst ve alt düzeylere ayrılmıştır. Lise Müfettişliği, kantonların alt bölümleri olan hükümet bölgelerinden (Regierungsbezirke) sorumludur. Alt denetim kurulları hükümet bölgelerinin alt bölümleridir ve kendileri bir bölge oluşturan bölgeler (Kreise) kırsal alanlar (Landkreise) veya şehirler (kreisfreie Städte) vardır. Genel olarak, ilk ve orta

düzeyler ile özel eğitim okulları yerel yönetimler tarafından yönetilir ve yükseköğretim, mesleki eğitim ve uygulamalı okullar da dâhil olmak üzere diğer tüm okul türleri ulusal Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yönetilir (Miera, 2008).

Alman eğitim denetimi sistemi hakkında genel bir değerlendirme yapıldığında; merkezi bir yönetim sisteminin bulunmadığı söylenebilir.16 eyaletten oluşan Almanya'da her eyaletin eğitim bakanlıkları birbirinden bağımsız olup eğitim yönetimi buna göre sistemler de farklıdır. Eğitim denetimi eyaletlerin sorumluluğunda olduğundan, ülke çapında denetimi sağlayacak ek bir kurum bulunmamaktadır. Merkezi yaklaşıma rağmen yerel alanlar Alman eğitim sisteminde başı çekiyor gibi görünüyor. Denetim merkezi olarak Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının sorumluluğundadır. Bakanlık en yüksek denetim makamıdır.

4.15. FRANSA EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Fransa'nın eğitim denetim sistemi belirlenen kriterlere göre incelenerek Türkiye ile karşılaştırma yapılmıştır. Konunun iyi anlaşılabilmesi, ülkeler arası sağlıklı kıyaslamalar yapılabilmesi için Fransa'nın nüfus, yüzölçümü bilgileri ile PİSA (2018), ve TİMSS (2019) sınav sonuçlarına dair puan ve sıralaması tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Fransa'nın Nüfus, Yüzölçümü, PİSA (2019) ve TİMSS (2019) Sınav Sonuçları Puan ve Sıralama Bilgileri

Yüzölçümü	:551.500 m ²
Nüfusu	:60.495.540
PİSA (2018) Sonuçları	: PİSA 2018'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 495 puanla 26.sıra 2.Fen alanında 43 puanla 25.sıra 3.Okuma becerileri alanında 493 puanla 24.sıra yer almaktadır.
TİMSS (2020) Sonuçları	: TİMSS 2020'e katılan ülkeler içinde; 1.Matematik alanında 483 puanla 22.sırada 2.Fen alanında 489 puan 21.sırada yer almaktadır.

Fransa'da genel olarak eğitim sistemi son derece merkezi bir yapıya sahiptir. 17.yüzyıldan itibaren merkezi yönetim ilkesinin uygulandığı Fransa'da tüm eğitim ve öğretim işleri Paris'teki Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Bakan, ülkedeki eğitim sisteminden ve ülkedeki tüm kamu ve özel okulların işleyişinden ve denetiminden sorumludur (Demirkasımoğlu, 2011). Ancak 1982 yılında alınan bir kararla yerel yönetimlere bazı yetki ve sorumluluklar devredildi. 1982 yılında devletin bazı yetki ve sorumluluklarının yerel yönetimlere devredilmesiyle devletin idari birimleri ile yerel

yönetimler arasındaki güç dağılımı dengesi değişmiş ve yerinden yönetim süreci başlamıştır (Eurydice & Cedefop, 1999; Türkoğlu, 1983; Özmen & Yasan, 2007).

Fransa'da eğitim denetimi iki farklı merkezi birimin sorumluluğundadır. Bunlardan ilki, milli eğitim programından ve öğretim yöntemlerinden sorumlu olan Inspection Generale de Educatin Nationale'dir. İkinci birim, eğitim sisteminin yönetimiyle ilgilenen Eğitim Yönetimi Genel Müfettişidir (Inspection Generale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche). Bu iki denetleme kurulunun genel amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen politikaların uygulanmasını sağlamaktır (Özmen & Yasan, 2007; Eurydice, 2016; Ministere De l' Education-Nationale, 2014).

Milli Eğitim Genel Kurulu, eğitim sisteminin genel değerlendirmesi çerçevesinde personele denetim, geliştirme ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. İnceleme; bir kurumun değerlendirmesini, öğretim yöntem ve teknolojisinin okul başarısı üzerindeki etkisini ve eğitim programlarının içeriğini kapsar. Ayrıca müfettişler ayrıca okulun işleyişini ve yapısını ekip ihtiyaçları, ekipman planlaması, personel alımı, okulun fiziki yapısı ve yönetimi açısından eğitim ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını denetlemek ve değerlendirmekle de sorumludur. Milli Eğitim Genel Kurulu, eğitim sisteminin performansının ve etkililiğinin değerlendirilmesinden sorumludur. Milli Eğitim Şurasının yetkileri denetleme, değerlendirme ve tavsiyedir. Milli Maarif Müfettişleri Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı veya Millî Eğitim Bakanlığından yardım alan kurumların idari, mali ve muhasebe işlerini, eğitim kurumları, merkezi ve yerel kurumlar tarafından. Milli Eğitim Genel Denetleme Kurulu, bakan tarafından belirlenen yıllık planlar çerçevesinde ulusal öncelikleri değerlendirmektedir (Eurydice, 2016; Ministere De l' Education-Nationale, 2014; Özmen & Yasan, 2007).

Fransız eğitim sistemi, ulusal eğitim politikasını uygulayan ve idari sorumlulukları yerine getiren üç bölgesel düzeyde idari birime bölünmüştür. Bunlar en büyüğünden en küçüğüne doğru sıralanacak olursa; akademiler (académies), bölümler (départements) ve komünler (Eurydice, 2016; Gülcan, 2005; Ministere Del' Education Nationale, 2014; Süngü, 2005).

Kolejler: Her biri doğrudan bakan adına hareket eden bir dekan tarafından yönetilen 30 ulusal kolej vardır. Rektör, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Rektör tarafından atanan bir temsilcisidir ve üniversite alanında ilk ve ortaokulların yönetiminden ve ulusal mevzuatın uygulanmasından sorumludur.

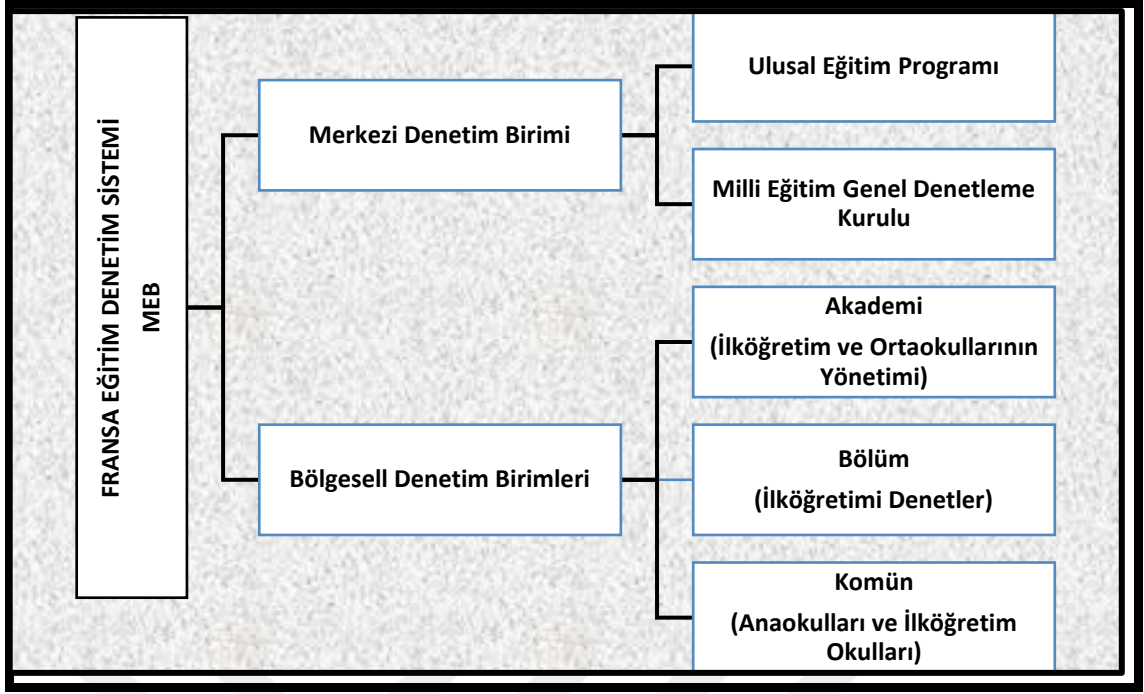
Bölüm; Kolejde ayrıca 2'den 8'e kadar değişen bölümler bulunmaktadır ve bunların her biri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından milli eğitim hizmetini yönetmek üzere atanan bir kolej müfettişi (inspecteur d'académie) tarafından yönetilmektedir. Yönetimi merkezi hükümet tarafından atanan il valileri tarafından yürütülür. Bölüm içerisindeki öğretim elemanlarının atanması ve öğrenci burslarının kontrolü Rektörlük'e aittir. Bölümde ayrıca valinin başkanlığını yaptığı ve kendisine eğitimle ilgili konularda tavsiyelerde bulunan bir Eğitim Konseyi bulunmaktadır (Gülcan, 2005). Bölüm, ilköğretimin denetiminden sorumlu bir müfettiş tarafından temsil edilmektedir.

Komün; Fransız yerel yönetim sisteminde yerel yönetimin en küçük birimi komündür. Hem anaokulları hem de ilkokullar doğrudan komünlerin yetkisi altındadır. Komün aynı zamanda bu okulların kurulmasından ve bütçesinden de sorumludur. Komünün lideri belediye başkanıdır. Her yerel birim eyaletlere bölünmüştür. Kanton devlet başkanları arasında koordinasyonu sağlar ve sorumlulukları altındaki bölgelerdeki ilköğretim kurumlarını denetlerler.

Fransa'da yerel düzeyde denetim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üç yıllık bir süre için atanan bir genel müfettiş ile iş birliği içinde yürütülür ve her yüksekokul dekanının sorumluluğundadır. Daha önce farklı gruplara dağılan müfettişler, 1990 yılında iki bölgesel grupta bir araya getirildi. Bu yetkililer şunlardır:

1. İlk Bölgesel Akademi Müfettişleri (inspecteurs d'académie) ile
2. Milli Eğitim Müfettişleri (inspecteurs de l'education nationale) (Demirkasımoğlu, 2011).

Fransız Eğitim Denetim sisteminin işleyişi Şekil 4. 3.'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 3. Fransa Eğitim Denetim Sisteminin İşleyişi.

Milli Eğitim Müfettişliği, Milli Eğitim Bakanının teklifi üzerine Cumhurbaşkanı kararı ile atanır. Doğrudan bakanın yetki alanına giren merkezi ve bölgesel hizmet ve kuruluşlar ile bunların personelinin kontrol ve denetiminden sorumludurlar. Milli Eğitim Bakanlığının hedeflerine ulaşması ve gerekli bilgilerin sağlanması bu komitenin sorumlulukları arasındadır. Komite, sorumlu olduğu okullarda Bakan tarafından tahsis edilen fonların yönetimini, okulların fiziki şartlarını, personel işlerini, okullardaki eğitim toplantılarını ve öğretim ve sınavların değerlendirilmesini denetler. Milli Eğitim Müfettişliği, eğitim sisteminin yönetim ve yapısını, uygulanan yöntemlerin tutarlılığını ve etkililiğini denetler. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanan başmüfettiş, teftiş dairesini yönetmek, teftiş ekibini yönlendirmek, müfettişler arasında koordinasyonu sağlamak ve teftiş raporlarını Millî Eğitim Bakanlığına sunmakla sorumludur (Demirkasımoğlu, 2011; Eurydice, 2016). Milli Eğitim Müfettişliğinin sorumlulukları arasında denetim, değerlendirme ve rehberlik yer almaktadır. Bu müfettişler idari ve mali konulardan sorumludur; Bakanlığın dolaylı veya doğrudan yardımlarından yararlanan veya yararlanan kişileri, merkezi ve yerel kurumları, kamu kurum ve kuruluşlarını kontrol ve denetlerler (www.education.gouv.fr). Milli Eğitim Müfettişliği her yıl bakan tarafından oluşturulan plan doğrultusunda eğitimle ilgili öncelikli konuları değerlendirerek eğitimle ilgili sorunlara çözüm sunan bir rapor hazırlar (Süngü, 2005). Devlet Eğitim Müfettişliği; ilköğretim kurumları, mesleki eğitim, çıraklık eğitimi, genel

eğitim, danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden sorumludur. Milli Eğitim M¼fettiřliđi, s¼rekli eğitim programlarını ve ¼đretmenlerin denetlenmesini ve değerlendirilmesini d¼zenler. Devlet Eğitim M¼fettiřliđi bir¼ok ¼nemli idari g¼revi yerine getirmekte ve ¼đretmenlerin y¼kseltilmesi ve atanmasına ilişkin g¼r¼ř bildirmektedir (Demirkasımoğlu, 2011; Eurydice, 2016).

Eğitim Denetimi B¼lge Akademi M¼fettiřleri, orta¼đretim kurumlarının genel ve teknik denetiminden sorumludur. Aynı zamanda y¼neticilerin, rehberlik ve danışmanlık hizmeti y¼neticilerinin ve ¼đretmenlerin denetiminden de sorumludurlar. Orta¼đretim kurumlarına atanan B¼lge Y¼ksekokul M¼fettiřleri Hoch eğitim kurumları Y¼ksekokul, Rekt¼r¼n liderliğinde Teftiş Grubunun bir ¼yesidir. Orta¼đretim kurumlarının genel ve teknik personelinin denetiminden sorumludur. Alanlarıyla ilgili konularda danışmanlık yapar. Ayrıca, eğitim kurumlarının genel ve teknik personelinin denetiminden sorumludur. Eğitim sisteminin ¼niversite d¼zeyinde işlevsel gelişiminin iyileştirilmesi ve desteklenmesi, test ve sınavlara hazırlanmaya yardımcı olunması (Fransız Eğitim Sistemi, 2007; Akt: Demirkasımoğlu, 2011) ¼niversite d¼zeyinde ana g¼revleri ¼¼ denetim grubu bulunmaktadır. Yetenekleri motive etmek, değerlendirmek ve denetlemek, motivasyon rol¼n¼ ¼stlenmek, Milli Eğitim Bakanı tarafından belirlenen eğitim politikalarının uygulanması ve bu ama¼la yeteneklerin işe alınması, yetiştirilmesi ve yetiştirilmesi vb. faaliyetlere katılmak da dahil olmak ¼zere. ¼đretmenlerin bařlangı¼ ve sonraki eğitimi Değerlendirme faaliyetleri kurumsal y¼netim ve eğitim politikalarının belirli y¼nlerini i¼erir Geleneksel olarak her seviyedeki ¼eřitli ¼đretmenler m¼fettiřler tarafından d¼zenli olarak denetlenir. Aynı zamanda onlara verilen derecelendirme de mesleki becerilerini etkileyen ¼nemli bir fakt¼rd¼r. Bireysel olarak personeli denetlemek ¼zere g¼revlendirilen m¼fettiřler (duruma g¼re kamu veya ¼zel kuruluşlar), personelin ve denetlenenlerin ¼zellik ve niteliklerine g¼re se¼ilen denetimin performansına g¼re belirlenir (S¼ng¼, 2005).

Y¼ksekokul b¼lgesinde g¼rev yapan B¼lge Eğitim M¼fettiřliđi ve Milli Eğitim M¼fettiřliđi, Genel Guvern¼rler Kurulu ile yakın iş birliği i¼erisindedir. Ayrıca, 1989 tarihli Eğitim Rehberlik Yasası uyarınca, M¼fettiř, teknolojik gelişme i¼in gerekli program değeriklikleri konusunda Bakana tavsiyelerde bulunur ve ¼đretmenleri program değeriklikleri konusunda bilgilendirmek i¼in toplantılar d¼zenler. ¼đretmenlere denetimle ilgili ¼nceden bilgi verilecektir. Denetim sırasında ¼đretmenin ders

performansına, ders hazırlığına, grup çalışmasına ve kontrolüne odaklanmalıyız. Denetim sırasında müfettişler sınıfın genel durumunu, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, Fikir alışverişinde sınıf katılımı kontrol edilmelidir. Denetim sırasında öğretmenlerin ebeveynlerle ve diğer personelle ilişkileri ve okulun çevreyle olan bağlantıları da dikkate alınacaktır. Müfettiş, inceleme sonrasında sınıfı ziyaret eder ve öğretmenle görüşür. (Süngü, 2005, Okay, 1999).

Fransız denetim sistemini genel olarak değerlendirdiğimizde; Fransa’da genel olarak eğitim sistemi son derece merkezi bir yapıya sahiptir. Bakan, ülkedeki eğitim sisteminden ve ülkedeki tüm kamu ve özel okulların işleyişinden ve denetiminden sorumludur. Fransa’da eğitim denetimi iki farklı merkezi birimin sorumluluğundadır. Bunlardan ilki, milli eğitim programından ve öğretim yöntemlerinden sorumlu olan Inspection Generale de Educatin Nationale’dir. İkinci birim, eğitim sisteminin yönetimiyle ilgilenen Eğitim Yönetimi Genel Müfettişidir (Inspection Generale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche). Bu iki denetleme kurulunun genel amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen politikaların uygulanmasını sağlamaktır. Fransız eğitim sistemi, ulusal eğitim politikasını uygulayan ve idari sorumlulukları yerine getiren üç bölgesel düzeyde idari birime bölünmüştür. Bunlar en büyüğünden en küçüğüne doğru sıralanacak olursa; akademiler. Fransa’da yerel düzeyde denetim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üç yıllık bir süre için atanan bir genel müfettiş ile iş birliği içinde yürütülür ve her yüksekokul dekanının sorumluluğundadır. Daha önce farklı gruplara dağılan müfettişler, 1990 yılında iki bölgesel grupta bir araya getirilmiştir. Eğitim Denetimi Bölge Akademi Müfettişleri, ortaöğretim kurumlarının genel ve teknik denetiminden sorumludur. Aynı zamanda yöneticilerin, rehberlik ve danışmanlık hizmeti yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetiminden de sorumludurlar. Ortaöğretim kurumlarına atanan Bölge Yüksekokul Müfettişleri Hoch eğitim kurumları Yüksekokul, Rektörün liderliğinde Teftiş Grubunun bir üyesidir. Ortaöğretim kurumlarının genel ve teknik personelinin denetiminden sorumludur. Alanlarıyla ilgili konularda danışmanlık yapar. Ayrıca, eğitim kurumlarının genel ve teknik personelinin denetiminden sorumludur. İncelenen ülkelerin eğitim denetim sistemleri Tablo 4. 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. PISA ve TIMSS Sınavlarında Başarılı Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Karşılaştırılan Yönlere	Örgütleniş Bakımından Denetim Yapısı	Denetimden Sorumlu Birimler	Denetmenler	Denetmenlerin Görev ve Yetkileri
Ülkeler				
TÜRKİYE(1)	İkili: Ulusal ve yerel düzeyde	Ulusal düzeyde: Millî Eğitim Bakanlığı. Yerel düzeyde: İl Millî Eğitim Müdürlüğü. Yerel düzeyde: İl Millî Eğitim Müdürlüğü.	Ulusal düzeyde: Bakanlık Müfettişleri Yerel Düzeyde: İlköğretim Müfettişleri	1) Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme, 2) Denetleme ve Değerlendirme, 3) İnceleme, 4) Soruşturma, 5) Araştırma.
İNGİLTERE(2)	Üçlü: Ulusal düzeyde, yerel düzeyde ve kurum düzeyinde	Ulusal düzeyde: OFSTED Yerel Düzeyde: Yerel Eğitim Müdürlüğü Kurum düzeyinde: Kurum personeli, eğitimin paydaşları	Ulusal Düzeyde: Majesteleri'nin Müfettişleri Yerel Düzeyde: 1) Eğitim Müfettişleri 2) Branş/Alan Müfettişleri 3) Meslekten Olmayan Müfettişler	Eğitim sisteminde kalite sağlanmasından ve denetim bulgularının raporlaştırılmasından sorumludur.
FRANSA(3)	Üçlü: Ulusal düzeyde iki ayrı kurul, yerel düzeyde bir kurul.	Ulusal Düzeyde: Milli Eğitim Genel Denetleme Kurulu ve Eğitim Yönetimi Genel Müfettişleri Kurulu Yerel Düzeyde: Bölge Denetim Yetkilileri	Ulusal Düzeyde: Eğitim Yönetimi Genel Müfettişleri (IGEANR) ve Milli Eğitim Genel Denetleme Kurulu Müfettişleri	Eğitim sisteminin bütüncül olarak değerlendirilmesi çerçevesinde personelin denetimi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve rehberlik hizmetleri.
ALMANYA(4)	Tekli: Eyalet düzeyinde	Eyalet Düzeyinde: 1) Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2) İl İdaresi 3) Mahalli düzey	Ulusal düzeyde denetim kurulu bulunmamaktadır. İl İdaresi: Müfettişler Mahalli Düzey: Eğitim Müdürü	1) Öğretmenlere, okul müdürüne ve eğitim personeline rehberlik yapmak 2) Öğretimsel denetim yapmak 3) Okulun gelişimini sağlamak 4) Okulları ziyaret ederek okulun genel işleyişini kontrol etmek ve gerekli önlemleri almak.
ABD(5)	Üçlü: Federal, Yerel ve Bölgesel	Ulusal Düzeyde: Denetim ve Yönetim Hizmetleri (EMI), Bölge ve Okul Yönetim Kurulları	A ve B takımı Müfettişleri, Eğitim Bölgesi Yöneticileri (Superintendent)	Gelecekteki eğitim faaliyetlerini tanımlayabilmek ve bilgi sağlayabilmek amacıyla kamu sektöründeki farklı uygulamalar arasında kıyaslamalar yapmak ve başarılı uygulamaları tanıtmak
JAPONYA(6)	Üçlü: Bölge Yerel ve Kurum Düzeyinde	Ulusal düzeyde: MEXT Bölge eğitim kurumları, Yerel Eğitim Kurumları	Bölge valisi ve yerel düzeyde görevli eğitim müfettişleri	Okul etkinlikleri, eğitimin amaçları, dersler, öğretim etkinlikleri, rehberlik, iş bölümü, öğretmen etkinliklerinin tümü, büro işleri ve okulun olanaklarını denetlemektir.
RUSYA(7)	İkili: Yerel ve Bölge düzeyinde	Yerel yönetimler ve Bölge yönetimleri	Bölge denetmenleri	Sadece öğretmen değerlendirmesi.
ÇİN(8)	Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı Yerel düzeyde ise, eyaletler, şehirler ve ilçeler bünyesindeki eğitim departmanları	Devlet Eğitim Denetimi Birimi'nde Görevli Denetmenler Okul Yöneticileri	Devlet Eğitim Denetimi Birimi'nde Görevli Denetmenler	Okulların denetimi, okul öz değerlendirmesi ve okul denetimi ile gerçekleştirilir. Okul Öz Denetim Raporlarını inceler, Geri dönüt verir, Ders gözlemi, Veli anketleri, Görüşmeler yapar

Tablo 4. 16 'nın devamı

Karşılaştırılan Yöner	Örgütleniş Bakımından Denetim Yapısı	Denetimden Sorumlu Birimler	Denetmenler	Denetmenlerin Görev ve Yetkileri
Ülkeler				
RUSYA (9)	İkili: Yerel ve Bölge düzeyinde	Yerel yönetimler ve Bölge yönetimleri	Yerel yönetimler ve Bölge yönetimleri	Sadece öğretmen değerlendirmesi.
ESTONYA(10)	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı	Bakanlık ve ilçe hükümetleri (yerel yönetimler) tarafından	Estonya'da ayrı bir müfettiş kurumu bulunmamaktadır	
POLONYA (11)	Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimler Okulların pedagojik denetimi ile idari denetimi birbirinden ayrı yapılır	Pedagojik denetimi Kuratorium yapar Gminalar okulun finansal ve yönetsel denetimini yapar İlçel denetimi okul müdürleri yapar	Bölgesel Eğitim Yetkilileri Başkanlığında görevli denetmenler Gminalar ilkokul ve ortaokulların finans ve yönetiminin denetimlerinden sorumludur	Okulun faaliyetlerinin kalitesini geliştirme Öğrencilerin gelişimi Öğretmenlerin mesleki gelişimi
HOLLANDA(12)	Eğiti, Kültür ve Bilim Bakanlığı	Müfettişler tarafından yapılır Yarım bağımsız birim Eğitim Müfettişliği	Eğitim Denetleme Kurulu'nda Görevli Denetmenler • Okul Öz Değerlendirmeleri	Yasalara uygun eğitim öğretim yapıp yapılmadığını denetler Bakanlığa eğitimin geliştirilmesi için öneriler sunmak
KANADA(13)	Kanada Eğitim Birliği	Kanada Eğitim Birliği Okullar	Müfettişler Kurumsal konsey üyeleri Okullarda sorumlu kişiler	Hesap verebilirlik Öğrenci başarısına odaklanma
İRLANDA(14)	Eğitim Bakanlığı	Müfettişlik, Müsteşarlığa ve Bakanla bağlı tek koordinasyon makamıdır Başmüfettiş ile birlikte üç bağımsız bölümden oluşur Müfettişler Öz-Değerlendirme	Müfettişler Okul yöneticileri	Öğretmenleri teftiş ve değerlendirme Danışmanlık yapmak Öğretim programlarının planlanması, test ve sınavların yönetimi Eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi Bakanla ve politika yapıcılara yapıcı tavsiyelerde bulunmak
FİNLANDİYA(15)	Merkezi ve yerel yönetimlerin denetim yetkisi var Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (Ulusal denetimden Sorumlu)	Okul Öz Değerlendirmeleri Okul Yöneticileri Okulların dış değerlendirme belediyelerin görevidir	Eğitim Müfettişleri bulunmamaktadır	Denetimde amaç eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve kalitenin artırılması
GÜNEY KORE (16)	Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı Yerel düzeyde 17 Büyükşehir /İl Eğitim Ofisi	Okullar her üç yılda bir denetlenir Okulların merkezi ve yerel eğitim dairelerinin politikalarının yürütülüp yürütülmediğini denetlemek Okul değerlendirme sistemi vardır Okul değerlendirme; öz değerlendirme ve dışsal uzman okul ziyaretlerinden oluşmaktadır.	Okul öz değerlendirmesi: Okul Öz Değerlendirme Komitesi tarafından Dışsal değerlendirmeler Eğitim Ofisleri tarafından oluşturulan 3-6 Kişilik dışsal değerlendirme kurulu tarafından	Okul değerlendirmesinde ulusal düzeyde bakanlık tarafından belirlenmiş dört alandaki 14 gösterge hem de büyükşehir/il eğitim ofislerinin politikaları ve bölgesel özelliklere göre kendi belirlediği göstergeler kullanılır

BÖLÜM V

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tezimizin kapsamında yer alan konulara yönelik alanyazın taranmış, ilgili araştırmalar aşağıda sıralanmıştır. Araştırmalar seçilirken konuya uygunluk, güncellik ve bilimsel çalışmalara öncelik verilmiştir.

5.1. TÜRKİYE EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde denetim, denetimde yaşanan sorunlar vb. konularında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara ve bu araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karagözoğlu (1977) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde istenen yardımı yapamadıklarını belirtmiştir.

Seçkin (1978), “Müfettişlerinin Yeterlikleri” ile ilgili yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin müfettişlere ilişkin algıları ya otoriter ve göz korkutucu ya da tuhaf ve sınıftaki gerçeklikten kopuk olduğunu yönündedir.

Gün (1989), yüksek lisans tezinde, denetçilerin soruşturma görevlerinin rehberlik rollerini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır.

Öztürk (1990) tarafından yapılan çalışmada, eğitim sisteminde ilköğretim müfettişliğiyle ilgili yasalarda bulunan teftiş amaçlarının açık olmadığı ve rehberlik, inceleme, değerlendirme ve araştırma görevlerine gereken önemin verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, teftiş teknik ve yöntemlerinin geliştirilemediği, teftişin etkililiği ve verimliliğinin devamlı azaldığı, yönetici ve öğretmenlerin denetiminde kullanılan ölçütlerin somut ve ayrıntılı olmadığı ifade edilmiştir.

Özdemir (1990), ortaöğretim kurumlarında yürütülen denetim çalışmalarında karşılaşılan en büyük sorunun rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, soruşturma ve rehberlik görevinin aynı kişide toplanmasının, müfettiş- öğretmen ilişkilerini zedelediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Uygur, 2006).

Burgaz (1992) yaptığı çalışmada, denetçilerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitimin yeterli olmayışı, müfettişlerin kişisel gelişime istekli olmayışları, öğretmenlerle iletişim kuramamaları, öğretmenlerin müfettişlerle iletişim kurmaktan kaçınmaları, öğretmenlere yardımcı olmak için müfettişlerin yetersiz kalması ve denetlenecek öğretmen sayısının çok fazla olması gibi faktörlerin müfettişlerin denetim görevlerini yerine getirememelerinin temel nedeni olarak tespit edilmiştir.

Kulular'ın (1992) yaptığı araştırmada, yönetici ve öğretmenlere göre müfettişler arasında “katı” kişilik özelliklerinin ilk sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticilere göre gizemli, huzursuz, asabi, çabuk sinirlenen, kararsız, saldırgan, temkinli, pasif, duyarlı, konuşkan, uyumlu, sakin, rahat ve nazik bir kişi olarak bulunmuştur. Öğretmenler onları kaygısız, uysal, hafif pasif, sessiz, antisosyal, gizemli, saldırgan, huzursuz, iyimser ve kötümser olarak sınıflandırmıştır.

Ecevit (1996) yaptığı araştırmada, denetimlerde mesleki rehberliğin ve işbaşında yetiştirmenin gerçekleşme düzeyinin “çok az” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, müfettişlerin sicil amirliği yetkisinin, öğretmenler tarafından kabul görmediği sonucu bulunmuştur.

Terzi (1996), müfettişlerin, yetki ve sorumluluklarının denk olmadığını, görevleriyle ilgili karar süreçlerine katılamadıklarını, önerilerinin uygulamaya konulmadığını, önerileri sonuçları hakkında kendilerine geri bildirim verilmediğini, mesleki imkânlardan yoksun olduklarını, örgütsel iletişimin aksadığını, görevle ilgili ihtiyaçlarının temin edilmediği kanaatinde olduklarını belirtmektedir.

Uludüz (1996), müfettişlerin denetimin “kontrol” boyutu ile ilgili davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Kontrol davranışları, sırayla; planlarının programlara uygunluğu kontrol etme, öğretmen planlarından bazılarını detaylı olarak inceleme, sordukları sorularla öğrencilerin seviyelerini anlamaya çalışma ve ille de öğretmenin bir eksiğini bulmaya çalışma davranışları olarak sıralanmıştır.

Köklü, Büyükoztürk ve Çokluk (1999) araştırmalarında, ilköğretim müfettişlerinin yarısından fazlasının kendilerinin araştırma yeterlikleri açısından bu yeterliklere sahip olmadığı belirtilmektedir.

Bozkurt ve Karabıyık (1999) Türk Millî eğitiminde teftiş sisteminin sorunları ve çözüm önerileri üzerine yaptıkları araştırmada; denetime ilişkin mevzuatın dağınık ve sık sık değişmesi, müfettişlerin çok sık yer değiştirmesi, soruşturmaların rehberlikle birlikte yürütülmesi, denetim sistemindeki önemli sorunlardır.

Öz (2003) modern teftiş anlayışına göre ilköğretim müfettişlerinin yapması gerekenler ile uygulama arasında önemli eksiklikler olduğu, mevzuat gereği yapılması gerekenlerin modern teftiş anlayışına uymadığı, yükseköğretime sahip müfettişlerin yükseköğrenimi olmayanlara göre bu konuda yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir.

Can (2004), yaptığı araştırmada; teftiş alanlarının çeşitliliği, her alanda uzmanlaşmanın olmaması ve işbaşı eğitimlerinin kesintiye uğraması maarif müfettişlerinin çalışmalarının etkinliğini azaltan unsurlardır. Müfettişlerin, iş yükü ağırlığı; Gözleme tabi tutulan her öğretmenle yeterli işbirliği, objektif gözlem ve değerlendirmeyi zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

Tok (2004), Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde iki farklı teftiş biriminin bulunmasından kaynaklanan bir tedirginlik olduğunu, diğer müfettişlerle aynı niteliklere sahip olmalarına rağmen ilköğretim müfettişlerinin diğer kamu görevlilerine tanınan özlük haklarından eşit şekilde yararlanmadıklarını, denetim personeli, ağır iş yükü altındaydılar, çalışma koşulları zordu ve toplumsal prestijleri düşüktür. Karar verme sürecinde etkin olabilmeleri için gerekli ortamların yetersiz olduğunu, yükselme ve kendilerini geliştirme olanaklarının sınırlı olduğunu, farklı kaynaklardan gelen müfettişler arasında zaman zaman çatışmalar yaşandığını ve onları zor durumda bırakan durumların olabileceğini belirtmektedir.

Turan (2005), Türkiye'de eğitim denetiminin bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili bir yapılanması olduğunu, bu farklı yapılanmanın çeşitli platformlarda ilgililer tarafından iki başlı olarak değerlendirildiğini ve verimliliği düşüren nedenler arasında olmakla eleştirildiğini belirtmektedir.

Renkler (2005), katılımcı; eğitim müfettişlerinin yönetim boyutunda diğer boyutlara göre daha etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak, rehberlik-eğitim ve araştırma-geliştirme boyutlarında beklentilerin karşılanmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Maarif müfettişlerinin davranışlarının geliştirilmesi ve belirlenen beklentilere daha uygun hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Şenyüz (2006), yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşı eğitim, inceleme ve araştırma gibi görevlerini yerine getirirken çok az sorunla karşılaştıklarını ve en fazla “rehberlik, mesleki yardım, işbaşı eğitim, sınav ve araştırma görevlerinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre soruşturma en az problemli görev olarak öne çıkmaktadır.

Arslantaş (2007), doktora tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre sınıf müfettişlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişleri "mesleki yardım ve rehberlik" rollerini "daha az" yerine getirmektedirler. Çalışmada on farklı boyutta belirtilen “mesleki yardımlaşma ve rehberlik”te ilköğretim müfettişlerinin “eğitim ve öğretim mevzuatı” boyutunda sadece bir boyutta “orta” düzeyde yeterli oldukları tespit edilmiş, diğer dokuz boyutta "düşük" düzeyde yeterli oldukları bulunmuştur.

Pınardağ (2007), eğitim sistemi tüm yapı, kurum ve kuruluşlarıyla değişirken, denetim sisteminin aynen kalmasının gelişmeye kapalı duruş olduğunu, derin geçmişi olan denetim sisteminin bugünün gelişmiş eğitim yapılanmasından uzak kaldığını, merkezi denetimin yetersiz kalacağını, bölgeler oluşturularak uzmanlık alanlarına uygun müfettiş istihdamı gerektiğini ortaya koymuştur.

Gündüz (2008) araştırmasında; müfettiş adaylarının sözlü sınavlarının bağımsız iki komisyon tarafından yapıldığı, teftiş sisteminin merkezi ve bölgesel düzeyde düzenlendiği, müfettişlerden soruşturma görevinin alındığı, müfettişlere düzenli hizmet içi eğitim verilmesi ve yenilenmeye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Kurt (2009) araştırmasında, çoğu okul yöneticisi, eğitim alanındaki mevcut denetim sisteminden memnun olmadığı, okul yönetimi, denetim sırasında okul çalışanları arasında stres, panik, heyecan gibi duygular gözlemledikleri için denetlenenlerin memnuniyetsiz olduğuna inanmaktadır.

Ovalı (2010), genel olarak müfettiş görüşlerinin olumlu olduğunu, öğretmen ve yönetici görüşlerinin ise daha olumsuz olduğunu bulmuştur. Ayrıca ankete katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun erkek olduğu ve çoğunun lisans düzeyinde eğitim aldığı anket sonuçlarından görülmektedir.

Kocabaş ve Yirci (2011)'a göre denetçilerin algıları doğrultusunda denetimde yaşanan sorunların neler olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. “Denetlenenlerin yanlılığı” kategorisindeki görüşler, müfettişler hakkındaki olumsuz yargıların rehberlik ve işbaşı eğitim faaliyetlerini de olumsuz etkilediği sonucuna götürmektedir. Hedeflenen başarı düzeyi ile ulaşılan başarı düzeyi arasındaki fark dikkat çekicidir. Buna göre müfettişlerin öğretmenleri mesleki anlamda yetersiz buldukları söylenebilir.

Başaran, Karabıyık ve Bozkurt (2011), tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki teftiş teşkilatının mevcut yapılanmasını ve mevcut yapılanmadan kaynaklanan sorunları değerlendirilmiştir. Bazı Avrupa Birliği üyesi ülkelerin eğitim denetimi sistemlerini de inceleyen bu çalışmada, denetim sistemimizde bazı yapısal düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda bir model önerisi de yapılmıştır. Türkiye genelindeki büyük merkezlerde bu modele göre kurulacak eğitim Teftiş Kuruluna bağlı 13 çalışma merkezi ve bunlara bağlı il grup başkanlıkları kurulmalıdır. Teftiş birimleri ve müfettişlerin il Millî eğitim müdürlüklerine bağlanmasının teftiştten beklenen faydayı sınırlayacağı ve teftiş alanını daraltacağı belirtilmektedir.

Aküzüm'ün (2012), yaptığı araştırma bulguları, öğretmenlerin teftiş sürecinde sergiledikleri davranışlarla rehberlik, mesleki yardım ve işbaşı eğitim ve teknik yeterlilik rollerinin düşük düzeyde yeterli görüldüğünü ortaya koymuştur. İl eğitim müfettişlerinin, eğitimi, teftiş sisteminin teşkilat yapısı (yetki, iş yükü, iletişim vb.), çalışma koşulları, teftiş süresi ve hizmet içi eğitim, bu alanlarda yenilenmeye ihtiyacın fazla olduğunu, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşı eğitim, inceleme ve araştırma gibi rollerini yerine getirirken bu alanlarda üst düzeyde bir yenilenme olduğunu düşünmektedirler.

Güleryüz (2009), "Yeniden Yapılanma Sürecinde İlköğretim Müfettişlerinin İş Yoğunluğu ve Bazı Başlıca Sorunları" başlıklı çalışmada, 1992-2000 yılları arasındaki yeniden yapılanma sürecinde ilköğretim müfettişlerinin iş yüklerini ve başlıca sorunlarını incelemiş, inceleme, rehberlik, sicil raporları en temel iş yükü olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ilköğretim müfettişlerinin; iş yükü, hizmetçi eğitimi, zaman kısıtlaması ve statü açısından sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

Turan (2009), "Türk Millî Eğitim Sisteminde Denetim Sisteminin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmada denetim alt sisteminin mevcut durumu incelenmiş ve eksik yönlerine dikkat çekilmiş, daha işlevsel bir denetim için görüş ve öneriler

sunulmuştur. Buna göre ;

“Çağın ruhuna uygun alt sistemler eğitim kamuoyu ile paylaşılmıştır. Türk eğitim sistemindeki kariyer yönetim kitaplarının hukuk devleti, adalet, eşitlik, liyakat, gizemli yaldızlı kavramları, yönetim gücünün sübjektif tercihlerinin kamuflajı olmaktan çıkarılmalı ve sistemin direktifine, yapısal sorunlara yerleştirilmelidir. Üçlü sistem sorunu çözülmeli ve bu kapsamda Bakanlık Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir çatı teşkilat çatısı altında çalışmalıdır. Tanımlar yeniden tanımlanmış, statü belirlenmiş, yaptıkları görevle orantılı sorumluluklar üstlenen unvan ve özlük hakları tesis edilmelidir”.

Okutan (2009, “Eğitim Denetiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışma, denetimin klasik denetim yaklaşımından kaynaklanan sorunlardan başlayarak sistemden kaynaklanan sorunlara kadar uzanan bir dizi sorunu olduğu bilinmektedir. Buna göre ortaya çıkan sorunlardan bazıları şunlardır: Denetim sistemindeki çift başlı kontrol mekanizması denetimin işlevsiz hale gelmesine neden olmaktadır. Müfettişlerin seçimi de eğitim denetimi açısından önemli bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Bazı özel alanlarla ilgili müfettişlerin aynı alandan olmaması denetimin önemli sorunlarından biridir.

Yağmur (2018), “Maarif müfettişlerin yaptığı ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü” konulu yüksek lisans tezinde; önceki yıllarda maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şimdiye kadar yapılan ders incelemelerinin öğretmenin moral ve motivasyonunun artmasına katkı sağlamadığı, aksine stres, kaygı vb. olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Gün (2019) çalışmasında; programların okul müdürü tarafından denetlendiği dönemde anaokulları ve ilkokullara bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler, danışmanlarının kendi alanlarında uzman olmasını beklerler. Öğretmenler örneğin deneyimsiz müfettişlere güvenmemek, denetimin yetersiz kalacağına inanmak, müfettişin görüşünü dikkate almamak ve denetimin gereksiz olduğunu düşünmek gibi tepkiler vereceklerini belirtmişlerdir.

Çetin (2020), çalışmasında Türk eğitim denetim sisteminin tarihsel sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve çeşitli eğitim ve öğretim denetimi alt sistemlerinin nasıl oluştuğunu

incelemiştir. Çalışan ülkelerde denetimdeki güncel gelişmeler nelerdir? Denetim sisteminin yapısı ve işleyişine ilişkin paydaşların görüşleri belirlenmiş, ideal bir denetim modeline dahil edilmek üzere öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri öneri olarak alınmıştır.

Memişoğlu ve Tabak (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; Maarif müfettişleri, ağırlıklı olarak teftiş sürecinde teftiş edilenlerden kaynaklanan sorunlarla karşılaşırken, teftiş sisteminden, müfettişlerin kendisinden ve teftiş edilen kurumlardan kaynaklanan çeşitli sorunlarla da karşılaşmakta, müfettişlerin teftiş sırasında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Kalkan ve Atmaca (2022) çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimine daha sıcak baktığını göstermektedir. Denetimin kesitsel, doğrudan ve etkileşimli olmaması, öğretmeni yakından tanınması gibi durumlar öğretmenler tarafından olumlu olarak ifade edilen ve okul müdürlerinin denetimi ile ilgili durumlardır. Araştırmanın sonuçları: 1-Öğretmenler; kendilerini tanımayan ve uzun süre gözlem yapma imkânı bulamayan, dışarıdan gözlemciler tarafından denetlenmeyi uygun bulmadıkları, 2-Öğretmenler, müdürün tarafsız olmasının imkansız olduğunu düşünüyorlardı. Siyasi ideoloji, sendika üyeliği, çeşitli ayrımcılıklar ve kişisel sorunlar gibi faktörlerin bu durum bağlamında rol oynadığını öne sürüyorlar. Yine de müdürün denetlemesini tercih ettikleri, 3-Dış denetimler de müdürleri endişelendiriyor. Genellikle okulda oldukları ve öğretmenleri ve öğrencileri birçok yönden tanıdıkları için kendilerini denetleme konusunda daha yetenekli buldıkları, 4-Müfettişler ise, müdür teftişlerinin tarafsızlığı garanti edemeyeceği ve müdürlerin müfettiş olmak için eğitim almamış veya vasıflandırılmamış olması nedeniyle müfredat teftişlerinin müfettişler tarafından yürütülmesi gerektiğini savundukları, 5-Denetimle ilgili sorumlulukların, zamanın, yöntemlerin, tekniklerin ve ekipmanın ayrıntılarını kanunun açıkça belirtmesi gerektiğine inandıkları, 6-Denetim standartlarının oluşturulması ve denetim ölçeklerinin ve materyallerinin geliştirilmesi gerektiğine inandıkları tespit edilmiş ve şu önerilerde bulunulmuştur: 1-Sistemin sağlıklı işlemesi ve istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için müdür ve öğretmenlere hizmet içi denetim eğitimi verilmelidir. Otokontrol duygusu kazanılmalıdır. 2-Okul yöneticilerinin eğitim denetimi alanında lisansüstü eğitim almaları teşvik edilmelidir. 3-Müdürler denetlenmeli ve müfettişlerle pratik deneyim kazanılmalıdır. 4-Müfettişin verdiği puanın öğretmeni olumlu ya da olumsuz olarak ödüllendirmediği için öğretmen üzerinde istenilen etkiyi yaratmadığı o nedenle denetim

sonuçlarının öğretmenlerin özlük haklarına yansıtılmalıdır. 5-Denetimlerle ilgili mevzuat güncellenmeli, nelerin ne zaman yapılacağı belirtilmelidir.

Durmaz, Bozkuş, Türk ve Üstündaş (2023) araştırmalarında; teftiş politikalarını değiştirmedeki en temel göstergenin "öğretmen görüşleri" olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, eğitim sisteminin düzenli işlemesi, paydaşlar açısından güven eksikliği ve belirsizliğin giderilmesi, mevcut değerlendirme sürecinin MEB teftiş politikasında uzman yönetici ve okul paydaşlarının katılımıyla gözden geçirilmesi, standart ve kalıcı politikaların oluşturulması gerekmektedir. Araştırmada; 1-Öğretmen olmayan hukuk, iktisat vb.alan mezunlarının müfettiş olmasının önünün açılmasının sakıncalı bulunduğu, 2-Müfettişliğe alınmada 35 yaş şartının tecrübeli eğitimcilerin müfettiş olmasının engellediği, tecrübesiz kişilerin müfettiş olmasının önünü açtığı şeklinde bulgular elde edilmiş aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur: 1-Müfettişlerin denetim yapmalarının öğretmenler tarafından daha güzel karşılanacağı, 2-Teftiş sisteminde sadece unvan değişikliği yerine felsefi ve yapısal değişikliklerin yapılması, 3-Eğitim müfettişlerinin bilgi, birikim ve tecrübelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı ve okulu geliştirmeye yönelik kullanılması sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir. 4-Eğitim müfettişlerine uzman, danışman veya öğretmen eğitimcisi gibi görevler vererek öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulların mevcut yapısının geliştirilmesi için bilgi ve tecrübelerinden yararlanılabilir. 5-Denetim sistemimiz, derin bir tarihsel geleneğe sahip olmakla birlikte, zamanın getirdiği yıpranma ve değişimlerden de etkilenmiştir.

5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kramer'in (2007) çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim denetiminde amaç, iş birliği, güven, geri bildirim, süreklilik, yansıtıcı düşünme ve öğretimsel gelişim değişkenlerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçek literatür taramasından geliştirilmiş ve 96 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları şöyledir: Denetim kapsamlı olduğunda, yani öğretmenlerin algılarına göre 10'dan fazla denetlenen davranış olduğunda yüksek düzeyde güven, amaçlılık, iş birliği, süreklilik ve öğretimsel gelişim ortaya çıkar. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitimciler olarak bireysel ihtiyaçlarını karşılayan denetime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Grizzard (2007), yöneticilerin yeterliliğini artırmak için bir öğretim denetimi modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubu olarak üç ilköğretim okulu ve kontrol grubu olarak üç ilköğretim okulu kullanılmıştır. Deney grubu yöneticilerine

müfettiş ve klinik denetim teknikleri öğretimi verilmiş, okuma ve tartışmalara katılmış, klinik denetim uygulamışlardır. Çalışma, öğretimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki etkisini ve okul ikliminin altı boyutunu incelemektedir. Ek olarak, okul müdürlerinin öğretmen öğretimini geliştirmek için ortaya koyduğu fikirlerin sayısı üzerindeki etkisi de araştırılmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:1- Öğretim liderliği eğitimi ve klinik denetim tekniklerinin uygulanmasının okul iklimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmazken, öğretimsel denetim eğitimi alıp klinik denetim tekniklerini uygulayan öğretmenler ile eğitim almayan ve klinik denetim tekniklerini uygulayan müdürler arasında anlamlı fark bulunmuştur. 2-Öğretimsel liderlik eğitimi ve klinik denetim tekniklerinin uygulanmasından önce ve sonra öğretmenler tarafından bildirilen müdür gözlem sayısı açısından anlamlı farklılıklar vardır.

Dray'in (2007) çalışmasında, bir ilçedeki iki okulun vizyonu ile bu okulların deneyimlediği öğretimsel denetim uygulamaları arasındaki ilişki, yarı yapılandırılmış görüşmeler, belge analizi, gözlem ve alan notları gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak incelenmek istenmiştir. Çalışmanın sonuçları, bir yandan katılımcıların ifade edilen vizyona ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu, diğer yandan katılımcıların Millî Eğitim Bakanlığı'nın genel vizyonu ile çeliştiklerine inandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretim denetiminde belirli politikaların izlenmediği tespit edilmiştir.

Wolffrom (2009) sınıf ziyareti yöntemini, sık sınıf ziyaretleri yoluyla bir okulun izleme programını geliştirmek ve sık geri bildirim diyalogları kurmak olarak açıklamıştır. Karma yöntem desenine sahip bu araştırma, sınıf gezilerinin farklı niteliklere sahip öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve üst düzey gereksinimleri (dikkat, tanınma, başarı duygusu gibi) üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, müdürlerin iki tür sınıf gezisi düzenlediğini gösteriyor: planlamak ve geri bildirim sağlamak için zaman gerektiren resmi geziler ve daha az planlama gerektiren ve sözlü geri bildirim sağlayan resmi olmayan geziler. Görünüşe göre resmi turlar, zaman alıcı oldukları için pek kullanılmıyor. Buna ek olarak, çalışma, okullara yapılan düzenli gayri resmi ziyaretlerin üst düzey öğretmen ihtiyaçlarını karşıladığını ve katılan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini bulmuştur.

Minnear-Peplinski (2009) tarafından yürütülen araştırmanın iki ana amacı vardı. Birincisi, ülkede hangi mesleki ve bürokratik yöntemlerin kullanıldığını belirlemek, ikincisi ise öğretmenleri denetlemek için öğretim denetimi, mesleki gelişim ve

değerlendirme bileşenlerinin hangi düzeyde kullanıldığını belirlemektir. Elde edilen veriler, öğretmen ve müdürlere göre profesyonellik, öğretimsel denetim ve mesleki gelişimin temel denetim biçimleri olduğunu göstermiştir. Öte yandan, yüksek lisans derecesine sahip müdürler çoğunlukla değerlendirme tekniklerini kullanırlar. Kampüs içinde ve dışında iş birliği eksikliği bildirilmiştir.

Sindhvad (2009), okul müdürlerinin öğretim denetimindeki durumunu incelemiştir. Bulgular, müdürlerin öğretmenleri destekleme yeteneğinin en önemli belirleyicilerinin, öğretmenler üzerinde sahip oldukları kontrol derecesi ve sınıf eğitiminde bir fark yaratabileceklerine olan inançları olduğunu göstermektedir. Wahnee'nin (2010) çalışmasının amacı, müdürün öğretim denetiminin öğretmenlerin müdürün güvenilirliğine ilişkin algıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Test edilen değişkenlerden yalnızca öğretim denetimi, okul müdürü güvenindeki değişkenin %98' ini açıklamıştır. Öğretmenlerin müdürün doğrudan rehberliğine ilişkin algıları, müdüre olan güveni güçlü bir şekilde etkilemeye yardımcı olacak düzeydedir.

Tesfaw ve Hofman (2012) çalışmasının amacı, öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarını ve klinik denetim, akran eğitimi, bilişsel koçluk, yansıtıcı koçluk, öğretim portföyü ve mesleki gelişim programları gibi öğretimsel denetim yöntemlerine yönelik tercihlerini belirlemektir. Araştırma bulgularına göre: 1- Akran koçluğu ve portfolyo dışındaki denetim yöntemleri nadiren uygulanmaktadır. 2- Öğretmenlerin çoğu müdür ve müdür yardımcısı tarafından denetlenmektedir. 3- Katılımcıların çoğu denetimin gerekliliğine ve her öğretmenin denetimden faydalanması gerektiğine inanmaktadır. 4- Öğretmenler, denetim süreci ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasında bir ilişki algılamaktadırlar.

Fields (2013) çalışmasının amacı, sınıf ziyaretleri sırasında ne tür veri toplama yöntemlerinin kullanıldığını belirlemek ve öğrencilerin öğrenmesini artıracak şekilde öğretimi geliştirmek amacıyla sınıf ziyaretlerinin hangi bilgileri sağladığını belirlemektir. Bulgulara göre öğretmenler, sınıf ziyaretlerinin öğretmen etkinliğinin ve mesleki gelişimin, öğrenci başarısının ve genel okul gelişiminin iyileştirilmesine katkıda bulunduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkileşiminin öğrenci başarısı ve sınıf yönetimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağını düşünmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%57,8) sınıf liderlerinin öğrencilerle ne öğrendikleri hakkında diyalog kurması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler

gelişim planlarını kendi ihtiyaçlarına göre uyarlamak istemektedirler.

Lansman (2006) tarafından öğretmen değerlendirme sürecinin öğrenci öğrenmesini desteklemede öğretmen performansı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan nitel bir çalışmanın sonuçlarına göre: 1- Öğretmen değerlendirme sürecinin amacı ile uygulaması arasında bir kopukluk vardır, 2- Güçlü bir liderlik olduğunda Öğretmen denetimi, motive olmuş, işbirlikçi ve hesap verebilir okullarda öğretmen performansını ve öğrenci başarısını artırmada etkilidir.

Campbell'ın 2013 tez çalışmasının amacı, öğretmen ve yönetici algılarına dayalı olarak kısa süreli gözlemler ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'i geleneksel denetim modelinin kendilerine önemli bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca geleneksel denetim modelinden memnun olup olmadıkları sorulan öğretmenlerden %92'si geleneksel denetim modelinin işe yaramadığını ve onları memnun etmediğini belirtmiştir. Öte yandan araştırmaya katılan yöneticilerin %88'i geleneksel denetim modelinin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamadığını, %100'ü ise kendilerine katkı sağlamadığını belirtmiştir.

5.2. PİSA (2018) VE TMSS (2019) 'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELER VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM DENETİM SİSTEMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde PİSA'da başarılı ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile karşılaştırmalı ülkelerin eğitim denetim sistemlerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara ve bu araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

5.2.1. Yurt İçinde yapılan Araştırmalar

Çalışkan & Maya (2006), AB ülkeleri ile Türkiye'deki eğitim istatistiklerini karşılaştıran çalışmasında, AB ülkelerindeki tüm kademelerdeki okullaşma oranlarını, öğrenci başına düşen öğretmen sayısını, sınıf başına düşen öğrenci sayısını, eğitim harcamalarını, öğretmen denetimini etkileyen faktörleri vb. karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerinin maaşı ve çalışma saatleri, onların daha iyi bir statüye sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Çakırer (2010) yaptığı araştırmada, Türk ve Finlandiya eğitim denetim sistemlerini yasal dayanaklar, yapı ve işlevsellik açısından inceleyerek benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, iki ülkedeki eğitim denetimi sistemlerine

ilişkin bilgi kaynaklarının incelenmesi ve odak grup görüşmeleri yoluyla müfettişlerin ve eğitim denetimi sistemlerini bilenlerin görüşlerinin alınmasıyla elde edildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Türk eğitim denetimi sistemi, Finlandiya eğitim denetimi sistemiyle karşılaştırıldığında, daha karmaşık yasal hükümler, daha merkezi denetim yöntemleri ve daha pasif veli denetimi ile çok sayıda değişimin yaşandığı bir tarihsel süreçten geçmiştir.

Demirkasımoğlu (2011) yaptığı araştırmada, Türkiye, İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Afrika, Rusya ve İran'daki eğitim denetimi uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizi yapılmıştır. Ülkelerin denetim politikaları ulusal, yerel ve kurumsal düzeyde gözden geçirilmiştir. Merkezi eğitim yapısına sahip ülkelerde eğitimi denetleme yetkisi ulusal düzeyde yoğunlaşırken, yerel yönetimlerde eğitim yapısı daha etkin olan ülkelerde eğitim kurumlarının gücü daha çok yerel düzeyde yoğunlaşmaktadır. Araştırma kapsamındaki ülkelerde son yıllarda oluşturulan eğitim denetimi sistemine ilişkin düzenlemelerde, denetim kurulun özerkliğinin artırılması ve tüm paydaşların eğitim denetiminde rol oynamasının sağlanması yönünde çaba sarf edildiği görülmektedir. Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamaları; müfettişlerin rehberlik ile soruşturma görevlerinin çeliştiği vurgulanmaktadır.

Telci, (2011)'nin "*Amerikan ve Türk eğitim sistemlerindeki denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*" başlıklı doktora tezinde, Amerikan ve Türk eğitim sistemlerindeki denetim alt sistemlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları karşılaştırılarak Amerikan denetim sistemi ile Türk denetim sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bulgulardan bazıları şu şekildedir: ABD eğitim sisteminde gözetimin birincil amacı öğretimi geliştirmektir. Türk eğitim sisteminde teftiş tüm eğitim sistemini hedef almasa da mevzuatta ilköğretim okullarının teftiş amacı eğitimi iyileştirme niteliğindedir. ABD denetim sisteminde, denetim, denetim sürecine her seviyeden denetçinin katıldığı bir ekip çalışması olarak görülür. Türk eğitim sisteminde denetim, ilköğretim kademesindeki ilköğretim müfettişleri ve ortaöğretim kademesindeki bakanlık müfettişleri ile sınırlıdır. Amerikan eğitim sisteminde, öğretmen değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi ve sonuç değerlendirmesinin bir kombinasyonunu benimser. Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmesi ağırlıklı olarak sonuç değerlendirmesine dayanmaktadır. Amerikan eğitim sisteminde denetim eyalet, orta ve yerel düzeylerde çeşitli birimler tarafından yürütülmektedir. Türk eğitim sisteminde teftiş hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki ayrı teftiş birimi tarafından

verilmektedir. Türk eğitim sisteminden farklı olarak ABD eğitim sisteminde müfettişler bulunmamakta ve görevleri sadece okulları ve okul personelini teftiş etmek olup, denetleme görevi de çeşitli pozisyonlardaki personelin görevleri arasında yer almaktadır. Amerikan eğitim sisteminde mentorların gelişimi ağırlıklı olarak üniversitelerdeki lisansüstü programlar aracılığıyla olmaktadır. Türk eğitim sisteminde müfettişlerin eğitimi, iş başında eğitim ve iş başında eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki ülkenin denetim sistemlerinin yetersiz zaman ve denetçi eğitimindeki sorunlar gibi ortak sorunları bulunmaktadır.

Tatlı ve Adıgüzel (2012) araştırmasında, 2000-2010 yılları arasında Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yazılan yüksek lisans tezlerini incelediği görülmektedir. Yapılan araştırmada; karşılaştırmalı eğitim alanındaki makalelerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, araştırma içeriğinin genel olarak Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin karşılaştırmasını içerdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda AB ülkelerinin yanı sıra nitelikli eğitim sistemlerine sahip diğer ülkelerle doktora düzeyinde nitelikli karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yapılması önerilmektedir. Bu sayede karşılaştırmalı eğitim alanına ve Türk eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Aydın, Sarier ve Uysal (2012), PISA matematik beceri testinde başarı elde eden ülkelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler bağlamında Türkiye ile karşılaştırılmasına yer veren araştırmada, Türkiye'nin performansının söz konusu ülkelere göre oldukça düşük olduğunu, Türkiye'nin eğitime yapılan harcamaların çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda PISA sınavında başarı elde eden ülkelerin eğitim politikalarının gözden geçirilerek Türkiye'ye yönelik öneriler oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır.

Erkan (2014) yaptığı araştırmada, Yukarıda adı geçen ülkelerin eğitim düzenleme sistemleri gözden geçirilir ve karşılaştırılır. Araştırmada özellikle İngiltere, Fransa, Almanya ve İspanya'nın eğitim denetimi sistemlerinde yerelleşme ve merkezileşmenin öne çıktığına dikkat çekilmiştir. Çalışmaların kapsamına giren ülkelerde müfettiş olabilmek için öğretmenlik deneyimine sahip olmak ve sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir. AB üyesi ülkelerin eğitim düzenleme uygulamalarından yararlanılarak Türkiye'ye bazı önerilerde bulunulabileceği belirtilmektedir.

Didin (2014). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi adlı kitapta, 2010 OECD raporuna göre bu sınavda önde gelen ülkeler Çin (Şangay), Güney Kore, Finlandiya, Singapur, Kanada, Yeni Zelanda, Japonya ve İngiltere'dir. Bu sıralama esas alınarak 8 balık altında incelenmiştir. İngiltere'nin eğitime büyük önem verdiği söylenebilir. Ülkede okul öncesi eğitimin özel bir statüye sahip olduğu, 3-4 yaş grubuna yönelik anaokullarının ücretsiz olduğu ve bu nedenle çoğu çocuğun bu eğitime erişebildiği sonucuna varılabilir. Yazılanlardan İngiltere'nin kontrolünün oldukça güçlü olduğu anlaşıyor. Bu nedenle, uygulayıcılar olarak özgürlüklerine rağmen, okullar anlaşılır bir şekilde haklarını kullanmak ile kurumun hayatta kalması arasında bocalıyor. İngiliz eğitim sisteminin ilginç bir özelliği öğretmenlerin kurumlar veya yerel yönetimler tarafından istihdam edilmesi, yani devlet memuru olmamasıdır. Bu bölümde ayrıca yıllık sözleşmeli çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik sertifika ve programlardan, kariyere başladıktan sonra mesleki gelişim faaliyetlerine kadar tatmin edici bilgiler alabilirsiniz.

Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş (2016) yaptığı araştırmada, gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkelerdeki eğitim denetimi sistemleri karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaktadır. Çalışma kapsamında gelişmiş ülkeler olan Fransa, İngiltere, Almanya ve Finlandiya gelişmiş ülkeler olup, adı geçen ülkelerin eğitim denetimi sistemi Güney Afrika, Polonya, İran, Hindistan ve Hindistan dikkate alınarak gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; gelişmiş ülkeler iç ve dış değerlendirmeye, yerel yönetimlere bazı yetkiler verilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin geliştirilmesine önem verirken, Türkiye ve gelişmekte olan ülkeler genellikle öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarmaya odaklanan merkezi yapıları benimsemektedir.

Maya (2016) tarafından yapılan araştırmada, "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na katılan ve en çok başarılı olan ve en az başarılı olan ülkelerin eğitsel göstergelerinin karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda başarılı olan ülkelerin başarısı az olan ülkelere kıyasla; okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu ve daha iyi eğitsel göstergelere sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016), çalışmasında 2010-2014 yılları arasında Türkiye'deki eğitim programlarının karşılaştırmalı çalışmaları analiz edilmiştir. Sonuçlar, Türkiye ile karşılaştırıldığında en fazla eğitim programına sahip ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İngiltere ve Fransa olduğunu gösterdi. Yürütülen çalışmalar

arasında; farklı ülkeler ve belirli bölgeler karşılaştırılarak yeni araştırmaların yapılabileceği, Orta Asya, Türki Cumhuriyetler ve Türkiye'deki eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin Türk eğitim sisteminin gelişimine faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Maya & Yılmaz (2017) yaptıkları araştırmalarında, Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) eğitim denetimi sistemleri ile Türkiye eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılmasını yaparak Türkiye eğitim denetimi sistemine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, PISA (2012) sınavına katılan 65 ülke oluştururken araştırmanın örneklemini olarak, Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya ile Türkiye seçilmiştir. Burada PISA (2012) başarı gösteren ve verilerine ulaşılabilen ülkeler seçilmiştir. Araştırma verileri konuyla ilgili yasal dokümanlardan ve bilimsel araştırmalardan istifade edilmiştir. Ülkelerin eğitim denetimi sistemleri ile ilgili toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu veriler, “okul denetimi ve değerlendirme sistemleri ve uygulamaları ve “öğretmen performans değerlendirme uygulamaları” temaları doğrultusunda ele alınmıştır. PISA (2012)'da başarılı ülkelerde (Çin-Şangay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) yapılan okul teftiş/değerlendirme uygulamalarında görüldüğü gibi okullar, okul yılı için kendi hedeflerini belirlemekte ve bir öz değerlendirme çalışması yaparak gelişim düzeylerini ortaya koymaktadır. Okul öğretim yılı sonunda değerlendirmektedir. Bu ülkelerdeki öğretmen değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı başında kişisel mesleki gelişim hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşmak için öğretim yılı boyunca profesyonel yardım almaları ve öğretim yılı sonunda ne ölçüde başarılı olduklarına göre değerlendirilmeleri şeklindedir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmen değerlendirme sürecine okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan birden fazla değerlendirici katılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlere ek ikramiye ve terfi ödülleri verilecek. Türkiye'de ise okullar eğitim müfettişleri tarafından denetleniyor ve öğretmenlerin performansı müdür tarafından değerlendirilmektedir.

Yılmaz (2017) yüksek lisans tezinde, ülkelerin ve toplumun kalkınmasında eğitim önemli bir rol oynamakta olup etkili bir eğitim denetimi sistemi, eğitimin hedeflerine ulaşma düzeyini belirleyebilir ve geliştirebilir. Çalışmada, Türkiye'deki ve PISA'da (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) başarılı olan bazı ülkelerdeki (Çin-Şangay, Singapur,

Güney Kore ve Japonya) eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırmalı bir analizini yapmayı amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini PISA (2012) sınavına katılan 34'ü OECD üyesi ülke olmak üzere 65 ülke kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak Şangay, Çin, Singapur, Güney Kore ve Japonya seçilmiş olup, bu ülkeler PISA (2012)'da üç konuda (okuma, fen, matematik) iyi performans göstermiştir. Ayrıca karşılaştırma amacıyla Türkiye de örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma verileri resmî belgelerden ve bilimsel kaynaklardan elde edilmiştir. Yine her ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi veren uluslararası kuruluşların internet siteleri de incelenmiştir. Araştırmada adı geçen ülkelere ilişkin veriler “Okul Denetimi/Değerlendirme Uygulamaları” ve “Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları” tematik çerçevesinde elde edilmiş ve karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla PISA'nın başarılı olduğu ve çalışma kapsamında incelendiği ülkelerde (Çin, Singapur, Güney Kore ve Japonya) okul denetleme/değerlendirme uygulamalarında tüm paydaşlar söz sahibi olmakta ve okullar bu konuda gelişim hedeflerini belirlemekten sorumlu tutulmaktadır. Bu bağlamda, okullar düzenli olarak kendi raporlamalarını yapmaktadır. Değerlendirme çalışmaları yaptıkları görülüyor. Bu ülkelerdeki öğretmen değerlendirme uygulamasının birden fazla aşamayı içerdiği, çeşitli yöntemlerle bilgi toplandığı, öğretmenlerin bireysel gelişim düzeylerinin değerlendirildiği ve öz değerlendirme uygulamasıyla öğretmenlere sorumluluk verildiği görülmektedir. Ayrıca bu ülkelerin öğretmen değerlendirmesinde ağırlıklı olarak çoklu değerlendirmeyi kullandıkları, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sürdürmeye teşvik ettikleri, öğretmen değerlendirme sonuçlarına göre terfi, maaş ve ek ikramiyeler yoluyla etkili teşvik sistemleri geliştirdikleri de görülmektedir. Türkiye'de okul denetimi uygulaması, her ilde denetim ekiplerinin oluşturulmasıyla başlar, ardından okullarda rehberlik ve denetim çalışmaları yapılır ve son olarak müfettişlerin okul denetimlerini içeren raporlar yazmasıyla devam eder. Türkiye'deki öğretmen değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin kurum yöneticileri tarafından performanslarına göre değerlendirilmesini içermektedir.

Hatipoğlu & Ordu'nun (2018) "*Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ve Türkiye'deki Eğitim Denetleme Sistemlerinin Karşılaştırılması*" başlıklı çalışmalarında, eğitim düzeyi yüksek veya düşük olan ülkelerde PISA puanı başarı veya başarısızlığını etkileyen faktörlerden biri olan teftiş rejimlerini incelemek ve farklılıkların olup olmadığını ortaya koymayı amaç edinmişlerdir. Seçilen ülkelerde ve Türkiye'de eğitim denetim sistemleri;

denetim hedeflerinin, yapısının, denetçi sorumluluklarının ve yeterliliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Katıtaş, Coşkun, & Turpçu (2019) , “*Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması Ve Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi*” adlı araştırmasında; PISA sınavında yüksek performans sergileyen İngiltere, Çin, Japonya, Finlandiya ve Hollanda eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırmalı analizini yapmak ve sonrasında Türkiye için bir denetim modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. İlgili kurumların web sayfalarından, uluslararası raporlardan ve eğitim mevzuatlarından elde edilen dokümanlardaki veriler betimsel teknikle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Finlandiya dışında kalan ülkelerde dış denetim ve iç denetim olmak üzere ikili bir denetim mekanizması bulunmaktadır. Buna göre bu ülkelerdeki okullar denetimden sorumlu kurumlarda görev alan denetmenler aracılığıyla dış denetime tabi tutulmaktadırlar. Dış denetimden sorumlu kurumların yetkileri İngiltere ve Hollanda’da merkezi bir birimde toplanmışken, Japonya’da yerel düzeyde kurulan birimlerin yetkileri daha fazladır. Türkiye’de, ise hem merkezi birimlerin hem de yerel birimlerin önemli yetkileri bulunmaktadır. İncelenen tüm ülkelerde öz değerlendirmenin, bir iç denetim mekanizması rolü oynadığı görülmektedir. Finlandiya’da ise dış denetim söz konusu olmadığı için denetim tamamen okul temelli öz değerlendirmeyle sağlanmaktadır. Denetimin sıklığı bakımından ülkelerin farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitimin denetimi merkezi ve yerel düzeyde yürütülmektedir. Ancak bu denetim üç yılda bir genel okul denetimini, inceleme ve soruşturmaları kapsamaktadır. Okulda ders denetimi görevi, müfettişlerin sorumluluk alanından çıkarılmış ve okul müdürlerine verilmiştir. Bir model önerisi olarak, Türk Eğitim Sistemi’nde iç ve dış denetim olmak üzere iki aşamalı bir denetim modeli geliştirilmiştir. Bu modelde denetimin amacı öğretimi geliştirmektir. İç denetim öğretmen öz değerlendirmesi, yönetici ve meslektaş değerlendirmelerini kapsamaktadır. İç denetimin yaratabileceği özneliği önlemek için dış denetim yapılmaktadır. İç denetim süreçleri sonucunda dış denetim için bir rapor hazırlanır. Dış denetmen olarak müfettiş bu raporlar doğrultusunda gelişime ihtiyaç duyan öğretmenlerin sınıflarına ziyarette bulunur ve öğretmen için geliştirme planı hazırlanır. Bu modelde denetimin il ve bölge düzeyinde kurulan kurullarca yapılması; il denetim kurulunun denetleme faaliyetine gerçekleştirmesi ancak ödül ve ceza gibi yaptırımların bölge denetim kurulunca gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Toprakçı & Yücel (2021), “*Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü’ne Üye Ülkelerin Eğitim Denetmenleri ve Denetim Süreçlerinin Karşılaştırılması*” adlı araştırmalarında; Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü’ne üye ülkelerin eğitim denetmeni ve denetim süreçlerini karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırma bulguları; ülkelerin eğitim denetmenlerinin ve denetim süreçlerinin çoğunlukla benzerlik gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Bunun yanında; puanlama sistemi, eğitim denetimi sonrası yapılanlar ve eğitim denetimi amacı açısından ise ülkeler arasında bazı farklılıkların olduğu görülmüştür.

5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Janssens & Amelsvoort (2008)'un yaptığı çalışmada, Avrupa okullarının denetimleri ve öz değerlendirmeleri incelemiştir. Bu çalışmada, okul öz değerlendirmesi, okulun gelişimi ve okul hesap verebilirliği için bir araç olarak ele alınmıştır. Bu çalışma, yedi Avrupa ülkesindeki (İngiltere, İskoçya, Hollanda, Kuzey İrlanda, Almanya'da Hessen, Danimarka, Almanya'da Aşağı Saksonya) sekiz eğitim denetim kurulu tarafından kullanılan okul öz değerlendirme uygulamalarını açıklamaktadır. Bulgular, okul öz değerlendirme uygulamalarının okul denetim sistemlerinde yaygın olarak kullanıldığı ülkelerde (İngiltere, İskoçya, Hollanda ve Kuzey İrlanda), okul denetimi uygulamalarının hem gelişimsel hem de hesap verebilir yönleri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, okul denetim sistemlerinde yapılan çalışmalar, okul öz değerlendirmesinin orta veya zayıf olduğu ülkelerde (Hessen, Danimarka, Aşağı Saksonya, Almanya), rehberlik düzeyinin açıktan daha yapılandırılmış ve gelişim odaklıya doğru değiştiğini göstermektedir.

Sharma, Yusoff, Kannan & Baba (2011) yapılan çalışmada, eğitim denetimi uygulamaları üç Asya ülkesinde incelenmektedir: Hindistan, Malezya ve Tayland. Anket ve görüşmelerin yer aldığı araştırmaya 3 ülkeden 35 okul yöneticisi ve 100 öğretmen katılmıştır. Bulgular, bu ülkelerde eğitim denetiminin yanlış arama süreci olarak tanımlandığını, müfettişlerin öğretim denetimi sürecini öğretmen gelişimi için bir araç olarak görmediklerini ve bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı ve tam tersine öğretmenlerin cezalandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, denetimin yeterli düzeyde olmaması durumunda öğretmenlerin sürece dâhil olması ve sorumlu tutulması gerektiği ileri sürülmüştür.

Arp (2012) yaptığı araştırmasında; öğretmen memnuniyetini sağlayacak denetim ve değerlendirme planlarını tamamlamayı ve son şeklini vermeyi amaçlamaktadır. Bu

nedenle, Georgia bölgesindeki öğretmen denetimi ve değerlendirme programlarının bir incelemesi yapılmıştır. Bu bölgelerin farklı denetim ve değerlendirme programlarının olduğu ve uygulamalarının literatürdeki denetim modelleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırma verileri Ebemeir (2008) ve Dollansky (1998) tarafından geliştirilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Bu anketlere 3 bölgeden 229 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, A alanının işbirlikçi denetim yöntemini benimsediğini, B alanının yönlendirici denetim yöntemini benimsediğini ve C alanının yönlendirici olmayan denetim yöntemini benimsediğini göstermektedir. Üç ilçe arasında süreçten en az memnun olanın B Bölgesindeki öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bölgelerin işbirlikçi ve yönlendirici olmayan unsurları içeren denetim ve değerlendirme planları geliştirmesi gerektiği kaydedilmiştir.

Headen (2014) yaptığı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Georgia, Tennessee, New York, Illinois ve Alabama'daki öğretmen değerlendirme politikalarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın amacı, incelenen eyaletlerdeki öğretmen değerlendirme politikalarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma verileri veri matrisi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen değerlendirme politikalarının yer aldığı veri matrisinde; öğretmen değerlendirme politikalarının ortaya çıkışı, amacı, tasarımı, unsurları, süreçleri, etkileri ve geri bildirimleri gibi alt başlıklar yer almaktadır. Araştırma sonuçları: Öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu ölçüm sonuçlarının kullanılması, öğretmen performansının özetleyici değerlendirmesinin öğrencilerin görüşlerini içermesi ve öğretmen değerlendirme politikalarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımının sağlanması önerilmektedir.

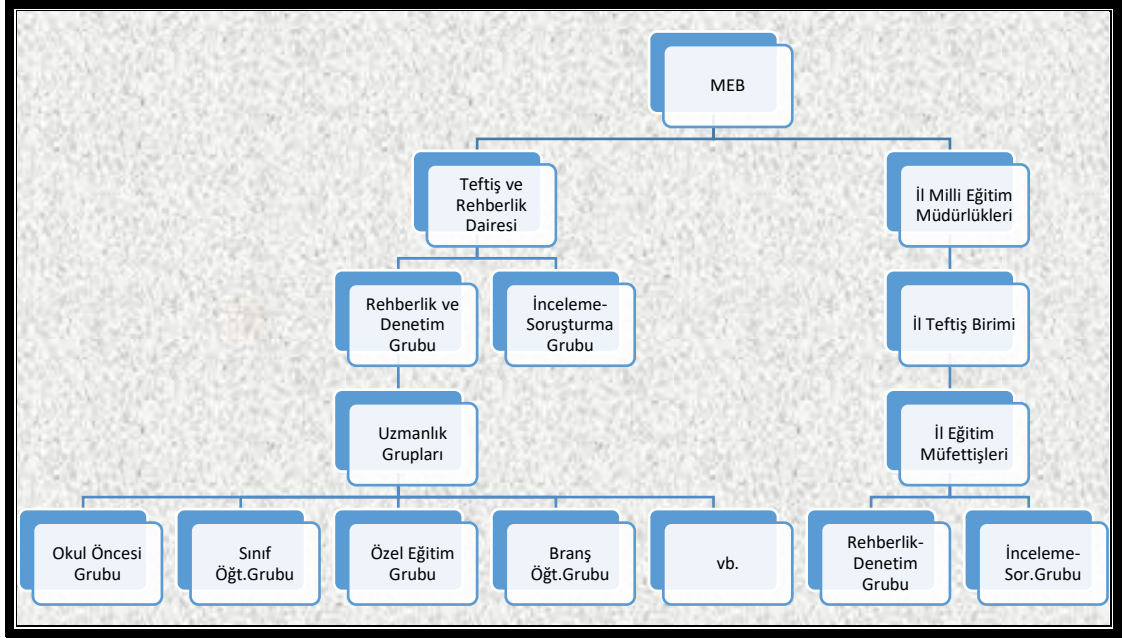
Ehren, Gustafson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer & Huber (2015) yaptıkları çalışmada, Hollanda, Birleşik Krallık, İrlanda, Avusturya-Stria ve Çek Cumhuriyeti'ndeki denetim modellerini karşılaştırdılar. Bu çerçevede, çeşitli ülkelerin benimsediği denetim modelleri ortaya konulmuş ve 2239 okul müdürüyle yapılan anket aracılığıyla denetim şekli, denetim sıklığı, denetim süreci ve denetim sonuçları analiz edilmiştir. Bulgulara göre; eğitim denetim kurulları tarafından benimsenen düzenli gözlemlerin ve farklılaştırılmış denetim modelinin etkili olduğunu göstermektedir. Denetim sürecinde okullarda öz değerlendirme uygulamalarının hayata geçirilmesi, okul denetim raporlarının kamuoyuna sunulması gibi birçok değişikliğin meydana geldiği gözlenmiştir.

5.3. EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN MODEL ÖNERİLERİ

Bu bölümde Türkiye eğitim denetimi sistemine yönelik önerilen denetim modelleri yer verilmiştir.

A-Öz'ün (2003), "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Teftiş" Adlı Kitabında Önerdiği "Denetim Modeli"

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında “Denetim ve Soruşturma Dairesi Başkanlığı” kurulmasını, bölümün soruşturma ve teftiş (değerlendirme ve rehberlik) görevi olması gerektiğini, müfettişler uzmanlık alanlarına göre farklı gruplara ayrılmasını, illerde ilk ve orta dereceli okulları denetlemek için “denetim ekipleri” kurulmasını, bu birimin teknik olarak Bakanlığın "Teftiş" Bölümüne bağlı olarak soruşturma, teftiş (değerlendirme ve sevk) görevlerini yerine getireceğini, bu birimde de inceleme-soruşturma ile rehberlik ve denetim gruplarının uzmanlık alanlarına göre ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Önerilen denetim modeli Şekil 5. 1.'de gösterilmiştir.

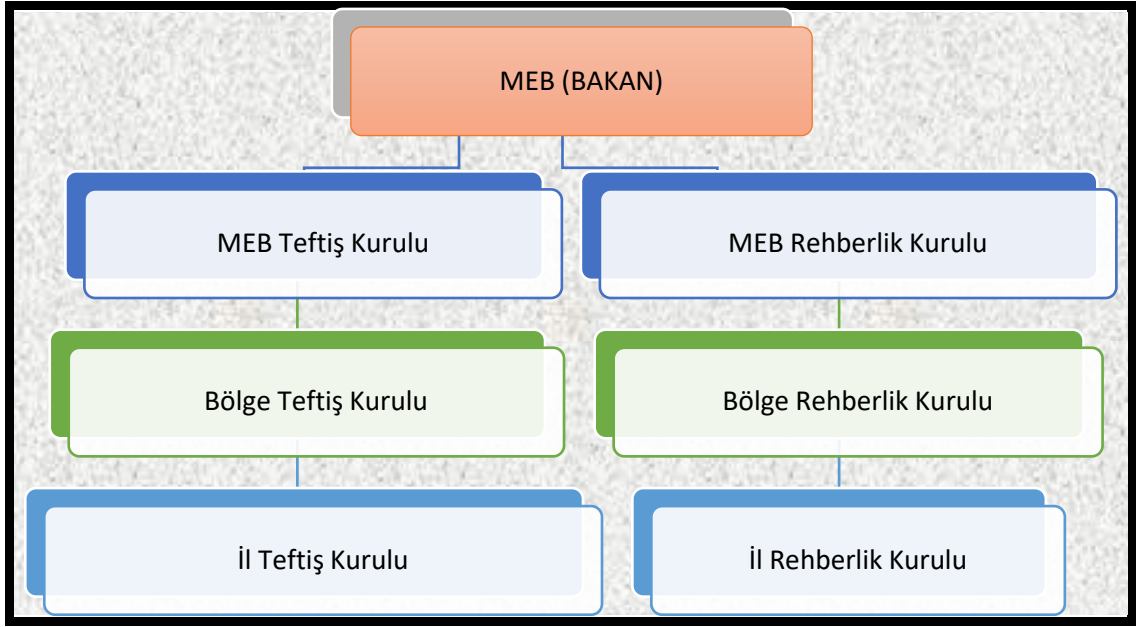


Şekil 5. 1. Öz'ün (2003) Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Teşkilat Şeması.

B- Barış'ın (2021), “İl Millî Eğitim Müdürlükleri İçin Denetim Modeli” adlı Kitabında Önerdiği Denetim Modeli”

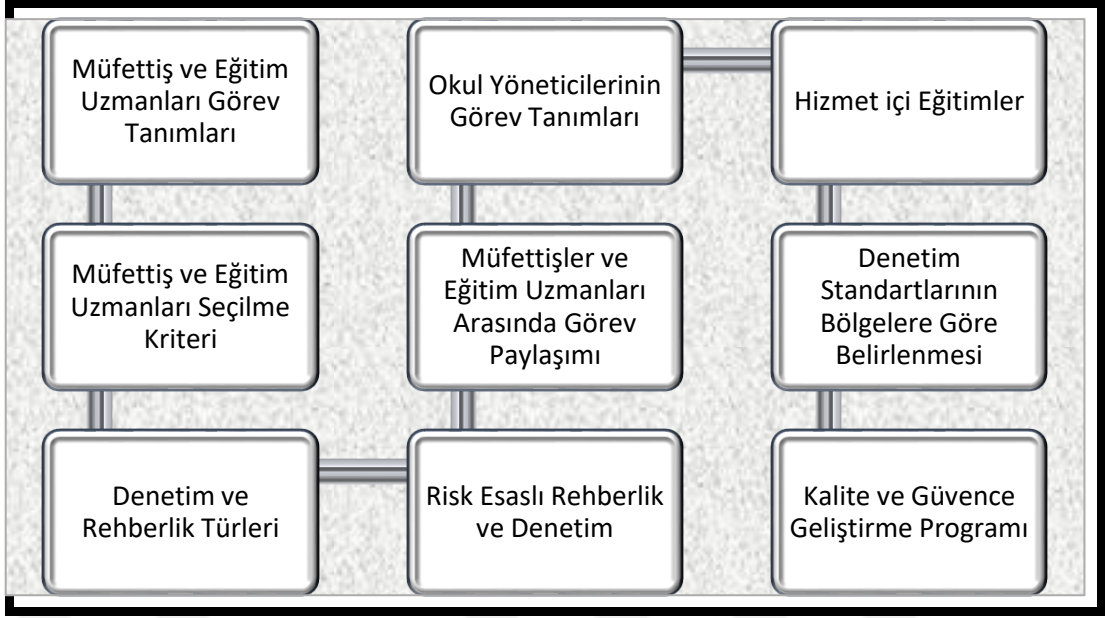
Müfettişlerin MEB ile iletişimde bölge teftiş kurullarındaki kadar rahat hareket edememesine neden olabileceğini, bu kapsamda müfettişlerin bölgelerde oluşturulacak teftiş kurullarına hiyerarşik olarak bağlı olmasının en etkili yöntem olduğunu ifade

etmektedir. İl düzeyinde oluşturulacak rehberlik ve denetim Başkanlıkları bölgelerde oluşturulacak teftiş kurullarına, bu kurullarda MEB'e hiyerarşik olarak direkt bağlı olmalarının uygun olduğu belirtilmiştir. Bu yapıya göre MEB'e bağlı teftiş ve rehberlik kurulları kendi içlerinde 3 aşamada örgütlenmelidir. Teftiş kurulları denetim sürecinden, rehberlik kurulları da rehberlik faaliyetlerinden sorumlu olacaktır. Teftiş kurulları rehberlik yapma yetkisi olmamalı, rehberlik kurulları da denetim yapma yetkisi olmamalıdır. Denetim modelinin teşkilat yapısı Şekil 5. 2.'de aşağıda gösterilmiştir (Barış, A.E., 2021).



Şekil 5. 2. Barış'ın (2021) Önerdiği MEB Denetim ve Rehberlik Kurulları Örgüt Yapısı.

MEB Teftiş Kurulu Başkanı ve MEB Rehberlik Kurul Başkanı doğrudan Millî Eğitim Bakanına bağlı olmalıdır. Bölge Teftiş Kurulları doğrudan MEB Teftiş Kurullarına, Bölge Rehberlik Kurulları doğrudan MEB Rehberlik Kurullarına bağlı olmalıdır. Benzer şekilde, İl Teftiş Kurulları Bölge Teftiş Kurullarına, İl Rehberlik Kurulları Bölge Rehberlik Kurullarına doğrudan bağlı olmalıdır. Bu yapının gerekçesi, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İl Teftiş Kurulu Üyesi ya da İl Rehberlik Kurulu Üyesinin bağımsız bir şekilde işini yapamayacağı, İl Millî Eğitim Müdürü ya da farklı üst düzey yetkililerinin direktifleri kapsamında tarafsızlıklarını kaybetme riski ve mahalle baskısı olarak adlandırılan yakın çevrenin kültüründen ya da ikliminden kaynaklı yanlışlıklar yapma ihtimalidir. Modelde rehberlik ve denetim süreci Şekil 5. 3.'te gösterilmiştir (Barış, A.E., 2021).



Şekil 5. 3. Barış'ın (2021) Önerdiği Modele Göre MEB Denetim ve Rehberlik Süreci.

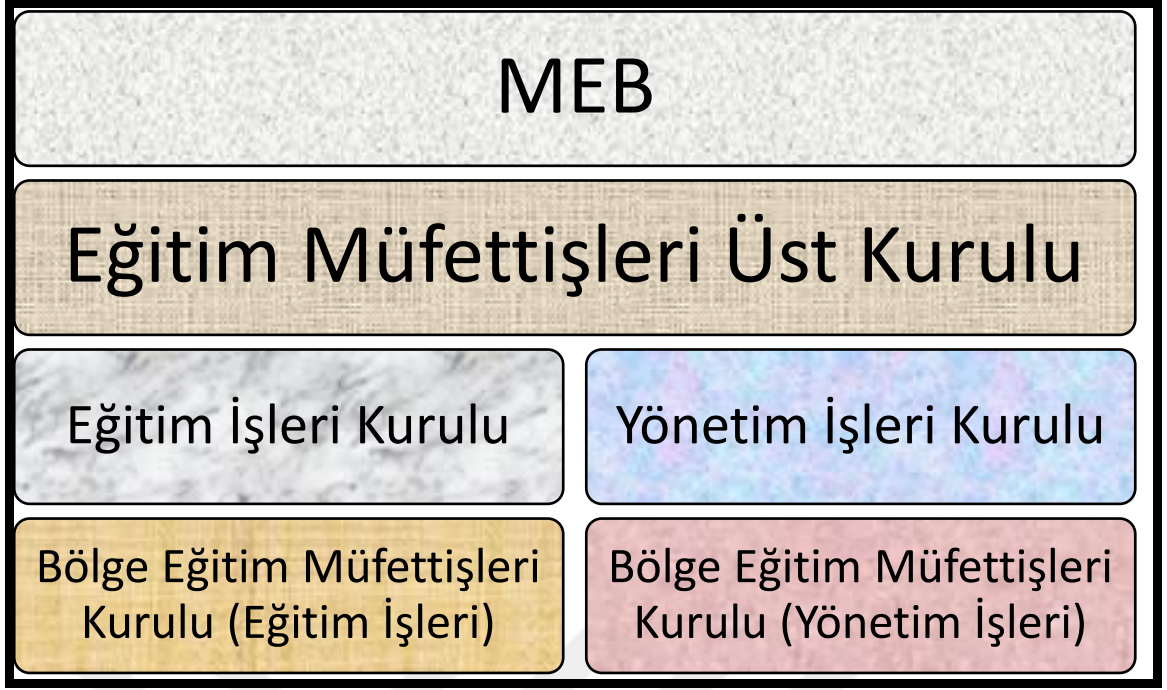
C-Tem-Sen (2004), Tarafından Önerilen “Eğitim Denetim Modeli”

İkili denetim sisteminden vazgeçilerek eğitimde denetimin bir sistem bütünlüğü içinde ancak, paydaşların da katılımı ile tek bir denetim birimi tarafından gerçekleştirilmesini sağlayacak biçimde yeniden yapılanması, Türkiye'de eğitim sisteminin etkisini artıracak bir önlem olarak değerlendirilmelidir. Gelişmeler gösteriyor ki, yakın bir gelecekte, Türkiye'de eğitim sisteminin denetiminde yerel oluşumların ve paydaşların eğitimin denetiminde, doğrudan, ya da dolaylı olarak yer alması gündeme gelecektir. Bu nedenle, eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılanmasında yerel yönetimler, meslek örgütleri ve eğitim sendikalarının taraf olarak bulunmaları devlet adına eğitimin denetiminden sorumlu birimin iş birliği ve eşgüdüm temelinde bütünsel bir yapı ve denetim anlayışına sahip olması gerekmektedir.

Türkiye eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılanmasında eğitim denetiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkıda bulunacak öneriler şu şekilde belirtilebilir.

1. Öncelikli olarak eğitim sisteminde doğrudan yer alanlar paydaşlar ve yararlanıcılar özelliklerine göre belirlenmeli ve yeniden tanımlanmalıdır.

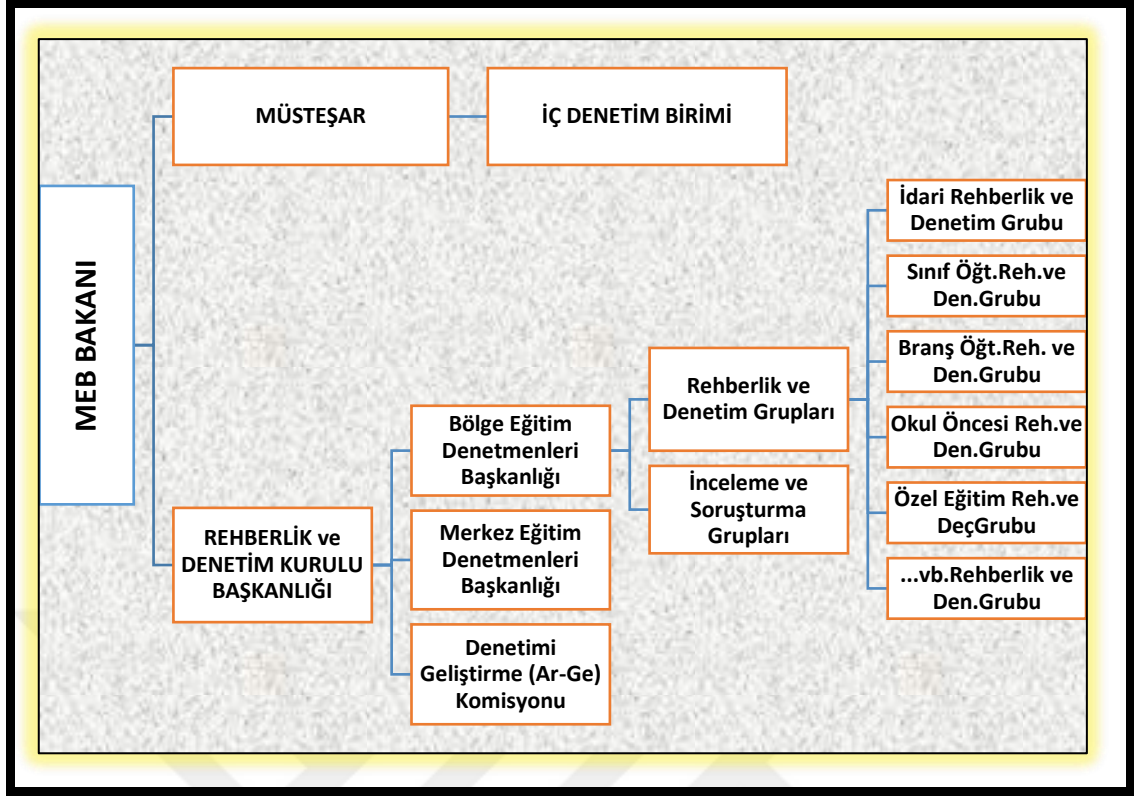
2. Eğitimsel amaçlar günün gereksinimlerini karşılayacak ve de geleceği kurabilecek biçimde tüm toplumsal çıkar gruplarının taleplerini içermeli ve bu talepler üzerinde de anlaşılabilir olarak yeniden belirlenmelidir. Önerilen denetim modelinin yapısı Şekil 5. 4.'te gösterilmiştir.



Şekil 5. 4. Tem-Sen (2004)'in Önerdiği Eğitim Denetim Modeli.

Ç-Memduhoğlu ve Taymur (2014) Tarafından Önerilen Eğitim Denetim Modeli

Bu modelde, eğitim denetiminin amaç, yapı, süreç ve işlevsel yönlerini yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir “Eğitim Denetimi Modeli”dir. Türkiye’de alt sistem eğitimi literatür, çalışmalar ve Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlar sistematik ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmiş, geliştirilen öneriler ve alınan kararlar doğrultusunda yeni bir denetim alt sistemi modeli önerilmiştir. Denetim sisteminin entegrasyonunu sağlayan yeni eğitim denetimi modelinde, liderlik ve denetim faaliyetleri doğrudan Başkanlığın bünyesinde bulunan liderlik ve denetim Daire Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Bakanlık, Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı olarak, Bakanlık Merkez Teşkilatında Bakanlık Maarif Müfettişleri, Taşra Teşkilatlarında ise Bölge Maarif Müfettişleri bulunmaktadır. Bölge Eğitim Müfettişlerinin başkanlık ettiği liderlik ve kontrol ekipleri ile inceleme ve soruşturma ekipleri bulunmaktadır. Denetim modelinin teşkilat yapısı Şekil 5. 5.’te gösterilmiştir.



Şekil 5. 5. Memduhoğlu & Taymur'un (2014) Önerdikleri Eğitim Denetim Modeli.

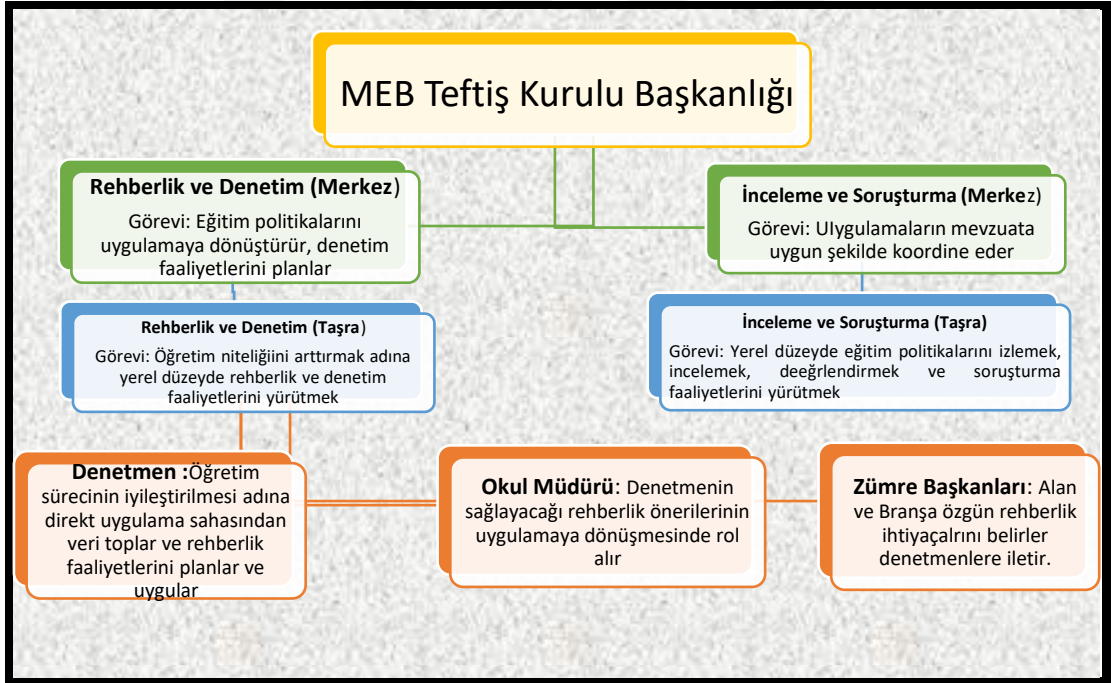
D- Arabacı (2010) Tarafından Önerilen Eğitim Denetim Modeli

Arabacı (2010) çalışmasında önerdiği eğitim denetimi modeline göre ikili denetim sistemine bir an önce son verilmeli ve denetim tek elden yürütülmelidir. Eğitimin denetimi; Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ve dolayısıyla Sayıştay'a bağlı Dış Denetim, MEB Müsteşarlığı bünyesinde yer alan Merkezi İç Denetim Dairesi Başkanlığı ile stratejik öneme sahip bölgesel denetim daire başkanlığından oluşturulabilir. Teftiş birimlerinde, özellikle nicelik ve nitelik açısından öğretimi denetleyecek deneyimli müfettişler bulunmalıdır. Denetim birimleri arasında koordinasyonu sağlamak; kamu kuruluşlarının iç denetim daire başkanlarından veya seçilmiş üyelerden oluşan bir "Denetim Koordinasyon Kurulu" oluşturulabilir. Önerilen denetim modelinin yapısı Şekil 5. 6.'da gösterilmiştir.



Şekil 5. 6. Arabacı'nın (2010) Önerdiği Eğitim Denetim Modelinin Teşkilat Şeması.

E- Çetin'in (2020) Doktora Tezinde Önerdiği "Eğitim Denetim Modeli"



Şekil 5. 7. Çetin'in (2020) Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Örgüt Yapısı.

Şekil 5. 7.'de görüldüğü üzere MEB'e bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı merkezi ve yerel anlamda iki ayrı birim şeklinde yapılandırılacak böylece uzun zamandır tartışılan denetmenlerin rehberlik ve soruşturmacı kimliğinden kaynaklanan rol karmaşası son bulacaktır.

Modelde müfettiş seçim süreci Şekil 5. 8.'de gösterilmiştir.

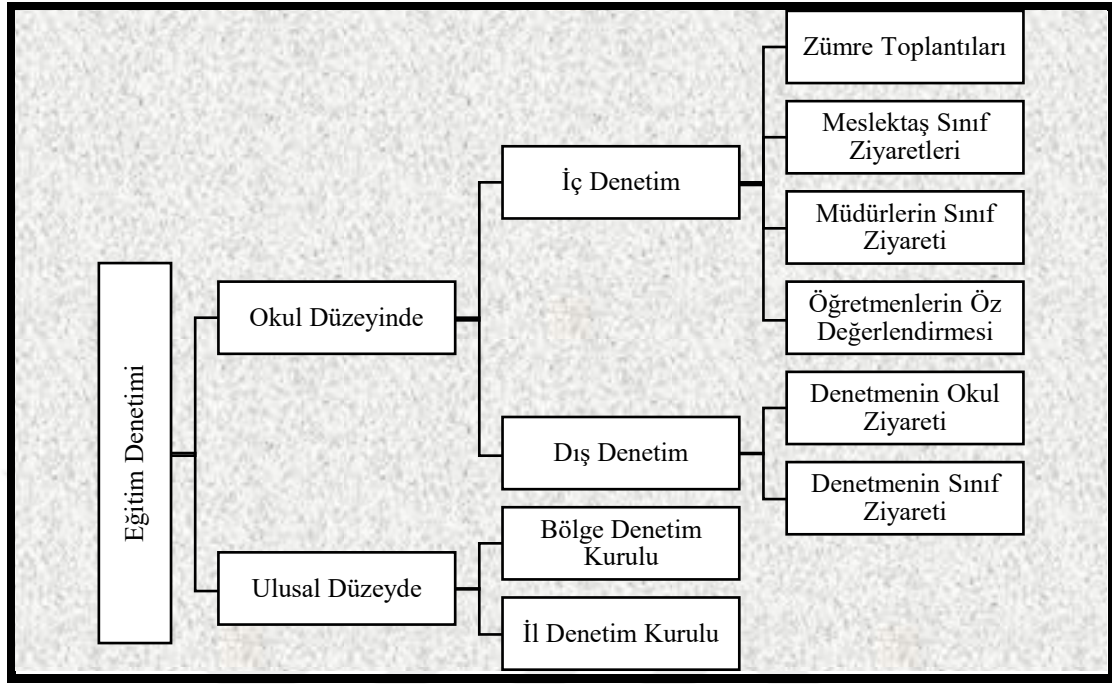


Şekil 5. 8. Rehberlik ve Denetim Teşkilatı – Denetmen Seçilmesi.

F-Katıtaş, Coşkun ve Turpçu’nun (2019) Önerdikleri “Eğitim Denetim Modeli”

Türkiye’de eğitim denetiminde yasal düzenlemeler çerçevesinde meydana gelen değişiklikler dikkate alındığında, mevcut denetim uygulamasının modern denetim yaklaşımlarıyla bağdaşmadığı söylenebilir. Türkiye’deki eğitim denetimi uygulamasına sadece hukuka uygunluk açısından bakmanın eğitimde kalitenin sağlanması ve sürdürülmesi açısından yeterli olmadığı, bu nedenle yeni bir denetim modelinin ortaya konulması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de uygulanabilecek daha etkin bir eğitim denetimi modeline ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öyle ki hem farklı ülkelerin denetim sistemleri hem de Türkiye’deki denetim uygulamaları incelenerek bu model oluşturulmalıdır. Bu bağlamda bu çalışma hem okul düzeyinde hem de ulusal düzeyde uygulandığında eğitim süreçlerinde daha etkili sonuçlar sağlayabilecek bir eğitim denetimi modeli geliştirmiştir. Bu model, iç ve dış denetim olmak üzere iki bağlamda ele alınmıştır. Bu denetim modeli, okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm eğitim kurumlarında uygulanabilir. İç denetim, okul içinde gerçekleştirilen bir denetim sürecidir ve okul yönetimi tarafından yapılır. Bu süreçte, öğretmenlerin performansı ve iş birliği, eğitim programlarının etkililiği ve uyumu gibi faktörler değerlendirilir. İç denetim, öğretmenlere geribildirim sağlayarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Dış denetim ise okul dışından bir denetim sürecidir. Bu genellikle il Millî eğitim müdürlükleri veya diğer yetkili kurumlar tarafından gerçekleştirilir. Dış denetim, okulun programlarına, öğretim kalitesine, öğrenci başarısına ve diğer performans göstergelerine odaklanır. Bu denetim, ulusal standartlara uygunluğu değerlendirmeyi hedefler ve gerektiğinde iyileştirme önerileri sunar. Bu denetim modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için önemli bir araç olabilir. İç denetim, okul yönetimi ile öğretmenler arasında etkileşimi artırabilir ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği almalarını sağlayabilir. Dış denetim ise eğitim kalitesinin ve

standartların korunmasını sağlayarak öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunabilir. Önerilen denetim modelinin örgüt yapısı Şekil 5. 9.'da gösterilmiştir.



Şekil 5. 9. Katıtaş, Coşkun, & Turpçu (2019)'nın Önerdikleri Eğitim Denetim Sistemi Modeli.

G-Çelenk'in (2009) Çalışmasında Önerdiği “Eğitim Denetim Modeli”

Bu modele göre yetiştirilecek denetim elemanlarında ve denetim örgütünde bulunması gereken nitelikler aşağıdaki ilkeler çerçevesinde oluşturulmuştur:

1. Denetim elemanları mesleğin son beş yılında başarılı olmuş öğretmenler arasından yansız seçilmelidir
2. Denetim elemanı olarak seçilmiş öğretmenler en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almalıdır
3. Denetim elemanları denetleyecekleri öğretmenlerden daha üstün bir alan bilgisine genel kültüre ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalıdır
4. Eğitim denetiminde eğitimde yapılacak denetim ve rehberlik ile soruşturma ve inceleme birbirinden ayrılmalıdır
5. Denetim ve rehberlik elemanlarının seçimi, eğitimi, görev yapma sürecindeki tutum ve davranışları her türlü siyasi etki ve baskıdan uzak olmalıdır.

6. Denetimde kurum değerlendirmesi esas olmalı öğretmenlerle okul yönetimi karşı karşıya getirilmemelidir.

7. Denetim elemanı her türlü siyasi baskı yönlendirmeye karşı koruyacak yasal önlemlerle donatılmalıdır

8. Denetim kadrosu siyasi yönlendirmelerden arınmış ve bağımsız siyasal iktidarın iktidar olmak gücüne karşı da olmayacağı gibi yasal düzenlemeler içinde iş birliğine açık olmalıdır

9. Denetim elemanları denetledikleri bölgedeki eğitim öğretim başarısından öğretmenler ve okul müdürleri ile birlikte sorumlu olmalıdır

10. Denetim elemanı, öğretmenlerin mesleki deneyim ve tecrübelerine güvendiği, öğretmenlerin “ah bir gelse de şu sorunları kendisi ile birlikte tartışabilirsek” diye dört gözle beklediği meslek önderi olmalıdır

11. Denetim elemanları bulundukları mesleki statünün onur ve haysiyetine yakışacak ve emsallerinden de aşağıda olmayacak bir gelir düzeyine kavuşturulmalıdır

12. Denetim işleri taşra örgütünden Bakanlık Merkez örgütüne kadar hiyerarşik bir yapılanlar içinde olmalıdır

Ğ-Gönülaçar’ın (2018) Önerdiği “Eğitim Denetim Modeli”

Bakanlıkta kurulacak; soruşturma dairesi ile bakanlığının izleme ve değerlendirme dairelerinin yanı sıra iç denetim daire başkanlığından oluşan üçlü bir yapı tarafından yürütülmesi önerilmektedir. İl İzleme ve Değerlendirme Ofisleri, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulacak izleme ve değerlendirme ofislerinde 3.000 profesyonel Millî Eğitim Uzmanı görev yapacaktır. Bu Başkanlıklar, her derece ve türden örgün ve yaygın eğitim kurumlarının incelenmesi dışında; rehberlik, işbaşı eğitim, denetim ve değerlendirme hizmetleri verecektir. Önerilen denetim modelinin örgüt yapısı Şekil 5. 10.’da gösterilmiştir.

MEB DENETİM MODELİ		
İl İzleme ve Değerlendirme Başkanlıkları	İç Denetim Birimi Başkanlığı	Bakanlık İnceleme ve Soruşturma Birimi
-İl Millî Eğitim Müdürüne bağlı -İldeki tüm eğitim kurumlarının belirlenmiş standartlara göre belirlenmiş kalite sistemlerini izlemek ve değerlendirmek -81 ilde yarışma sınavı ile mesleğe giren en az 3000 kariyer Millî Eğitim --Uzmanı, illerde ve bakanlıkta görev yapan yaklaşık 2000 müfettiş bu unvan ile bu birimde	Doğrudan bakana bağlı, yönetime değer katmak, yardımcı olmak ve geliştirmek amacıyla uluslararası standartlar çerçevesinde denetim ve danışmanlık hizmeti sunacak 40 iç denetçi	- Doğrudan bakana bağlı - İnceleme, soruşturma ve ön inceleme faaliyetlerini yürütecek hukuk, ekonomi ve eğitime hâkim seçkin kariyer 50 Millî Eğitim Uzmanı

Şekil 5. 10. Gönülaçar'ın (2018) Önerdiği Eğitim Denetim Modeli Örgüt Yapısı.

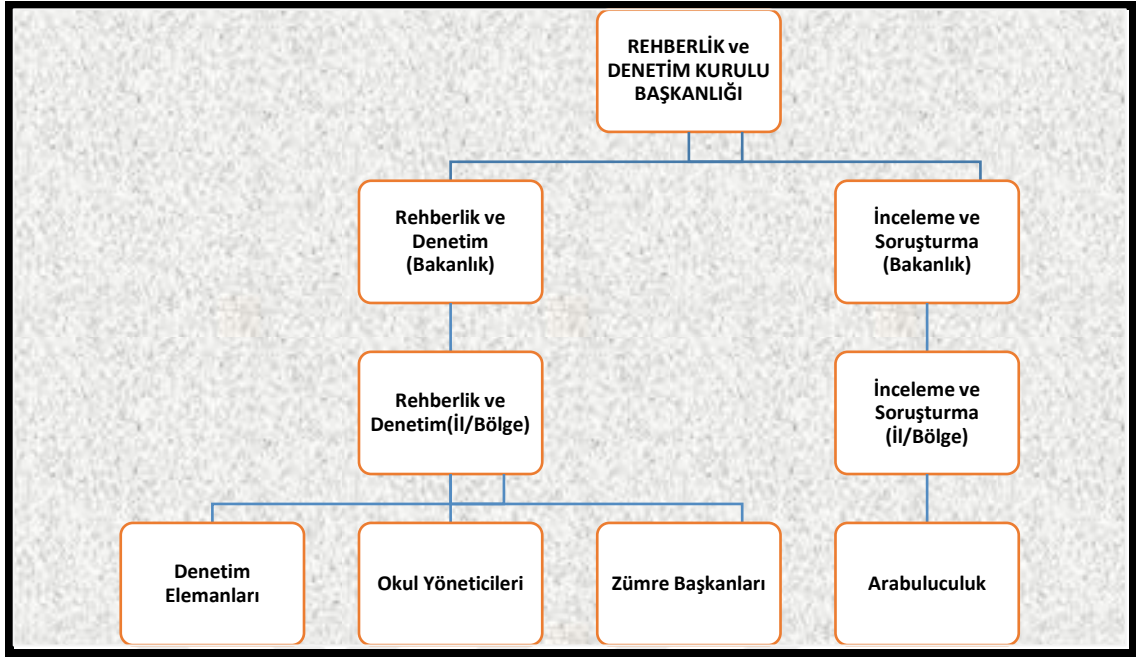
H-Taş'ın (2023) Önerdiği “Eğitim Denetim Modeli

Taş (2023), “Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Sorunsalı ve Bir Model Önerisi”adlı çalışmasında; denetim sisteminin mimarisi bilimsel gerçeklere dayalı, merkezi ve yerel etkilerden uzak olmaya devam etmelidir. Müfettişlerin atanmasında kullanılan denetim yapısı ve değerlendirme kriterlerinin tamamen objektif ve bilimsel olması, mülakat ve tavsiye yerine "liyakat esaslı işe alım" kullanılması gerektiğinin takip edilmesi bunun önemli bir adım olacağını göstermektedir. Kişi seçiminin üstün ilişkilere veya ideolojik tercihlere göre değil, pozisyon ve rollere, becerilere, yeteneklere ve iletişim becerilerine göre yapılması gerektiğini, denetim sisteminin bu ana eksen etrafında inşa edilmesi gerekir.

Adalet Bakanlığının arabuluculuk sistemini uygulamaya koyduğu 2018 yılından bu yana arabulucuya başvuran dava oranı %66 olup, arabuluculuk uygulamasıyla iş mahkemelerinin iş yükü %71 oranında azalmıştır (Adalet Bakanlığı, 2019). Bu veriler emsal olarak kullanıldığında Millî Eğitim Bakanlığı'na yapılan şikâyetlerin çoğunun inceleme/soruşturma yapılmadan çözümlenebileceğini kaydetti. Önerilen modelde, herhangi bir şikâyet olması durumunda, şikâyet herhangi bir /soruşturmaya tabi tutulmaksızın doğrudan arabulucuya iletilecektir. Arabulucu, taraflarla tek tek veya birlikte görüşebilecek ve bu amaçla çeşitli iletişim araçlarını kullanabilecektir. Her iki

tarafın da uyuşmazlık konusunda anlaşmaya varması, taraflardan birinin arabuluculuk faaliyetinden çekilmesi, her iki tarafın da arabuluculuk faaliyetini sona erdirmeye konusunda anlaşması ve arabulucu uyuşmazlığın çözülmeyeceğine karar verirse veya arabuluculuğun uygun olmaması halinde arabuluculuk faaliyeti sonlandırılacak, durum toplantı tutanağına geçirilerek soruşturma ve soruşturma birimine aktarılacaktır. Uyuşmazlığın arabuluculuk yoluyla çözülmesi ve anlaşmaya varılması halinde “anlaşma belgesi” düzenlenir. "Rehberlik ve Denetleme Grubu", merkezi eğitim politikasının uygulanmasından, rehberlik ve denetim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasından, eğitim stratejilerinin oluşturulmasından ve yerel rehberlik ve denetim faaliyetlerinin koordinasyonundan sorumludur; "İl ve İlçe Rehberlik ve Denetleme Ekibi" ise; il, ilçe ve köy düzeyinde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin planlanmasını ve uygulanmasını gerçekleştirmek, yerel eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik sorumlulukları uygulamaktır. Öte yandan departman, verileri doğrudan uygulama alanlarından toplayacak ve yerel okul müdürleri ve bölüm başkanları gibi paydaşların yardımıyla mentorluk sürecine aktaracaktır. Model, müfettişlerin öğretim süreçlerini iyileştirmek için okul yöneticileriyle birlikte çalışmasını önerirken, şubelerin özel öğretim ihtiyaçlarını belirlemek için kurumsal il ve okul müdürlerini paydaş olarak kabul etmektedir. E-denetim teknolojik imkânlar kullanılarak uzakta erişim yöntemiyle yapılan denetim olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle elektronik kontrol; denetim kanıtlarının bilgisayar destekli denetim teknikleri ve prosedürleri kullanılarak elektronik ortamda sistematik olarak toplanması ve bu kanıtların analiz edilmesi sonucu elde edilen görüş ve önerilerin rapor halinde ilgili taraflara sunulması sürecidir. Elektronik denetim aynı zamanda "sistem ön kontrol" süreci veya proaktif denetim olarak da bilinir. Elektronik denetim, fiziksel dokümantasyona öncelik vermeden, üretilen ürünü/bilgiyi gerçek zamanlı olarak inceleyen bir denetim türüdür. E-denetimde kurumun günün her saatinde denetime hazır olması ve denetçi tarafından her an görülebilmesi/gözlemlenebilmesi sağlanarak denetim sürekliliği sağlanır. Bu yaklaşımda olası hatalar daha oluşmadan yakalanır ve geçmişle birlikte gelecek de kontrol edilir. EBA, e-Okul, FATİH gibi resmi portallar ve Webex, Zoom, MS Teams, Goto Webinar gibi internet canlı yayın teknolojilerinin yanı sıra WhatsApp, Skype, Facetime gibi mobil teknolojilerle desteklenen canlı yayın uygulamaları akıllı telefonlar veya tabletler de akıllı Gözlük teknolojisi ve video kulaklıklarla desteklenmektedir. Bu amaçla canlı yayın teknolojisi de kullanılabilir (e-okul, e-ders, EBA, FATİH vb.). Bu kontrol modelinin

organizasyon yapısı Şekil 5.11'de gösterilmektedir (Taş, H., 2023),



Şekil 5. 11. Taş'ın (2023) Katılımlı Yerinden Denetim Modelinin Teşkilat Şeması.

Öğretmenlerle ilgili basılı belgeler (defter, belge, kayıtlar vb.), kurumlarla ilgili basılı belgeler (defter, belge, kayıtlar vb.), bir e-denetimde denetçiler, kurumların uzaktan denetimlerini yapar, onlarla görüşür, belge ve kayıtları inceler, gerekirse çalışanlarla süreçleri ve faaliyetleri gözden geçirir, çalıştaylar düzenler ve toplantılar düzenler. Elektronik denetim ile denetimin sıkıcı/monoton belge kontrol kısmı artık sorun olmaktan çıkacak, kâğıt, toner ve zaman israfının önüne geçilecek hem denetçinin hem de denetlenenin iş yükü azaltılacaktır. Elektronik denetim ayrıca denetim raporlarının modül aracılığıyla denetlenen kişi ve kurumlara daha hızlı ulaşmasını sağlayacak ve bu sayede başta israf olmak üzere raporlarda yaşanan sorunların önüne geçilecektir. Her kurum tarafından incelendikten sonra hazırlanan “Kalkınma Planı” aynı şekilde takip edilmek üzere izleme ve değerlendirme birimlerine (bakanlıklar, iller, ilçeler) gönderilecek. Bu süreçteki çeşitli bileşenler, yatay ve dikey seviyelerde geri bildirimde bulunacak ve birbirlerine karşı sorumlu olacak, böylece çok boyutlu geri bildirim ve sürekli gelişimin gözden geçirilmesi ve yönlendirilmesi sürecini oluşturacaktır.

BÖLÜM VI

6. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik konularına ve başlıklarına yer verilmiştir.

6.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Türkiye'de eğitim denetimi sisteminin tarihsel gelişim sürecini, eğitim denetimi sisteminin yapısal ve işleyiş sorunlarını, müfettişlerin atanması ve yetiştirilmesini, müfettişlerin rol, görev ve görev tanımlarını sistematik, kapsamlı ve gerçek anlamda ortaya koymak, PISA (PISA). 2018) ve TIMSS (2019) uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin eğitim denetim sistemleri incelenerek, Türkiye için yeni, işlevsel ve etkili bir sistem tasarlamak amacıyla nitel araştırmaya dayalı olarak tasarlanmıştır.

Nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma şu şekilde tanımlanabilir: gözlem, görüşme, belgesel analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması. Doğal ortamdaki algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir süreç izleyen bir çalışmadır.

Bu araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın problem durumuna odaklanılmıştır. Bu bağlamda gerekli alanyazın taranmıştır. Türkiye'deki eğitim düzenleme sisteminde yapısal ve işlevsel temelli sorunların öne çıktığı (Su, 1974; Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Kaya, 1993; Oğuz, Yılmaz & Taşdan, 2007; Bozak, 2017 Yılı) denetim sistemdeki yapısal sorunların ve işlevsel sorunların uzun süredir mevcut olduğu, çeşitli boyutlardaki sorunların çözülmediğine ve değişim çabalarının halen devam ettiğine işaret etmektedir. Daha sonra bu çalışmalardan farklı olarak tasarlanan problem durumunun gerçekte var olduğu ve problem durumunun açıkça tanımlandığı tespit edilmiştir. Daha sonra bir araştırma planı geliştirilmiş, çalışmaya ilişkin belge ve verilere ulaşılmış, ham bilgiler filtrelenmiştir. Son aşamada ise elde edilen/erişilen dokümanlar nitel analiz yöntemlerinden biri olan doküman analizine tabi tutulmuştur. Filtrelenen bilgileri detaylı,

sistematik ve farklı bir bakış açısıyla birleştirilerek elde edilen bilgileri analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada incelemesi/analizi araştırma modeli kullanılmıştır. İlgili konuların tarihsel süreç içerisinde tartışılıp ortaya konmasını, olay ve olguların analizini içeren betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen veriler, öz deneysel bir yaklaşımla ele alınmış (Moustakas, 1990), betimsel analiz yoluyla sonuçlar elde edilmiş (Corbin & Strauss, 2015) ve bu sonuçlar yorumlanarak sonuç ve önerilere dönüştürülmüştür (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008; Walsh & Downe, 2005). Doküman analizi, araştırılacak olgu veya duruma ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içeren bir inceleme tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Özkan'a (2022) göre doküman analizi yöntemi, araştırma veri setinin birincil veya ikincil kaynaklarını oluşturan çeşitli dokümanların elde edilmesi, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyallerin sistematik olarak incelenmesi veya değerlendirilmesi sürecidir. Diğer araştırma yöntemleri gibi, doküman analizi de verileri anlamlandırmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için incelemeyi ve yorumlamayı içerir. Doküman analizinde analiz süreci, dokümandaki verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (yorumlanmasını) ve sentezlenmesini içerir. Doküman incelemesi genel bir literatür taraması anlamına gelmez. Doküman incelemesi hem bir veri toplama yöntemini hem de bir analiz biçimini ifade eder.

6.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler toplanırken ilk olarak, Türkiye eğitim denetimi sistemi ile ilgili mevcut resmi kayıt ya da belgelerden, yürürlükte olan mevzuatlardan, ULAKBİM' de yayınlanan araştırma konusuna göre bilimsel makaleler tez, YÖK Tez Merkezinde yayınlanmış ve ulaşılabilir tezlerden, kitap, dergi ve makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Aynı şekilde, PISA (2018) 'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin, Singapur, Güney Kore, Estonya, Polonya, Hollanda, Japonya, İngiltere, Finlandiya, ABD, Kanada, Fransa, Almanya, İrlanda) eğitim denetimi sistemi ile ilgili mevcut kayıt ya da belgelerden, ülkelerin eğitim denetimi sistemleri ile ilgili yürürlükte olan mevzuatlardan, tez, kitap, dergi ve makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Eğitim denetimi alanındaki tezleri, kitapları ya da makaleleri inceleyerek konuyla ilgili gerekli bilgileri elde etmeye çalışılmış, konunun derinlemesine analizi için orijinal kitaplardan veya alandaki bilimsel makalelerden yararlanılmıştır.

6.3. VERİLERİN ANALİZİ

Doküman incelemesi ve yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler; betimsel analiz için çerçeve belirleme, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarına (Yıldırım & Şimşek, 2018) bağlı olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen başlık veya temalara göre betimlenmekte ve sonrasında yorumlanıp açıklanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen veriler de araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda belirlenen konu başlıklarına göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra yapılan çıkarımlar ışığında Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanabilecek “etkili bir denetim modeli” geliştirilmiştir.

Bu araştırmada, Türk Eğitim Denetim Sisteminin tarihsel gelişim süreci, farklı ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin incelenmesi, eğitim denetim sisteminin sorunları ve son aşamada etkili eğitim denetim sisteminin nasıl oluşturulabileceği ve model önerisi geliştirilirken doküman incelemesi yanında araştırmacının gözlem yoluyla elde edilen veriler, öz deneyimsel bir yaklaşımla (Moustakas, 1990) betimsel analiz (Corbin & Strauss, 2015) ile raporlanmış ve bu şekilde araştırma sentezi gerçekleştirilmiştir (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008; Walsh & Downe, 2005). Bu yönüyle özgün olduğu söylenebilir.

6.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİK

Araştırmacının tarafsızlığını sağlamak amacıyla elde edilen veriler eğitim denetimi alanında doktora eğitimini tamamlamış bir denetim uzmanı ve lisansüstü eğitim almış üç ayrı denetim elemanı ile paylaşılmış, kendileriyle görüş alışverişinde bulunulmuş ve görüşmeler sonunda mutabakata varılan hususlar dikkate alınmıştır. Bu şekilde araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği inandırıcılık, Aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kriterleri bağlamında test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca çalışmada alanyazın kullanılarak çeşitli görüşler elde edilerek teorik üçgenleme yapılmış ve çoklu veri toplama yöntemleri kullanılarak yöntem üçgenlemesi yapılmıştır (Houser, 2016; Streubert & Carpenter, 2011).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yöntemi yerine, araştırmacının kişisel düzeyde inanılabilirliğini ve güvenilirliğini temel alan “güvenilirlik” adı verilen bir yöntem uygulanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma literatüründe kullanılan inandırıcılık, Aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına

karşılık gelmektedir. Hesaplamaların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında değerlendirilen araştırmaların konu ile ilgili olmasına dikkat edilir. Bu aşamada mevcut eğitim yöneticisi olan, eğitim bilimleri alanında doktora sahibi iki alan uzmanından yardım alınmıştır. Araştırmacılar tarafından incelenen tezler, makaleler; araştırmanın türüne, soruya cevap verecek olabilecekler ve kapsamı dışı araştırmalar olarak kategorilendirilmiştir.

6.5. ETİK KURUL BEYANI

Araştırma doküman incelemesine dayalı bir çalışmadır. Dokümanlar Üniversite kütüphanelerinden veya ULAKBİM' den araştırma konusuna göre bilimsel makaleler yayınlayan eğitim araştırma dergilerine, Avustralya Eğitim İndeksi, İngiltere Eğitim İndeksi, Açık Erişim Dergi Rehberi, ERIC, Proquest Digital Papers, Science Citation Index (SCI) ve Social Sciences Citations Index (SSCI) ve Türkçe makalelere YÖK Tez Merkezi aracılığıyla, internet sitesinden kamunun kullanımına açık bir şekilde yayınlanmaktadır. Danıştay'ın izin vermediği bilgi ve belgelere legal ya da illegal yollarla ulaşılmadığından etik kurul onayına gerek duyulmamıştır.

BÖLÜM VII

7. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan verilerden elde edilen bulgular alt problemlere yanıt olacak şekilde sıralanmış ve bu bulgular ışığında yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar sıralanacak ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir. Bu araştırmanın temel amacı, eğitim denetimi ve okul etkililiği alanında yapılan araştırmaların sonuç ve önerilerinin neler olduğunu, bu sonuç ve önerilerin birbirleri ile ilişkilerini belirlemek ve buradan hareketle, araştırma sonuçlarının gruplamasını yaparak, araştırmacılara ve yöneticilere tüm araştırmaları bir arada bulabilecekleri bir kaynak yaratmak, eğitim denetim sisteminin genel bir değerlendirmesini yaparak alanda yapılan araştırmalarla, önerilen denetim modelleri ve eğitim denetim sisteminin yapı ve işleyişini karşılaştırarak eğitim denetim sisteminin temel sorunları çözebilmek için “*Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini Yeniden Tasarlamak*”tır. Bu nedenle;

1. Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişim Süreci
2. Eğitim Denetimine Genel Bakış,
3. Okul Etkililiği ve Denetim,
4. Geliştirilen Eğitim Denetim Modelleri ile ilgili yapılan araştırmalar ve getirilen

öneriler analiz edilmiş, daha önce elde edilen bulguların sonuçları alan yazın ışığında tartışılarak uygun önerilere dönüştürülmüştür. Geline son aşamada ise elde edilen tüm bulgular birleştirilerek *eğitim denetim sisteminin yeniden tasarlanmasına* yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bunu yaparken öncelikle eğitim denetim sisteminin temel paradigması, ilkeler bazında önerilerde bulunulmuştur. Çünkü eğitim denetim sisteminin amacı, paradigması, ilkeleri ortaya konulduktan sonra sisteminin şematize edilmesi, teşkilat yapısının oluşturulmasının çok önemli olmadığı düşünülmektedir. Ülkenin genel yönetim yapısına uygun bir yapılanmanın oluşturulması, gelişen, değişen durumlara göre güncellenmesi gerekir. Geçmişte yapılan araştırmalar sonucunda birçok model önerilmiş, teşkilat yapıları oluşturulmuş, ayrıca son yirmi yılda denetim sistemi üzerinde en fazla değişiklik

yapılan yapı olmasına rağmen sorunlar çözülememiştir. Çünkü yapılan değişiklikler isim ve tabela değişikliğinin ötesine geçememiştir. O nedenle; yeni bir eğitim denetim paradigması ve felsefesi, müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sisteminin oluşturulması, denetim yapısının değiştirilerek rehberlik merkezli denetim anlayışı uygun bir yapı oluşturulması, böylece eğitim denetim sisteminin bu temel ilkeler doğrultusunda tasarlanmasının sorunları çözebileceğini ve sistemi istikrara kavuşturabileceği söylenebilir.

7.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi; **“Türk Eğitim Sistemi denetim alt sisteminin tarihsel süreç içerisinde yapısı ve işleyişi nasıldır?”** şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme yanıt verebilmek için yerli ve yabancı araştırma sonuçları ve önerileri incelenmiştir. Türkiye eğitim denetim sisteminin bugünlere gelinceye kadar yapı ve işlev açısından geçirdiği aşamaları incelenmiştir. Bu bağlamda ağırlıklı olarak Cumhuriyet dönemindeki gelişmeler ele alınmakta birlikte konunun derinlemesine incelemesi için öncelikle Osmanlı dönemine de değinilmiştir. Bu amaçla denetim sisteminin farklı dönemlerde farklı isimlerle anılması dikkate alınarak akademik çalışmalar, mevzuat kapsamındaki bilgi ve belgeler ile Millî Eğitim Şûrası gibi kaynaklar taranmış ve gerekli çıkarımlarda bulunulmuştur. Böylece denetim sistemimizin hangi gelişmeler ışığında bugün bulunduğu noktaya geldiği ve bu sürecin hangi basamaklarda ne gibi evrimlere uğradığı analiz edilerek mevcut durumun kendine has bağlamı içinde ele alınmasının mümkün kılınması amaçlanmıştır. **Buna göre elde edilen bulgular;**

1. Tarihi süreç içinde, sistem içerisinde görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son yıllarda yapılan “İlköğretim Müfettişi, Eğitim Denetmeni, Eğitim Denetçisi, Maarif Müfettişi” gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu,
2. Türkiye Eğitim tarihinde eğitim denetim sisteminin oldukça köklü bir yere sahip olduğu ve bu durumun denetim işlevine derin bir bilgi birikimi sunduğu,
3. Osmanlı dönemi mevzuatı ile günümüz mevzuatı karşılaştırıldığında en önemli farkın müfettişlerin atanma biçimleri ile alanda geliştirilmiş standart form ve raporların kullanımında olduğu,

4. Denetimin tarihi süreç içinde kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüşmeye başladığı,

5. Tarihsel gelişimi içinde denetim uygulamalarına yüklenen misyon ve müfettişlerin niteliğinde yaşanan dönüşüme rağmen değişmeyen gerçekliğin eğitim sistemimizde değerlendirmeye dayalı bir gelişim döngüsü olduğu,

6. Tarihi süreç boyunca denetim anlayışımıza, müfettişlerin bir şekilde varlıklarını devam ettirmeleri ve ağırlıkları zaman zaman azalsa bile denetmen rolüne hep ihtiyaç olduğu,

7. Geçmişten bugüne denetimi yapacak birimlere, görevlilere, unvanlara ilişkin bir kararsızlığın yaşandığı,

8. Türkiye'de eğitim denetiminin uzun yıllar kontrol etme boyutları ile ele alındığı, çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri kontrol anlayışından etkili öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye'deki geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz daha işin başında olduğu,

9. Türkiye Eğitim Sisteminde müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda tutarlı politikaların izlenmediği, Müfettiş seçiminde niteliği önceleyen nesnel ölçütlerin yerine kişisel uygunluğun tercih edilmesi müfettişlerin saygınlık ve statüsünü azalttığı,

10. Eğitim denetiminin tarihsel süreç içindeki yolculuğuna bakıldığında, Eğitim Müfettişliğine seçilme konusunda nitelikli kişilerin tercih edildiği, niteliğe önem verildiği, Bakanlık Müfettişliğine atanmada ise belirli süreli öğretmenlik yapmanın dışında herhangi bir nitelik aranmaksızın atama yapıldığı,

11. Müfettişlerin yetiştirilmeleri için bilimsel bir yetiştirme programı, nitelikli öğrenim görmelerine yönelik bir sistem kurulamadığı, “*Meslekte asıl olan öğretmenliktir*” anlayışının benimsendiği, müfettiş ve yöneticiler, için aynı yolun izlendiği,

12. Yönetim veya denetim alanında yaşanan hızlı gelişme ve değişimler ve beklentiler daha nitelikli, daha yeterli denetim elemanına gereksinimi arttırdığı, uzmanlık alanından gelenlerin istihdamını zorunlu kıldığı,

13. Teftişle ilgili hazırlanan hemen her yasa ve yönetmelikte öğretmene rehberlik ve öğretmeni iş başında yetiştirme hususları önemle vurgulanmasına rağmen, icraatta hep kontrol hususu ön plana çıktığı ve dolayısıyla teftiş mekanizması asıl maksada hizmet etmekten hep uzakta kaldığı,

14. Müfettişlerin mesleki rehberlik yapma ve iş başında yetiştirme hususlarında gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, çünkü belli bir süre öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olmak gibi noksan kıstasların n şart olduğu müfettişlik mesleğinin; hizmet içi eğitim, yurt dışı eğitimi ve lisansüstü eğitimi gibi tamamlayıcı programlarla da yeterince takviye edildiği,

15. Türk eğitim sisteminde denetim birimlerinin çeşitlilik arz ettiği, özellikle birbirinin devamı niteliğinde olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının denetiminin ayrı kurumlarca yapılıyor olmasının, denetimde iki başlılığa ve kopukluğa neden olduğu,

7.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİşKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi; **“Denetim Alt Sisteminin Sorunları ve çözüm nerileri Nelerdir?”** şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme yanıt verebilmek için yerli ve yabancı araştırma sonuçları ve nerileri incelenmiştir. Konu ile ilgili dokümanlar incelenmiş, elde edilen sonuçlar analiz edilerek **aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:**

1. Eğitim müfettişlerinin eğitim ve ğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde istenen yardımı yapamadıkları, ğretmelere yardımcı olmak için müfettişlerin yeterli zamanlarının olmadığı,

2. Öğretmenlerin, müfettişlere ilişkin algılarının ya otoriter ve göz korkutucu ya da tuhaf ve sınıftaki gerçeklikten kopuk olduğu,

3. Müfettişlerin soruşturma görevlerinin rehberlik rollerini olumsuz etkilediği, soruşturma ve rehberlik görevinin aynı kişide toplanmasının, müfettiş- ğretmen ilişkilerini zedelediği, güven sorunu oluşturduğu,

4. Müfettişlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitiminin yeterli olmadığı,

5. Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmenin moral ve motivasyonunun artmasına katkı sağlamadığı, aksine stres, kaygı vb. olumsuz etkilerinin olduğu,

6. Müfettişlerin teftiş sürecinde tutarsız tavırlar sergilemesi, yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaması, iş yükünün ağır olması ve rehberlik ve denetime yeterli zaman ayıramamalarının teftiş sürecinde iletişim sorunlarının yaşanmasına neden olduğu,

7. Türkiye’de eğitim denetiminin bakanlık müfettişliği ve eğitim müfettişliği olmak üzere ikili bir yapılanması olduğunu, bu farklı yapılanmanın çeşitli platformlarda

ilgililer tarafından iki başlı olarak değerlendirildiğini ve verimliliği düşüren nedenler arasında olduğu,

8. Müfettişlerin rehberlik ve denetim alanlarının çeşitliliği, çeşitli branşlardaki öğretmenleri denetlemek zorunda kalmaları, her alanda uzmanlaşmanın olmaması ve işbaşı eğitimlerinin kesintiye uğraması eğitim müfettişlerinin çalışmalarının etkinliğini azalttığı,

9. Bakanlık Müfettişleri ile illerde görev yapan Eğitim Müfettişleri aynı işi yapmalarına ve aynı niteliklere sahip olmalarına rağmen eğitim müfettişlerinin diğer müfettişlere tanınan özlük haklarından eşit şekilde yararlanamadıkları,

10. Eğitim sisteminde eğitim ve eğitim denetimi politikasının popülist bir biçimde düzenlenmesi ve sürekli değişmesi, istikrarsız olması,

Türkiye’de eğitim denetiminin tarihi ve özellikle 2010 yılı sonrasındaki düzenlemeler, sık yaşanan ve genellikle bir ilerlemeyi, gelişmeyi yansıtmayan çeşitli değişimleri gözler önüne sermektedir. Araştırmalarda eğitim denetiminin işleyişi ve sorunlarına ilişkin bulgulardan hareketle eğitim denetimin temel sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre eğitim yukarıda özetlenen denetimin temel sorunları bağlamında aşağıdaki temel noktalar üzerine yoğunlaşarak yeni bir denetim sistemi tasarlanabilir. Türkiye eğitim sisteminde var olan ve denetim sisteminin **etkililiğini engelleyen sorunlar şu alt başlıklar halinde toplanabilir:**

1. Paradigma ve felsefe sorunu,
2. Çift başlılık ve hiyerarşik bağlılıktan kaynaklanan sorunlar,
3. Müfettişlerin atanma, yetiştirilmelerine ve kariyer basamakları olmamasına ilişkin sorunlar,
4. Rehberlik ve yargıçlık görevinin bir arada yürütülmesi, iş yoğunluğu ve görev tanımlarındaki belirsizlikten kaynaklanan sorunlar,
5. Denetlenenlerin denetime ilişkin olumsuz algıları, korku kültüründen kaynaklanan sorunlar ve mesleki etik sorunlar,
6. Eğitim denetiminin işleyişinden kaynaklanan sorunlar, yönetim kademeleri ile iletişim/koordinasyona ilişkin sorunlar olarak tespit edilmiştir.

7.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi; **“Farklı Ülkelerin eğitim denetim sistemleri nasıl işlemektedir?”** şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için dünya genelinde farklı ülkelerin denetim sistemleri incelenmeye çalışılmıştır. Ülkeler belirlenirken özellikle gelişmiş, PİSA ve TIMSS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme sınavlarında ve insani gelişmişlik düzeylerinde başarı elde etmiş ülkelerin eğitim denetim sistemleri incelenmiştir. Konu ile ilgili dokümanlar analiz edilerek çözümlenmeler yapılmıştır. Aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Bu ülkelerin çoğunda Türkiye'deki denetim sürecinden farklı olarak tüm paydaşların katılımı ile denetimlerin gerçekleştirilmesi yönünde eğilimlerin göze çarptığı,
2. Türkiye'de müfettişlerin yaptığı denetimlerin, teftiş ve soruşturma anlayışına dayalı olmasına karşın, burada ele alınan ülkelerde denetimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya ve onlara rehberlik etmeye yönelik değişen bir yaklaşımları olduğu,
3. İncelenen tüm ülkelerde öz değerlendirmenin, bir iç denetim mekanizması rolü oynadığının görüldüğü,
4. Denetimin sıklığı bakımından ülkelerin farklılıklar gösterdiği,
5. Denetiminin amaçları ve değerlendirme sıklığı açısından değerlendirdiğimizde; eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve mesleki hesap verebilirliğin artırılmasının ülkelerin ortak amaçları arasında olduğu,
6. İncelenen ülkelerde öz değerlendirmenin zorunlu olduğu, tümünde dışsal değerlendirme, denetim ya da okul denetimi adıyla dışsal mekanizmaların değerlendirmelerinin olduğu ve çoğunda değerlendirme sonuçlarının kamuoyuyla paylaşıldığı,
7. İncelemeye alınan ülkelerin tamamında eğitim öğretim faaliyetlerinin genelden öze doğru bir akış içinde denetlendiği ve tüm ülkelerde denetimin rehberlik ağırlıklı ve süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı, tüm ülkelerde eğitim sisteminin bir parçası olarak denetim mekanizması var olduğu,
8. Tüm ülkelerde öğretmen performansını belirlenmesi ve bu değerlendirmenin esas alındığı liyakat kariyer sisteminin var olduğu, öğretmen performansının

belirlenmesinde okul müdürünün büyük oranda sorumlu tutulduğu ancak öz değerlendirme akreditasyon ve benzeri çağcıl uygulamaların da gündemde olduğu,

9. Türkiye’de de müfettişlerin her eğitim kademesine göre belirlenen denetim çerçevelerine göre rehberlik ve denetim uygulamalarını yürüttükleri, ancak bu denetimde ağırlıklı olarak yasal düzenlemelerin yerine getirilip getirilmediği hususuna odaklanıldığı bulguları elde edilmiştir.

7.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR (MODEL ÖNERİSİ)

Araştırmanın dördüncü alt problemi; **“Türk Eğitim Sisteminde etkili bir denetim modeli nasıl oluşturulabilir?”** şeklinde düzenlenmişti. Bu alt problemi yanıt bulabilmek amacıyla araştırma kapsamında “etkili bir eğitim denetim modeli” için öncelikle Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin Tarihsel Gelişim Süreci ayrıntılı olarak incelenmiş, eğitim denetim modelleri ve çağdaş denetim yaklaşımları ele alınmış, sonrasında farklı PISA ve TIMSS gibi sınavlarda başarılı olan ülkelerde halen uygulanmakta olan denetim sistemleri analiz edilmiş, elde edilen bu bulgular ışığında *“Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini Yeniden Tasarlamak”* konumuza yönelik olarak *“Etkili Bir Denetim Modeli”* geliştirilmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulgularda öne çıkan eğitim denetiminin sorunları;

1. Paradigma ve felsefe sorunu,
2. Çift başlılık ve hiyerarşik bağlılıktan kaynaklanan sorunlar,
3. Müfettişlerin atanma, yetiştirilmelerine ve kariyer basamakları olmamasına ilişkin sorunlar,
4. Rehberlik ve yargıçlık görevinin bir arada yürütülmesi, iş yoğunluğu ve görev tanımlarındaki belirsizlikten kaynaklanan sorunlar,
5. Denetlenenlerin denetime ilişkin olumsuz algıları, korku kültüründen kaynaklanan ve mesleki etik sorunlar,
6. Eğitim denetiminin işleyişinden kaynaklanan ve yönetim kademeleri ile iletişim/koordinasyon eksikliğine ilişkin sorunlar olarak tespit edilmiştir.

“Türkiye eğitim denetimi sistemini yeniden tasarlarken” Öncelikle bu sorunları çözmeyi hedefleyen, etkili denetimi sağlamaya yönelik, daha işlevsel, zihniyet değişikliğini getirecek etkili bir denetim modeli önerilmiştir. Bütüncül bir değerlendirme yapılmak suretiyle etkili bir denetim sistemi modeli geliştirilmiştir. Denetimde yaşanan sorunların

özölmesi, ağdaş, etkili bir denetim sistemi tasarlamak, etkili bir model geliştirebilmek için ilk önce eğitim denetim sistemine ilişkin temel bakış açısını ortaya koymak gerektiği, bunu ortaya koyduktan sonra sistemin şematize edilmesinin çok önemli olmadığı söylenebilir. Denetim sisteminin yeniden tasarlanması, kurgulanması ve bir model ortaya koymadan önce denetimin paradigması ve denetim anlayışının ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Buna göre;

- a) Yeni bir denetim paradigması ve felsefesi belirlenmesi belirlenmelidir.
- b) Müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sistemini güncellenmelidir.
- c) Denetim yapısının değişimi ve rehberlik merkezli denetim anlayışı benimsenmelidir.

7.5. TÜRKİYE EĞİTİM DENETİMİNİ SİSTEMİNİ YENİDEN TASARLAMAK (MODEL TASARIMI/MODEL ÖNERİSİ)

7.5.1. Modelin Gerekçeleri

Modern insanın bilgi ve toplumla ilişkisindeki değişimler, onun hayattan beklentilerini ve yaşam tarzı ilişkilerinin kalitesini de değiştirmiştir. Bilgi patlaması, bilginin insan sosyal yaşamındaki işlevini, üretim ve tüketim ilişkilerini ve yöntemlerini değiştirmiştir. Çağdaş toplum yapısal ve işlevsel olarak farklılaşmıştır. Tüm bu gerçekler, temel ve geleneksel iletişim altyapısına dayalı eğitim modellerinin seçimini etkilemekte, bu da eğitimde köklü araştırmalara ve değişimlere yol açmaktadır. Geleneksel organizasyon yapılarının yerini sürekli öğrenme ve gelişmeye yönelik tasarlanmış öğrenen organizasyon yapıları almaktadır.

Tüm bu gelişmelere paralel olarak mevcut denetim sistemi sürecine yönelik bir model önerilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Eğitim alanındaki yeni gelişmeler; özellikle gelişmiş ülkelerde şeffaf, rehberliğe ve çoklu veriye dayalı, hesap verebilir, okulun başarısına katkı sunan denetim anlayışına doğru bir gelişme evrilme yaşarken ülkemizde halen açık aramaya dayalı klasik denetim anlayışı devam etmektedir.
2. Müfettiş sayısı ile eğitim denetimi sisteminde faaliyet gösteren müfettiş sayısı arasında büyük fark vardır. Bu tür sayısal tutarsızlıklar, denetim faaliyetlerinin olması gerekenden daha az zaman almasına neden olmaktadır.

3. Denetçi ile denetlenen arasında olumlu bir etkileşim ve iletişim kurmak zaman kısıtlaması nedeniyle mümkün olmadığından bu durum denetim sürecini tek taraflı hale getirmektedir.
4. Ders denetimi faaliyetlerinde, öğretmenler genel olarak müfettişlerin yönlendirme ve denetiminin çağdaş denetim ilkelerine uygun olmadığını düşünmektedirler.
5. Öğretmenler, müfredat denetimi faaliyetlerini, öğretmenlerin güçlü yanlarını göstermekten ziyade boşlukları bulma ve keşfetme faaliyeti olarak görmektedirler.
6. Klasik denetim yönteminde eğitim öğretmeni ders denetimi sürecine dâhil değildir. Önerdiğimiz modelde ise öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi gerektiği savunulmaktadır.
7. Mevcut kurum ve ders denetim faaliyetlerinde yöneticiler, öğretmenler kendi denetim ve değerlendirme standartları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu belirsizlikler nedeniyle, denetim süreci hakkında gereksiz korku ve endişe geliştirmişlerdir.
8. Öğretmenler, denetimin değerlendirme ölçütleri hakkında görüş bildirme olanağına sahip değildir.
9. Denetim sonrasında gerek personel gerekse kurum denetim raporları paylaşılmamakta, eksikliklerin giderilmesi veya düzeltilmesi hususunda yeterli bilgilendirme yapılmamaktadır.
10. Denetimler; daha çok yönetim süreçleri ve kurumun yasal çerçevede faaliyetlerini yürütüp yürütmediklerine odaklanmaktadır, öğretimin niteliği ve okulun etkililiğini sağlamaya yönelik bir çaba görülmemektedir.
11. Denetimde; demokratiklikten ziyade otokratiklik, süreklilik, şeffaflık ve hesap verebilirlikten ziyade gizlilik esastır.
12. Dünyada, özellikle gelişmiş ülkelerde daha şeffaf, hesap verebilir, çoklu veriye dayalı, sürecin denetleyen ve denetlenenlerle birlikte yürütüldüğü, denetim sonuçlarının kamuoyu ile paylaşıldığı, öz denetim ve değerlendirmenin öne çıktığı görülürken ülkemizde halen klasik denetim anlayışının hâkimiyeti sürmektedir.

7.5.2. Modelin İlkeleri

1. Sadece dış denetim anlayışı yerine, insan ve bilgi odaklı bilinçli bir benimsemeyle öz denetimi öne çıkaran denetim anlayışı esastır.
2. Denetim, hata bulmak yerine eksiği tamamlamaya, buyurmak yerine istişare etmeye, ceza vermek yerine öneride bulunmaya, sorun yaratmak yerine çözüm üretmeye

odaklanacaktır. Bunun sağlanabilmesi için de teşkilat şemasından çok denetime ilişkin zihniyetin değişimi gerçekleştirilecektir.

3. Eğitim denetiminde öncelikli amaç öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, onlara rehberlik etmek, başarı düzeyini artırmak ve etkili denetimi gerçekleştirmektir.

4. Teftiş sisteminde inceleme, araştırma ve soruşturma ile rehberlik bileşenlerinin ayrılarak ayrı uzmanlık alanları oluşturulacak, teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmenlerin ve okulların gereksinim duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacaktır.

5. Müfettişler, yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemlerle, aldıkları paydaş görüşleri ve yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını doğrudan ilgili kişi ve kurumlara sunulacak, bu raporlar ise gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşılacaktır.

6. Müfettişler, okul ve program türlerine bağlı uzmanlaşmış rehberlik ve teftiş dalları oluşturulacaktır. Sistem içerisinde müfettişlerin sınırlı bir kısmı inceleme ve soruşturma görevlerini yürütmek üzere ayrılacak, diğer müfettişler ise okul ve öğretmen gelişimini sağlayacak, etkili ve çözüm odaklı rehberlik yapacak, daha nitelikli bir öğretime ve daha kaliteli bir üretime hizmet edecek şekilde yetiştirilmeleri yönünde düzenlemeler yapılacaktır.

7. Müfettişler, bürokratik kaygılardan arındırılarak okul yönetimleriyle, öğretmenlerle ve gerek duyulduğunda velilerle iş birliği içerisinde çalışabilecek bir anlayışta yeniden eğitilecek, sürece hizmet etmeyen müfettişlerin, ritüeller ve davranış kalıpları ortadan kaldırılmaya çalışılacaktır.

8. Denetim sisteminin, var olan bütün kurumların ve kişilerin mutlaka denetlenmesi gerektiği anlayışından vazgeçilerek risk ve talep odaklı denetimler esas olacaktır.

9. Denetlenen kişi veya kurum sayısından çok denetimin niteliğinin ve okul etkililiğini gerçekleştirmesi, kalite, verimliliği artırma kalitesi olduğu bilinci gelişecektir.

10. Denetim, sorun alanlarının ve geliştirilmeye açık alanların verilere dayalı bilimsel tespitlerinin yapılarak; tematik bir yaklaşımla konu bazlı denetimlerin yapılmasına öncelik verilecek, gerekli olup olmadığına bakılmaksızın her kurumun denetlenmesinden kaynaklanan işgücünün ve ekonomik kayıpların önüne geçilecektir.

11. Denetim sistemine, korku ve endişe yaratarak veya ideolojik kaygıları önceleyerek denetim yapmak değil, öğrenen ve öğreten bireylere yol göstermek ve gerekirse

denetlenenlerin bulduğu yeni yol ve yöntemleri sisteme önermeye veya eklemeye açık bir insani mantık hâkim olacaktır.

12. Eğitim sisteminin bütün alt sistemleriyle birlikte ideal insan ve ideal toplum beklentilerini açıklaması ve ana hatlarını belirlemesi, eğitim sisteminin günübirlik politika değişikliklerinden korunması, eğitimin aktörlerine ve paydaşlarına bir gelecek vizyonu çizmesi, karar alma ve uygulama makamlarına politika ve program belirleme noktasında rehber olma olanağı sağlanacaktır.

13. Denetim sisteminin merkezi ve yerel etkilerden/telkinlerden uzak, bilimsel olguları temel alarak işlevini sürdürecek şekilde yapılanması, denetimin yapılandırılmasında ve müfettiş atamalarında benimsenecek değerlendirme ölçütlerinin tamamen objektif ve bilimsel ölçütlere dayanması, mülakat ve referansların değil, “liyakat” ilkesinin temel alınması esas olacaktır.

14. Denetim elemanlarının ilişki veya ideolojik tercihlere göre değil; iş, rol, beceri, kapasite ve iletişim yeteneklerine göre seçilmeleri, teftiş sisteminin de bu ana eksen üzerine inşa edilecektir. İlişkilere veya imajlara göre yapılacak belirlemelerin ve yapılanmaların, belirlenmiş olan ana hedeflere ulaşmayı yavaşlatacağı ve bu yolda engellere neden olacağı bilinecektir.

15. Denetimin taşra teşkilatında, yetiştirilmeleri ve koordinasyonları merkeze bağlı yeterli sayıda ve nitelikte denetim elemanı istihdam edilecek, denetimin yerelleşmesinin engellenmesi ve denetimin yerel g  lerin etki alanından çıkarılabilmesi için yapısal düzenlemeler yapılacaktır.

16. Öğretimin denetimi, “sürekli geliştirme” temeline dayanacaktır (Erdem, A.R ,2006)

7.5.3. Denetimin Amacı ve Kapsamı

1. Denetim, rehberliği önceleyen  ağdaş denetim ilkelerini esas alan, korkudan uzak yardım ve yol göstermeyi amaç edinme, sağlıklı iletişimin olduğu, geliştirmeye odaklı, işbirlikçi bir denetim anlayışı benimsenir. Denetimde durumsallık ilkesi, ıslah etme, düzeltme vb. ilkeler esas alınır.

2. Denetim sonunda kurumların ve personeli aldığı değerlendirme puanları özlük ve mali bakımdan etki edecek şekilde yasal düzenlemeler yapılır. Böylece denetimin sonuçlarının etkililiği arttırılmış, çalışmayı ve terfii teşvik etmiş olur.

3. Müfettişlerin bireysel çalışmaları esastır. Rehberlik ağırlık,  ağdaş denetim yaklaşımı esas alınır. Müfettişlerin danışman olarak sorumlu olduğu kurumlar ve branşına uygun

sorumlu olduğu öğretmenler belirlenir. Kurumların ve ilgili branştaki başarı veya başarısızlıktan müfettiş de sorumlu olur.

4. Müfettişlerin rehberlik ve denetim çalışmalarına katılacak olanlar arasında branşlar bazında ihtisas grupları oluşturulur ve yeterli müfettiş ataması yapılır. Bu uzmanlık grupları belirlenirken müfettişlerin bir ana, bir yan branş olmak üzere iki branşta uzman olması sağlanır.

5. Denetimler risk odaklı, talep ve konu bazlı olarak ve ihtiyaç önceliğine göre yapılır.

7.5.4. Denetim Alt Sisteminin Teşkilat Yapısı (Teşkilat Şeması)

Sistematik bir yaklaşımı benimseyen model, il bazında ülke çapında yaygınlaştırılıp uygulanmayı hedeflemektedir. Model, merkeziyetçilikten uzak, yapı ve teşkilat bakımından yerel özellikler gösteren ilköğretim kurumlarının yürüttüğü teftiş faaliyetlerine alternatif olarak önerilmiştir.

Modelin amacı, kontrol faaliyetlerini olumsuz etkileyen saha ve mekânsal sorunların üstesinden gelmektir. Mevcut sistem içerisinde yürütülen denetim faaliyetleri zaman ve mekân olarak sınırlandırılmıştır. Yetersiz denetçi sayısına bu olumsuzluklar da eklenince sorun daha da büyümektedir. Mevcut sistem içerisinde gerçekleştirilen teftişler, Bakanlık Merkez Teşkilatında Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde Bakanlık Müfettişleri, İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarında yani ilde görev yapan müfettişler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, modelin iç ve dış denetim olmak üzere koordineli ve sistem bütünlüğü sağlanarak çatışmadan uzak bir şekilde uygulanması planlanmaktadır.

Modelin önemli bileşenleri müfettişler, öğretmenler ve üniversitenin ilgili bölümlerinde çalışan personeli içermektedir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü, etkinliklerin düzenlenmesinde üniversite öğretim üyeleri ile iş birliği içinde, esnek ve oldukça hareketli bir yapıdadır.

1. Faaliyetleri organize etmenin temeli uzmanlaşma ve bölgeselleşmedir. Bu ilde görev yapan denetçiler arasında, özellikle yüksek lisans derecesine sahip olanlar, bölgesel sorumlulukları üstlenmede önceliğe sahiptir. Buna göre dış denetim;

2. Türk Eğitim denetim sistemi, özerk bir yapıda ve doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulmuş “ULUSAL DENETİM POLİTİKALARI KURULU” na bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde çalışırlar. Anılan kurul, Talim Terbiye Kurulu örneğinde olduğu gibi özerk yapıdadır.

3. Teftiş Kurulu Başkanlığında; müfettişlerin inceleme-soruşturma, rehberlik ve denetim alanları başta olmak üzere uzmanlık alanlarına bağlı olarak Daire Başkanlıkları oluşturulur.
4. Teftiş Kurulu Başkanlığında; İnceleme-Soruşturma, Rehberlik ve Denetim, Standart Form-Kılavuz Hazırlama, Müfettişlerin Eğitimi-Mesleki Gelişimleri vb. birimler oluşturulur.
5. Teftiş Kurulu Başkanlığının görevi, Bakanlığın üst politika ve program geliştirme çalışmalarına katkı sunmak, ULUSAL DENETİM POLİTİKALARI KURULU'nun belirlediği ilkeler doğrultusunda Türkiye çapında rehberlik-denetim, inceleme-soruşturma çalışmalarının koordinasyonu yapmak, rehberlik-denetim, inceleme-soruşturma raporlarının analizini yaparak alınacak önlemler konusunda öneriler geliştirmek, standart form-kılavuzlar yayınlamak, müfettişlerin mesleğe alınma-yetiştirilmelerine yönelik çalışmalar yapmak.
6. Tüm müfettişler aynı mali ve özlük haklarına sahiptir. Çalışma merkezleri, personel-öğrenci sayıları, ekonomik, sosyal kültürel durumları birlikte değerlendirilerek oluşturulacak “Bölgelerdir”. Müfettişlerin tüm bölgelerde çalışmaları esastır.
7. Müfettişler diğer Bakanlık Müfettişlerinin aldığı maaşa eşdeğer ücret alırlar (Adalet Bakanlığı, Mülkiye Müfettişleri gibi). Müfettişlerin katıldıkları programlarda resmi protokolde yerleri belirlenir.
8. Bölgede de İnceleme-Soruşturma, Rehberlik ve Denetim olmak üzere ihtisas grupları oluşturulur. Teftiş Bölgelerinde Millî Eğitim Müfettişlerinin çalışmalarını huzur içinde yürütebilecekleri, donanımlı hizmet binaları tahsis edilir. Müfettişler için görev tahsisli lojmanlar verilir.
9. İllerde İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ve direkt Millî Eğitim müdürüne bağlı olarak çalışacak, rehberlik ve inceleme-soruşturma faaliyetlerini yürütmek üzere “Rehberlik ve Denetim Birimleri” oluşturulur. Bu birimlerde alanında başarılı öğretmenler arasından seçilmiş Zümre Başkanlarından oluşan “Rehberlik Grubu” ile inceleme-soruşturma işlerini yürütmek üzere yöneticilik tecrübesi olanlar arasından seçilmiş “Muhakkik Grubu” oluşturulur. Bu birim İl Millî Eğitim Müdürünün emri ile okullarda “Rehberlik” faaliyetlerini yürütür, rapor hazırlarlar. Muhakkikler ildeki inceleme-soruşturmaların mahallinde çözülebilecek olanlarını yaparlar.
10. Ayrıca ULUSAL DENETİM POLİTİKALARI KURULU'na sertifikalandırılmış “Eğitim Denetim Müşavirleri”, yeminli mali müşavirler gibi eğitim alanında istekli

okul/kurumları denetler, denetim raporu hazırlarlar. Bu denetim akredite edilmiş kurumların standartlara uygunluğunu ve öz-denetim formlarına işlenen verilerin doğruluğunu yerinde tespit etmek amacıyla yapılır. Bu Eğitim Müşavirleri yürütmeye müdahale etme, eğitim öğretimin içeriğini ve öğretmeni denetleme yetkisine haiz değildir.

İç denetim ise;

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İÇ DENETİM BİRİMİ BAŞKANLIĞI tarafından organize edilecektir.
2. Birim bünyesinde Öz-Denetim Daire Başkanlığı, Risk ve Analiz Daire Başkanlığı oluşturulacaktır.
3. İl düzeyinde; Öz Denetim Birimi ve Risk Analiz Birimi oluşturulacaktır.
4. Okullarda; Okul Öz Denetim Kurulu ve Okul Müdürü tarafından iç denetim gerçekleştirilecektir.

7.5.5.Müfettişlerin Nitelikleri (Aranan Şartlar, Seçilmeleri), Yetiştirilmeleri ve Mesleki Gelişimleri

7.5.5.1. Aranan Şartlar, Seçilmeleri

1. Müfettişliği, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Ekonomisi lisans programından mezun olanlar veya Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapanlar arasından alım yapılır. Anılan lisans programı YÖK ile iş birliği içinde uygun görülen illerde ve sınırlı sayıda açılır. Buralara 5 yıl öğretmenlik yapanlar arasından alım yapılır. Buradan mezun olabilmek için tez hazırlama zorunluluğu vardır.
2. Müfettiş Yardımcılığı, sonunda yeterlik sınavını kazananlar müfettişliğe atanırlar.
3. Müfettiş Yardımcıları mesleğe başlamadan önce en az 3 aylık hizmet içi eğitime alınır, 3 ay da Rehber Müfettişe gözlem yaptıktan sonra uygulama yapmaya başlarlar. Yardımcılık sürecinde Rehber Müfettişin rehberliğinde yetiştirilmeye devam ederler.

7.5.5.2. Müfettişlerin Yetiştirilmeleri, Hizmet içi Eğitim

1. Müfettişliğe atandıktan sonra her yıl yüz yüze veya online güncel gelişmeler, yeni paradigmlar konusunda eğitim almaları sağlanır. Üç yılda bir yüz yüze eğitime tabi tutulurlar.
2. Müfettişlerin mesleki tecrübelerini arttırmak, görgü sahibi olmalarını sağlamak üzere belirli bir sistem dâhilinde yurt dışına göreve gönderilirler.

3. Toplumun tasavvur ettiği değişim ve yeni koşullara uyum sağlama esnekliği, toplumu oluşturan her örgüt için elbette geçerlidir. Nasıl katı yargı ve değer rollerinden oluşan toplumlar yeni durum ve koşullara barışçıl bir şekilde uyum sağlamakta güçlük çekiyorsa, yerleşik ve katı kurallara dayalı örgütler de dinamik ortamlara uyum sağlamak için kendilerini yenilemekte güçlük çekerler. Dolayısıyla hem toplumda hem de örgütte değişim kaçınılmazdır. İşbaşı eğitim, eğitim kurumlarının yönetici, öğretmen ve destek personeli tarafından verilen hizmetin kalitesini artırmak, çağın gelişimine ayak uydurmak ve kendi seviyesini yükseltmek için verilen eğitimlerdir. Bu süreçte özellikle lisansüstü eğitimli müfettişler düzenli olarak yurtdışına gönderilerek yerinde denetimi izlemeleri, gözlemlerine imkân tanınmalı ve gelişmeler takip edilmelidir. Yurt dışında belirli bir deneyim kazanmış olan müfettişler, yurda döndükten sonra üniversite ile iş birliği yapan diğer müfettişlerin eğitimlerinde görevlendirileceklerdir. Müfettişlerin sürekli mesleki gelişimleri esastır. Kendini yenileyen gönüllü eğitimlere katılan, üniversitelerden eğitim alan müfettişlere puanlama sistemi ile tazminat ödenerek teşvik edilir.

4. Müfettişlerin en az bir dilde tercüme yapabilecek, meramını anlatacak kadar bir yabancı dili bilmeleri esastır.

7.5.6. Kariyer Basamakları

Müfettişlere kariyer basamağı getirilmelidir. Bu bakımdan müfettişlikte getirilecek kariyer sisteminin bir unvan olmanın ötesinde “kaymakamlar, hâkim ve savcılar veya emniyet mensuplarında olduğu gibi” kendi içlerinde derece veya bölgeye göre sınıflandırılmış, belli süre çalışma ve eğitim kriterini tamamlayanlara verilen özlük-mali hakları bakımından da ciddi anlamda fark yaratan, müfettişleri teşvik eden bir sitem olması öngörülmektedir. Nasıl ki 1.sınıf hâkim veya savcı, 1.sınıf emniyet müdürü olmanın kriterleri varsa ve 2.sınıf hâkimden özlük-mali haklar ve üst kademelere atanmada bir kriter ise müfettişler için de böyle bir sistem getirilmelidir. Örneğin;

- Müfettiş Yardımcısı 5.derece ile göreve başlar, yeterliliği hak edince 4.dereceye yükselir,
- Müfettişler ilk 5 yıl 3.sınıf müfettiş olarak görev yaparlar. 5 yıl sonra 3.sınıf müfettişliğe yükselirler,
- Müfettişlikte 10 yıllık hizmeti bulunan ve başarılı olanlar ve alanında tezli yüksek lisans yapanlar 2.sınıf müfettişliğe terfi eder,

15 yıl başarılı bir şekilde müfettişlik görevini yapmış ve alanında bilimsel makale, kitap yazmış (bunların da bir kriteri olmalı), ya da doktora unvanını almış olanlar 1.sınıf müfettişliğe terfi edilir.

7.5.7. Müfettişlerin İş ve Görev Tanımları

1. Müfettişlerin iş ve görev tanımları açık, net ve anlaşılır şekilde tanımlanır, bu görevler dışında görev verilmesinin önüne geçilir.
2. Müfettişlere birbiri ile çelişen görevler bir arada verilmeyecektir (Rehberlik-Soruşturmacılık).
3. Müfettişlere rehberlik-denetim yapacağı okul/kurum, personel önceden belirlenerek müfettiş ile ilişkilendirilir. Müfettiş ilişkili olduğu kurumların, personelin danışmanı, rehberidir. Süreye bağlı kalmaksızın eğitim öğretim sürecinin tamamına dâhil olarak çalışması, sorumlu olduğu okul/kurum ve öğretmenlerin başarılarından da sorumlu olacaktır.
4. Müfettişlerin rehberlik-denetim raporları ilgili idare tarafından analiz edilir, idareyi bağlar ve belirli bir süre içinde gereğini yapmak zorundadırlar.

7.5.8. Bilgiye Erişim ve Teknoloji Kullanımı

1. Müfettişler görev alanı ile ilgili MEBBİS, E-Okul, TEFBİS, Özel ÖĞRETİM MODÜLÜ vb. genel şifre ile girebilir, bilgilere ulaşabilir.
2. Müfettişlere görevleri ile ilgili her türlü teknolojik alt yapı, araç-gereç sağlanır.
3. Bakanlığımızı ilgilendiren mevzuat havuzu ile tüm görüş yazılarının, Danıştay ve İdare Mahkemesi kararlarının yer aldığı hukuk platformu oluşturulur.

7.5.9. Akreditasyon Kurumu, Kurum Standartları

1. Türkiye Akreditasyon Kurumu tarafından okulların akredite şartları, standartları belirlenir.
2. Bu şartları sağlayan okullar bulundukları seviyeye göre sınıflandırılır (A Tipi, B Tipi ve C Tipi Okul vb).
3. Her seviyedeki kurumlar için “Kurum Standartları” belirlenir.
4. Kurumlar bu standartları sağlamaya çalışırlar, verilerini sisteme girerler.
5. Müfettişler tarafından izlenen okullar risk gruplarına ayrılarak rehberlik-denetim öncelikleri belirlenir.

7.5.10. Öz -Değerlendirme

1. Okullar için Öz-Değerlendirme Formları oluşturularak bu formlar üzerinden kurumların kendilerini değerlendirme imkânı verilir.
2. Aynı şekilde öğretmenler için de Öz-Değerlendirme Formları oluşturulur. Öğretmenin bu form üzerinden kendini değerlendirme imkânı verilir.

7.5.11. Pilot Uygulama

Model uygulaması açısından pilot alanlarda modelin etkinliğinin test edilmesi önemlidir. Bu aşamada pilot alanların seçimi okullarla birlikte il Millî eğitim müdürlükleri tarafından belirlenir. Bu nedenle modelin öncelikle şehir merkezinde test edilmesi, geri bildirim sağlamak ve oluşabilecek sorunları hızlı bir şekilde çözmek için faydalı olacaktır.

7.5.12. Modelin Uygulama Süreci

Modelin uygulama süreci, denetim öncesi, denetim sonrası, okul/kurum denetim süreçleri olarak aşağıda ele alınmıştır.

7.5.12.1. Denetim Öncesi

1. Rehberlik ve denetim sır ve gizli olmaktan çıkarılarak önceden kurumlara denetim tarihlerinin bildirilecektir.
2. Kurumlar denetim ve değerlendirme kriterleri, denetim standartları hakkında bilgilendirilecektir.
3. Denetim yapılacak okul/kurum yöneticileri, personeli ile denetim öncesi görüşme ve toplantı yapılacaktır.

7.5.12.2. Denetim Sonrası

1. Denetim sonrası değerlendirme toplantısı yapılacaktır, bu toplantıya tüm personel, Okul Aile Birliği Yönetimi, STK'lar katılacaktır.
2. Toplantıda denetime ilişkin bulgular, tespitler tartışılacak, soru-cevap şeklinde eleştiri ve öneriler alınarak denetim raporuna son şekli verilecektir.
3. Denetim raporu ve denetime ilişkin müfettişlerin görüş ve önerileri internet ortamında ve okulun web sitesinde yayınlanacaktır. Denetim sonrası değerlendirme sonuçları, il Millî eğitim yetkilileri tarafından oluşturulan kurumsal internet sitelerinde yayınlanacak ve denetlenen ve değerlendirilen öğretmenlerin değerlendirme bilgilerini yalnızca öğretmen kontrol edebilecektir. Öğretmenin kendisine verilen bir şifre ya da giderek

yaygınlaşan T.C. kimlik numarası ile sisteme girilmesi, yapılan değerlendirme ve notların yanı sıra kişisel bilgilerini de öğrenmesini sağlar.

4. Öğretmenin Müfettiş Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin E-Posta ile İletilmesi (Kişiye Özel), ayrıca bu rapor kuruma da gönderilecektir. Bu aşamanın amacı, öğretmenin sistemin gelişimi ile ilgili kendi gözlem ve fikirlerini toplamak ve bunları proje faaliyetleri çerçevesinde oluşturulan bilgi tabanına aktarmaktır. Öte yandan, bu tür katkılar tamamen elektronik olarak yapılmakta, zaman ve kırtasiye maliyetleri ortadan kalkmaktadır.

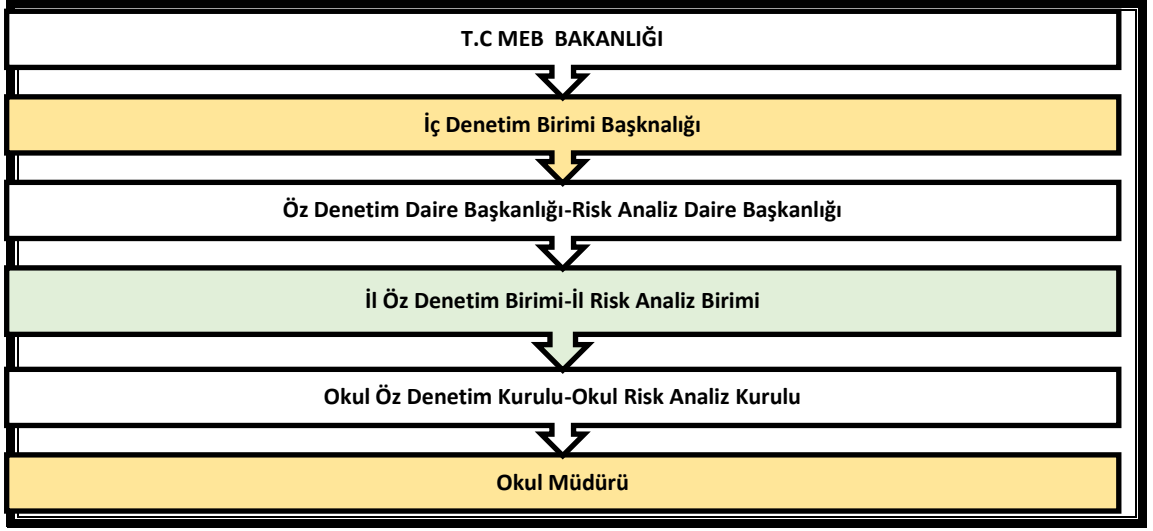
5. Yeni stratejiler belirlenmesi, Model, sürekli gelişme ve iyileştirmeye dayanmaktadır. Önerilen modelin öngördüğü stratejiler, makro politika ve uygulamalara uygun olarak, teknolojik gelişmeler dikkate alınarak geliştirilmeli ve uygun stratejilerle desteklenmelidir. Bu model son değil, eleştirilmeye ve geliştirilmeye açıktır.

7.5.13. Okulların Denetimi

Okul/kurumların denetimleri iki şekilde yapılacaktır. Birincisi “İç Denetim”, diğeri ise “Dış Denetim”’dir. İç Denetim, kurumsal gelişim, okul geliştirme açısından, kurum personelinin daha çok kendini değerlendirmesi, öz denetim şeklinde yapılan denetim iken, dış denetim müfettişler tarafından yapılan, kurumun amaçlarına ulaşım ulaşmadığının bir dış göz ve bakış açısıyla yapılan denetimlerdir. Buna göre;

7.5.13.1. Okulların İç Denetimi

Okulların iç denetimi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı “İç Denetim Başkanlığı” tarafından organize edilir. Bu birime bağlı olarak “Öz Denetim Daire Başkanlığı” ve “Risk Analiz Daire Başkanlığı” olmak üzere iki birim oluşturulur. Öz-Denetim Daire Başkanlığı, öz denetim ilkelerini, okul/kurum ve personel “Öz Denetim Formlarını” oluşturur, geliştirir. Risk Analiz Daire Başkanlığı ise ulusal bazda risk oluşturan okul/kurumların belirlenmesini yapar. Bu tespitlerini Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile paylaşır. Okulların iç denetim süreci Şekil 7. 1.’de gösterilmiştir:



Şekil 7. 1. Araştırmada Önerilen Modelde Okulların İç Denetim Süreci.

İncelenen Avrupa Birliği ve gelişmiş ülkelerde; okul denetimi konusunda okulların kendi kendilerini denetlemeleri ve değerlendirmelerine doğru bir yönelimin eğilimin yaşandığı görülmüştür. Okul/kurumlar öz denetimlerini yaparak, kendi iç mekanizmalarını geliştirmeleri, denetimin olmazsa olmazıdır. Okullarda; “Öz Denetim Kurulu” ve “Risk Analiz Değerlendirme Kurulu” olmak üzere iki yapı olacaktır. Okullarda; “Öz Denetim Kurulu”; Okul Müdürü, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler Kurulunca Seçilen Üç Öğretmen, Okul Aile Birliği Başkanı, Öğrenci Temsilcisi, Okul Zümre Başkanları Kurulu Başkanından olmak üzere 11 üyeden oluşur (Müdür Yardımcısı 2’den az olan okul/kurumlar eksik kalan Müdür Yardımcısının yerine Öğretmenlerden Üye seçilir) oluşur. Hazırlanan okul öz değerlendirme raporu “İl Öz Değerlendirme Birimine” gönderilir.

"Risk Analizi ve Değerlendirme Komisyonu" okuldaki riskli alanları tespit ederek raporunu "İl Risk Analizi ve Değerlendirme Birimi"ne gönderir. Kurul; Müdür, Bşy/Müdür Yrd., Okul Aile Birliği Başkanı, Öğrenci Temsilcileri (3 Öğrenci), Okul Rehber Öğretmeni, 2 Öğretmen” olmak üzere 9 üyeden oluşur. Risk Analiz Değerlendirme Kurulu” okuldaki risk alanlarını tespit eder, hazırladığı raporu “İl Risk Analiz ve Değerlendirme Birimine” gönderir.

Model, her okulun, okulun iç denetimlerinin ve öz değerlendirmelerinin yürütüleceği bir okul teftiş komitesi kurmasını önermektedir. Türk eğitim sisteminde okulların daha etkin ve hesap verebilir hale gelmesinin faydalı olacağı düşünülerek bu uygulamaya önerilen modelde yer verilmiştir. Okulun öz değerlendirme süreci sayesinde okul, kendisini, güçlü

ve zayıf yönlerini anlayan ve bu alanları geliştirmek için çalışan sorumlu bir kurum olmayı amaçlamaktadır. Yönetim kurulu üyeleri süreci yürütmek için ekip halinde çalışacaklardır.

Okulun öz değerlendirme raporu, okulun öz değerlendirme formundaki kriterler dikkate alınarak, okul öz denetim kurulu üyelerinin görüş ve kararlarına göre hazırlanır. Raporun son hali okulun web sitesinde yayınlanır. Bu uygulama ile velilere okul hakkında genel bir bakış sunmayı ve bunu izleme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi hedeflenmektedir.

Okulun öz değerlendirme raporunun bir kopyası okulun ait olduğu ilin il eğitim denetleme kuruluna gönderilir. Rapor, İl Denetim Komitesi tarafından incelenir ve okulun dış denetimlerinin sıklığının belirlenmesi ve başlangıç noktasının seçilmesi amacıyla kullanılır.

Geri bildirim ve öneri oluşturma süreci: Okul yönetim kurulunun okulun öz değerlendirme raporunu incelediği, rapora ilişkin alınan geri bildirimleri değerlendirdiği, okulun yeni dönemde yapması gerekenleri tartıştığı ve yeni öneriler ortaya koyduğu bir süreçtir.

Okul öz değerlendirme raporunun hazırlanması ve düzenlenmesi: Okul öz değerlendirme formundaki kriterler dikkate alınarak okul öz denetim kurulu üyelerinin görüş ve kararlarına göre okul öz değerlendirme raporu hazırlanır. Raporun son hali okulun web sitesinde yayınlanır. Bu uygulama ile velilere okul hakkında genel bir bakış sunmayı ve bunu izleme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi amaçlanmaktadır.

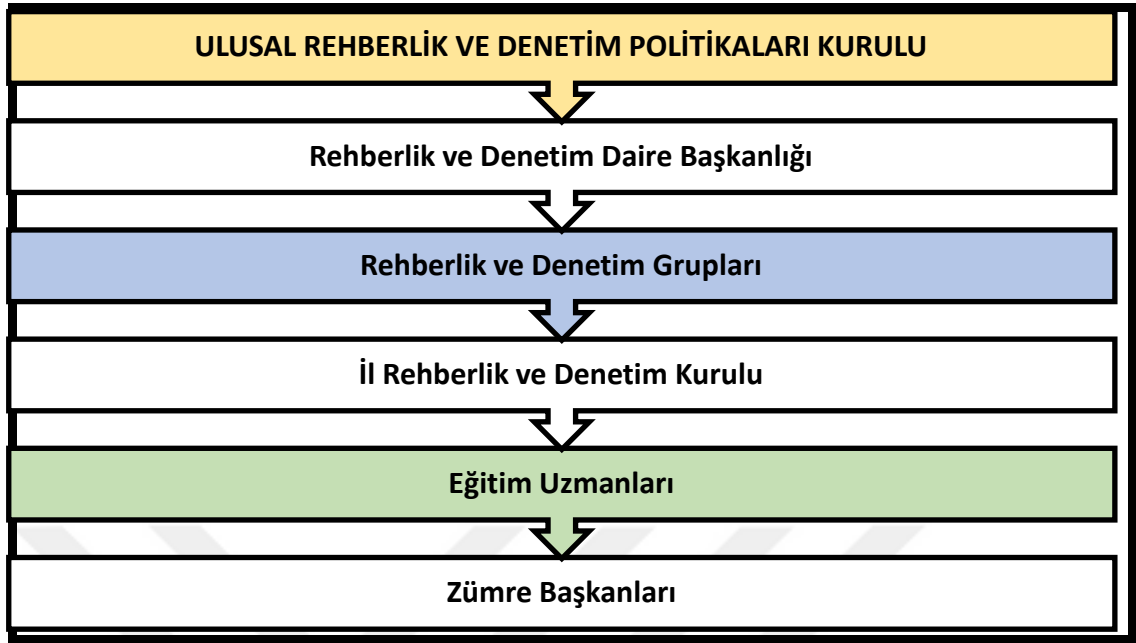
Okulun öz değerlendirme raporunun bir kopyası okulun bulunduğu ilin İl Milli Eğitim Öz Disiplin Kurulu'na gönderilir. Rapor, il öz denetim kurulu tarafından incelenir ve okulun dış denetimlerinin sıklığının belirlenmesinde ve eylem noktalarının seçilmesinde kullanılır. Ayrıca raporun bir kopyası öz denetim departmanına gönderilecektir. Rapora göre ülke çapında risk altında olan ve odaklanmış denetimlere ihtiyaç duyan kurumlar belirlenecektir.

Rapor aynı zamanda İl Milli Eğitim Risk Analiz ve Değerlendirme Ekibi tarafından da analiz edilerek sonuçlar Millî Eğitim Bakanlığı Öz Denetim Dairesi'ne gönderilecektir.

7.5.13.2. Okulların Dış Denetimi

Okulların dış denetimlerinde; okulların iç denetim sürecine destek olmak ve rehberlik

etmek hedeflenir. Okulların dış denetim süreci Şekil 7. 2.'de gösterilmiştir:



Şekil 7. 2. Araştırmada Önerilen Modelde Okulların Dış Denetim Süreci.

Okul/kurumların dış denetimi “ULUSLARARASI DENETİM POLİTİKALARI KURULU” tarafından organize edilir. Bu kurul Talim Terbiye Kurulu gibi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özerk yapıda bir kuruldur. Bu kurula bağlı olarak Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı olarak;

1. Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı: Kurum rehberlik ve denetim çalışmalarının ülke çapında koordinasyonunu sağlar, kılavuzları hazırlar, esasları belirler, günceller.

2. Kurum Standartları Daire Başkanlığı: Kurum Standartlarını belirler, okullar bu standartlara göre A, B, C ve D tiplerine ayrılır. Bu standartlar; Kurum Başarı Standartları ve Kurum Fiziki Standartları olarak ikiye ayrılır.

3. Akreditasyon Daire Başkanlığı: Kurumların standartlara uygunluğunu denetler, akreditasyon belgelerini verir.

4. İnceleme-Soruşturma Daire Başkanlığı: İnceleme-Soruşturma esaslarını belirler, kılavuz, form vb. yayınlar, istatistikleri toplar, inceleme-soruşturma konularını analiz ederek sorunların sebeplerini belirlemeye ve çözüm önerileri getiren daire başkanlıkları oluşturulur.

Rehberlik ve denetim Başkanlığına bağlı olarak; Merkez Rehberlik ve Denetim Birimi (Bakanlık Merkez Teşkilatının dış rehberlik ve denetimlerini yapar), Bölge Rehberlik ve

Denetim Başkanlıkları (İl Millî Eğitimlerin ve risk taşıyan okul/kurumların rehberlik ve denetimlerini 3 yılda bir yapar) ve Öğretmen Mesleki Geliştirme Birimleri (Bu birim öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda eğitimler düzenler, ihtiyaç analizleri yapar, kılavuz, kitap, dergi vb. hazırlar) oluşturulur.

Bölge Rehberlik ve Denetim Başkanlıklarına bağlı olarak;

- Okul Öncesi Rehberlik ve Denetim grubu,
- Özel Eğitim Rehberlik ve Denetim
- Sınıf Öğretmenliği Rehberlik ve Denetim Grubu
- Branş Öğretmenleri Rehberlik ve Denetim Grupları,
- Özel Öğretim Kurumları Rehberlik ve Denetim Grupları oluşturulur.

Bölge Rehberlik ve Denetim Başkanlıklarına bağlı İl Rehberlik ve Denetim Birimleri oluşturulur. İllerdeki rehberlik ve denetim çalışmalarını bu birim koordine eder. Bu birimde; Eğitim Uzmanları ve Zümre Başkanları istihdam edilir. Bunlar okul/kurumlara rehberlik ederler, ihtiyaç ve talep üzerine okullarda rehberlik çalışması yürütürler. İl eğitim denetimi kurulları kendi illerinde yer alan okulların Öz-Değerlendirme Raporlarını inceleyerek denetlenecek okul/kurumları belirlerler. Risk oranı yüksek görülen, denetim ve değerlendirme ihtiyacı fazla olan okullara öncelik verilerek dış denetim süreci planlanıp çalışma takvimi hazırlanır.

Ayrıca Bölge Öğretmen Mesleki Geliştirme Birimine bağlı İl Millî Eğitimlerin bünyesinde Öğretmen Mesleki Geliştirme Birimleri oluşturulur. Bu birimler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz ederler, seminer vb. düzenlerler. Böylece öğretmenlerin güncel gelişimlerden haberdar olmalarını sağlayıp mesleki bakımdan gelişimlerine katkı sunarlar. Bu birimde gönüllü akademisyenler, alanında doktora yapmış başarılı öğretmenler istihdam edilir.

Denetim ilkelerinde açıklandığı üzere; denetimlerde risk temelli denetim yapılması esastır. İncelediğimiz Hollanda eğitim denetimi sisteminde risk temelli denetim uygulanmaktadır. Bu uygulama ile her okulun aynı sıklıkla değil, risk oranı yüksek görülen okulların daha sık denetlenmesi ve bu yolla desteklenmesi, rehberlik ilkesi benimsenir. Hollanda'dakine benzer bir uygulamanın Türk eğitim denetimi sisteminde uygulanması ile okullarımızın gelişimine ivme kazandıracağı düşünüldükçe modelde yer verilmiştir.

Modelde okulların dış denetimi sıklığına ilin Rehberlik ve Denetim Birimi karar verecektir. Ayrıca okulların büyüklüğüne, risklerine göre okul rehberlik ve denetim ekipleri oluşturulacaktır. Denetimler okul ziyaretleri şeklinde yapılır ve süreçte okul personelinin performansının yerinde gözlenmesi ve rehberlik edilmesi faaliyetlerine ağırlık verilir. Okul dış denetimlerinde; okulun öz değerlendirme raporunda belirttiği veriler incelenir, okulun zayıf yönleri ve bu zayıf yönlerin nasıl iyileştirileceğine odaklanılır. Böylece ne gibi iyileştirme çalışmaları yapılacağına dair çözüm önerileri sunulur. Ayrıca süreçte okul personelinin performansının yerinde gözlenmesi ve rehberlik edilmesi faaliyetlerine de yer verilir. Bu rehberlik ve denetim sonunda Okul Rehberlik ve Denetim Raporu hazırlanır. Hazırlanan raporlar Bölge Rehberlik ve Denetim Birimine gönderilir.

Bölge Rehberlik ve Denetim Birimine bağlı gruplarca risk temelli rehberlik ve denetim çalışmaları yürütülür. Burada müfettişlerin bireysel çalışması esastır. Dolayısıyla müfettişlere belirli sayıda kurum ile branşında yine belirli sayıda öğretmen/personel sorumluluğu verilir. Müfettiş uhdesine verilen okul/kurumlarla zamana bağlı olmaksızın çalışır, onlara rehberlik ve yardım eder, adeta danışman olarak görev yapar. Okul/kurumların başarısı “Başarı Standartları”na göre değerlendirilir. Okul/kurumların başarı ya da başarısızlıklarından da sorumlu tutulur.

İl Akreditasyon Kurulu: Modelde her ilde kurulması önerilen bu birim sayesinde, ildeki tüm okulların belirlenen hedefler ve standartlar doğrultusunda yüksek kalitede eğitim–öğretim sunmasını garanti altına almak hedeflenmektedir. İngiltere örneğinde olduğu gibi, birimde bağımsız müfettişlerin görev alması ve İl Eğitim Denetim Kurulu ile iş birliği içerisinde, her okul denetimi ekibinde en az bir tane bağımsız müfettişin yer alması, gözlemlerini, görüş ve önerilerini raporlaştırıp ekip raporuna eklemesi ayrıca akreditasyon kuruluyla da paylaşması önerilmektedir. Okul sistemi dışından bir bakış açısıyla yapılacak bu nesnel değerlendirmeler ile eğitimde kalite geliştirme çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. İl Akreditasyon Kurulunun Valinin sorumluluğu altında görev yapması, ilde bulunan üniversite temsilcilerinin katılımıyla kurula bilimsel desteğin sağlanması ve ildeki okulların genel durumu hakkında değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir.

Okul Dış Denetimi Raporu: Okul denetim ekibi okuldan ayrıldıktan sonra okul hakkında bir rapor hazırlar. Bu raporda müfettişlerin gözlemleri, vardıkları yargılar ve

okulu geliştirmek amacıyla geliştirdikleri önerilere yer verilir. Okul dış denetimi raporu, İl Rehberlik ve Denetim Biriminin web sayfasında (internet ortamında) yayınlanarak kamuoyuyla paylaşılır. Okul denetimi raporlarının internet ortamında yayımlanması uygulamasına İngiltere, Danimarka, Hollanda gibi AB ülkelerinde rastlanmaktadır. Bu konuda ülkemizde bir eksiklik görölmüştür. Bu nedenle okul denetimleri sonrasında ulaşılan bulguların ve varılan yargıların yer aldığı denetim raporlarının internet ortamında açıkça yayınlanması ve kamuoyu ile paylaşılmasına modelde yer verilmiştir. Bu yolla ilgili tüm birimlerin okulların denetimlerinden haberdar edilmesi ve özellikle velilerin çocuklarını gönderdikleri okullarla ilgili her türlü veriye rahatlıkla ulaşabilmesi hedeflenmektedir.

Geribildirim ve Öneriler Geliştirme Süreci: Bölge Rehberlik ve Denetim Kurulu sorumluluğunda gerçekleştirilen okul dış denetimi sonrasında yayınlanan rapor ile ilgili okula geribildirimde bulunulur.

İl Geneli Dış Denetim Raporu: İl Genel Denetim Raporu, İl Eğitim Denetim Kurulu tarafından yıl boyunca il genelinde gerçekleştirilen tüm okul denetimlerine ilişkin genel değerlendirmeyi üst birimlere sunmak ve bilgilendirmek amacıyla hazırlanan rapordur ve internet ortamında yayınlanır. Bu uygulama ile ildeki tüm okulların genel durumuna ilişkin sonuçları bir arada görmek, karşılaştırmalar yapmak, il genelinde yaşanan eğitim sorunlarını tespit etmek ve alınması gereken ortak tedbirleri belirlemek mümkün olacaktır.

Bölge Rehberlik ve Denetim Kurulu Başkanlıkları bu raporları inceler, bütünleştirerek Bölge Dış Denetim Raporu hazırlar. Bu Raporu Rehberlik ve Denetim Başkanlığına sunar.

Modelde; Ulusal Eğitim denetimi Politikaları Kurulu modelde eğitim denetimi sisteminde görevli en üst birimdir. Ülke geneli eğitim denetimi sürecinin ana plan ve programların hazırlanmasından, eğitim politikalarının geliştirilmesinden sorumludur.

Bu kurula bağlı olarak Rehberlik ve Denetim Kurulu Başkanlığı bölgeler bazında yapılandırılmış, rehberlik ve denetim faaliyetlerinin ülke çapında yürütölmesinden ve “Ulusal Rehberlik ve Denetim Raporu” nu hazırlayarak Ulusal Eğitim Denetimi Politikaları Kuruluna sunması önerilmektedir.

Bağımsız Denetim Büroları: Okul/kurumların kendilerini çek etmek, başarılarını ispat etmek, kalite ve verimliliği arttırmak isteyenlerin ulusal, bölgesel ve il düzeyinde görev

yapan “Yeminli Mali Müşavir” örneğinde olduğu gibi denetim büroları oluşturulması önerilir. Bu bürolarda akademisyenler, alanında başarılı yönetici ve öğretmenler ile bir adet Eğitim Müfettişinin görev yapması esastır.

7.5.14. Okulların Denetimde Aldıkları Puanlar

Denetim sonucunda elde edilen somut bulguların puanlaması doğrultusunda ve OFSDET (OFSTED, 2014) Örneğine benzer şekilde okullar aşağıdaki gibi dört şekilde derecelendirilecektir:

7.5.14.1. Çok İyi Okul (Kurum Puanı 95-100 Arası): en son yapılan denetiminde çok iyi olduğuna karar verilen bir okul rutin denetimden muaf tutulmaktadır. Bu okulun yöneticileri, öğretmenleri özlük ve mali haklar bakımından diğer okullara göre daha iyi duruma yükseltilir. Ancak denetimden muaf tutulan bir okulun performansı hakkında Ulusal Eğitim Denetimi Politikaları Kurulu’nun veya Millî Eğitim Bakanının talebi halinde okul tekrar denetime tabi tutulabilmektedir.

7.5.14.2. İyi Okul (Kurum Puanı 85-95 Arası): en son yapılan denetiminde iyi olduğuna karar verilen bir okul ise 4 yılda bir kısa süreli (bir günlük) denetime tabi tutulmaktadır. Kısa süreli denetimin amacı okulun “iyi” düzeyde eğitim standartları sağladığına devam edip etmediğini takip etmektir.

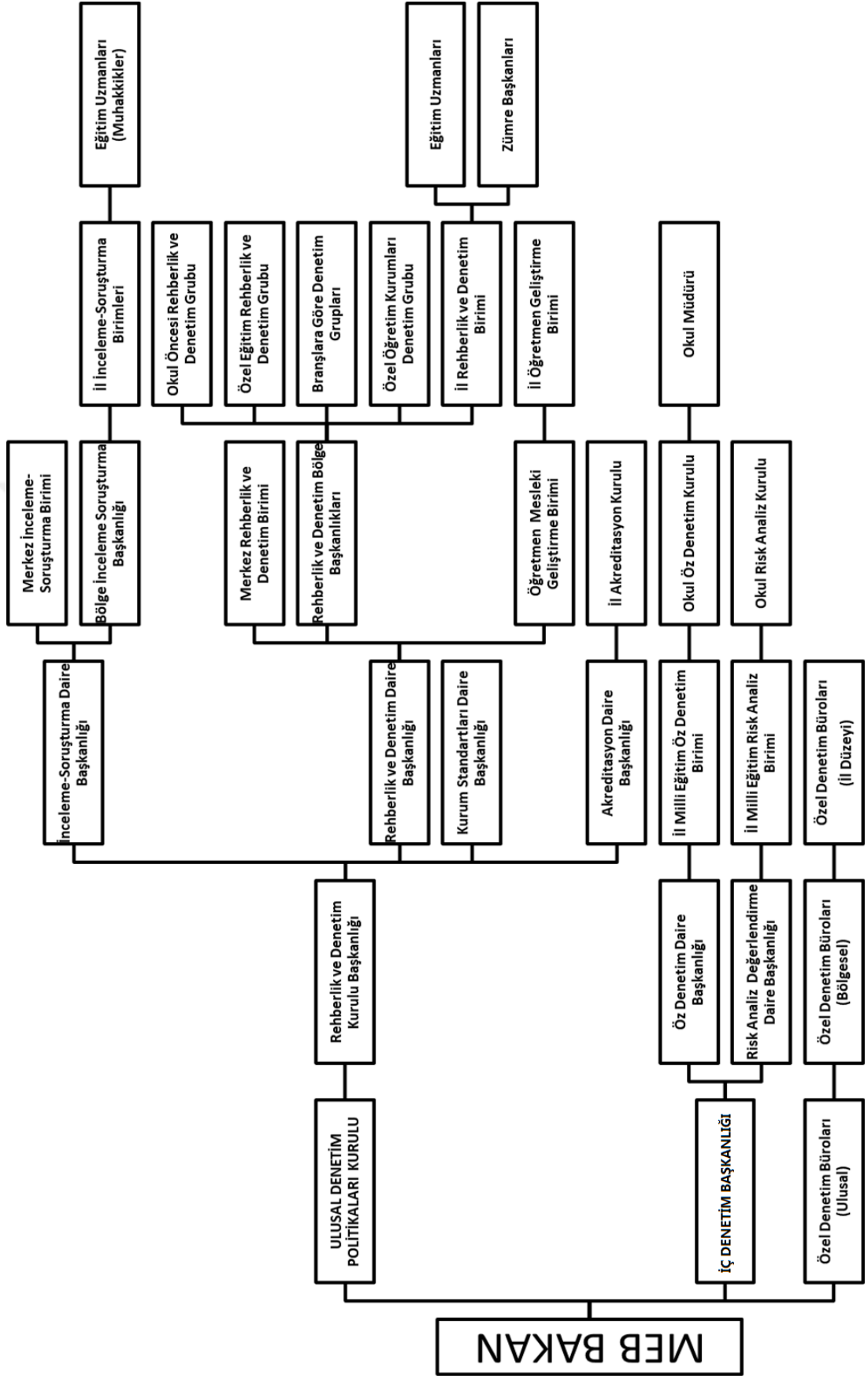
7.5.14.3. İyileştirme Gereken Okul (Kurum Notu 65-85 Arası): en son yapılan denetiminde iyileşme gerekir kategorisinde olduğuna karar verilen bir okul henüz iyi olmayan ancak genel olarak kabul edilebilir bir eğitim standardı sağlayan bir okul olarak değerlendirilmektedir. Bu durumdaki okullarda en son yapılan tam denetimden itibaren 24 ay içinde tekrar tam denetim yapılır. İyileştirilmesi gereken alanlarda iyileştirme gerçekleştirilememişse okul yöneticileri görevden alınır, başarılı yöneticiler arasından atama yapılır.

7.5.14.4. Yetersiz okul (kurum puanı 50-65 arası): en son yapılan denetiminde yetersiz kategorisinde olduğuna karar verilen bir okul, riskli okul olarak değerlendirilir, öncelikle okul yöneticileri değiştirilir, öğretmenler denetimden geçirilerek yetersiz görülen öğretmenlerin öğretmenlikten alınarak başak sınıf memurluğa ataması yapılır. Bu okullar her yıl yeniden denetlenir.

Sonuç olarak; okul denetimi sistemi genel olarak hem iç hem de dış denetim uygulamalarını içeren bir süreçtir. Bu süreç, okulların kendi denetimlerini kendileri yapabilmesi yönünde ilerlemektedir. Bu nedenle ülkemizde okulların iç denetim sürecini

geliştirici çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca sistemin işleyişinde yerel birimlere daha aktif görevler verilerek, eğitim sorunlarının yerel düzeyde çözümlenmesine yönelik uygulamalara girilmelidir. Alandaki yeniliklerin yakından takip edilerek ve diğer ülkelerdeki örnek uygulamaların incelenerek sistemin sürekli gelişimi sağlanmalıdır. Modelin yapı ve işleyişi Şekil 7. 3.'te gösterilmiştir.





Şekil 7. 3. Araştırmada Önerilen Modelin Yapı ve İşleyişi (Teşkilat Şeması)

7.5.15. Neden Bu Model?

1. Millî Eğitim Teftiş sistemi çift başlılıktan kurtulacaktır.
2. Denetim sistemi bağımsız ve etkilerden arındırılmış olacaktır.
3. Müfettişlerin özlük-mali hakları diğer Bakanlık Müfettişleri ile eşitlenecektir.
4. Müfettişlerin iş ve görev tanımı yapılacağından görev karmaşası ortadan kalkacaktır.
5. Politik ve çevresel baskılardan kurtulacak, yerelliğin verdiği olumsuz ilişkiler yaşanmayacaktır.
6. Müfettişlerin birbiri ile çelişen, çatışan görevleri yapması engellenecektir.
7. Müfettişlerin uzmanlık ve ihtisas sahibi olduğu branşlarda denetim yapması sağlanarak denetimin etkinliği artacak, müfettişe güven duyulacaktır.
8. Türkiye genelinde standart uygulamalar olacağından tutarsızlıklar olmayacaktır.
9. Rehberlik-denetim ve inceleme-soruşturma raporlarının dikkate alınması denetimin etkililiğini arttıracaktır.
10. Müfettişlere fiziki mekân, teknolojik donanım ve bilgiye erişim imkânı sağlanacağından müfettişin moral motivasyonu artacak, her türlü bilgiye ulaşacağından güveni artacaktır.
11. Müfettişliğe alımda nitelik artacağından, denetim elemanlarının entelektüel seviyesi artacak, bu da denetimde kalite ve etkililiği beraberinde getirecektir.
12. Sürekli mesleki gelişim esas alınacağından müfettişler kendileri hızlı değişim ve gelişim karşısında güncelleme imkânı bulacaklardır.
13. Kurum ve öğretmen denetim sonuçları öğretmenin özlük haklarında iyileştirmeye neden olacağından öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerini teşvik edecektir.
14. Müfettişlerin danışmanı/rehberi oldukları kurum ve branştaki başarı ve başarısızlıktan sorumlu olması müfettişlerin daha etkin çalışmasını sağlayacaktır.
15. Müfettişlerin protokolde yerlerinin belirlenmesi, toplum nezdinde saygınlığını daha da arttıracaktır.

BÖLÜM VIII

8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar sıralanacak ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

8.1. SONUÇLAR

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerilerini kısaca tanıtmak ve ardından denetimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için geleceğe yönelik bir “Etkili Bir Denetim Modeli” geliştirmektir. Bu nedenle;

1. Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişim Süreci
2. Eğitim Denetimine Genel Bakış,
3. Seçilmiş Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemleri,

4. Geliştirilen Eğitim Denetim Modelleri ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ve getirilen öneriler analiz edilmiş, daha önce elde edilen bulguların sonuçları alan yazın ışığında tartışılarak uygun sonuç ve önerilere dönüştürülmüştür. Son aşamada; elde edilen tüm bulgular birleştirilerek “etkili bir denetim modeli” geliştirilmeye çalışılmıştır. Model önerilirken; öncelikle eğitim denetim sisteminin temel paradigması, ilkeler bazında öneride bulunulmuştur. Çünkü eğitim denetim sisteminin amacı, paradigması, ilkeleri ortaya konulduktan sonra sisteminin şematize edilmesi, teşkilat yapısının oluşturulmasının çok önemli olmadığı düşünülmektedir. O nedenle; yeni bir eğitim denetimi paradigması ve felsefesi, müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sisteminin oluşturulması, denetim yapısının değişimi ve rehberlik merkezli denetim anlayışı ana başlıkları ile eğitim denetim sisteminin bu temel ilkeler doğrultusunda sorunları çözebileceğini, etkili denetimin sağlanabileceği ve sistemi istikrara kavuşturabileceği söylenebilir.

Araştırmanın **“Birinci alt problemi kapsamında Türkiye eğitim denetimi sisteminin tarihi gelişim süreci”** incelenmiştir. Buna göre denetim sisteminin tarihi gelişim sürecinin farklı dönemler halinde ele alınılabileceği fark edilmiş ve gelişmeler bu dönemler göz önüne alınarak incelenmiştir. Tarihi süreç içinde, sistem içerisinde görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son yıllarda yapılan “İlköğretim Müfettişi, Eğitim Denetmeni, Eğitim Denetçisi, Maarif Müfettişi” gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye Eğitim tarihinde eğitim denetim sisteminin oldukça köklü bir yere sahip olduğu ve bu durumun denetim işlevine derin bir bilgi birikimi sunduğu anlaşılmaktadır. Osmanlı dönemi mevzuatı ile günümüz mevzuatı karşılaştırıldığında, en önemli farkın müfettişlerin atanma biçimleri ile alanda geliştirilmiş standart form ve raporların kullanımında olduğu görülmüştür. Denetimin tarihi süreç içinde kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüşmeye başladığı, tarihsel gelişimi içinde denetim uygulamalarına yüklenen misyon ve müfettişlerin niteliğinde yaşanan dönüşüme rağmen değişmeyen gerçekliğin eğitim sistemimizde değerlendirmeye dayalı bir gelişim döngüsü olduğu, tarihi süreç boyunca denetim anlayışımıza, müfettişlerin bir şekilde varlıklarını devam ettirmeleri ve ağırlıkları zaman zaman azalsa bile denetmen rolünün hep ihtiyaç duyulan bir olgu olduğu anlaşılmaktadır.

Geçmişten bugüne denetimi yapacak birimlere, görevlilere, unvanlara ilişkin bir kararsızlığın yaşandığı, Türkiye'de eğitim denetimi uzun yıllar kontrol etme boyutları ile ele alınmıştır. Çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye'nin bu gelişme sürecinin henüz sürecin başında olduğu söylenebilir. Türkiye eğitim denetimi sisteminde, müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda tutarlı politikaların izlenmediği, Müfettiş seçiminde niteliği önceleyen nesnel ölçütlerin yerine kişisel uygunluğun tercih edilmesi müfettişlerin saygınlık ve statüsünü olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Eğitim denetiminin tarihsel süreç içindeki yolculuğuna baktığımızda, Eğitim Müfettişliğine seçilme konusunda nitelikli kişilerin tercih edildiği, niteliğe önem verildiği, Bakanlık Müfettişliğine atanmada ise belirli süreli öğretmenlik yapmanın dışında herhangi bir nitelik aranmaksızın atama yapıldığı görülmektedir. Müfettişlerin yetiştirilmeleri için bilimsel bir yetiştirme programı, nitelikli öğrenim görmelerine yönelik bir sistem kurulamadığı, “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışının benimsendiği, müfettiş ve yöneticiler, için aynı yolun izlendiği, yönetim veya denetim

alanında yaşanan hızlı gelişme ve değişimler ve beklentilerin daha nitelikli, daha yeterli denetim elemanına gereksinimi arttırdığı, uzmanlık alanından gelenlerin istihdamını zorunlu kıldığı anlaşılmaktadır.

Teftişle ilgili hazırlanan hemen her yasa ve yönetmelikte öğretmene rehberlik ve öğretmeni iş başında yetiştirme hususları önemle vurgulanmasına rağmen, icraatta hep kontrol hususu ön plana çıktığı ve dolayısıyla teftiş mekanizması asıl maksada hizmet etmekten hep uzakta kalmıştır. Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım (2018) araştırmalarında, öğretmen, yönetici ve müfettişler arasındaki etkileşimi artıracak, öğretmen denetimini de kapsayan, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önem arz ettiğini belirterek benzer bulgu elde edilmiştir. Denetim sisteminde yapılan değişikliklerin daha çok makyaj ve unvan değişikliği şeklinde olduğu, paradigma ve felsefi bakış açısının değişikliğine ihtiyaç olduğu yönündeki bulgumuz, Demirtaş ve Akarsu (2016) tarafından yapılan araştırmada, eğitim denetimi sistem içerisinde görev yapan binlerce eğitim müfettişi ile ilgili son yıllarda yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi, maarif müfettişi gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu şeklindeki bulguyla desteklenmektedir.

Araştırmanın “**İkinci alt problemi kapsamında Türkiye eğitim denetimi sisteminin sorunları ve çözüm önerileri**” analiz edilmiştir. Buna göre;

Eğitim müfettişlerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde istenen yardımı yapamadıkları, öğretilere yardımcı olmak için müfettişlerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde eğitim araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir. Müfettişlerinin sayılarının azlığı, iş yoğunluğu ve inceleme-soruşturma görevleri, görev tanımlarında olmayan görevlerin de yaptırılması nedeniyle rehberlik ve denetim faaliyetlerine zaman ayıramadıkları, kısa süreli okul ziyaretlerinde daha çok mevzuata uygunluğun kontrol edildiğinden dolayı eğitim öğretim sürecinin planlanması, eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi konularında öğretmene istenilen yardımı yapamamaktadırlar (Aküzüm & Özmen, 2013; Köroğlu & Oğuz, 2011; Memişoğlu & Sağır, 2008).

Öğretmenlerin, müfettişlere ilişkin algıları ya otoriter ve göz korkutucu ya da tuhaf ve sınıftaki gerçeklikten kopuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişler ile ilgili olarak toplumda bir korku oluşturulmuş, bu nesilden nesile efsane anlatılarak gelmiştir. Eğitim Müfettişlerinin, denetim sürecinde en çok denetlenenden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları; bunun nedeni olarak, denetlenenin ve kurum yöneticisinin denetime karşı ön yargılarının olması, denetim sürecinde iş birliği yapmaya cesaret edememesi, denetimden endişe duyması veya denetimin karşılaşacağı yaptırımlardan çekinmesidir. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda özellikle öğretmenlerin denetim sürecine, müfettişlere ilişkin olumsuz bir algı içinde oldukları ortaya çıkmıştır (Döş & Kayran, 2013; Sapancı, Aslanargun & Kılıç, 2014; Töremen & Döş, 2009; Aslanargun & Torku, 2014; Gündüz, 2010; Kayıkçı & Uygur 2012, Ünal & Yıldırım, 2011). Denetim, yapısı gereği istenmeyen ve soğuk bir imaja sahiptir. Özellikle denetim sonucunda denetlenen hakkında verilecek karar, denetim sonucuna göre başarılı-başarısız şeklinde kategorize edilecekse haliyle denetlenen de bir endişe ve gerilim oluşturacaktır. Denetimin yapısından kaynaklanan diğer sorunlarla birlikte sağlıklı işlemeyen bir denetim sistemi korkuyu arttırmış, korku kültürünün doğmasına neden olmuştur (Güler, 2009). Bazı öğretmenler hiç denetim geçirmedikleri halde müfettiş ve denetime karşı olumsuz algıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Döş, 2009). Dolayısıyla oluşan bu müfettiş korkusu/fobisi sadece denetlenenin değil, aynı zamanda müfettişin de işini zorlaştıran bir sorun olarak görülmektedir (Karaköse, Aslan & Kılıç, 2009).

Denetçilerin soruşturma görevlerinin rehberlik rollerini olumsuz etkilediği, soruşturma ve rehberlik görevinin aynı kişide toplanmasının, müfettiş- öğretmen ilişkilerini zedelediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde müfettişlerin görev ve rollerini incelediğimizde; Müfettişlerin birbiriyle çelişen ve çatışan görevlerinin olduğu görülür. Müfettişlerin, rehberlik ve denetim, inceleme ve soruşturma görevlerinin birbiriyle çatışan görevler olduğunu söyleyebiliriz. Rehberlik ve denetimde müfettiş, öğretmene rehberlik ve yardım yaparken, inceleme ve soruşturmada sorgulayıcılık görevi gereği daha katı ve soğuk bir tavır sergilenmektedir. Yapılan araştırmalarda da denetimin etkililiğini zorlaştıran unsurlardan birinin müfettişlerin bir arada yürüttükleri birbiriyle çatışan/çelişen görevlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Ada & Alkan, 2009; Altıntaş, 1985; Sağır, 2005; Şahin, Çek & Zeytin, 2011; Kayıkçı, 2005). Müfettişlerin rehberlik

ve iş başında yetiştirme, denetim görevlerinin yanında soruşturma görevleri de vardır. Rehberlik ve denetim görevlileri ile soruşturma görevlerinin birbiriyle uyuşmadığı, müfettişlerin inceleme ve soruşturma görevlerinden dolayı sorgulayıcılık rolü yanında rehberlik ve iş başında yetiştirme görevinden kaynaklanan danışmanlık rolünün birbiriyle çeliştiği görülmektedir.

O nedenle müfettişlerin rehberlik ve denetim rolleriyle, inceleme ve soruşturma rolleri dikkate alınarak bu iki rol ile ilgili olarak müfettişlerin farklı gruplara ayrılması, uzmanlaşmaya gidilmesi yerinde olacaktır. Bu müfettişlerin rol çatışmalarını azaltacak ve insan ilişkilerini iyi düzeye çıkaracaktır. Bu da denetimde etkili ve verimli çalışmaları beraberinde getirdiği gibi müfettişlerin de kendilerine güvenini arttıracaktır (Kayıkçı & Emiroğlu,2014).

Müfettişlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitimin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de müfettişlerin seçilmesi ve atanması konusunda illerde görev yapan müfettişlerle Bakanlık Merkez teşkilatında görev yapan müfettişler arasında farklı bir yol izlenmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra görevlendirilen İlköğretim Müfettişleri mesleğe alınmaları ile ilgili birtakım kriterlerin getirildiğini görüyoruz. Buna yönelik bazı fakültelerde lisans düzeyinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümlerinin açılarak buralarda yetişenlerden İlköğretim Müfettişi atamasının yapıldığını biliyoruz. Ancak Bakanlık Müfettişlerinin atanmasında ise öğretmenlikte 10 yıl hizmet yapmanın dışında başka bir kriter aranmadığını söyleyebiliriz. Oysa müfettişlik mesleği öğretmenlik eğitiminin üzerine inşa edilen bir meslek değildir. Cengiz'in (1992) belirttiği gibi uzmanlık, bilgi beceri ve yeterlilikler gerektiren, ayrıca karmaşık rolleri bulunan çok sayıda birbirinden farklı alanları ihtiva eden üst düzey sorumluluk gerektiren kalifiye bir meslektir. Dolayısıyla bu özelliğinden dolayı müfettişlik için sadece lisans veya lisansüstü eğitim yeterli olmaz, aynı zamanda sürekli, planlı ve etkili bir eğitim sürecini de gerektirir. Türkiye'de müfettişlere hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli eğitim verilemediğinden eğitim alanındaki yeni gelişmeleri, yeni yayınları takip etme, bu konularda öğretmene liderlik yapabilme hususunda yetersiz oldukları söylenebilir (Atay, 1998). Yerleşik bir müfettiş atama sisteminin bulunmaması denetim çalışmalarında önemli konulardan biridir. Uzun yıllardır Bakanlık Müfettişi olmak için herhangi bir sınav şartı aranmıyordu. 1998 yılından itibaren ilk kez sınavla müfettiş yardımcısı alımına başlanmıştır. Sınava İktisat veya İşletme Bölümü mezunlarının yanı sıra 10 yıldan fazla

branş öğretmenliği yapmış olanlar da girebilmektedir. Bu kişiler müfettiş olarak eğitilmemektedir. Öte yandan Eğitim Müfettişleri, ilk zamanlar Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisans eğitimi aldıktan sonra mutlaka Müfettiş Yardımcılığı Sınavına girmektedir. Bu bölümlerin kapatılmasıyla birlikte Bakanlık Müfettişlerinin alımına benzer bir sistem getirilmiştir. Mevcut kurallara göre Müfettiş Yardımcılarının alımı iki farklı kanal üzerinden yapılmaktadır. Bunlar; öğretmenler ve üniversite mezunları olarak ikiye ayrılırlar. Bu durum, olumsuz bir durumu ortaya çıkarır. Eğitim Fakültesinden veya İktisat, İşletme, Hukuk, Maliye vb. yeni mezun olup öğretmenlik tecrübesi olmayanlar Eğitim Müfettiş Yardımcılığı Sınavını geçerek müfettiş olmaya hak kazanırlar. Bu durumda işinde uzman olan, uzun yıllardır mesleğin içinde olan, okul veya kurum müdürü olan kişilere yapılan ciddi bir haksızlık da söz konusudur. Bu durum müfettişlik mesleği açısından ciddi tehlikeler oluşturmaktadır. Diğer bakanlıklar müfettişleri yeni mezunlardan alabilir, ancak eğitim denetimi diğer bakanlıklardaki müfettişlere göre çok daha uzmanlaşmış bir meslektir. Eğitim kurumlarını yönlendiren ve denetleyen müfettişler için mesleki deneyim zorunlu olmalıdır (Kemerici, 2017). Denetim sisteminde karşılaşılan önemli sorunlardan birisi müfettişlerin eğitimi geliştirilmesi ve yeterliliklerinin sağlanmasıdır. Yapılan araştırmalarda müfettişlerin eğitimdeki yenilikleri takip etme, araştırma yapma ve yaptırma öğretmenlere, rol model olma konularında yetersiz olduklarını ortaya koymuştur (Atay, 1995; Büyükkışık, 1989) Özellikle farklı branş ve alanlarda yeterli müfettiş olmadığı mevcut müfettişlerin de bu konularda uzmanlaşamadıkları ifade edilmiştir (Bilir, 1982).

Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmenin moral ve motivasyonunun artmasına katkı sağlamadığı, aksine stres, kaygı vb. olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim müfettişlerinin mesleki nitelikleri arasında “insanları yerinde motive etmek ve morallerini yükseltmek”, “personeli tarafsız ve hatasız değerlendirmek”, “suç sayılan fiilleri görmek, bulmak ve teşhis etmek” diğer niteliklerine göre daha düşük olduğu, “kanun ve esaslara göre soruşturma yapma”, “meslekleri ile ilgili” kanunlar hakkında bilgi sahibi olma “niteliklerinin daha yüksek görülmüştür. Bazı araştırmacılar müfettişi bir kurumdaki yönetici yardımcısı olarak tanımlamakta ve müfettişin kendisiyle birlikte çalışan kişileri motive etmekten sorumlu olduğunu ifade etmektedir (Toker-Gökçe, 2009). Müfettişin amacı, denetlediği okul personelinin moralini yükselterek örgütün etkinliğini arttırmaktır (Taymaz, 2013). Boydak, Özan & Özdemir (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre

katılımcılar; denetim olmadan okullarda düzen ve düzenin sağlanamayacağını, eğitim öğretimin bozulduğunu, öğretmenlerin motivasyonunun düşük olduğunu ve alanda geri kaldıklarını, yenilik ve gelişme olmadan mesleğin yok sayılacağını, eğitimin kalitesi düşeceğini belirtmişlerdir. Ancak aynı çalışmaya katılan bazı katılımcılar, eğitim müfettişlerinin denetimlerinin doğası gereği sorunlu olduğunu ve yönetici ve öğretmenlerin kendi sorumluluk alanları dâhilindeki görevlerini yeterince yerine getirmeleri durumunda buna ihtiyaç duyulmayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, özellikle eğitim müfettişlerinin denetimler sırasındaki tutum ve davranışlarının moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada ise, öğretmenler performanslarını izlemek yerine hazırladıkları dokümanlara değer verilmesi, öğretmenlerin prosedürlerden bunalması ve denetimin adil olmaması gibi olumsuz faktörlerden bahsetmişlerdir (Ada vd., 2013).

Erdem & Eroğlu (2012) araştırmalarında müfettişlerin öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek ve özgüvenlerini artırarak öğretmen motivasyonunu sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Denetim sürecinde müfettişin temel amacının yönetimin kontrolü yapmak değil, öğretmenlerin moralini geliştirmek, öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmek ve mesleki rehberlik yoluyla öğretmenlerin şevkini artırmak yani gerekli önlemleri almak olduğu söylenebilir (Kavas, 2005). Bu açıdan bakıldığında müfettişin en önemli görevlerinden birinin, denetlenenlerin moral ve motivasyonunu yükseltmek olduğu düşünülebilir. Eğitim sistemlerini denetleyen ve değerlendirenler müfettiş olduğuna göre, sistemdeki yönetici, öğretmen ve personelin başarısı ve etkinliği konusunda en iyi geri bildirim verebilecek olanların da müfettişler olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir müfettişin insanlara rehberlik etmek, onların başarılı yönlerini takdir etmek, sadakat duygularını desteklemek, onları başarıya yönlendirmek, ödülleri motivasyon aracı olarak kullanarak içindeki denetledikleri insanların motivasyon düzeyini artırmak gibi görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. (Taymaz, 2013).

Eğitim sistemini çağın gereklerine uygun hale getirilmesinde ve sistemin gelişiminin en önemli unsurlarından ve vazgeçilmez üyelerinden biri öğretmendir. Öğretmen yetiştirme sisteminin en stratejik parçalarından biridir (Ünal & Ada, 2012). Bu anlamda eğitim sisteminin tam anlamıyla etkili olabilmesi için öğretmenlerin istekli ve mutlu olması önemli bir husustur denilebilir. Denetim kavramının eğitim sistemimizi geliştirmesi ve denetlenenleri strese sokmak yerine öğretmenlerin motivasyonunu artırması beklenmektedir (Tecer, 2011). Denetimler bir okulun iyi işleyişinin önemli bir parçasıdır.

Denetimler, bir eğitim sisteminin başarısını veya başarısızlığını veya bir sürecin işleyişini anlamak için tüm paydaşları içerir.

Literatürde denetmenlerin denetim uygulamalarına yönelik genel tutumlarının geleneksel yaklaşımlara dayalı olarak oluştuğu belirtilirken, denetmenlerin olumsuz tutumlarının öğretmenlerin moralini bozduğu ve onları strese soktuğu ifade edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin denetim sisteminin genel yapısından dolayı stres yaşadıklarını ortaya koymuştur (Gündüz & Coşkun, 2011; Sapancı, Aslanargun & Kılıç, 2014). Genel olarak öğretmen denetimi stresinin kaynağının, denetim uygulamasında denetçinin tutumundan kaynaklandığı söylenebilir. Okullardaki denetim uygulamalarına bakıldığında hâkim denetim anlayışının klasik yaklaşım olduğu söylenebilir. Klasik denetim sürecinin, diğer bir deyişle bilimsel denetim yönteminin temel fikri, öğretmenler üzerinde baskı kuran, eksiklikleri bulma, eleştirme, kusur bulma, yargılama ve sorgulamanın hâkim olduğu bir anlayıştır. Durumları tanımlamayı ve kontrol etmeyi amaçlayan bu anlayış öğretmenlerde kaygı ve strese neden olabilmektedir. Ancak modern denetim yaklaşımlarını temel alan düzeltici ve geliştirici bir yaklaşımın okul denetimi uygulamalarında stresi azaltacağı açıktır. Bu yaklaşımda öğretmenler ve denetçiler arasındaki etkili iletişim, denetleyici ve denetçi yanlılığını en aza indirebilir. Çağdaş denetimin gerektirdiği ilke ve kontrol süreçleri yerine klasik yönetim yöntemlerinin uygulanması, öğretmenlerin olumsuz denetim algılarını ortadan kaldırmayacak ve öğretmenlerin stresli durumları devam edecektir. Bu durumda denetçinin tutum ve davranışlarının sadece kontrol amaçlı raporlamaya dayalı soruşturmacı bir rol yerine yönlendirici davranışa dönüşmesi önemlidir.

Müfettişlerin teftiş sürecinde tutarsız tavırlar sergilemesi, yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaması, iş yükünün ağır olması ve gereken teftiş işini tamamlayamaması veya teftiş sürecinde iletişim sorunlarının yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişlerin görev alanları çok geniş bir alana yayılmış ve giderek karmaşıklaşmıştır. Resmi ve özel kurum sayılarının artması, buna paralel olarak personel sayılarının artışı, özellikle özel öğretim kurumlarının açılış, kapanış, program ilavesi vb. işlerinin olması müfettişlerin iş yükünü daha da arttırmıştır. Müfettişler; inceleme, araştırma, soruşturma rehberlik, denetim, iş başında yetiştirme işlemlerinin yanında 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu gereği Valilik tarafından verilen diğer kurumlara ait ön inceleme ve soruşturma görevleri müfettişlerin görevlerini daha da

karmaşık ve yoğun hale getirmektedir (Karagözoğlu, 1972; Kayıkçı,2004; Kayıkçı & Şarlak, 2013; Büyükişık,1989) Müfettişlerin iş yükünün giderek artması, müfettiş başına düşen kurum ve öğretmen sayısının fazla olması, müfettişten beklenen rol davranışın gerçekleştirilmesinde olumsuz etkiye neden olduğu düşünülmektedir (Burgaz, 1992). Müfettişlerin bu kadar geniş bir alanda çalışmak ve soruşturma yapmak durumunda kalması, her alanda mevzuat taramasını neden olmakta, bu da iş yükünü daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla bu durum, müfettişin bir alanda uzmanlaşmasını engellemektedir. Bu aynı zamanda denetimin etkililiğini azaltmaktadır. Müfettişlerin iş yükünün fazlalığı ve yoğunluğu asli görev ve rolleri olan rehberlik ve denetim alanından uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Okullara yeterince zaman ayıramadıklarından öğretmenlere gerekli rehberlik, danışma ve yardım yapamamaktadırlar (Kayıkçı & Şarlak, 2013). O nedenle müfettişlerin görev tanımlarının ilgili mevzuatta açık ve net olarak yeniden yapılması, görevlerin birbiriyle çelişen ve çatışanların ayrıştırılarak uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi, müfettişlerin özellikle eğitim öğretimin okulun etkilerini arttırmaya yönelik rehberlik iş başında yetiştirme ve danışma rollerinin gerçekleştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca müfettişlerin zamana bağlı kalmaksızın kendileriyle eşleştirilen kurum ve personelle eğitim öğretim süreçlerinin planlanması ve etkililiğini artırmaya yönelik birlikte çalışmalarının önü açılmalıdır.

Türkiye'de eğitim denetiminin bakanlık müfettişliği ve eğitim müfettişliği olmak üzere ikili bir yapılanması olduğunu, bu farklı yapılanmanın çeşitli platformlarda ilgililer tarafından iki başlı olarak değerlendirildiğini ve verimliliği düşüren nedenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim denetimi sisteminin yapısına baktığımızda; Millî Eğitim Bakanlığında Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde Bakanlık Müfettişlerinin, İllerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarında Eğitim Müfettişleri görev yapmaktadırlar. Merkezde Milli Eğitim Bakanına bağlı olarak görev yapan Bakanlık Müfettişlerinin yürütme organından neredeyse tamamen bağımsız bir çalışma sistemine sahip olduğu, Eğitim Müfettişliklerinin ise tamamen İl Milli Eğitim Müdürlüğünün kontrolünde olduğu bir durum söz konusudur. İl Milli Eğitim Müdürleri, eğitim denetimlerinin iş düzenlemelerine sürekli müdahale etme olanağına sahiptir. Bu durum, illerdeki denetim biriminin tamamen İl Milli Eğitim Müdürünün kontrolünde ve onun bakış açısıyla

faaliyet göstermesine neden olmaktadır. Çünkü Eğitim Müfettişlerinin yazdığı rapor, plan ve öneriler tamamen İl Milli Eğitim Müdürünün inceleme ve onayına bağlıdır. Uygunsuzluk bulgusunun, soruşturmanın veya soruşturma sırasında ortaya çıkan sorunların sonuca varılması tamamen Milli Eğitim Müdürünün kişisel anlayış ve değerlendirmesine bağlıdır. İllerde görevli Eğitim Müfettişlerinin denetim işlevlerini diledikleri gibi yerine getirebilmeleri, denetimin sağlıklı işleyişinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Eğitim sistemimizde var olan bu ikili yapının işleyişi, denetimleri işlevsiz ve etkisiz hale getirmektedir. Bu durum denetimin yanı sıra yönetim ve eğitim sistemlerini de olumsuz etkilemektedir. Olması gereken, kontrole gerçek işlevselliğinin kazandırılmasıyla ortaya çıkacaktır. Denetim, sistemdeki sorunları yönetim adına ortaya çıkarmanın, çözüm önerileri sunmanın, sistemde yapılması gereken düzenleme ve düzeltmeler konusunda yönetime rehberlik etmenin bir yolu olmalıdır. Denetim sistemini, sisteme tüm yönleriyle hâkim olması, soruna en yakın noktaya ulaşabilmesi, sistemi bütünsel olarak görme olanağına sahip olması, kurumlar arasındaki farklı uygulamaları görebilmesi nedeniyle yönetim açısından çok önemli bir fonksiyondur. Ancak bu görevin doğru gerçekleştirilmesi öncelikle yapısal değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasına, ardından uygun nitelikli denetim elemanlarının atanmasına, ardından yönetim tarafından hedeflerin belirlenmesine ve son olarak denetimin belirtilen hedefleri karşılayıp karşılamadığına ilişkin geri bildirim sağlayarak denetimin değerlendirilmesine bağlıdır. Türkiye'de eğitim denetiminin Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişliği ve Eğitim Müfettişliği olmak üzere ikili bir yapıya sahip olduğu, bu farklı yapının ilgili birimler tarafından çeşitli platformlarda "çift başlı" olarak değerlendirildiği ve bunun da eğitim denetim sistemini işleyişini engelleyen ve verimliliğini azaltan sebeplerinden biri olduğu belirtiliyor. Aynı işi yapan iki farklı yapının varlığı, denetlenenler açısından da farklı algılara neden olmaktadır. İllerdeki Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarının İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlanması, denetimlerden beklenen faydayı sınırladığı gibi denetimin kapsamını daraltmaktadır. O nedenle, Türkiye genelinde tüm denetim birimlerinin aynı standartlarda ve anlayışla denetim yapabilmelerini sağlayacak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bölgesel bazda yeni bir yapılanmanın yerel baskıları azaltacağı, denetimin daha etkili ve verimli olmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Müfettişlerin rehberlik ve denetim alanlarının çeşitliliği, her alanda uzmanlaşmanın olmaması ve işbaşı eğitimlerinin kesintiye uğraması eğitim müfettişlerinin çalışmalarının etkinliğini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim müfettişlerinin teftiş

ve değerlendirme, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşı eğitim, inceleme ve araştırma gibi görevlerini yerine getirirken çok az sorunla karşılaştıklarını ve en fazla “rehberlik, mesleki yardım, işbaşı eğitim, sınav ve araştırma görevlerinde sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Bunun nedeni ise, Eğitim Müfettişlerinin iş yoğunluğu, birbiriyle çatışan rolleri nedeniyle zaman sıkıntısı yaşamalarıdır. Müfettişlerin, iş yükü ağırlığı; rehberlik ve denetime tabi tutulan her öğretmenle yeterli iş birliği, objektif gözlem ve değerlendirmeyi zorlaştırdığı, teftiş alanlarının çeşitliliği, her alanda uzmanlaşmanın olmaması ve işbaşı eğitimlerinin kesintiye uğraması eğitim müfettişlerinin çalışmalarının etkinliğini azalttığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin, müfettişlerin kendi alanlarında uzman olmasını bekledikleri, alandan olmayan müfettişlere, deneyimsiz müfettişlere güvenmeme sorununun ortaya çıktığı, öğretmenlerin denetimin yetersiz kalacağına inandıkları, bu nedenle müfettişin görüşünü dikkate almamak ve denetimin gereksiz olduğunu düşünmek gibi tepkiler verdikleri, bu nedenle denetimlerden beklenen faydanın elde edilemediği söylenebilir.

Günümüzde öğretim sürecinin gelişim ve rehberlik anlayışına dayandırılmasının gerekliliği henüz pratikte uygulamaya konulmasa da teorik düzeyde kabul edilmektedir (Memduhoğlu & Taymur, 2014). Bu temelde, müfettişler öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yaparken okul ve sınıf öğretimini geliştirmenin ve iyileştirmenin yollarını ararlar. Bu bağlamda müfettişin rehberlik ve denetim çalışmasının genel amacı, eğitim öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmek, öğretmenlere ihtiyaç duydukları yardımı sağlamaktır (Öz, 2003), ve eğitim sürecini iyileştirmeye yönelik eylemleri planlamak ve uygulamak. Müfettişler bu işlevi yerine getirirken eğitim sisteminde yönetim, liderlik, rehberlik, öğretme ve araştırma uzmanlığı gibi birçok rolü üstlenirler (Taymaz, 2013).

Denetim, mesleki eğitim yoluyla elde edilen ileri görüşler gerektirir (Bursalıoğlu, 1987). Müfettişlerin değerlendirici, eğitimci ve yargıç olarak yetenekleri aynı zamanda yukarıda belirtilen disiplinlerde teorik altyapıya, pratik donanıma, deneyime ve sağlam becerilere sahip olmalarını gerektirir. Kısacası denetim herkesin yapabileceği sıradan bir iş değil, uzmanlık bilgisi gerektiren bir iş olarak görülüp kabul edilmelidir. Eğitimin alanında uzman kişiler tarafından denetlenmesi, denetimden beklenen faydaların elde edilmesini sağlayabilir. Çünkü uzmanlar, denetim bilgi ve deneyimlerini çalışan performansını geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek için kullanma becerisine sahiptir (Özdemir, 2014). Uzmanlar tarafından yapılan denetimler, denetlenenin kendi

eksikliklerini görmesine, kendini geliştirmesine ve denetime olumlu yaklaşmasına yardımcı olur. Buradan denetim uzmanlığının öneminin ortaya çıktığı görülmektedir. Uzman, bir alanda (programda) becerilere sahip olan kişidir. Uzmanlar, politika ve hedeflerin belirlenmesi, yorumlanması, eylemlerin planlanması ve planlanması, prosedürlerin belirlenmesi, süreçlerin organize edilmesi ve koordine edilmesi, kontrol edilmesi ve motive edilmesi konularında tavsiye ve hizmet sunabilmektedir (Bursalıoğlu, 1987). Bu bağlamda eğitim denetimini yürütenlerin denetim alanında yeterliliğe sahip olmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Literatüre bu açıdan baktığımızda müfettişlerin teknik, insani ve karar verme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yeterlikler, bireyin, görevinin gereklerini amaçlar doğrultusunda yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Başar, 2008). Görev gereksinimlerini karşılamak için uygulamaya konulması gereken teknik, yöntem, prosedür ve işlemlere ilişkin bilgi ve beceriler, görevin teknik boyutunu oluşturur. İnsani yeterlilik, karşılıklı saygı ve anlayışla hareket etmekle ilgilidir. Başka bir deyişle hürmanistik yeterlilikler aynı zamanda insanları anlama ve motive etme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Karar verme becerileri, olası sorunlara çözüm bulma, gelecekteki faaliyetleri planlama ve gerçekleştirilen faaliyetlerin başarı düzeyini yargılama sürecidir. Denetim ise oldukça hassas ve belli ilkelere göre yürütülmesi gereken bir süreci içermektedir.

Karagözoğlu'na (1985) göre çağdaş eğitim yöntemlerinde kabul edilen temel prensip, öğretmene en etkili yardım ve rehberliği öğretmenin sağlamasıdır. Bu temel prensibin kabulü, öğretmenlere sağlanan yardım ve rehberlik faaliyetlerinin belirli bir düzeyde uzmanlık gerektirmesi ve müfettişlerin kendi alanlarında uzman kabul edilmesi gerçeğine dayanmaktadır. Öğretmenler, uzman olmayan denetime yönelik tepkilerinin; denetimi ciddiye almamak, denetmene olan güveni kaybetmek, denetimi adaletsiz ve yeterli algılamak, denetmenin görüşünü önemsememek, denetimi gereksiz algılamak ve denetlenen kişide kaygıya yol açmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzman olmayan öğretmenlere yönelik tutumları genel olarak olumsuzdur. Meslekten olmayan müfettişlerin denetim sürecindeki davranış ve tutumları, iyi niyetli de olsa, donanım eksikliği nedeniyle öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratmayabilir. Bu durum öğretmeni yorabilir ve denetime karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Gündüz & Balyer (2012), gerekli nitelik ve yeteneklere sahip olmayan müfettişlerin, denetlenenleri etkileme güçlerini kaybedebileceğini savunmaktadır. Başta Milli Eğitim Şuraları olmak üzere pek çok çalışmanın sonuçları, müfettişlerin denetim sistemi

içerisinde belirli alanlarda uzmanlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Uzmanlaşma, denetim faaliyeti özelliklerinin geliştirilmesinde önemli bir faktördür. Bir müfettişin sorumluluklarının kapsamı son derece geniştir. Bu nedenle özel eğitim, okul öncesi ve mesleki eğitim gibi alanlarda uzmanlık kazanmak faydalı olacaktır. Elbette müfettişler sorumlulukları dâhilindeki tüm kurumları ziyaret edebilirler ancak bir lisede Matematik öğretmeni olarak görev yapmış bir müfettişin, Fizik ve Kimya ya da ilköğretim İngilizce, Teknoloji ve Tasarım vb. alanlarında sağlıklı denetleme ve rehberlik yapmasının mümkün olmadığı açıktır. Müfettişlerin eğitim ve geliştirme konusunda uzmanlığa sahip olmaları da önemlidir. Mevcut durumda müfettişler kendi sorumluluk alanlarına giren tüm kurumları denetlemekte, bu da denetimlerin etkisiz kalmasına neden olmaktadır (Kemerci, 2017).

Diğer müfettişlerle aynı niteliklere sahip olmalarına rağmen eğitim müfettişlerinin diğer müfettişlere tanınan özlük haklarından eşit şekilde yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan Bakanlık Müfettişleri ile illerde görevli Eğitim Müfettişleri aynı niteliklere sahip olmalarına ve aynı işi yapmalarına rağmen Eğitim Müfettişlerinin Bakanlık Müfettişlerine hatta diğer bakanlıklarda aynı şekilde illerde görev yapan müfettiş/denetmelere tanınan özlük haklarından eşit şekilde yararlanmadıklarını, ağır iş yükü altında oldukları, çalışma koşulları zor olmasına rağmen toplumsal prestijlerinin düşük olduğu ortaya konulmuştur. Buna örnek olarak Tarım ve Orman Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı SGK Müfettişleri, İş-Kur İş Müfettişleri, Maliye Bakanlığına bağlı Vergi Müfettişlerine görev için araç tahsis edildiği, görev tahsisli lojman tahsis edildiği, harcırah ve yevmiyeleri peşin ödendiği halde Eğitim Müfettişleri kendi özel araçları ile görev çıkmakta, zaman zaman çeşitli kazalara maruz kalmakta, harcırah ve yevmiyeleri harcama yaptıktan aylar sonra kendilerine ödenmekte, görev tahsili lojman verilmemektedir.

Eğitim müfettişlerinin iş yükünün çok büyük olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Eğitim Müfettişleri, görevleri gereği ülkenin en ücra köylerine giderek rehberlik ve denetim görevlerini yerine getirmektedir. Müfettişler görevlerini yerine getirirken adeta tüm zamanlarını yolda geçirmektedirler. Her yıl çok sayıda eğitim müfettişi kazalarda yaralanıyor. Kaza riskleri, iklim ve yol koşulları gibi faktörler ve çalışma ortamının çoğu zaman temel ihtiyaçların bile karşılanamadığı bir yer olması dikkate alındığında eğitim müfettişlerinin çalışma koşullarının diğer müfettişlere göre çok daha kötü olduğu açıktır.

Eğitim müfettişlerinin servis araçları bulunmadığından kamu işleri için toplu taşıma ya da özel araç kullanmak zorunda kalıyorlar. Müfettişler resmi görevleri için sıklıkla kendi araçlarını kullanmakta ve rehberlik ve denetim için sürücüler kadar harcama yapmaktadırlar (Kemerci, 2017). Alan yazın incelendiğinde; çeşitli çalışmalarda (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Arabacı ve Akar, 2010; Kayıkçı, 2005; Sarpkaya, 2004; Sezgin vd., 2012; Şahin, Çek & Zeytin, 2011) Eğitim Müfettişlerinin statülerinin belirsiz olması, maaşları ve ücretlerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Özlük ve mali hakların farklı kurumlardaki benzer pozisyonlara göre daha düşük değerlendirilmesinin mesleğe karşı olumsuz duygular geliştirebileceği bunun da denetimin etkililiği üzerinde olumsuz etki yaratabileceği düşünülebilir (Uslu, A. G. B. 2013). Anayasa'nın 55. Maddesinde; "*Ücret, emeğin karşılığıdır. Devlet, işçilerin yaptıkları işe göre adil ücret almaları için gerekli tedbirleri alır*" hükmüne yer vermiştir. Eğitim müfettişleri hiyerarşik olarak öğretmenlerden üstte yer almaktadır. Eğitim Müfettişi, öğretmen olduktan sonra bir üniversitenin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisans veya Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Ekonomisi Yüksek Lisans eğitim görmüş, en az 8-10 yıl öğretmenlik yapmış, yazılı ve sözlü sınavı geçerek Müfettiş Yardımcısı, 3 yıllık Müfettiş Yardımcılığı sonunda yeterlilik sınavını başardıktan sonra müfettişliğe atanmaktadır. Eğitim Müfettişliğinin kariyer meslek olması, beş bölgede rotasyon (21 yıl), görev yapmaları, iş yükü ve mesleki durumları dikkate alındığında eğitim müfettişlerinin gelineen noktada öğretmenlerden veya okul müdüründen daha düşük maaş alması Anayasa'nın 55. maddesi hükümlerine açık bir şekilde aykırıdır. Bakanlık Müfettişleri ile Eğitim Müfettişleri, aynı mesleki unvana, aynı sorumluluklara, aynı yetkiye sahiptirler ve birlikte aynı işi yaparlar ancak aralarındaki maaş farkı da bir o kadar yüksektir. Bu durum eğitim müfettişlerinin mesleki alanda verimlilikleri azalmasına neden olmuş, moral ve motivasyonlarını düşürmüştür. Asıl sorun Eğitim müfettişlerinin fazla ya da eksik maaş alması değildir. Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu hiyerarşik düzen içerisinde denetlemekle yükümlü oldukları kişilerden eksik maaş almasıdır. Herhangi bir bakanlıkta bu durumla ilgili meslektaşlarımız gerekeni yapmışlardır (Kemerci,2017).

Türkiye eğitim sisteminde var olan ve denetim sisteminin **etkililiğini engelleyen sorunlar şu altı başlıklar halinde toplanabilir:**

1. Paradigma ve felsefe sorunu,
2. Çift başlılık ve hiyerarşik bağlılıktan kaynaklanan sorunlar,

3. Müfettişlerin atanma, yetiştirilmelerine ve kariyer basamakları olmamasına ilişkin sorunlar,
4. Rehberlik ve yargıçlık görevinin bir arada yürütülmesi, iş yoğunluğu ve görev tanımlarındaki belirsizlikten kaynaklanan sorunlar,
5. Denetlenenlerin denetime ilişkin olumsuz algıları, korku kültüründen kaynaklanan ve mesleki etik sorunlar,
6. Eğitim denetiminin işleyişinden kaynaklanan ve yönetim kademeleri ile iletişim/koordinasyon eksikliğine ilişkin sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Eğitim denetimin temel sorunları ve çözüm önerileri şunlardır:

1.Paradigma ve Felsefe Sorunu: Eğitim sistemimiz; uygulamada toplumun kendi iç dinamiklerinden, ihtiyaçlarından ve yönelimlerinden soyutlanmış, her düzeyde eğitim için geçerli olan; devlet-siyaset-bürokrasi üçlüsünün sistemleri organize edip uyguladığı, yönelimlerini ve söylemlerini değiştirdiği anlayışı üzerine inşa edilmiştir (DPT, 2000). Artık eğitimciler de dâhil olmak üzere herkes okulların ihtiyaç duyulan işgücünü üretmediğini kabul ediyor. Erdoğan (2004) mevcut eğitim sistemimizin bilgi çağının getirdiği hızlı değişime, yeni alanlardaki gelişime ayak uyduramadığına dikkat çekerek, mevcut okul sisteminin organizasyon yapısının hala sanayi devrimi sonrası gelişime dayandığını ve bu durumun yeni bir eğitim sistemi oluşturmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Gelişmiş ülkelerde, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim yönetimi giderek merkezileşmeden uzaklaşarak yerel yönetimlerin, eğitim otoritelerinin, okulların ve velilerin karar alma yetkisini genişletmiş; sürece geniş çaplı katılımın sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Şişman &Turan, 2003).

Türk eğitim sisteminde son yıllarda yapılan değişiklikler, insan yetiştirme felsefesinin özüyle ilgilenmediği için isimlerden, kanunlardan, makyaj düzenlemelerden öteye geçememiştir. Eğitim denetimi sistemine yönelik atılan adımlarda da benzer sorunlar mevcut olup, sistemin bütünlüğü içerisinde insan yetiştirme sisteminde köklü değişiklikler içermemesi nedeniyle sorunlu alanlardan biridir (Cemaloğlu, 2017). Aslanargun (2018) göre 2000'li yıllardan sonra denetim sisteminde yaşanan değişikliklerin, araştırma sonuçlarına dayanmadığı veya denetim felsefesini yeniden yapılandırmayı amaçlamadığı için eleştirilmesi ve sorgulanması gerekir. İşlevsiz, bürokratik ve otoriter kontrolü amaçlayan, gelişimin merkezinde olan öğretmenler tarafından benimsenmeyen denetim sisteminin alternatiflerinin araştırılmalı ve

tartışılmalıdır. Diğer taraftan geleneksel olarak denetim sistemlerinde mevcut sorunları yalnızca müfettişlere havale etme kolaycılığına kaçmadan eğitimin kalitesinin artırılması için ülke gerçekleri ve şartlar iyi analiz edilerek yeni denetim felsefesi ve anlayışı geliştirilmelidir.

Küreselleşmeyle birlikte eğitimin amaçları da değişmiştir. Evrensel düşünebilen, ırk ve ulusal sınırlarla sınırlı olmayan, hoşgörülü, her türlü bilgi, kural ve değerleri sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm öneren, hoşgörülü, laik ve özgürlüğü destekleyen, boyun eğmeyen, insanı ve doğayı seven ve haklarını savunan, çok boyutlu bir bakış açısıyla doğrudan demokrasiyi uygulayan kişiler seçme, seçilme, denetleme ve yaptırım haklarını kullanabilen, görev ve sorumluluklarından kaçmayan, kendi haklarını talep edebilen, ekip halinde çalışabilen, yaratıcı, bilimle, sanatla, felsefeyle uğraşabilen, spor yapabilen, kendini sürekli güncelleyebilen, geliştirebilen, dinamik denge kurabilen, özgürce rekabet edebilen, özel girişimciler ve barışçıl insanlar yetiştirmek eğitimin yeni hedefleridir. Çelik, küreselleşme süreci, yaşam boyu eğitim, bilgi toplumu, eğitim kalitesi ve örgütsel öğrenme gibi faktörlerin geleceğin okul organizasyonlarını şekillendirecek temel faktörler olacağına inanmaktadır. Sürekli öğrenme yoluyla okullar bilgi toplumuna uyum sağlayabilir. Okullarda öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla öğrenmesi gerekir (Çelik, 1996). Öğretmenler, ülkenin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu işlevleri yerine getirebilmek için bilgi çağına uygun donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bilginin giderek arttığı günümüz dünyasında, yalnızca üniversitede edindiği bilgilerle yetinen öğretmenlerin gelecek nesilleri başarılı bir şekilde yetiştirmeleri pek mümkün görünmüyor. Öğretmenler branşlarıyla ilgili teorilerin geliştirilmesine dikkat ederken aynı zamanda kendi alanlarıyla ilgili geliştirme tekniklerine de dikkat etmeli ve bunları kullanmalıdır. Balcı (2022), öğretmenlerin benimsemediği ve kabul edilemez olarak gördükleri değişiklikleri hayata geçirmenin oldukça zor olduğuna dikkat çekerek, değişikliklere karar verirken sürece ilk müdahil olanın öğretmenler olması gerektiğini vurgulamıştır. Bilgi çağında eğitimde okulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine öncelik vermesi, bireyselliği öne çıkarması ve öğrencileri eğitimin odağı haline getirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin duygularını ön planda tutarak olumlu benlik algıları geliştirerek, tam anlamıyla bireyselleşmiş ve sosyalleşmiş bireyler geliştirilmelidir (İlgar, 2005).

Ülkemiz eğitim reform programının gerçek başarısı, eğitim sisteminin ihtiyaçlara uygun ve ülke gerçekleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesiyle paraleldir (Cafıoğlu, 1996).

Her toplum kendine özgü sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan bir sistem geliştirmelidir. Öte yandan bir topluma fayda sağlayan bir sistem, başka bir sosyo-ekonomik yapının farklı ihtiyaçlarını karşılayamayacağı için iyi bir sistem olmayacaktır. Bir ülkenin kurumlarını tamamen diğerine uyarlamak mümkün değildir (Ataklı, 1999). Yeni bir devlet, toplum, aile, insan tasavvuru oluşturmada gelenek, tarih, din, kültür, felsefeye nasıl bakılacağına karar vermeden ve bütün bunları toplumun beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmeden yeni bir eğitim felsefesinden dolayısıyla insan yetiştirme düzeninden bahsetmek mümkün olamaz. Kendi toplumsal değerlerimizi esas alarak ve yeni bir bakış açısı ile denetim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır.

2.Çift Başlılık ve Hiyerarşik Bağlılıktan Kaynaklanan Sorunlar: Bakanlık Müfettişi ve Eğitim Müfettişliği şeklindeki çift başlı denetim sistemi; aynı işi yapan müfettişler arasında ast-üst ilişkisi ortaya çıkarmış, ayrıca özlük ve mali haklar bakımından adaletsizlikleri beraberinde getirmiştir. Bu durum, eğitim denetim sistemimizde koordinasyon sorununu, uygulamalardaki farklılıklar ve tutarsızlıklar, denetlenenlerde güvensizlik oluşturmuş, hatta “iyi müfettiş, “kötü müfettiş” gibi yakıştırmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca, Bakanlık ve Eğitim Müfettişi olarak iki denetim grubunun kendilerini farklı statüde algılamaların, kurum içi çatışmalara neden olmaktadır. Eğitim Müfettişlerinin, Valilik emriyle (5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu) kendi disiplin amirini (Milli Eğitim Müdürü) denetleyebilecek pozisyonda olması, birden fazla birime (Valilik ve Milli Eğitim Müd.) bağlı olmasının yönetim birliği ilkesine aykırı olması nedeniyle sorunlara neden olabilmektedir. Müfettişlere ödenen yolluk, gündelik ve diğer ödemelerin yapılmasında her ilde farklı uygulamalar olması, denetim dağınıklığı ve coğrafi konumunun ulaşım güçleştirilmesi, mevcut yapıda, müfettiş çalışmalarını etkileyen bürokratik engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. İllerde vali ve Milli Eğitim Müdürünün emrinde çalışmak, soruşturmalarda savcılık ve hâkimlik rollerini yerine getiren, adil ve bağımsız olması gereken müfettişlerin kendi disiplin amiri olan bu üstlerinin baskısı altına girebilmekte ve görevi yapmada zorlanabilmektedir. Benzer şekilde, Kayıkçı (2005) Bakanlık ve Eğitim Müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algılarına yönelik yaptığı araştırmada; iki denetim grubunun kendilerini farklı statüde görmeleri, kurum içi çatışmalara neden olduğu ve Eğitim Müfettişlerin 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu gereğince kendi disiplin amiri olan İl Milli Eğitim Müdürünün emrinde olması, valilik emri ile diğer kurumların inceleme ve soruşturma görevlerini de yapmak durumunda kalmalarının denetimde etkililiği azalttığı,

iş yoğunluğuna neden olduğu, çift başlılığın yetki karmaşası ve sorunlara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle aynı işi yapan müfettişlerin “eğitim müfettişi” unvanı ile tek çatı altında toplanarak bölge sistemine geçilerek ikili sistemden vazgeçilmelidir.

3.Müfettişlerin Atanma, Yetiştirilmelerine ve Kariyer Basamakları Olmamasına

İlişkin Sorunlar: Müfettişlerin seçilirken akademik başarısının yanında kişisel özelliklerinin de yapacağı göreve ve üstleneceği role uygun olması gerekir. Müfettişin kişisel özelliklerinin göreve uygun olmaması durumunda çatışma ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle ya role ilişkin beklentiler bireyin özellikleriyle örtüşmeli ya da böyle bir eşleşmenin kurulmasını zorlaştıracak özelliklere sahip bir bireye rol verilmemelidir (Başar, 2008). Türkiye’de müfettiş seçimi, hizmet öncesi eğitim denetimine ilişkin bir uzmanlık alanına göre yapılmamaktadır. Müfettiş yardımcıları (denetçiler), belirli alanlarda dört yıllık eğitim gördükten sonra, üç yıllık müfettiş yardımcılığı süresi sonunda aldıkları derslerin sonuçlarına göre yazılı sınav ve mülakat yoluyla mesleğe girerler. Bakanlık müfettişleri gibi bakanlığın en üst kademelerindeki uzmanlık eğitiminin bu kadar ihmal edilmesi düşündürücüdür (Başar, 2008). İlköğretim müfettişleri ülkemizde hizmet öncesi mesleki eğitim almış tek meslek grubudur. İlk olarak Gazi Üniversitesi'nin üç yıllık pedagoji eğitimi aldıktan sonra bir müddet başarılı öğretmenlik sonrasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında dört yıllık lisans eğitimi alarak müfettişliğe atanmaktaydılar. Daha sonraları Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisans bölümleri kapatılmıştır. Günümüzde öğretmenlerin en az lisans, hatta bazılarının yüksek lisans diplomasına sahip olduğu bir sistemde, müfettişlerin kurslar yoluyla yetiştirilmeye çalışılması, müfettişlerin yeterli olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Çok sayıda araştırma (Büyükışık, 1989; Burgaz, 1992; Atay, 1995) müfettişlerin yeterlilik sorunları yaşadığını ve bu sorunun denetimlerde (iletişim, değerlendirme vb.) birçok soruna yol açtığını göstermektedir. Kayıkçı ve Şarlak'a (2009) göre ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin seçiminde liyakat dışı seçimin denetimi zayıflatan ve denetimin etkinliğini azaltan önemli bir sorun olduğuna inanmaktadır. Müfettişlik mesleği, hizmet öncesi öğretmen eğitimine ve deneyimine dayalı bir meslek değildir. Cengiz'in (1992) belirttiği gibi bunların üzerinde bilgi, beceri ve yetenek gerektiren, çeşitli, karmaşık rollere sahip ve üst düzeyde sorumluluklar üstlenebilecek nitelikleri kapsayan bir meslektir. Atay (1998) araştırmasında; ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi kurumlarını denetlemede yetersiz

oldukları sonucuna ulaşmış, Coşkun yaptığı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin farklı branş alanlarında mesleki yeterliliklerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Coşkun, 1999). Bakioğlu ve Demirel(2001) yaptıkları araştırmalarında; eğitim sisteminde önemli bir rol oynayan ve eğitimin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını denetleyen müfettişlerin, kendilerini güncelleyebilmeleri için sürekli olarak belirli bir plan dâhilinde eğitim ihtiyacını tespit etmeleri gerektiği, buna yönelik kurs, seminer vb. düzenlenmesi, müfettişlerin etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi, bu konuda üniversitelerle sürekli işbirliği yapılması ve araştırma sonuçlarının müfettişler tarafından tartışılmasını, ayrıca teftiş kurulu ve üniversitenin işbirliği içinde ortak araştırmalar yapılmasının sağlanmasını ve bu çalışmaların sonuçlarına göre önleyici tedbirler alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kariyer basamağı olmamasına gelince, 14 Şubat 2022 tarihli ve 31750 sayılı Resmî Gazetede Yayınlanan “7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ” ile tekrar öğretmenlikte kariyer basamakları yürürlüğe konulmuş, özlük haklarında iyileştirmeler de yapılmıştır. Diğer kurumlarda da buna benzer kariyer basamakları vardır. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilatında (İmam Hatip, Uzman İmam Hatip, Baş İmam Hatip vb.), Emniyet Teşkilatında (Polis Memuru, Uzman Polis Memuru, Baş Polis Memuru vb.) kariyer basamakları vardır. Bu durum diğer bakanlıklardaki çalışan müfettişlerdeki uygulamayla da ters düşmektedir. Diğer yandan Bakanlık Müfettişlerinin; Müfettiş Yardımcısı, Müfettiş, Başmüfettiş olmak üzere “Kariyer Basamakları” oluşturulmuştur. İllerde çalışan Eğitim Müfettişlerinde ise halen kariyer basamağı yoktur. Oysa “Uzman Öğretmeni, Başöğretmeni” denetleyecek müfettiş açısından doğru bir durum değildir. Öğretmen açısından düşündüğümüzde, “Ben Uzman Öğretmenim, Ben Başöğretmenim”, beni denetleyen “Müfettiş” diye düşünecek bu da müfettişe güveni sarsacaktır. İllerde görevli Eğitim Müfettişlerinin kariyer basamağının olmayışı, Bakanlık Müfettişlerinde kariyer basamağı olması, özlük ve mali haklar bakımından kayıplara neden olmaktadır. Bakanlık Müfettişlerinde kariyer basamağı varken Eğitim Müfettişlerinde kariyer basamağı olmayışı denetlenenler nezdinde Bakanlık Müfettişlerinin daha üstün, bilgili olduğu, Eğitim Müfettişlerinin ise yeterli donanımına veya üstünlüğe sahip olmadığı düşüncesini akla getirecektir.

Müfettişlerin seçiminde akademik başarısı yanında bireysel özelliklerinin yapacağı göreve ve üstleneceği rollere uygun olması gerekir. Müfettişlerin alanında uzman kişiler olması sağlanmalıdır. Müfettişlerin çalışma süreleri, başarı, bilimsel çalışmalar dikkate

alınarak kariyer sisteminin bir unvan olmanın ötesinde “kaymakamlar, hâkim ve savcılar veya emniyet mensuplarında olduğu gibi” kendi içlerinde derece veya bölgeye göre sınıflandırılmış, belli süre çalışma ve eğitim kriterini tamamlayanlara verilen özlük-mali hakları bakımından da ciddi anlamda fark yaratan, müfettişleri teşvik eden bir kariyer sistemi hayata geçirilmelidir.

4.Rehberlik ve Yargıçlık Görevinin Bir Arada Yürütülmesi, İş Yoğunluğu ve Görev Tanımlarındaki Belirsizlikten Kaynaklanan Sorunlar: Araştırmalar incelendiğinde, denetimin etkili işleyişini engelleyen unsurlardan birinin müfettişlerin bir arada yürüttüğü bu görevlerin birbirleri ile uyuşmamasından (çatışmasından) kaynaklandığını göstermektedir. Bu durum denetimin etkili işleyişini zorlaştıran önemli unsurlardandır. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; müfettişlerin birbiri ile çelişen/çatışan görevleri bir arada yürütmesinin etkili denetimi engellediğini ve benzer bulguların elde edildiğini göstermektedir (Ada & Alkan, 2009; Altıntaş, 1989; Sağır, 2005; Şahin, Çek & Zeytin, 2011; Kayıkçı, 2005). Başaran (1986) yaptığı “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları” araştırmasında, müfettişlerin hem rehberlik-denetim hem de inceleme-soruşturma görevlerini bir arda yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Kayıkçı ve Emiroğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada; İstanbul ilindeki müfettişlerin rehberlik-denetim ve inceleme-soruşturma gruplarına ayrılarak çalışmaları incelenmiş, rol çatışmalarının azaldığı, iletişimin ve insan ilişkilerinin arttığı, denetimin etkililiğinin arttığı, rol karmaşasının azaldığı, müfettişlerin kendilerine güvenlerinin arttığını ortaya koymuşlardır.

Müfettişlerin görev alanları çok geniş bir alana yayılmış ve karmaşıklaşmıştır. Resmi ve özel kurumlarda yapılan; araştırma, inceleme, denetim, işbaşında yetiştirme, rehberlik ve soruşturma işlemleri yanında 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu’na göre valilik tarafından verilen ek soruşturmalar ve görevler, müfettişlerin işlerini karmaşıklaştırdığı gibi iş yükünü de artırmaktadır. Bunların yanında özel öğretim kurumların açılış, denetim rehberlik ve soruşturma işlemleri. Buna göre Karagözoğlu (1972)’ nün yaptığı araştırmada; müfettişlerin iş yükünün fazla olduğunu saptarken günümüzde de pek çok araştırma (Kayıkçı, 2004; Kayıkçı ve Şarlak, 2013; Büyükkışık. 1989) müfettişlerin iş yükünün fazla olduğunu göstermiştir. Müfettişler, müfettiş başına düşen öğretmen sayısının fazla olmasının (iş yükünün fazla oluşunun) beklenen rol davranışını gerçekleştirmelerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler (Burgaz,1992). Terzi'nin (1996) araştırmasına göre, yasal metinde kendilerine verilen

görevler ve çalıştıkları örgütteki iş yüklerinin iyi ayarlanmadığını düşünen müfettişler, sayılarını yetersiz, çalıştıkları bölgelerde müfettiş öğretmen oranının dengesiz olduğunu, inceleme, soruşturma, denetim, rehberlik ve iş başında yetiştirme gibi görev alanlarının iş yükünü arttırdığını ve görevlerinin uygulamaya konma derecelerinin düşük olduğunu belirtmektedirler. Müfettişlerin iş yükünün fazla olması asıl denetim alanı olan eğitim ve ilköğretimden uzaklaşmalarına neden olmakta ve okullara yeterince zaman ayırmalarını engellemektedir (Kayıkçı ve Şarlak, 2013). Her alan ve branşta müfettiş olmaması nedeniyle branş dışı denetimler yapılmak zorunda kalındığından alanında uzman olmayan müfettişlerce yapılan denetimler, denetlenen ile müfettişler arasında sorunlara neden olmaktadır. Türkiye’de yapılan birçok araştırmada (Yılmaz, 1998, Karaköse, Aslan ve Kılıç, 2009; Kayıkçı & Şarlak, 2013) benzer bulgular elde edilmiştir. Bu günkü haliyle müfettişlerin iş alanı çok aşırı bir şekilde genişlemiştir. Okul öncesinden ortaöğretim kurumlarına kadar her tür ve derecede resmi ve özel okulun denetim, inceleme, araştırma, soruşturma, işbaşında yetiştirme görevleri yanında, milli eğitim bakanlığına bağlı sürücü kurslarından güzellik ve stilistik kurslarına kadar, etüt eğitim merkezlerinden öğrenci yurtlarına kadar geniş bir alanda yapılan çalışmalar hem müfettişlerin işlerini karmaşıklştırmakta hem de iş yüklerini arttırmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için bu eğitim kurumları alanlarına göre gruplandırılarak belli alanlarda uzmanlaşmış müfettişlerce denetlenmeli ve müfettiş alımı bu ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılmalıdır. Müfettişler görev alanlarına göre uzmanlaşarak, inceleme-soruşturma görevleri ile rehberlik ve denetim görevleri birbirinden ayrılmalı, her görev alanının müfettişleri farklı gruplarda yer almalıdır. Buna göre okulların denetimini yapan eğitim müfettişleri sürücü kurslarına gitmemelidir. Ayrıca her branştan yeterince müfettiş istihdam edilerek her müfettişin sadece kendi alanındaki personeli denetlemesi sağlanmalı, başka alan öğretmenliğinden gelen bir müfettiş İngilizce öğretmenin teftişini yapmamalıdır.

Her branştan yeterli sayıda müfettiş olmaması denetimlerin başka branşlarda uzman olan müfettişler tarafından yapılmasına neden olmaktadır. Alanında uzman olmayan müfettişlerin yaptıkları denetimler verimli olamadığı gibi öğretmen ve müfettişler arasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bütün bu yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için, müfettişlerin rehberlik ve denetim görevleri ile inceleme-soruşturma görevleri birbirinden ayrıştırılarak bu alanlarda denetimler uzmanlaşmış müfettişler tarafından yapılmalıdır. Ayrıca branşlar bazında uzmanlaşmaya gidilmesi, özel öğretim kurumları, özel eğitim kurumları vb. görev alanlarına göre de uzmanlaşarak, her görev

alanının müfettişlerinin farklı gruplarda yer alması, belli alanlarda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle görev tanımlarının açık ve net olarak yapılması, belirsizliklerin ortadan kaldırılması gerekir. Okul/kurum ve personel sayılarına, belirli standartların göre müfettiş normlarının belirlenerek yeterli müfettiş istihdam edilmelidir.

5.Denetlenenlerin Denetime İlişkin Olumsuz Algıları ve Korku Kültürü ve Mesleki

Etik Sorunlar: Müfettişlik mesleğine karşı toplumda olumsuz bir bakış açısı ve algının olduğu, özellikle yargıçlık rolünden dolayı korku kültürü olduğu söylenebilir. Bu bulgumuza benzer şekilde, Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda denetim ve müfettişlere yönelik olumsuz bir bakış açısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Döş & Kayran, 2013; Sapancı, Aslanargun & Kılıç, 2014; Töremen & Döş, 2009; Aslanargun & Torku, 2014; Gündüz, 2010, Kayıkçı & Uygur, 2012; Ünal & Yıldırım, 2011). Denetim, doğası gereği soğuk bir duygudur. Çoğu insan denetimi sevmez. Çünkü denetim sonuçlarında ortaya çıkabilecek sorunlardan dolayı soruşturma ve ceza alma riski bulunmaktadır. Üstelik etkin çalışmayan bir denetim sistemi varsa bu korku ve gerginlik daha da artabilir. Güler’in (2009) çalışmasında korkulan müfettişlerle ilişkilerin korku kültürünün ortaya çıkmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Hatta hiç denetlenmeyen bazı öğretmenlerin denetim ve müfettiş algılarının olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır (Döş, 2009). Aslında bu olumsuz algı sadece denetlenenlerin değil, denetçilerin de işini zorlaştırmaktadır. Karaköse, Aslanargun ve Kılıç’ın (2009) çalışmasında; müfettişlerin kurumsal ve öğretmen ders denetiminde karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olarak denetim fobisi değerlendirilmiştir. Uğurlu’nun (2010) "Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Algıları" bulgularına göre, tüm yargılar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler, eğitim müfettişlerinin davranışlarının orta düzeyde etik ilkelere uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kayıkçı ve Uygur’un (2012) "İlkokul Denetiminde Meslek Etiği" çalışmasına göre denetimde etiğe çok önem verilmesine rağmen bu etik ilkeler tam olarak uygulanmamakta ve etik ilkelerin uygulanmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu bulgular Dağlı ve Akyıldız’ın (2009) “ilkokul müfettişlerinin mesleki etik ilkelere uyma konusunda ideal düzeyde davranış göstermedikleri” bulgusunu desteklemektedir. Aksoy (1998) ve Taşar’ın (2011) araştırmasına göre mesleki etik ilkelere uyma derecesi “orta” düzeyde belirlenmiştir. Kayıkçı ve Uygur’un (2012) araştırmasına göre katılımcılar, müfettişlerin etik davranışlarının; kişilerarası ve iletişim becerilerini kullanma, denetimleri çevresel koşullara göre yapma, denetimleri belirli standartlara göre yapma, öğretmenlerin gelişimi

için önerilerde bulunma, yemek kabul etmeme şeklinde olmasını beklemişlerdir. Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde müfettişlerin çok geniş ve karmaşık görev ve alanlarının olduğu buna ek olarak, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu kapsamında illerde Eğitim Müfettişlerini, kendi kurum ve sorumlulukları dışında Vali tarafından başka kurumların inceleme-soruşturmalarında görevlendirilmesi mümkündür. Bu da iş yükünü daha da arttırmaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Müfettişliği olmak üzere iki denetim grubu ve birimi bulunmaktadır. Bu durum müfettişlerin farklı kimlik algılarına, kurum içinde çatışmalara yol açmakta, eğitim müfettişliği birden fazla kuruma bağlı bulunmaktadır. Eğitim Müfettişleri, illerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Valiye ve Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı çalışmaktadır. Müfettişlerin birden fazla birime bağlı olmasının yönetimde birlik ilkesinde aykırılığından dolayı çeşitli sorunlara neden olduğu, eğitim müfettişlerinin yolluk, gündelik ve diğer ödemelerin yapılmasında her ilde farklı uygulamalar olduğu; mevcut yapıda, müfettişlerin çalışmalarını etkileyen bürokratik engeller olduğu, ikili denetim hizmet ve sistemin bütünleşmesine engel olduğu bizzat ortaya konulmuştur (Kayıkçı, 2005). Bu olgunun ortadan kaldırılması için müfettişlerin rehberlik ve denetim rolünün inceleme ve soruşturma (yargılayıcı) rolünden ayrılması ve alanında uzman, açık ve iletişimsel, öğretmenlere ve okullara liderlik edebilecek yetkin müfettişlerin yetiştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Denetimlerle ilgili olarak, denetlenenlerin kurs denetimi ve kurumsal denetim kriterleri konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Müfettişlerin meslek etiği konusunda eğitim almaları ve yerleşik etik ilkelerini ihlal edenlere karşı önleyici tedbirler alınması gerekmektedir.

6.Eğitim Denetiminin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar, Yönetim Kademeleri ile İletişim/Koordinasyon Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar:

Rehberlik ve Denetim rollerinin grup anlayışı içinde gerçekleştirilmesi, müfettişlerin performans, sorumluluklarının tespitini zorlaştırdığı gibi personel ve kurumlar açısından da karmaşaya neden olabilmektedir. Müfettişler tarafından düzenlenen denetim raporlarının, personel değerlendirme puanlarının dikkate alınmaması denetimi etkisizleştirmektedir. Müfettişlerle yönetim kademeleri arasında sağlıklı bilgi akışının olmayışı, iletişim yetersizliği, müfettişlerin yapılan sistem değişikliklerinden ve mevzuat değişikliklerinden haberdar olmamasına neden olmaktadır. Ayrıca müfettişler, denetim yapacağı kurumların bilgilerine ulaşmada sorun yaşamaktadır. Benzer şekilde, Terzi (1996) yaptığı araştırmada; Müfettişlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğunu, görevleriyle ilgili

bilgilere zamanında ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını, eğitimde yapılan mevzuat değişikliklerinden haberdar edilmedikleri, örgütün de bu yönde bir çabasının olmadığını bulgularına ulaşmıştır. Karaköse, Aslan & Kılıç (2009) birlikte yaptıkları çalışmada; ödüllendirmelerde müfettişlerin denetimlerde verdikleri yönetici ve personel denetim puanlarının dikkate alınmadığını, bunun yöneticilerden kaynaklanan bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (1998) yaptığı araştırmasında; yöneticilerin ders denetim raporlarını ve okul/kurum denetim raporlarının da gerektiği gibi değerlendirmedeğini belirtmiştir. Benzer şekilde denetim raporlarının yöneticiler tarafından incelenmediğini, dikkate alınmadığına yönelik başka araştırmalar da mevcuttur (Kayıkçı & Şarlak, 2013). Denetim sisteminin, grup sistemi yerine bireysel çalışma esaslı, kurum ve öğretmenlerin danışmanı, rehberi olacak şekilde okul/kurum ve personelin müfettişlerin sorumluluğuna verilmelidir. Müfettişin zaman sınırlaması olmaksızın sorumlu olduğu öğretmen, okul/kurumla eğitim öğretim sürecini iyileştirecek şekilde çalışmasını sağlayan yapısal değişiklik yapılmalıdır. Ayrıca yönetim kademelerinin müfettişlerin raporlarının gereğini yapmaları konusunda yaptırım getirilmesi, icraya yönelik yazı ve talimatların müfettişlere ulaştırılması, bilgi akışı ve MEBBİS, e-OKUL vb. sistemlerden sorumlu olduğu okul/kurum ve personel bilgilerine müfettişin erişimi sağlanmalıdır.

Araştırmanın “**Üçüncü alt problemi; Farklı Ülkelerin eğitim denetim sistemleri nasıl işlemektedir?**” irdelenmiş, bu bağlamda, “PİSA’da (2018) ve TİMSS (2020) sınavlarında başarılı olmuş ülkelere seçilmiş ülkelerin eğitim denetim sistemleri” ile Türkiye eğitim denetimi sistemi karşılaştırılmıştır. Buna göre;

İncelenen ülkelerin çoğunda Türkiye'deki denetim sürecinden farklı olarak tüm paydaşların katılımı ile denetimlerin gerçekleştirilmesi yönünde eğilimlerin olduğu Türkiye’de ise denetimlerin sadece dış denetim şeklinde ve kontrol amaçlı yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de müfettişlerin yaptığı denetimlerin, teftiş ve soruşturma anlayışına dayalı olmasına karşın PİSA (2018) ve TİMSS (2019) sınavlarında başarılı olan ve incelediğimiz ülkelere denetimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya ve onlara rehberlik etmeye yönelik değişen bir yaklaşımları olduğu görülmüştür.

İncelenen tüm ülkelere, öz değerlendirmenin, bir iç denetim mekanizması rolü oynadığının görüldüğü, Türkiye’de ise öz değerlendirme ve okul/kurumlar için iç denetim mekanizmasının olmadığı görülmektedir. Denetimin sıklığı bakımından ülkelerin

farklılıklar gösterdiği, denetiminin amaçları ve değerlendirme sıklığı açısından değerlendirdiğimizde; eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve mesleki hesap verebilirliğin artırılmasının ülkelerin ortak amaçları arasında olduğu, Türkiye’de ise denetimlerin genellikle üç yıllık periyotlarla yapıldığı, okullar için kalite sistemi ve hesap verebilirliğe yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır.

Bu ülkelerde öz değerlendirmenin zorunlu olduğu, tümünde dışsal değerlendirme, denetim ya da okul denetimi adıyla dışsal mekanizmaların değerlendirmelerinin olduğu ve çoğunda değerlendirme sonuçlarının kamuoyuyla paylaşıldığı, Türkiye’de ise öz değerlendirme sisteminin olmadığı, dışsal denetimin olduğu, denetim sonuçlarının kamuoyu veya paydaşlarla paylaşılmadığı bilinmektedir.

Bu ülkelerin tamamında eğitim öğretim faaliyetlerinin genelden özele doğru bir akış içinde denetlendiği ve tüm ülkelerde denetimin rehberlik ağırlıklı ve süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı, tüm ülkelerde eğitim sisteminin bir parçası olarak denetim mekanizması var olduğu, Türkiye’de de son düzenlemeler ile rehberliği önceleyen bir anlayışın ön plana çıkarılmaya başladığı söylenebilir. İncelenen ülkelerin tamamında öğretmen performansını belirlenmesi ve bu değerlendirmenin esas alındığı liyakat kariyer sisteminin var olduğu, öğretmen performansının belirlenmesinde okul müdürünün büyük oranda sorumlu tutulduğu ancak öz değerlendirme akreditasyon ve benzeri çağcıl uygulamaların olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise öğretmen performansının belirlenmesine yönelik liyakati esas alan, objektif bir sistemin olmadığı görülmektedir. Genel olarak Türkiye’de de müfettişlerin her eğitim kademesine göre düzenlenen denetim çerçevelerine göre denetim uygulamalarını yürüttükleri, ancak, bu denetim çerçevelerinin ağırlıklı olarak yasal düzenlemelerin yerine getirilip getirilmediği hususuna odaklandığı ve kontrol amaçlı denetimler yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın “**Dördüncü alt problemi; Etkili Bir Denetim Modeli**” konusu irdelenmiş, Türkiye için yeni bir model tasarımı ve önerisi geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak açıklandığı üzere;

Türkiye eğitim denetimini yeniden tasarlamak” öncelikle bu sorunları çözmeyi hedefleyen, etkili denetimi sağlamaya yönelik, daha işlevsel, zihniyet değişikliğini getirecek bir modeli önerilmiştir. Bütüncül bir değerlendirme yapılmak suretiyle etkili bir denetim sistemi modeli geliştirilmiştir. Denetimde yaşanan sorunların çözülmesi, çağdaş, etkili bir denetim sistemi tasarlamak, etkili bir model geliştirebilmek için ilk önce eğitim

denetim sistemine ilişkin temel bakış açısını ortaya koymak gerekir. Buna göre;

a) Yeni bir denetim paradigması ve felsefesi belirlenmesi belirlenmelidir: denetim sistemlerinde mevcut sorunları yalnızca müfettişlere havale etme kolaycılığına kaçmadan eğitimin kalitesinin artırılması için ülke gerçekleri ve şartlar iyi analiz edilerek yeni denetim felsefesi ve anlayışı geliştirilmelidir.

b) Müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sisteminin güncellenmelidir: Müfettişliğe atanmada sadece akademik başarının değil uzmanlık gerektiren müfettişlik mesleğinin rol ve becerilerine uygun kişilerin seçilmeleri, hizmet öncesinde ve hizmet içinde sürekli gelişimi esas alan mesleki gelişim sistemi kurulmalıdır. Müfettişlerin özlük haklarında iyileştirmeyi sağlayan hâkim ve savcılar ya da emniyet personeline uygulanan kariyer sistemi gibi bir sistem hayata geçirilmelidir.

c) Denetim yapısının değişimi ve rehberlik merkezli denetim anlayışı benimsenmelidir: Kontrol amaçlı klasik denetim anlayışından vazgeçilerek, rehberlik ve mesleki gelişimi önceleyen, danışma ve yardımlaşmayı sağlayan, tüm iletişim kanallarının açık olduğu çağdaş bir denetim sistemi kurulmalıdır.

Denetimde yaşanan sorunları ortadan kaldıracak denetimde etkililiğini sağlamaya yönelik, çoklu veriye dayalı, risk odaklı, rehberliği önceleyen, denetim sürecindeki paydaşlar da sürece dâhil eden, öz değerlendirmeyi öngören, geri dönütlerle düzeltme ve geliştirmeyi hedefleyen, şeffaf, gelişime açık bir denetim modeli önerilmiştir. Sadece teşkilat yapısında bir değişiklik değil, zihniyet değişikliğini de beraberinde getiren, ilkeleri olan, sürekli gelişimi esas alan bir model tasarımı bulundurulmuştur.

Bu modelde; kurumların iç ve dış değerlendirmesi yapılarak, özellikle öz değerlendirme sisteminin işler hale getirilmesi bakımından denetimin etkililiğini sağlama açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Denetim ve değerlendirme çoklu veriye dayalı yapılacağından bir verinin yanlış olmasının riskini diğer veriler azaltacaktır. Ayrıca okulun öz değerlendirme kurulunda öğretmenlerin, velilerin, STK'ların varlığı paydaş görüşlerinin alınması sebebiyle okulun daha etkili olmasını sağlayacak, öğrenci velilerinin de sürece dâhil edilmesi, okul veli ilişkisini güçlendirecek olumlu katkı sağlayacaktır. Öncelikle okul müdürünün süreci değerlendirmesi, sonra okul öz değerlendirme kurulunda bu değerlendirmenin gözden geçirilmesi, geri dönütler yapılması, varsa eksiklik, yanlışlıklar bunların düzeltilmesini sağlayacaktır. Sonrasında İl Öz Değerlendirme Birimi tarafından okuldan gelen Öz Değerlendirme Raporları

değerlendirilecek, Risk Değerlendirme ve Analiz Biriminin “Okul Risk Raporu” çıkarılacaktır. İl bazında yapılan bu değerlendirme sonrasında riski yüksek okullara rehberlik ve denetim biriminin Zümre Başkanları ve Eğitim Uzmanlarınca gerekli rehberlik çalışması yapılacaktır. Ayrıca Öğretmen Geliştirme Biriminin ihtiyaç analizine göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri desteklenecektir. Kendilerini, okul/kurum ve personel başarılarını görmek, isteyen kurumlar tarafından Özel Denetim Bürolarından denetim hizmeti alınarak varsa riskler ve tehlikeli durumların erkenden teşhisi yapılmış olacak ve düzeltilme fırsatı sağlanacaktır.

Okul/kurumların dış değerlendirmesi “ULUSAL DENETİM KURULU” tarafından belirlenecek standartlar ve kılavuzlar doğrultusunda, inceleme-soruşturma, rehberlik ve denetim bileşenlerinin birbirinden ayrıldığı, müfettişlerin branş, alan uzmanlığına göre ayrıldığı bir yapılanma ile yapılacağından rehberlik ve denetim görevi ile sorgulama görevlerinin aynı kişiden toplanmasından kaynaklı denetleyen ile denetlenen arasında oluşan güvensizlik ortadan kalkacaktır. Dış değerlendirme yapılanmasının merkez bağlı olarak bölgesel bazda teşkilatlanması, ilde müfettişler üzerinde oluşan yerel baskıları ortadan kaldıracak, müfettişlerin daha objektif ve bağımsız görev yapmalarını sağlayacaktır. Denetimlerin risk temelli ve belirli bir plan dâhilinde yapılacak olması, denetim raporlarının okul/kurumdan ayrılmadan tüm personel ile tartışıldıktan sonra şekillenmesi, denetim raporlarının kamuoyu ile paylaşılması şeffaflığı beraberinde getirecek denetlenenlerin sürece dâhil edilmesi moral ve motivasyonlarını yükseltecektir. Diğer taraftan okulların denetim puanlarının yöneticilerin; öğretmenlerin denetim raporlarının öğretmenin özlük haklarında etkiye sahip olacak olması denetimin etkililiğini arttıracaktır. Yöneticiler ve öğretmenler kendilerini daha da geliştirerek yüksek puan almayı ve özlük haklarında iyileştirme yapılmasını sağlama gayreti içinde olacaklardır. Bu hem kurumları hem de kurum çalışanlarını canlı ve diri tutacaktır.

Modelde, akreditasyon ve başarı standartlarının belirlenecek olması, etkililiğin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Okulun en önemli çıktısı olan öğrenci başarılarının ölçülmesi bakımından önemlidir.

Eğitimde etkililiğini sağlamada nitelikli öğretmen kilit role sahiptir. Modelde öğretmenlerin sürekli gelişimleri esas olduğundan kendini sürekli yenileyen, değişme ve gelişmelere uyum sağlayan öğretmenler daha başarılı olabileceklerdir. Etkili bir okul, etkili eğitim öğretim ancak etkili bir denetim mekanizması ile mümkün olacaktır.

Modelde müfettişlerin seçilmesi, hizmete alımı, işbaşında ve hizmet içi yetiştirilmeleri konusunda; öncelikle belirli eğitimleri tamamlamış olanlar, görev süresinde her yıl periyodik güncelleme eğitimlerinin öngörülmesi, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin teşvik edilmesi yanında yabancı dil bilme şartı gibi niteliklerin aranması nitelikli denetmeni, nitelikli denetmen de nitelikli denetimi beraberinde getirecektir. Okul/kurumlarda yöneticilere, personele eğitimsel liderlik yapabilecek, rol model olabilecek kişilerin müfettiş olması denetlenenlerde güven oluşturacak, onların müfettişten yardım isteme, iş birliği yolunu da açacaktır.

Modelde müfettişlerin grup halinde değil, bireysel olarak çalışmaları, her müfettişe belirli sayıda okul/kurum ve personelin zimmetlenmesi, uhdesine verilen kurumların danışmanı, personelin rehberi olarak ortaya çıkan başarı veya başarısızlıktan müfettişin de sorumlu olmasının öngörülmesi müfettişin kendini denetlemesini de sağlayacaktır. Denetimin ansızın ve gizli yapılması yerine haber verilerek bir plan dâhilinde yapılması kurumlarda tedirginliği azaltacak denetimin amacı olan kontrol ve düzeltmeye büyük katkı sağlayacaktır. Müfettişlerin görev tanımlarının yapılması, iş yoğunluğu ve karmaşanın kaldırılması, rehberliğin zamana bağlı kalmaksızın yapılması, sürecin denetlenmesinin esas olması okul gelişimini hızlandıracak personel ile iş birliği yapılmasına katkı sunacaktır.

Müfettişlerin özlük haklarının iyileştirilmesi, pozisyonlarının açık ve net olarak belirlenmesi toplumsal olarak itibarlarını yükseltecek, saygınlıklarını arttıracak bu da müfettişin performansını arttıracaktır.

Denetimde etkililiğinin sağlanması, etkili okulun, etkili eğitimin gerçekleştirilmesi sadece denetim sistemi ile mümkün olamayacaktır. Bu, eğitim sisteminin tüm öğelerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve bu öğelerin birbirleri ile uyum içinde çalışmalarının temin edilmesi, sistemin aksayan yanlarının sürekli iyileştirilmesi, hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmekle mümkündür. Bu bakımdan; çalışmamızda özellikle denetimin okul etkililiğini sağlamaya etkisi üzerinde durularak “Etkili Bir Eğitim denetim Modeli” önerilmiştir.

Modelin eğitim sistemimizin ve okulların etkililiğine olumlu katkı sağlayacağı, denetim sistemimizin daha işler ve fonksiyonel hale gelmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu model eleştirilmeye ve geliştirilmeye açıktır.

8.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

8.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin sahip olduğu derin bir bilgi birikimi de dikkate alınarak kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüştürmeye yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin yapısı, denetimi yapacak birimlere, görevlilere, unvanlara ilişkin kararsızlıktan vazgeçilerek sistem istikrara kavuşturulmalıdır.

3. Türkiye Eğitim Denetim sisteminde, Bakanlık Merkez Müfettişleri ve İl Müfettişleri şeklinde çift başlı sistemden vazgeçilerek denetim tek çatı altında birleştirilmeli, doğrudan Bakanlığa bağlı bölge sistemine geçilmelidir.

4. Eğitim (İlköğretim) Müfettişliğine seçilme konusunda; niteliği arttırıcı, hizmet öncesinde denetim formasyonu ve uzmanlığı kazandıracak lisans programları açılması yönünde düzenlemeler yapılmalıdır. Müfettişlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitiminin planlı ve sürekliliği sağlanmalı, nitelik olarak mesleki gelişmelerini sağlayacak akademik düzeye çıkarılmalıdır.

5. Eğitim müfettişlerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde istenen yardımı yapabilmeleri için rehberlik-denetim ile inceleme-soruşturma görevlerinin birbirinden ayrılarak alanında uzmanlaşmış müfettişlerce yapılması yönünde düzenleme yapılmalıdır.

6. Müfettişlerin rehberlik ve denetim alanlarının çeşitliliği, iş yüklerinin ağırlığı, çeşitli branşlardaki öğretmenleri denetlemek zorunda kalmaları, her alanda uzmanlaşmanın olmaması ve işbaşı eğitimlerinin kesintiye uğraması eğitim müfettişlerinin çalışmalarının etkinliğini azalttığından müfettişlerin görev ve iş tanımların açık ve net olarak yapılarak belirsizlikler ortadan kaldırılmalıdır.

7. Müfettişlerin belirli sayıda okul/kurum ve personelin rehberlik ve denetiminden sorumlu olacak şekilde düzenleme yapılmalı, belirlenecek müfettiş normuna uygun istihdam sağlanmalıdır.

8. Eğitim sisteminde veya eğitimin alt sistemlerinde, özellikle eğitim denetimi sisteminde yapılacak değişikliklerin paydaşların, üniversitedeki eğitim uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra önce pilot uygulama yapılması, görülen aksaklıklar giderildikten sonra uygulanmalıdır. Popülist düzenlemelerden kaçınılmalı, sistem istikrara kavuşturulmalıdır.

9. PISA ve TIMSS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme sınavlarında ve insani gelişmişlik düzeylerinde başarı elde etmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de denetimler paydaşların katılımı ile çoklu veriye dayalı olarak gerçekleştirilmelidir.

10. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerde olduğu gibi öğretmen performansının belirlenmesi ve bu değerlendirmenin esas alındığı liyakat kariyer sisteminin kurulması, öğretmen performansının belirlenmesinde okul müdürünün öz değerlendirme, akreditasyon ve benzeri çağcıl uygulamalar hayata geçirilmelidir.

11. Okul/kurumlar ve öğretmenler için Öz-Değerlendirme sistemi getirilmeli, denetim ve değerlendirme sonuçları kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

12. Rehberlik ve denetim sonucunda personelin ve kurumların performans değerlendirme puanlarına göre (belirlenecek kriterlere göre yapılan puanlama) ödüllendirilmeleri, maaş/özlük haklarında iyileştirme yapılması sağlanmalıdır.

13. Dünyadaki gelişme ve değişmelere uygun, çağdaş denetim anlayışını benimseyen, tarihsel birikimimizi ve toplumsal değerlerimizi esas alarak yeni bir bakış açısı ile denetim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır.

14. Müfettişlerin seçiminde; akademik başarısı yanında bireysel özelliklerinin yapacağı göreve ve üstleneceği rollere uygun, alanında uzman kişiler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.

15. Müfettişlerin çalışma süreleri, başarı, bilimsel çalışmalar dikkate alınarak kariyer sisteminin bir unvan olmanın ötesinde “kaymakamlar, hâkim ve savcılar veya emniyet mensuplarında olduğu gibi” kendi içlerinde derece veya bölgeye göre sınıflandırılmış, belli süre çalışma ve eğitim kriterini tamamlayanlara verilen özlük-mali hakları bakımından da ciddi anlamda fark yaratan, müfettişleri teşvik eden bir sistem oluşturulmalıdır.

16. Müfettişlerin mesleki etik konusunda eğitilmeleri, belirlenen etik ilkelere aykırı hareket edenler ile ilgili tedbirler alınmalıdır.

17. Denetim sisteminin, grup sistemi yerine bireysel çalışma esaslı, kurum ve öğretmenlerin danışmanı, rehberi olacak şekilde okul/kurum ve personelin müfettişlerin

sorumluluğuna verilmesi, müfettişin zaman sınırlaması olmaksızın sorumlu olduğu öğretmen, okul/kurumla eğitim öğretim sürecini iyileştirecek şekilde çalışmasını sağlayan yapısal değişiklik yapılmalıdır.

18. Yönetim kademelerinin müfettişlerin raporlarının gereğini yapmaları konusunda yaptırım getirilmesi, icraya yönelik yazı ve talimatların müfettişlere ulaştırılması, bilgi akışı ve MEBBİS, e-OKUL vb. sistemlerden sorumlu olduğu okul/kurum ve personel bilgilerine müfettişin erişimi (bilgiyi görme yetkisi verilmelidir) sağlanmalıdır.

19. Türkiye eğitim denetimi sisteminde yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için; “yeni bir denetim paradigması ve felsefesi belirlenmesi, müfettişlerin seçilme, atanma ve kariyer sisteminin güncellenmesi, denetim sisteminin sorunları çözecek ve rehberlik merkezli denetim anlayışına göre sistem yeniden yapılandırılmalıdır.

8.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Denetim sürecinde yer alan tüm öğeleri içeren, onların görüşlerinin alındığı nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.

2. Eğitim öğretim ve etkili eğitimde denetimin rolüne ilişkin karma araştırmalar yapılmalıdır.

3. Etkili denetim, e-denetim uygulamaları model önerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

4. Siyasi partilerin eğitim denetim sistemi ve denetim politikalarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

5. Müfettişlerin iletişim becerileri, rehberlik becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

6. Mevcut denetim anlayışı ile rehberliği esas alan çağdaş denetim yaklaşımlarının uygulandığı grupları karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

7. Rehberlik ve danışmanlığa dayalı kurum ve personel bazında bireysel paylaşımların yapıldığı uygulamalar yapılarak bunların sonuçları üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

8. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine yönelik denetim yapı ve modelleri üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

9. Türkiye’deki tüm denetim birimlerinin tek çatı altında ve Cumhurbaşkanlığına bağlı olarak işleyişine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

10. Müfettiş raporlarının eğitim öğretimin niteliğine ilişkin ağırlıkları, tespitler, çözüm önerileri ve bunların uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır



9. KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalın, P. D. A. (1998). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (16), 383-386.
- Açıkgöz, S. (2001). Türk ulusal eğitiminde teftiş sisteminin yapısı, işleyişi, sorunları ve öneriler. *2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Ada & ve Akan, D. (2009). Eğitimde yeni bir eğitim modeli arayışının gerekliliği. *IV Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. 14-15 Mayıs 2009 Denizli 1-5*.
- Adu E O. Akinloye GM, & Olaoye O.F. (2014). Internal and external school super Saudi schools Issues challenges and way forward. *Intemational Journal of Educationa ences* 7(2).269-278
- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., ve Terzi, Ç. (1999). Türk eğitim sisteminde eğitimin denetimi. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım 1999, Ankara*.
- Ağca, D. (2010). *İlköğretim okullarında özdeğerlendirme uygulamalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Akkutay, Ü. (1996). *Millî Eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk Dönemi)*. Ankara: Avni Akyol Ümit Vakfı Yayını
- Aksoy, H. (1998). *Eğitim denetiminde etik boyut*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya
- Aktn, C. C. & Gencel, U. (2010). Yüksek Öğretimde Akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2) 137-146. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16336/333501>

- Aküzüm, C. ve Özmen, E. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*. 56, 97-120.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aldemir, M. C., A. Ataoğlu & G. Budak (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (5. Baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Altınışık, S ve Binbir, Ü. (2015). Eğitim ve Toplum Yazıları. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, *Son Onbeş Yılda Türkiye’de Eğitim Denetimine İlişkin Yapılan Tezlerin Analizi* (s. 83-104). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Altıntaş, R. (1985). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitimde teftişin yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 103, 22-26
- Altun, B. & Sarkaya, P. Y. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human ences* 17(1). 284-303
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3):79-96
- Altunay, E., Arlı, D., Öz, Y., ve Yalçinkaya, M. (2013). Continuity in Educational Supervision: A Case Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 106, 723-729.
- Apaydın, Y. (Y. (2017). "Eğitim modeli ithalatından vazgeçilmeli". *Tohum Dergisi*, 2017, <https://www.tohumdergisi.com/2017/01/19/turk-egitim-sisteminde-felsefe-arayisi/> 25.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Arabacı, I.B. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2). 286-296.

- Arslan, A. (2003), *4.Kamu Kalite Sempozyumu 360 Derece Geri Besleme Çalıştay Dökümanları*. KalDer Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi,1-19.
- Aslan, B. (2010). Bir Yönetim Fonksiyonu Olarak İç Denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77(1). 63-86.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (3). 281-306.
- Aslanargun, E. (2018). Türk eğitim sisteminde denetimin felsefesi ve işlevsellikten uzak oluşu. *Eğitime Bakış Dergisi (Eğitim Bir Sen)*. Yıl: 14 / Sayı: 44 Eylül - Ekim - Kasım - Aralık 2018
- Atak, M. & Atık, İ. (. (2007), "Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi". *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1). 63-70.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2 (2). 59-67.
- Atatürk, Gazi Mustafa Kemal. (2017) *Nutuk*. Ankara: Elips Kitapevi.
- Atay, A (1998). Kadın Yöneticilerde Kariyer Boyutları ve Etenler.” 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı, *TODAİE Yayınları*. Yayın No:285,1998, Ankara.
- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Ateş, A. (2014). "Millî eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıları". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Austin, M. J. & Hopkins, K. M. (2004). *Supervision as collaboration in the human services: building a learning culture*. United States of America: Sage Publications.
- Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve

istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2), 219-227.

Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım-Yayım Danışmanlık A.Ş. Yayını

Aydın, M., ve Tekiroğlu, M. (2013). 1934 İzmir tedrisat müfettişleri kongresi: görüşler, sorunlar ve öneriler. *BELGİ Dergisi*, 1(5), 537-553.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, ss. 4-12.

Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2000). Üniversitede Akreditasyon ve Düşünceler. *Öneri Dergisi*, 3 (13), 39-47.

Bakioğlu, A.; Demirel, A., (2001). İlköğretim müfettişlerinin kariyer gelişimleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2001*, Sayı 13, Sayfa: 37-54 53

Balcı, A. (2022). *Etkili Okul, Kuram-Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Barnard, C. Barnard, C. (1995). *Organization Theory: ToTheory: To the present and beyond*. Ed. Oliver E. Williamson E. Williamson. New York: Oxford University press.

Barutçugil, İ. (2002), *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd.Sti.

Başar, H. (2008). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, A ve Bozkurt, E. (2003). *Türk Millî Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*. Ankara: Tem- Sen Yayını.

Başaran, İ. E (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Başer, M. U. (2015). Eğitim ve Toplum Yazıları. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, *Alanyazın ve Yasal Düzenlemelerde Denetim Sorunsalı* (ss. 83-104). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Beamish, W, Meadows, D and Davies M. (2010). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *Journal of Special Education*, 45(4), 227-241.
- Benigno S. D. (2017). Improving the supervision process: Trust, presence, empowerment and recognition. *Advances in Social Sciences Research Journal* 4(3), 1-4
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bilir, M. (M. (1992). Teftiş sisteminin yapı ve işleyişi. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(1), 252-283.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership* (5th ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Books SICI (2010) *Inspectorate profile: England*. <http://www.siciinspectors.org/web/guest/bluellook> Erişim Tarihi: 25.05.2023
- Bostancı A. B., Bulut, M. Ş. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulanmasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 238-254.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 62-82.
- Boyacı, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf>. Erişim Tarihi: 05 Ocak 2023.
- Boyacı, A. (2017). *Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve örgütsel özdeşleme düzeylerinin veri madenciliği ile analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çorum.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan akademik

çalışmalara ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(2).

Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.

Bozaslan, B. M. ve Çokoğulları, E. (2015). Osmanlı'dan cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: Devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (3), 309-329.

Bozkuş, K. & Gündüz, Y. (2013). Eğitim denetiminde yeni bir eğilim: okul öz değerlendirmesi. *V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Buluç, B. (1997). "Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci". *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*. Cilt: Ekim-Aralık:1997. Sayı:4, Sayfa:27-30.

Burgaz, B. (1992). *Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Burke, P. J., & Krey, R. D. (2005). Super Johnson, Musial, Hall & Gollnick, Johnson, Musial, Hall & Gollnick, Johnson, Musial, Hall & Gollnick, Johnson, Musial, Hall & Gollnick, Supervision: *A Guide to Instructional Leadership Vol. 2nd*

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Butovsky, R. (2006). *The Russian Federation higher education system*. https://www.cimo.fi/dman/Document.phpx/public/Muut+koulutusohjelmat/tempusinlo_russia.ppt Erişim Tarihi 30.05.2023.

Büyükışık, M. (1989). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik etkinliklerinin gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Ü.Sos. Bil.Enst. Ankara.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Cafoğlu, D. Z. (1996). Sanayileşmiş Ülkelerde Eğitim Politika ve Uygulamaları. *Kuram*

- ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7 (7), 367-374. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10388/127092>
- Can, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:161 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/161/can.htm. Erişim Tarihi: 29.07. 2022.
- Carrington, G. (2004) Supervision as a reciprocal learning process. *Educational Pycho in Practice*, 20(1), 31-42
- Cengiz, C. (1992). *Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Clifford, JR, Macy, MG, Albi, LD, Bricker, DD ve Rahn, NL (2005). Erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitiminde hizmet öncesi profesyoneller için bir klinik denetim modeli. *Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Konular*, 25 (3), 167–176.
- Çelebi, N. ve Asan, T. (2016). Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı (1923-1946). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 18-31.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları,
- Çetin, R. B. & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4 (1), 45-77.
- Çetin, R.B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Çetin, Y. & Gündoğdu, K. (2021). Gölge eğitim destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 10(1). 255-271
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi- Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe*

Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(1), 446-468.

- Dağlı, A. & Akyıldız, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (13) , 27-38.*
- Davys A, & Beddoe, L (2010). Best practice in supervision: a guide for the helping professions London: Jessica Kingsley Publishers, 2010
- De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M., ve Odushina, D. (2005). Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development, 1(1), 1-15.*
- Debare, I. (1997), “360 Degree Of Evaluation. More Companies Turning To Full-Circle Job Reviews”, *San Francisco Chronicle* 5 May, B-1
- Demirel, F. (2012). Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde hiyerarşi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (2), 507-530.*
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin se- çilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi- Journal of SocialSciences, 23, 23-46*
- Demirtaş, H. & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 0-0*
- Doğan, D. D. İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20 (20), 503-519.* Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10376/126977>
- Döş ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin müdür yetkili öğretmenlerin görüşleri. *KSD Sosyal Bilimler Dergisi, 100), 87-103.*
- Döş, 1. (2009). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu.* Ankara. Başkent

Öğretmenevi, 22-23 Haziran.2009.S.357-365.

DPT, 8.BYKP (2000). “Küreselleşme” *Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.

Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 413-425.

Ece, M. (2007). *İlköğretim kurumları kurum teftiş ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Edmonds, R. (1979). Effective School For the Urban Poor, *Educational Leadership: 15-24*.

Eisner, E. W. (2017). The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry And The Enhancement Of Educational Practice. *Teachers College Press*.

Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Scienses: Theory & Practice-11 (4) Güz /Autumn*,1849-1867

English, F. W. (Ed.). (2006). Encyclopedia of educational leadership and administration. *Sage publications*.

Ensari ve Senior High School Education Act. (2021) Erişim: adresi [ps://aw.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode-H0060043-text-According to this Act, senior, free pending on cer-tain requirements](https://aw.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode-H0060043-text-According%20to%20this%20Act,%20senior,%20free%20pending%20on%20certain%20requirements)

Erdem A, Eroğlu M (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(31), 13 -13- 26.

Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı eğitim sisteminde teftiş. *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 26, 55-91.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ergüneş, Y., ve Ovalı, Ç. (2010). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 30-53.

- Erkılıç, T. ve Dilbaz, E. (2015). Denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında 1999, 2011 ve 2014 müfettişlik yönetmeliklerinin müfettiş yardımcısı atama ve yetiştirme anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 7-24.
- Ertaş, B.D. (2022). Amerika kıtası denetim sistemi. E. Barış & K. Eranıl içinde. *Eğitimde Denetim* (s.247-274). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Ertekin, Y. (2004). Çağdaş yönetim ve denetim. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 55-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub /cagsbd/issue/44594/553907>
- EURYDICE & CEDEFOP. (1995). European Centre for the Development of Vocational Training & Commission of the European Communities, Structures of the education and initial training systems in the European Union, European
- EURYDICE (2021). Heads of the regional education authorities. Pedagogical supervision Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national_policies/eurydica/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-56
- Eurydice (2016). Finlandeducationalsystem/Finland: administrationandgovernance at centraland/orregionallevel.
- Eyi, T. F. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı teftiş alt sisteminin yapısı, işleyişi ve yenileşme ihtiyacı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 15, 23-25.
- Fayol, H. (1916) General and Industrial Management. *Institute of Electrical and Electronic Engineering*, Paris.
- Fritz, C. A., ve Miller, G. S. (2003). Supervisory practices used by teacher educators in agriculture. *Journal of AgriculturalEducation*, 44(3), 34-46.
- Fritz, C. A., ve Miller, G. S. (2003). Supervisory practices used by teacher educators in agriculture. *Journal of AgriculturalEducation*, 44(3), 34-46.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.

- Glanz, J., (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Glatthorn, A. Glatthorn, A. (1997). Differentiated supervision. *Alexandria, Va. Association for Supervision and Curriculum Development*, 7(1), 11-12.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Pearson Higher Ed.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Gökçe, F., ve Başgelen, N. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göker, S. D., & Ürün Göker, M. (2020). Öğretmen denetiminde yansıtıcı denetim modeli. *Studies in Educational Research and Development*, 4(1), 26-41.
- Gönülaçar, S. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 14(81), 1-12.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış Dergisi (Eğitim Bir Sen)*. Yıl: 14 / Sayı: 44 Eylül- Ekim- Kasım - Aralık 2018, s. 43, 88-97.
- Greatbatch, D. & Tate, S. (2019). School improvement systems in high performing countries. Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/905496/School_improvement_systems_in_high_performing_countries.pdf
- Gregg C. (1957). *Administrative Behavior in Education*, Harper, New York.
- Gulick, L. H. & Urwick, L. F. (1937). Papers on the science of administration. New York titute of Public Administration, Columbia University.
- Gül, İ. (2017). Maarif Müfettişi Başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 23-38.
- Gülcan, M.G. (2005), *AB ve Eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayınevi

- Güler, A. (2006), “Cumhuriyet Döneminde Başlangıçtan Günümüze Eğitim Sürecinin Tarihi Gelişimi”, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, (Ed.) Muhsin Hesapçıoğlu ve Alpaslan Durmuş, Nobel Yayınları, Ankara, ss.56-73.
- Gülşen, C. (2016). Türkiye’de milli Millî eğitim müfettişliğinin tarihi ve müfettişliğe geçiş" (Editör: Ahmet Aypay) içinden "*Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gülşen, C. (2021). Türk Eğitim Sistemi tefiş uygulamalarında cumhuriyet dönemiyle yaşanan değişimler. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 6(10), 26-36.
- Gümüş, A. (2017), Türk eğitim sisteminde felsefe arayışı. *Tohum Dergisi*, 2017, <https://www.tohumdergisi.com/2017/01/19/turk-egitim-sisteminde-felsefe-arayisi/>. 25.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gün, F. (2022). Batı Avrupa ve İskandinav Ülkeleri Denetim Sistemi ve Modelleri. E. Barış & K. Eranıl içinde. *Eğitimde Denetim* (s.247-274). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-6.
- Gündüz, Y., ve Göker, S. D. (2014). Dünya ölçeğinde eğitim denetmenlerinin iş tanımlarındaki çelişkiler ve rol çatışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 155-174.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011). Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının

İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi- Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 237-253.

Güney, S., Varoğlu, A., ve Aktş, A. M. (1996). Özel ve kamu bankalarında iş tatminine yönelik bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 3, 53-76.

Günlü, R. (2005). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı Eğitim Hakkı*. Eğitim Sen Yayınları 1, 277-304.

Haris, I., Naway, F., Pulukadang, W. T. Takeshita, H., & Ancho, I. V. (2018). School supervision practices in the Indonesian education system; perspectives and challenges. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 366-387.

Headen, E. Q. (2014). A comparative analysis of teacher evaluation policy (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Educational Leadership Policy and Technology Studies, Tuscaloosa, Alabama.

Hester, M. C. (1951). Educational process in supervision. *Social Casework*, 32(6), 242-250.

Holland, P. (2005). The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 67-77.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.

Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2012). Educational Administration, Theory, Research and Practice (7th ed.). (Translation Editor: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Publications.

Huber S G. & Gördel, B. (2006). Quality assurance in the German school system European *Educational Research Journal* 93(4), 196-209

İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım

- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007) Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational rese arch*, 53(2), 207-227.
- Jackson, John. H. ve Mart'in. M Greller. (1998), "Decision Elements for Using 360 Degree Feedback", *Human Resource Planning* 21(4): 18–19
- Jahanian, R., & Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 380-390.
- Janssens, F, J, G. delta van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*.34, 15-23
- Johnson, J. A, Musial, D. Hall, G. E. & Gollnick D. M. (2018). *Foundations of American education*. Pearson.
- Kaka, K. ve Uygur, O. (2012), İlköğretim Okullarını Denetiminde Mesleki Etik (Bir Durum Çalışması). *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18(1),65-44.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-135.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişmeler (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde Teftiş Uygulamaları (Yayınlanmamış doçentlik tezi). Ankara Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaköse, T., Aslan A., & Kılıç, L. (2009). İlköğretim müfettişlerinin kurum ve öğretmen denetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 22-23 Haziran 2009. Ankara: TEMSEN.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).

- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kavak, Y. (2007). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Denemesi” Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon*. Çalıştay. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara
- Kaya, Y.K. (1996), *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’de uygulama*. Ankara. Bilim Yayınları
- Kayıkçı, K. (2005). Millî eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2018). Denetim Anlayışı ve Uygulamalarındaki Değişimler Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17 (4), 2170-2187.
- Kayıkçı, K. ve Emiroğlu, S. E. (2014). Görevsel Örgüt Yapısına Göre Düzenlenmiş Eğitim Denetimi Gruplarının Çalışmalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örnek Uygulaması. *Millî Eğitim*, 201. (4), 60-82.
- Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). *İlköğretimde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran ve zayıflatan örgütsel engeller*. 1.Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Ankara: Ankara Öğretmenevi 22-23 Haziran 2009 Tem-Sen Yayınları No: 9, 127-136.
- Kayıkçı, K. (2016). Türkiye’de eğitim denetimin sorunları ve çözüm önerileri. M.Sağır. & S. Göksoy içinde. *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (s.385-409). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Kemerci, T. (2017). *Türkiye’de Maarif Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Sorunları*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Dönem Projesi). Edirne
- Kim, K. Kim, G. Kim, S. Kim, J. Park, J. (2010). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: Country background report for Korea*. Korean Educational Development Institute.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, (1773-1923).

Ankara: MEB Yayınları.

- Korkmaz, T. (2009). İngiltere Eğitim Sistemi, Edt. Ada, S., & Baysal, Z. N. *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* Ankara: Pegem Yayınları.
- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- Köse, A., ve Döş, İ. (2014). Risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 45-64.
- Köse, Ö. (2007). Yüksek denetimde çağdaş gelişmeler ve sayıştayın konumu. *Sayıştay Dergisi Sayı: 65 (Özel)*, 111-150.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., ve Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları 22, Eğitim Serisi 11, 1.Baskı, s: 253-278.
- Küçükaşcı, M. S. (2006). "Türkiye diyanet vakfı islam ansiklopedisi 32.cilt" içinden Türkiye Diyanet Vakfı (Ed: TDV), *"Müşrif"*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayını.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation [Theses on The Impact and Effectiveness of The External Evaluation of Schools]. C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, Landwehr ve N. Steiner (Eds.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation içinde* (s. 35-70). Bern: Switzerland.

- Lunenburg, F.C. Lunenburg, &F.C., & Ornstein, A. C. (2014). Eğitim). *Eğitim yönetimi*. (Çev: G. Arastaman), Ankara. Nobel Yayıncılık
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). Self-evaluation: What's in it for schools? London: Routledge.
- Maya, İ. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1665-1684.
- MEB. (2010). *Yeşil Belge*. Ankara: MEB. <http://www.kamudanh Haber.com/ozel-haber/mebin-yesil-belgesih25104.html> Erişim: 25.10.2022.
- Memduhoğlu, H. B. & Taymur, A. (2014). Türkiye'de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 25-44.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H. B., & Şenyiğit, V. (2021). *Yönetim kuramları ve eğitim yönetimine yansımaları*. İçinde eğitim yönetimi kuram ve uygulama 1-35. Ankara: Pegem Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.
- Memişoğlu, S.P. ve Sağır, M. (2008), İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetiştirilmesinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 69-84.

- Milliman, John.F., Zawacki, Robert.A., Norman, Carol., Powell, Lynda. Ve Jay Kirksey. (1994), “Companies evaluate employees from all perspectives”, *Personnel Journal*, 73, 99- 103.
- Ministere De l' Education Nationale (2014). The state of education 2014: 30 indicators French education system.
- Mount, Micheal, M., Judge, Timothy, A., Scullen, Steven, E., Sytsma, Marcia,R. Ve Sarah A. Hezlett (1998),“ Trait, Rater And Level Effects İn 360-Degree Performance Ratings” *Personel Psychology*,51, 557-576.
- NAWA (2020). Education system in Poland Department for Recognition of Education and Authentication of Documents Enic-Nanic Polska Erişim adresi [https://nawa.gov.pl/images/users/623/Education System Poland NAWA-2022-08-14 3.pdf](https://nawa.gov.pl/images/users/623/Education_System_Poland_NAWA-2022-08-14_3.pdf).
- NCEE (2021). Top performing countries: Shanghai-China. The National Center on Education and the Economy Erişim adresi: <https://ncee.org/country/shanghai-china/> Erişim T: 15.10.2023
- Newton, T. & Napper, R. (2007). The bigger picture: Supervision as an educationa work for all fields. *Transactional Analysis Journal* 37(2), 150-158.
- Ng, K.-Y., Ang, S., & Chan, K.-Y. (2008). Personality and leader effectiveness: A moderated mediation model of leadership self-efficacy, job demands, and job autonomy. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 733–743.
- Ng, P.T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275- 292.
- OECD (2020) Benchmarking the Performance of China's Education System PISA, OECD Publishing Paris.
- OECD. (2016) Education in China: A snapshot Erişim adres: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf&ved=2ahUKEwiF79KmhKPzAXL3KQHT-noECAQQAQ&q=2&usg=AOvVaw2RTHLXEWWhyyyKhsCmSQ>.
- OFSTED (2017) Who are we and whit we do! <http://www.afted.gov.uk/Ofstedhomel>

- Oğuz, E., Yılmaz, K., ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Okay, F (1999). *Denetim alt sistemleri üzerine karşılaştırma bir araştırma Türk, Fransa ve İngiltere eğitim denetimi sistemleri*. Ankara: Armağan Yayınevi.
- Okur, M. (2005). Millî mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarında millî ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-218.
- Okutan, M. (2009), Eğitim denetiminin sorunları ve çözüm önerileri, 1.önerileri, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu Tem-Sen Ankara Vitamin Yayınları.
- Oral, ř. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Örenay, H. (2012). Teftiş Veve Denetim Kavramları ve Denetiminin Yeniden Yapılanması. *Denetişim*, (9), 92-96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/denetisim/issue/22472/240371>. Erişim T:25.09.2023.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.
- Özaydın, A. (2001). *Sultan Berkyaruk devri Selçuklu tarihi* (485-498/1092-1104), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Özdemir, T. Y., Özcan, M. B., ve Akgün, M. (2012). MEB Teşkilat Yasası'nda yapılan değişikliklerin il eğitim denetmen ve yardımcılara olan yansımaları. *Bitlis*

- Özer, N. & Atik, S. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (3), 87-106*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59454/854165>.
- Özkan, H. H., ve Çelikten, Y. (2017). Millî eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 965-990*.
- Özmen ve Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı *Malatya: Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi 6(1): 204-210*.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 137-155*.
- Öztekin, A. (1993). *İdareye Giriş* Malatya: Yeni Malatya Ofset Yayını.
- Öztürk ve Gök (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunlar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya*.
- Öztürk, S. (1996). *Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Öztürk, Ş., ve Gök, T. (2010). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri (Muğla İli Örneği). *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (ss. 11-13)*.
- Park Boyd, R. T. (1989). Improving teacher evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, (1), 7*.
- Parlar, H. (H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Polat, M., ve Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolio kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 57-82.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Republic of Estonia Ministry of Education and Research. (2021). The inspectorate of education of Estonia, Erişim adresi: https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_2021_veebi.pdf Erişim: 25.08.2023.
- Resmî Gazete (09.11.1982). T.C. Anayasası. No: 2709, Resmî Gazete. Sayı. 17863.<http://rega.basbakanlik.gov.tr>Sayı. 17863.<http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden Erişim: 11.11.2022.
- Resmî Gazete (18.06.1949). İl İdaresi Kanunu. No: 5442, Resmî Gazete. Sayı.7236. <http://rega.basbakanlik.gov.tr> Erişim T: 11.11. 2022.
- Resmî Gazete (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. (Kanun No: 1739), Sayı No: 14574, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, Erişim tarihi 07.07.2022.
- Resmî Gazete (24.10.1982). Disiplin Kurulları ve Disiplin Amirleri Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete. Sayı.17848. <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden Erişim T: 11.01.2022.
- Resmî Gazete (12.05.1992). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. No: 3797, Resmî Gazete. Sayı.21226. <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden Erişim T: 11.11.2022.
- Resmî Gazete (13.08.1999). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Resmî Gazete. Sayı. 23785. <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden Erişim: 11.01.2022.
- Resmî Gazete (31.7.2009). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html, Erişim T: 07.07.2022.
- Resmî Gazete. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. Yayın Tarihi ve Sayısı: 13 Ağustos

2009/ 27318.

Resmî Gazete. (2011). "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname (Karar Sayısı: KHK/652). ". Resmî Gazete. Yıl: 14.09.2011, Sayı: 28054, Sayfa:1-15.

Resmî Gazete. (2014)."6528 sayılı Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun (Kanun No: 6528)". Resmî Gazete. Yıl: 14.03.2014, Sayı: 28941, Sayfa: 1-15.

Resmî Gazete. (2014). "Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği". Resmî Gazete. Yıl: 24 Mayıs 2014, Sayı: 29009, Sayfa: 59- 64.

Resmî Gazete. (2016). "Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik". Resmî Gazete. Yıl: 16 Mart 2016, Sayı: 29655, Sayfa: 5-7.

Resmî Gazete. (2016). "Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK ile Bazı KHK'lerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun No: 6764)". Resmî Gazete. Yıl: 09 Aralık 2016, Sayı: 29913, Sayfa: 1-29.

Resmî Gazete. (2017). "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği". Resmî Gazete. Yıl: 20 Ağustos 2017. Sayı: 30160, Sayfa: 35-53.

Resmî Gazete. (2020). "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". Resmî Gazete. Yıl: 06.07.2021. Sayı: 31008. Sayfa: 18-20.

Resmî Gazete. (2021). "Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi". Resmî Gazete. Yıl: 14.01.2020. Sayı: 31533. Sayfa: 1.

Rothman, B. (2021), Inspection systems: How top-performing nations hold schools accountable Erişim adres: <https://ncee.org7quick-read/how-top-performing-nations-hold-schools-accountable/> Erişim T: 22.09.2023.

Rothman, D. (2016). A Tsunami of learners called Generation Z.

http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf. Erişim T: 22.09.2023.

- Sackney, L. (2007) History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 Years In T. Townsend (Ed), International Handbook of School Effectiveness and Improvement (pp. 167-182). Berlin: Springer.
- Sağır, M. (2005). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen yönetici ve müfettiş algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağır, M. (2005). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen yönetici ve müfettiş algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Sağlam, A. Ç ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Millî Eğitim Yayınevi
- Sakioğlu, A., & Pekince, D. (2020). Kanada eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim yöntemi* (157-189). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sansbury, D. L. (1982). Developmental supervision from a skills perspective. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 53-57.
- Sapancı, A., Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014). Eğitim Müfettişlerinin Öğretmen Denetiminde Kullandıkları Güç Türleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 52-68.
- Sargent, T. and Hannum, E., (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest china. *Comparative Education Review*, 49 (2), 173-204.
- Savelies, A.Y. Kulitins LG, Zuyev, V. M. (2001). Development of Education in the

Russian Federation, 30.05.2022.

Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. Enschede: Ipskamp.

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150–159.

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371-389.

Sclafani, S. & Lim, E. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Human Development*, Aspen Institute, Washington, dc.

SCOE (2021). A comparison of <https://www.scoe.org/files/differences-ppt-english.pdf>

Seçkin, N. (1978). *Millî eğitim bakanlığı müfettişlerinin yeterlikleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Seçkin, N. (1998). *Denetime yeni bir yaklaşım: sanatsal denetim. Türkiye’de eğitim yönetimi*. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. (Edt: H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Semerci, Y. D. D. N. & Çelik, P. D. V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30 (30), 205-218. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10367/126890>. Erişim T: 22.08.2022.

Senemoğlu, N. (2001). Atatürk ve eğitim. *Eğitim Dünyası Dergisi*, <https://www.nuraysenemoglu.com/?Syf=5&Id=104660> adresinden Erişim T: 22.03.2023.

Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the arts and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Sergiovanni, T.J. and Starratt, R. J. (1979). *Supervision: Human Perspectives*. McGraw-Hill Book Co, New York.

Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Etap Yayınevi.

- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S. & Baba, S. B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(3), 214 - 217 .
- SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of cation (2017) The inspection of education of Estonia Erişim [https://www.orates.eu/getattachment/b0baadf9-fdb2-4c38-81ab-9cfe21b95d857The Inspection -of-Education-of-Estonia-\(2017\) pdf.jpg.asp](https://www.orates.eu/getattachment/b0baadf9-fdb2-4c38-81ab-9cfe21b95d857The%20Inspection%20of%20Education%20of%20Estonia%20(2017).pdf.jpg.asp), Erişim T: 15.09.2023
- Singapur-MOE (2021) School clusters. Erişim adresi: <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/sd/school-clusters>, Erişim T: 15.09.2023.
- Sivrikaya, İ. (2014). *Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve maarif müfettişlerinin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Somel, S. A. (2010), *Osmanlıda Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). *Tanzimat döneminde eğitim reformunun dönüm noktası: 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe layihası ve ideolojik temelleri. Ed. Kahraman K. Ve Baytar, İ. Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823- 1861). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul, 136-167. ISBN 978-605-4700-83-7*
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephens, D. (1983). President carter, the congress, and nea: creating the department of education. *Political Science Quarterly*, 98(4), 641-663.
- Su, K. (1974). *Türk eğitim sisteminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Sullivan, S. & Glanz, J (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the *Journal of curriculum and supervision* 15(3), 212-35.
- Sullivan, S. & J. Glanz. (1999). *Supervision that improves teaching: Strategiesteaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.

- Sullivan, S., ve Glanz, J. Ç. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi, *Milli Eğitim Dergisi*, 167:394-415
- Şahin, M., ve Üstüner, M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 373-392.
- 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 (JASSS)*. May 2013, Volume2013, Volume 6, Issue 5, p. 1105-1126.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N.(2011). Eğitim Müfettişlerinin Denetim Sistemi ve Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3), Yaz, 1185-1201
- Taşar, H. H. (2011). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim müfettişlerin davranışlarının meslek etiği açısından incelenmesi, (Adıyaman örneği). *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampüsü, Mersin. S 721-728.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taymaz, H. (2015) *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (11. Baskı), Ankara. Pegem Akademi.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük* (10.Baskı). Ankara.
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans

- tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tee, N. P. (2003). The Singapore school and the school excellence model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 27-39.
- Tekeli, İ. (1983). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (İ. (2010). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi, TÜBA Yayınları.
- Telci, A. M. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin teftiş sorunları (Ankara İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tesfaw, T. A, & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal Comparative Perspec-five 13(1)* 82-99.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195-209.
- TODAİ. (1966). *Amme İdaresi Bülteni*, Ankara.
- Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), 74-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19392/205925> Erişim T: 22.09.2023.
- Tompkins, PK ve Cheney, G. (1985) “Communication and Unobtrusive Çağdaş Organizasyonlarda Kontrol”, RD McPhee ve PK Tompkins (Der). *Kurumsal İletişim: Geleneksel Temalar ve New Directions*, Beverly Hills, CA: SageCA: Sage.

- 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), 299-311.
- Töremen, F.& Döş İ (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973 -1973-2012.
- Treslan, D.L. (2008) Educational supervision in a transformed school organization. Faculty of Education Memorial Universty of Newfoundland Jessica Kingsley Publishers.
- Tunç, B. & Özdem, G. (2012). Okul temelli yönetim girişimlerinin niteliğini anlamaya yönelik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 25-42.
- Turabik, T. (2022), *Uzak Doğu Eğitim Denetim Sistemleri ve Modelleri*. E. Barış & K. Eranıl içinde. *Eğitimde denetim* (s.275-294). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Turan, S., ve Zıngıl, G. (2013). *Okul değerlendirme teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türedi, H., Zor, Ü., ve Gürbüz, F. (2015). Risk odaklı iç denetim. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66(1), 1-20.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları. No: 121.
- Uğurlu, C. T.; Mermer, S. & Ertaş, B. (2013). Denetimlerin Sanatsal Denetim Anlayışına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online, Online*, 12 (2), 1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8585/106663> Erişim T: 12.05.2022.
- Uğurlu, CT. (2010). Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *E-International Journal of Educational Research* v.1 (2) 66-78.
- Ulusoy, A. (2007). *Kuruluşundan 17. yüzyıla kadar osmanlı medreselerinde eğitim-öğretim faaliyetleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü. Konya.

Usta, M. E., ve Özmen, F. (2017). 1910/1911 Tarihli İlkokul Müfettişlerinin Görevlerine Dair Yönerge'nin günümüz eğitim teftişi uygulamaları ile karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1544-1573.

Ünal, A. ve Yıldırım E. S. (2011). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Müfettişlerinden Beklentileri, *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (4), 2630-2645.

Ünal, S., ve Ada, Ş. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Van Bruggen, J. C. (2010). Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks About Their Tasks and Work. SICI, Breda.

Varol, N. (2012). Yeniden Yapılandırılma Problemi Üzerine Değerlendirme. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitapçığı* (s.139-140).

Welsh, J. (1978). The supervision of postgraduate research students. *Research in Education*, 19(1), 77-86.

Wilcox, B. (2000) Making school inspection visits more effective [http://unesdoc.unesco.org/Images/0012/001202/120289e.pdf@xml=http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=pediset-476ED45A1_1008chitsrece68ditsIngwe ng](http://unesdoc.unesco.org/Images/0012/001202/120289e.pdf@xml=http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=pediset-476ED45A1_1008chitsrece68ditsIngwe ng Erişim Tarihi: 26.01.2023)

Wiles, J, & Bondi, J. (1991). Supervision: A guide to practice. Mcmillian Publishing Com

Wolf, I. F., ve Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review Of Education*, 33(3), 379-396.

Yalçınkaya, M., (1997). Akreditasyon ve Yükseköğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi, Standard: *Teknik ve Ekonomik Dergi*, 426, 94-98.

Yaman, A. (2008). *İç denetim modelinin milliMillî eğitim bakanlığında benimsenme ve uygulanabilirliğine ilişkin yönetici ve denetçi görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yaman, E. (2009). Müfettişlerin Rehberlik Rollerini Rehber Öğretmenler

Değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 106-123.

Yanık, M. (2008). 1982 Anayasası'nın İnsan Hakları Anlayışının Uluslararası Belgeler ve Anayasa Mahkemesi Kararları Işığında Değerlendirilmesi. Değerlendirilmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12 (1). 1133-1162. 1162. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuhfd/issue/48129/608712>. Erişim T: 27.08.2023.

Yazıcı, Ş.; Deliveli, K.; Hoşgörür, V. (V. (2016) Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2016, 7(1), 38-51 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/> Erişim T: 20.06.2023.

Yener, Ö. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.

Yenipınar, Ş. (2016). *Eğitimde denetim sisteminin yasal dayanakları, örgüt ve yönetim yapısı, maarif müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi*. M.Sağır. & S. Göksoy içinde. *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (s.92-110). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).

Yıldırım, A. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. *Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2006, Sayı: 16. Sayfa: 715-729.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yıldız, H. (2014). Tanzimat’tan günümüze maarif müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler, *Türkiyat Mecmuası*, 24(2), 261-284.

Yıldız, K. (2016). *PİSA’da başarılı olan ülkelerin eğitim denetimleri* M. Sağır. & S. Göksoy içinde. *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (s.273-320). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yılmaz, H. D. (2004). *Eğitimde özdeğerlendirme, özdeğerlendirme kriterlerinden çalışan memnuniyetinin önemi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yirci, R. (2010). *Avrupa birliği üyesi bazı ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler* <http://www.researchgate.net/publication/279246928> Erişim Tarihi: 26.01.2022.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-420.
- Yüner, B. (2022), *Eğitim denetimi kavramı, ilkeleri ve dönüşüm süreci*. E. Barış & K. Eranıl içinde. *Eğitimde denetim* (s.2-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zheng, H. (2019) The role of the school inspection system in demonstrating and improving the quality of compulsory education: Exploring stakeholder perceptions in Shandong Province China (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Social Science and Law, School of Education, University of Bristol. Bristol.
- Zingil, G. (2012). *İlköğretim Kurumları Standartlarına Dayalı Öz-Değerlendirme Faaliyetinin Tasarımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Zorga, S. (1997). Supervision process seen as a process of experiential learning. *The Clinical Supervisor*, 16(1), 145-161.

EKLER

EK-1: ETİK KURUL BEYANI

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Etik Kurul İznine Gerek Olmadığına Dair Beyan Formu

Y. Lisans/Doktora	Y. Lisans
Çalışmanın Başlığı	Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini Yeniden Tasarlamak
Çalışmanın Dili	Türkçe
Çalışmanın İlgili Olduğu Alan	Eğitim Yönetimi
Çalışmanın Anahtar Kelimeleri	Eğitim, Denetim, Denetim Sistemi, Türkiye Denetim Sistemi, Ülkelerin Denetim Sistemleri.
Yukarıda bilgileri yer alan çalışmanın, Araştırma doküman incelemesine dayalı bir çalışmadır. Dokümanlar; bilimsel makalelerin yayınlandığı eğitim araştırmaları dergilerine üniversite kütüphanelerinden veya ULAKBİM’den, araştırma konusuna bağlı olarak eğitim alanına ilişkin Australian Education Index, British Education Index, Directory of Open Access Journals, ERIC, Proquest Digital Dissertations, Science Citation Index (SCI) ve Social Science Citation Index (SSCI) gibi indekslerden ve Türkiye’deki tezlere YÖK-tez siteminden ulaşılabilmektedir. Ayrıca web’den tam metin olarak ulaşılabilen kaynaklardan, dergiparkta eğitim denetimi, etkili denetim alanında yayınlanan dergilerdeki makalelerden ve YÖK Tez Merkezi’nde “eğitim denetimi, etkili denetim, etkili eğitim denetimi, etkili okul, farklı ülkelerin eğitim denetim sistemleri” konularında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinden; makalelerden, bilimsel çalışmalardan, kitaplardan, gazetelerde yer alan haberler, yazılar vb. yararlanılmıştır. Dokümanlar, internet sitelerinde veya anılan sistemlerde kamunun kullanımına açık bir şekilde yayınlanmaktadır. Bilgi ve belgelere legal ya da illegal yollarla ulaşılmadığından etik kurul onayına gerek duyulmamış, araştırma etik kurul izni gerektiren çalışmalar (anket ya da ölçek uygulamayı gerektiren, görüşme ve gözlem içeren; doküman, resim, anket vb. diğerleri tarafından geliştirilen ve kullanım izni gerektiren çalışmalar) kapsamında girmediğinden etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalardan olduğunu beyan ederim/ederiz.	
Araştırmacı/Sorumlu Yazar	
Çalıştığı kurum:	Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Posta adresi:	Koçyazı Mah.2399.Sok. Metek Toki Konutları K6-16 Daire: 13 81100 Merkez/DÜZCE
	Nevzat ÖZTÜRK Y. Lisans Öğrencisi

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	: Nevzat ÖZTÜRK	
Görevi/Unvanı	: Eğitim Müfettişi	
Görev Yeri	: Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Yabancı Dili	: Almanca, Arapça	

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2023
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	KTÜ Üniversitesi	2007
Lisans	Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2019
Önlisans	İş Sağlığı ve Güvenliği	Anadolu Üniversitesi	2018
Önlisans	Adalet	Anadolu Üniversitesi	2013
Lisans	İlahiyat	Marmara Üniversitesi	1997

YAYINLAR

Araştırma Makalesi	KAZAK, E; ÖZTÜRK, N, (23/01/2023), İllerde Görev yapan Maarif Müfettişlerinin İnceleme-Soruşturma Görevleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,059(065), 196-227.
Kitap	ÖZTÜRK, N. (01/04/2017), İnsan ve Eğitim "eğitimde Nitelik Sorunu", ANKARA: Murat Kitabevi. ISBN No :978-975-2469-08-2
Kitap	ARKADAŞLARI, N.Ö.V. (01/11/2018), Benim Rehberim, ANKARA: Mana Kitap. ISBN No :978-605-68897-1-4
Kitap	ÖZTÜRK, N. (20/01/2017), Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi, ANKARA: Kitap72. ISBN No :978-605-66989-7-2
Kitap	ÖZTÜRK, N. (01/ 03/2017), Çile-Hanede Bir Ömür "ikinci Perde Açıldı", ANKARA: Murat Kitabevi. ISBN No :978-975-2469-03-7
Kitap	ÖZTÜRK, N. (01/10/2020), Kulluğunu Bil, Sultanlığa Yeltenme, ANKARA: Platanus Publishing. ISBN No :978-625-7121-61-3

Kitap	ARKADAŞLARI, N.Ö.V. (01/10/2020), İnsani Ve İslami Değerlerimiz, ANKARA: Platanus Publishing. ISBN No :978-625-7121-58-3
Kitap	ÖZTÜRK, N. (01/06/2020), Nahiyye-i Milas Mezraa-i Kotanının Yaman İnsanları, ANKARA: Gece Kitaplığı. ISBN No :978-625-7858-29-8
Kitap	ÖZTÜRK, N. (15/11/2019), Nasreddin Hoca Fıkraları "Yorum-Analiz", ANKARA: Gece Kitaplığı. ISBN No :978-625-7002-72-1
Kitap	ÖZTÜRK, N.(25/10/2019),Ders ve Sınav Başarısı "Püf Noktalar ve Taktikler", SAMSUN: Matbaa(Yüksel Ofset). ISBN No :978-605-031-719-0
Kitap	ÖZTÜRK, N. (06/12/2019), Liselere Giriş Sınavı (LGS)yol Haritası, SAMSUN: Matbaa (yüksel Ofset). ISBN No :978-605-031-331-4
Konferans Bildirisi	ARGON, T., AÇIKGÖZ, A., ÖZTÜRK, N., ÖRTEN, R.A.(09/06/2021), II. ULUSAL EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. UzAkn Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi: EDİRNE. DOI NO:978-975-2490-61-1
Konferans Bildirisi	ASLANARGUN, E., ÖZTÜRK, N., YALILI, H., ÖRTEN, R.A.(11/05/2022), XIII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. Öğretmenlik Meslek Kanunun Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Ve Özlük Hakları Bakımından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İZMİR. DOI NO:978-975-2490-85-7
Konferans Bildirisi	ÖZTÜRK, N. (09/06/2021), II. ULUSAL EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi: EDİRNE. DOI NO:978-975-2490-61-1
Konferans Bildirisi	ÖZTÜRK, N., İSMETOĞLU, M. (11/05/2022), XIII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. Uzaktan Eğitim Süreci Sonrasında Ortaokul Öğrencilerinde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri: İZMİR. DOI NO:978-975-2490-85-7
Konferans Bildirisi	ÖZTÜRK, N., AÇIKGÖZ, A., YALILI, H. (08/09/2021), XII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. Özel Okul Kurucu ve Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Eğitim Denetim Sistemindeki Değişikliklerin Değerlendirilmesi ve Denetim Sistemi Önerisi: ANKARA. DOI NO:978-975-2490-64-2
Konferans Bildirisi	Prof.Dr. ARGON, T, İSMETOĞLU, M, ÖZTÜRK, N (27-30 Ekim 2021) ULUSLARARASI PEGEM EĞİTİM KONGRESİ BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI, Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Aile İşbirliğinde Yaşanan Değişime Yönelik Paydaş Görüşleri, ANKARA, ISBN-978-625-7582-93-3
Konferans Bildirisi	ÖZTÜRK, N., ÖMÜR; B. (21-24 Ekim 2022), IV. ULUSAL EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM FORUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI. Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalıdır? ANKARA. DOI NO:978-975-2490-61-1
Yüksek Lisans Projesi	ÖZTÜRK, N. (20/05/2007), ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN İNSAN KAYNAKLARI İŞLEVLERİNİ YERİNE GETİREBİLME YETERLİLİKLERİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü