

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Şenol ŞARLAK

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN  
DENETİMİN FONKSİYONLARINA İLİŞKİN ALGI VE BEKLENTİ DÜZEYLERİ

Danışman  
Yard. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı  
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: .....

Üye (Danışman): .....

Üye: .....

Üye: .....

Üye: .....

**Onay:** Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../....

İmza

.....

..

Müdür

## İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET .....	xi
ÖNSÖZ .....	xiii
SUMMARY.....	xv
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
1.1. Denetim Kavramı.....	3
1.2. Eğitim Denetimi Kavramı .....	8
1.3. Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar .....	11
1.3.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı .....	12
1.3.2. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı.....	13
1.3.3. Kliniksel Denetim.....	14
1.3.4. Çağdaş Eğitim Denetimi Yaklaşımı.....	17
1.3.4.1. Çağdaş Eğitim Denetiminin Özellikleri.....	19
1.3.4.2. Çağdaş Eğitim Denetiminin İlkeleri .....	20
1.4. Eğitim Denetiminin Fonksiyonları .....	22
1.5. Eğitim Denetiminde Denetmen Rollerini.....	30
1.5.1. Liderlik.....	32
1.5.2. Yöneticilik.....	34
1.5.3. Rehberlik ve Mesleki Yardım.....	35
1.5.4. Eğiticilik.....	36
1.5.5. Araştırmacılık .....	36
1.5.6. Yargıçlık ve Savcılık.....	37
1.6. Eğitim Denetmeninin Görevleri.....	38
1.6.1. Ders ve Kurum Denetimi .....	39
1.6.1.1. Ders Denetimi.....	39
1.6.1.2. Kurum Denetimi.....	42
1.6.2. Rehberlik, Mesleki Yardım ve İş Başında Yetiştirme .....	44
1.6.3. İnceleme ve Araştırma .....	44
1.6.4. Soruşturma .....	45

1.7. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı Ve İşleyişi .....	46
1.7.1. Bakanlık Denetmenliği.....	49
1.7.2. İlköğretim Denetmenliği.....	52
1.8. Araştırmanın Amacı .....	53
1.9. Araştırmanın Önemi .....	54
1.10. Problem Cümlesi .....	55
1.11. Alt Problemler.....	55
1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	56
1.13. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	56
II. BÖLÜM .....	58
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	58
2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	58
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	62
III. BÖLÜM.....	68
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	68
3.1 Araştırmanın Modeli.....	68
3.2 Evren ve Örneklem .....	68
3.3 Veri Toplama Aracı .....	68
3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	74
3.4. Verilerin Toplanması.....	78
3.5. Verilerin Analizi .....	78
IV. BÖLÜM.....	79
BULGULAR VE YORUM .....	79
4.1.Çalışma Grubundaki Deneklere İlişkin Kişisel (Demografik) Özellikler .....	79
4.2.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin, Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri .....	81
4.3.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri .....	86
4.4.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması.....	87
4.5.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması.....	91

4.6.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri .....	95
4.7.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri.....	99
4.8.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeylerinin Değişik Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması .....	99
4.9.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeylerinin Değişik Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması .....	102
4.10.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	106
4.11. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Algılar ve Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	107
4.12. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	110
4.13.Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Algılar ve Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	111
V. BÖLÜM.....	116
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	116
5.1. Sonuçlar.....	116
5.1.1. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri.....	116
5.1.1.1. Yöneticilerin Algı Düzeyleri.....	116
5.1.1.2. Öğretmenlerin Algı Düzeyleri.....	117
5.1.2. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	117
5.1.3. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması.....	117
5.1.4.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması.....	118
5.1.5. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri .....	118
5.1.5.1. Yöneticilerin Beklenti Düzeyleri .....	118
5.1.5.2. Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri .....	119

5.1.6. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Beklenti Düzeylerini Karşılaştırılması .....	119
5.1.7. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması .....	119
5.1.8.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması .....	120
5.1.9. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	120
5.1.10. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması .....	121
5.1.11. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	121
5.1.12. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması .....	121
5.2. Öneriler.....	122
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	122
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....	122
KAYNAKÇA .....	124
EKLER.....	133
Ek 1. Denetimin Fonksiyonlar Envanteri .....	133
Ek2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin .....	137
Ek 3. Ders Denetim Formu.....	138
Ek 4. Özgeçmiş .....	139

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1-1. Denetim Öğelerinin İlişkileri .....	5
Şekil 1-2. Denetim Sırasında Yapılacak Düzeltici Eylemler .....	8
Şekil 1-3. Denetimsel Davranışın Görev, Süreç ve Beceri Boyutları.....	24
Şekil 1-4. Yönetimin Fonksiyonları.....	25
Şekil 1-5. Başarılı Okul için Denetim.....	26
Şekil 1-6. Eğitim Denetçilerinin Rollerini.....	32
Şekil 1-7. Ders Denetim Süreci.....	41
Şekil 1-8. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması .....	47
Şekil 1-9. Teftiş Kurulu Teşkilat Şeması.....	50
Şekil 1-10. İl Milli Eğitim Müdürlükleri Bağlantı Şeması.....	52
Şekil 3-1. Algı Verilerine İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Model.....	75
Şekil 3-2. Beklenti Verilerine İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Model .....	77

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1.1 Geleneksel ve Çağdaş Denetim Arasındaki Farklar .....	2
Tablo 1.2 Mevzuatın Gerektirdiği Faaliyetlerle Çağdaş Denetimin Öngördüğü Faaliyetlerin Karşılaştırılması.....	18
Tablo 1.3 Ders Denetiminde Dikkat Edilmesi Gerekli Hususlar .....	42
Tablo 3.1 KMO Değerleri ve Yorumları .....	70
Tablo 3.2 Algılama Verilerine İlişkin KMO ve Bartlett Test Sonuçları .....	70
Tablo 3.3 Algı verileri ile Yapılan Faktör Analizinde Döndürme Sayısı ve Atılan Maddeler No'ları .....	70
Tablo 3.4 Beklenti Verilerine İlişkin KMO ve Bartlett Test Sonuçları.....	71
Tablo 3.5 Beklenti verileri ile Yapılan Faktör Analizinde Döndürme Sayısı ve Atılan Maddeler No'lar .....	71
Tablo 3.6 Denetim Fonksiyonları Envanteri .....	72
Tablo 4.1 Ortaöğretim Kurumları Yöneticileri ve Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler .....	79
Tablo 4.2 Denetim Fonksiyonlarından Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	81
Tablo 4.3 Denetim Fonksiyonlarından Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	82
Tablo 4.4 Liderlik Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	83



Tablo 4.5 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 4.6 Ortaöğretim kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	86
Tablo 4.7 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.8 Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	88
Tablo 4.9 Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	89
Tablo 4.10 Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	90
Tablo 4.11 Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	91
Tablo 4.12 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.13 Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	92
Tablo 4.14 Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	93

Tablo 4.15 Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	94
Tablo 4.16 Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	94
Tablo 4.17 Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	95
Tablo 4.18 Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	96
Tablo 4.19 Liderlik Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	97
Tablo 4.20 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 4.21 Ortaöğretim kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.22 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.23 Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	100

Tablo 4.24 Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 4.25 Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	101
Tablo 4.26 Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	102
Tablo 4.27 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.28 Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.29 Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.30 Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	105
Tablo 4.31 Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	106
Tablo 4.32 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin boyutlar bazında karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	106

Tablo 4.33 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.34 Görev Yaptıkları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.35 Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin boyutlar bazında karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.36 Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.37 Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Branşlarına Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.38 Görev Yaptıkları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları.....	114

## ÖZET

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, bakanlık denetmenlerince yapılan denetimin fonksiyonlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin algı ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evreni, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçe sınırları içinde bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek lisesinden oluşan toplam 37 tane ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan 137 yönetici ve 2029 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada 81 ortaöğretim yöneticisi ve 364 ortaöğretim öğretmenine uygulanan anketler değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak denetimin fonksiyonlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan denetime ilişkin yargı maddelerinin yer aldığı denetimin fonksiyonları envanteri (DFE) adlı soru formu kullanılmıştır. Geliştirilen soru formu Geliştirme, Değerlendirme ve Liderlik boyutlarından oluşmaktadır. Veri toplama aracının algılar verileri için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $r = 0,96$ ; beklenti verileri için  $r = 0,98$  bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra modelin güvenilirliğini teyit etmek için Lisrel 8.54 istatistik programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin sonuçları modelin iyi uyum verdiğini doğrulamıştır.

Bu araştırmada, ölçme aracı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (5: Her zaman, 4: Çoğunlukla, 3: Ara sıra, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde  $p \leq 0.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS-12 istatistik programından yararlanılmıştır; aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticiler denetimin Değerlendirme ( $\bar{X} = 3,05$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini en yüksek düzeyde algılamakta, Liderlik ( $\bar{X} = 2,96$ ) fonksiyonunu daha düşük düzeyde, Geliştirme ( $\bar{X} = 2,33$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini ise en düşük düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenler denetimin Liderlik ( $\bar{X} = 2,76$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini en yüksek düzeyde algılamakta, değerlendirme ( $\bar{X} = 2,73$ ) fonksiyonunu daha düşük düzeyde, Geliştirme ( $\bar{X} = 2,11$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini ise en düşük düzeyde algılamaktadırlar. Denetimin fonksiyonlarına ilişkin tüm boyutlarda yapılan değerlendirmede ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin

fonksiyonlarını öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmüştür. Yöneticilerin algılamalarında cinsiyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin Geliştirme ve Liderlik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer tüm değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin Geliştirme ( $\bar{X}=4,11$ ), Değerlendirme ( $\bar{X}=4,19$ ) ve Liderlik ( $\bar{X}=4,18$ ) boyutlarının denetimin fonksiyonlarını gerçekleştirme konusundaki beklentileri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin denetimin Geliştirme ( $\bar{X}=4,14$ ), Değerlendirme ( $\bar{X}=4,13$ ) ve Liderlik ( $\bar{X}=4,17$ ) boyutlarının denetimin fonksiyonlarını yerine getirmesi konusunda beklentileri yüksek düzeydedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yöneticilerin cinsiyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla denetimin fonksiyonları konusunda daha yüksek beklentiye sahip oldukları bulunmuştur. 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerle, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenler arasında beklentileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yöneticilerin, cinsiyet ve okul türü, öğretmenlerinde cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre algılamaları ve beklentileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

## ÖNSÖZ

Uzun zaman önce var olan eğitim felsefecileri, o dönemin eğitim konusunda en popüler sorularını tartışmışlardır: Eğitimin amacı ya da hedefi ne olmalıdır? Kim eğitilmelidir? Devlet eğitimde nasıl bir rol oynamalıdır? Tüm bu sorular günümüzde de sorulmaktadır (Noddings, 2007, s.1). Eğitim felsefecileri gibi tüm eğitimciler benzer şekilde eğitim konusunda sorulan temel soruları sürekli araştırdıkları gibi zamanın getirdiği diğer sorularında cevaplarını araştırmaya devam etmektedir.

Devamlı olarak aynı soruların sorulması ve cevaplar aranmasının nedeni sosyal bir varlık olan insanoğlunun sürekli olarak bir değişim içinde bulunmasıdır. İnsanoğlunun sorular için bulduğu bugünkü cevaplar yarınlar için yetersiz veya yanlış olmaktadır. Topuluklar ve uluslar bu değişim ve dönüşümün içinde yok olmadan var olmak istiyorsa tek çare sorulan bu sorulara sürekli olarak cevaplar aramaktır. Bu cevapları da aramanın yöntemi bilimsel araştırma olmalıdır.

Bu araştırmada, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında yürütülen eğitim denetiminin fonksiyonlarının ne olduğu ve ne düzeyde gerçekleştiği sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bunun için eğitim denetiminin fonksiyonlarına ilişkin ifadelerin yer aldığı soru formu geliştirme çalışması yapılmıştır. Aynı zamanda Antalya merkezde yer alan ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin Bakanlık denetmenlerince gerçekleştirilen denetimin fonksiyonlarını ne düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri ve ne düzeyde gerçekleştirilmesini istedikleri geliştirilen soru formu yardımıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma ve üniversitedeki mesailerimde her zaman yanımda olan ve bana daima destek veren sevgili ailem; babam, annem ve kardeşlerime sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Anketleri uygulamamda yardımlarda bulunan Milli Eğitimde şu anda formatörlük görevine devam eden İngilizce öğretmeni, Ozan hocam ve arkadaşlarına teşekkür ederim. Arkadaşlığıyla ve yardımlarıyla zor günlerde yanımda olan araştırma görevlisi Gamze'ye teşekkür ederim.

Engin bilgi ve tecrübeleriyle beni ve arkadaşlarımı yetiştiren ve bu çalışmayı yapmamı sağlayan Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Yrd. Doç Dr. Ali Sabancı, Yrd. Doç Dr. Türkan Aksu, Yrd. Doç Dr. İlhan Günbayı ve Yrd. Doç Dr. Cem Oktay Güzeller'e teşekkür ederim. Derslerine katılmamıza izin vererek bilimsel araştırma yöntemleri ve veri analizi konusundaki bilgimizi artıran ve çalışmamdaki veri analizleri ile ilgili yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ayşe Kuruüzüm'e teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her aşamasında yol gösteren ve büyük emeği olan saygı değer hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal Kayıkçı'ya destek ve yardımlarından ötürü sonsuz şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.



## SUMMARY

This thesis tries to define the perception and expectations of directors and teachers working at secondary schools about the levels of fulfillment of inspection functions which are carried out by ministry inspectors.

In this thesis, scanning model was used. The target population in this research comprises 137 directors and 2029 teachers working at secondary schools including General Lycees, Anatolian High Schools and Vocational Lycees in Antalya city center in 2007-2008 school year. In this research, the polls taken of 81 secondary school directors and 364 secondary school teachers were evaluated. As the data gathering instrument, the questionnaire form called inventory of inspection functions (IIF), which includes judgement articles about inspection and which was prepared by the researcher to determine the inspection functions, was used. The questionnaire form developed by the researcher comprises the dimensions of Development, Evaluation and Leadership. The reliability coefficient of the data gathering instrument was (Cronbach's Alpha)  $r = 0,96$  for perception data and  $r = 0,98$  for expectation data. After the explanatory factor analysis had been done, confirmative factor analysis was carried out to confirm the reliability of the model using Lisrel 8.54 statistics programme. At the end of the confirmative factor analysis, the results of adaptive indexis confirmed that the model was well-adapted.

In this research, a grading scale of 1-5 Likert type (5: Always, 4: Often, 3: Sometimes, 2: Rarely, 1: Never) was used. The tests of significance were based on  $p \leq 0.05$  level of significance. SPSS-12 statistics programme was used in analysing the data about subproblems. Arithmetic average, standart deviation, per cent, t-test for unrelated samples from parametric tests, t-test for related samples, single factorial variance analysis tests for unrelated samples were used.

At the end of the research, the directors working at secondary schools perceive the realization of inspection's Evaluation ( $\bar{X} = 3,05$ ) function at the highest level, Leadership ( $\bar{X} = 2,96$ ) function at a lower level, and Development ( $\bar{X} = 2,33$ ) function at the lowest level. The teachers perceive the realization of Leadership ( $\bar{X} = 2,76$ ) function at the highest level, Evaluation ( $\bar{X} = 2,73$ ) function at a lower level, and Development ( $\bar{X} = 2,11$ ) function at the lowest level. In the evaluation comprising all dimensions about the functions of inspection, it was seen that the directors working at secondary schools think the realization of inspection functions at a higher level compared to the teachers. In the perceptions of the directors,

no significant variable was found concerning their sexes, majors, inspections they had, length of service and the type of school at which they are working. A significant difference was found in the dimensions of Development and Leadership concerning the sexes of the teachers whereas no significant difference was seen in all other variables.

The expectations of the directors working at secondary schools about the realization of inspection functions of Development ( $\bar{X}=4,11$ ), Evaluation ( $\bar{X}=4,19$ ), and Leadership ( $\bar{X}=4,18$ ) dimensions are at high levels. The expectations of the teachers about the realization of inspection functions of Development ( $\bar{X}=4,14$ ), Evaluation ( $\bar{X}=4,13$ ), and Leadership ( $\bar{X}=4,17$ ) dimensions are at high levels. No significant difference was seen between the directors' and teachers' levels of expectation about the inspection functions. No significant difference was found concerning the variables of the directors' sexes, majors, the number of inspections they had, length of service and the type of school at which they are working. It was found that compared to male teachers, female teachers have a higher expectation about the inspection functions. A significant difference was found in terms of expectation between the teachers who have had worked for 6-10 years and those who have worked for 21 years and more, and the teachers who have had worked for 11-15 years and those who have worked for 21 years and more.

Some significant differences were found between the perceptions and expectations of the directors in terms of variables concerning their sexes and the type of school, and that of the teachers concerning their sexes, majors, and the type of school.

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumunun anlaşılabilmesi için denetim ve eğitim denetimi kavramlarının literatür bilgilerine yer verilmiştir. İlk olarak, denetim kavramının anlaşılabilmesi için denetim tanımları, denetim kelimesinin değişik dillerdeki kullanımı ve anlamı, denetim sürecinin öğeleri, anlatılmıştır. Eğitim denetimi kavramının anlaşılmasına yönelik olarak, eğitim denetimi tanımları, eğitim denetiminde yaklaşımlar, eğitim denetiminin fonksiyonları, denetmen rolleri ve denetmen görevleri açıklanmıştır. Son olarak Türkiye’de eğitim denetim alt sisteminin yapısı ve işleyişi üzerinde durulmuştur.

#### **Problem Durumu**

Denetim kavramını, yapılan denetimin türüne ve hedeflerine, düzenlendiği hukuk kurallarının koyduğu yapıya göre çok çeşitli ve değişik adlandırmalar altında, çok çeşitli şekilde tanımlamak mümkündür (Cengiz, 1992, s.13; Taymaz, 2005, s.3).

Diğer örgütlerde olduğu gibi denetim eğitim örgütleri içinde bir gerekliliktir. Eğitim denetimi, denetimin bir alt kümesidir. Burton ve Brueckner (1955, s. 11)’e göre, eğitim denetimi, çocukların yetişmesini etkilemek ve geliştirmek için tüm unsurların katılımıyla gerçekleştirilen, başlıca amacı inceleme ve düzeltme olan ve uzmanlık isteyen teknik bir görevdir.

Örgüt birden çok insanın ortak amaçlar için bir araya gelmesi ile oluşan bir yapıdır. Eğitim sisteminin her düzeyinde oluşan örgütler de birer toplumsal sistemdir (Başaran, 1996, s.22). Bütün toplumsal sistemler gibi, eğitim sistemi de, sorunsuz değildir. Etkili olmak isteyen bir eğitim sistemi sorunları zamanında tespit edip çözmelidir. Eğitim sorunlarının zamanında ve güvenilir bir şekilde çözülebilmesi için gerekli alt sistemlerin kurulması gereklidir. Eğitim sisteminde dönüt, örgütlerin içinde yapılacak denetim ve değerlendirmelerle sağlanabilecektir (Başaran, 1996, s.28).

İnsanlık tarihi kadar eski olan ve 20. yüzyılla birlikte bir disiplin haline gelen örgüt ve yönetim alanında birçok kuramlar ortaya çıkmıştır. Yönetim alanındaki bu tarihsel süreç içinde yönetim alanındaki değişimler beraberinde denetim alanındaki değişimleri de meydana getirmiştir (Yolcu, 2004, s. 33). Eğitim işi kar amacı güdülmeksizin yapılan bir iş olduğu için verimliliğini tam olarak hesaplamak mümkün olmamaktadır. Ülkemizde eğitim sisteminde değerlendirme denetim yoluyla yapılmaktadır. Eğitimde denetimin amacı, eğitim ve öğretimin

hedeflerine uygun değer ve eylemleri bulmak olmalıdır. Bu doğrultuda denetim, eğitimin hedefleri bakımından yapılacaktır (Bursalıoğlu, 2000, s. 133 ).

Yönetim teorilerinden Elton Mayo'nu ortaya attığı İnsan İlişkileri yaklaşımının ortaya çıkması, eğitimde denetim sürecini de etkilemiş ve denetmenin görevleri ve rolünde önemli değişimlere neden olmuştur. Öğretmenlerinde duygu ve heyecanlarının olacağı dikkate alınmış ve denetim süreci demokratik insan ilişkileri yaklaşımıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda denetmenlerin insanlık hüneleri (Kişilik ve davranışın anlaşılması, iletişim, öğrenme) kazanması zorunlu olmuştur (Bursalıoğlu, 2003, s.30).

Çağdaş anlamda eğitim denetimi, belirlenmiş genel amaçlar doğrultusunda çevresel etkilerde dikkate alınarak, eğitimden etkilenenlerle işbirliği içinde bilimsel yöntemlerle eğitim kurumlarındaki her türlü insani ve maddi kaynaklarla, yapılan çalışmaların denetlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesini kapsayan bir süreçtir (Kayıkçı, 2005, s.7).

Burton ve Brueckner (1955, s.13) geleneksel ve çağdaş eğitim denetimi arasındaki farkları aşağıdaki Tablo 1.1'deki gibi sıralamışlardır.

**Tablo 1.1** Geleneksel ve Çağdaş Denetim Arasındaki Farklar

Geleneksel denetim	Çağdaş denetim
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denetim</li> <li>• Öğretmen odaklı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnceleme ve analiz</li> <li>• Çevre, öğrenci, öğretmen, metot, materyal ve hedeflere odaklanmak</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziyaretle ve toplantılar</li> <li>• Rasgele ve gelişigüzel veya zayıf formal plan</li> <li>• Zorlama ve otorite</li> <li>• Sıklıkla bir kişi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitli fonksiyonlar</li> <li>• Kesin planlama ve örgütleme</li> <li>• İşbirlikli</li> <li>• Birçok kişi</li> </ul>

Kaynak: Burton W. H. ve Brueckner L. J., Supervision a Social Process, Appleton Century Crofts Inc., New York, 1955.

Denetimde kişisel ilişkilerden çok mesleki ilişkiler önemli olmalıdır. Denetim sürecinde denetmen iyi ilişkiler ve davranışlar göstermek durumundadır. Mesleki ilişkilerin kişisel ilişkilere dönüşmesi görevde problemler meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda denetmen denetimsel uygulamalarında nesnelliğe önem vermelidir (Memişoğlu, 2004, s.31). Öğrenim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen öğretmenler ve denetmenlerin iletişim kurmaktan uzak durmaları öğretimsel etkililik için önemli bir problemdir (Burgaz, 1995, s.132).

Çağdaş denetimde öğretmen, hataları ve eksikleri aranan bir çalışan konumundan

çıkarılarak öğretim ve öğrenme sürecini geliştirilmesinde denetmenler işbirliği yapan bir eğitimci olarak kabul edilmektedir (Memişoğlu, 2004, s.32).

Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yenileştirilmesinde ilk olarak sistemin problemleri tarafları konusunda sağlıklı dönüt alınmasına ve öğretmen ve yöneticilere etkin rehberlik yapılmasını sağlayacak bir denetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat, sağlıklı bir denetim sürecinde denetmenler kadar denetim geçiren iş görenlerinde yer alması ve kendi etkinliklerini, değerlendirebilmeleri önemlidir (Ağaoğlu ve Karacan, 2004, s. 15). Çağdaş denetim yaklaşımlarına göre, denetimin amacına ulaşabilmesi için sonuçlarının ilgili bireylerle tartışılması gereklidir. Örgütsel amaçlarda sapmaları engelleyebilmek için, işgören davranışlarında gözlenen hataların ve eksikliklerin işgörenlerce bilinmesi için geliştirme yapılmalıdır (Ağaoğlu, 2000, s.13)

Denetmenlerin görevlerini yerine getirme düzeyleri denetimin fonksiyonlarının ne kadar yerini getirdiğinin bir göstergesidir. Denetmenlerin denetimin fonksiyonlarını tam olarak yerine getirebilmek için yönetici, öğretmen ve diğer iş görenlerle tam bir işbirliği içinde çalışmalarını zorunludur. Eğitim denetimi sosyal bir olgu olduğu için çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin en iyi ve istenilen sonuca ulaşabilecek şekilde tamamlanabilmesi için bu sürece öğretmen ve yöneticilerinde dahil olması ve denetmenle birlikte çalışması gereklidir (Taymaz, 2005, s.8).

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimin ne kadar fonksiyonlarını yerine getirdiği ve yararlı olduğu, bu sürecin birer parçası olan öğretmenlerin algı ve beklentileri yoluyla belirlenecek ve bu bulgular ışığında denetimin sözü edilen fonksiyonlarını yerine getirme düzeyi nasıl artırılabilir sorusuna yanıt aranacaktır.

### **1.1. Denetim Kavramı**

Denetim kavramını tek bir tanımla açıklamak belki eksik ve hatalı anlaşılmalara neden olabilecektir. Örgütlerde yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan denetim, fonksiyonları ve yararlandığı teknikler gibi unsurlar göz önüne alındığında farklı yönlerine ağırlık vererek tanımlanabilmektedir (Taymaz, 2005, s.3).

Denetim sözlük anlamı olarak, kurumda çalışan personelin görevlerini yapma biçimlerini gözlemek, hataları ve noksanları ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli tedbirleri almak, problemleri çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak ve yeni yöntemler geliştirmek, şeklindedir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.34). Denetim sözcüğünün yerine Arapça olan tefiş sözcüğü de kullanılmaktadır. Denetim ve tefiş sözcüklerinin arasında anlam bakımından hiçbir farklılık yoktur (Başar, 2000, s.8).

Denetim kavramının açıklanması için ilk önce denetim deyiminin dilbilim açısından açıklanması zorunludur. Denetim, tüm dillerde var olan belirli deyim veya sözcüklerle ifade edilen bir kavramdır. Bu kavramın anlamı dilden dile bazı farklılıklara rağmen, denetim kavramının içerdiği anlam genelde aynı kalmaktadır (Atay, 1999, s. 17).

Özellikle Hint-Avrupa kökenli Batı dillerinde farklı yazılışlarına karşın, genelde *denetim anlamına gelen* sözcük *Control* sözcüğüdür. İngilizce’de *Control* sözcüğünün eş anlamlısı olarak; *Power, force, authority, management, regulate, discipline* vb. Fransızca’da ise; *Analyse, examen, inspection, teste* vb. Almanca’da; *Überwachung, aufsicht, Inspektion, test* vb. sözcükler kullanılmaktadır. Türkçe’de ise denetim sözcüğünün eski kullanım biçimi *rabk* ve *rükub* kökünden gelen *murakabedir*. Bu sözcük, gözetim altında bulundurma, gözetleme anlamlarına gelmektedir. Türkçe’de denetimin eş anlamlısı olarak; *teftiş, araştırma, inceleme, gözleme, tescil, sınama, deneme* vb. sözcükler kullanılmaktadır (Atay, 1999, s. 17-18).

Denetim karşılığı olarak incelenen yukarıdaki dillerde geçen sözcüklerin irdelenmesiyle, denetim deyimini *kuvvetli* ve *zayıf* olmak üzere iki anlamda kullanılmaktadır. Denetim sözcüğünün, *Kuvvetli* anlamı; güç, baskı, otorite, zorlama, *Zayıf* anlamı olarak; inceleme, araştırma, düzeltme ve düzenleme anlamları içermektedir (Atay, 1999, s.18).

Yönetimsel açıdan örgütlerin işleyişinin düzenli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için denetim sürecine ihtiyaç bulunmaktadır. Birçok araştırmacı ve örgüt işleyişini düzenleyen hukuksal metin, denetimi birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan bazılarını burada tekrarlamak; denetimin, daha iyi anlaşılmasını ve farklı yönlerinin görülmesini sağlayacaktır.

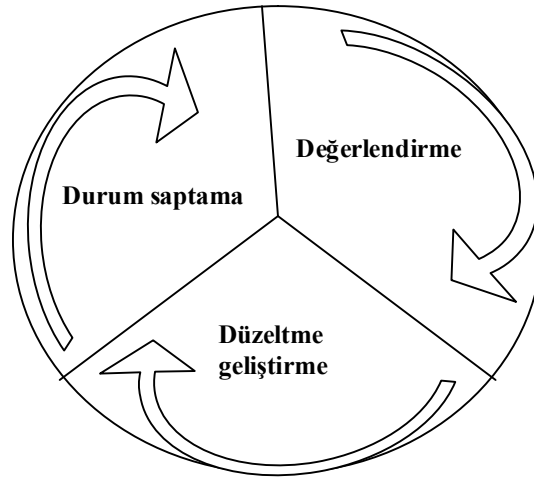
Denetim; kamu sektöründe veya tüzel kişiliği bulunan kurumlarda yürütülmekte olan faaliyetlerin mevcut mevzuata uygun olarak yapılıp yapılmadığının yetkili kişiler tarafından denetlenmesi ve gözetlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Can, 2004, s.112).

Denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenen hedefler doğrultusunda, tespit edilen ilkelere uygun olup olmadığının anlaşılma süreci olarak düşünülmektedir. Denetimin öncelikli hedefi, örgütün amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek ve örgütün faaliyetlerinin daha iyi bir hale gelmesi için gerekli önlemleri almaktır. Bu amaçla, denetim sisteminden örgütteki tüm faaliyetleri planlı bir şekilde gözlemesi, gözlemler esnasında belirlenen sapmalar ve hataları derhal düzeltmesi ve örgütün faaliyetlerinin daha iyiye gitmesi için gerekli tedbirleri alması beklenmektedir. Bu güçteki bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilmektedir (Aydın, 2000, s.11).

Hicks’e (1981) göre, yönetim sürecinin tamamlanabilmesi, denetim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür. Denetim; iki temel süreç vardır; ilk olarak faaliyetlerin

planlarla karşılaştırılması, ikinci olarak ta faaliyetler planlardan ayrılıyorsa, gerekli düzeltmelerin yapılması. Diğer bir deyişle denetim, meydana gelen olaylarla meydana gelmesi beklenen olayların birbiriyle ne derece uyuşup uyuşmadığını araştırılması ile ilgilidir (akt. Ertürk, 2001, s.177).

Birçok denetimle ilgili tanıtımda planlama sözcüğünü görmek veya duymak mümkündür. Bu doğrultuda plan ve planlamanın ne olduğu şu şekilde açıklanabilir: Plan, “en geniş anlamı ile tutulacak yol ve davranış biçimi olarak tanımlanabilir.”. Planlama ise belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için seçilen yöntem ve olanakların seçimi olarak tanımlanabilmektedir (Balcı ve Aydın, 2001, s.78). Etkili bir denetimin gerçekleştirilebilmesi için planlama gereklidir. Planlama yapılmadan denetim düşünülemez. Planlama olmadan arzulanan başarı için önceden belirlenmiş bir anlayış getirilemez. Yöneticiler yeterli bir plan olmadan örgütlerin denetlenmesini düşünürler, ama bu mümkün değildir (Ertürk, 2001, s.177).



### DENETİM

**Şekil 1-1.** Denetim Ögelerinin İlişkileri

Kaynak: Başar H., Eğitim Denetçisi, Pegema yayıncılık, Ankara, 2000, s.9.

Denetim süreci incelendiğinde üç aşamadan oluştuğu gözlenmektedir. Denetim kavramının algılanması, onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Bunlar sırası ile durum saptama, değerlendirme ve düzeltme ve geliştirme basamaklarıdır. Şekil 1.1’deki basamaklar sırası ile gerçekleştirilmeli ve bu sarmalın sürekliliği sağlanmalıdır (Başar, 1995, s.9).

Bu sarmaldaki basamaklardan birisi durum saptamadır. Bu basamakta amaç; var olan durumun fotoğrafının çekiyormuş gibi ortaya koymaktır. Var olan durumu saptamak için yapılan kontrol eylemi, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplamayı içermektedir. Ancak, geniş anlamlar yüklenerek yönetme ve egemen olma anlamlarında klasik denetim karşılığında kullanılmaktadır.

Değerlendirme, kararlar için bilgi sağlama ve karar seçeneklerini incelemeyi içerir. Değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi, plan ve amaçlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde görülmektedir. Denetim, birbirine bağımlı olan ve döngüsel olarak işleyen bu üç ögenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Başar, 2000, s.7).

Değerlendirme sürecinin amacı, denetimin etkililiğini artırmak dolaylı olarak ta örgütsel etkililiği artırmaktır. Yani amacı daha etkili bir şekilde gerçekleştirmektir. Örgütün, program ve çalışmalarınıyla gerçekleştirmeye çalıştığı amacı, ne derecede gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır (Aydın, 2005, s.172).

Değerlendirme sürecinin niteliği, örgütün programının amaçlarıyla doğrudan ilişkili olmasıdır. Değerlendirme sürecini oluşturan basamaklara bakıldığında ilk olarak, değerlendirilmek istenen bütün etkinliğin değerlendirilecek kısmının belirlenmesidir. İkinci basamak, yorumların ve yargıların dayanacağı temel sayıtların ya da ölçütlerin geliştirilmesi ya da kabul edilmesidir. Üçüncü basamak, ölçütlerle ilgili verilerin toplanmasıdır. Verilerin çözümlenmesi, yorumlanması ve sonuca ulaşılması son basamağı oluşturmaktadır (Aydın, 2005, s.172).

Değerlendirme sürecinin bazı temel ilkelere dayanması gerekmektedir. Bu ilkelere birisi “ortaklık” ilkesidir. Ortaklık ilkesi, değerlendiren ile değerlendirilen arasında çift yönlü ortak bir süreç olarak düşünülmeli ve uygulanmalıdır. Açıklık İlkesine göre, değerlendirme ölçütleri ve sonuçları taraflarca bilinmelidir. Diğer bir ilke olan güvenilirlik ilkesine göre, değerlendirmenin kesinlikle güvenilir olması gerekmektedir. Ve son olarak kapsamlılık ilkesine göre, örgütü oluşturan bütün öğelerin değerlendirme kapsamına alınmasıdır (Balcı ve Aydın, 2001, s.98).

Denetim kavramının üçüncü ögesi, değerlendirme sonucunda verilen kararların uygulanması yani düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir (Başar, 2000, s.7) . Diğer öğeler, bu ögeyi gerçekleştirmek için mevcuttur. Çünkü denetimin esas amacı var olanı tespit edip, bunu ortaya koymak değil, geliştirmektir (Bursalıoğlu, 2002, s.17).

Başaran, denetim sürecini dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

1. Yapılan plan için ölçütlerin tespit edilmesi.



2. Planın gerekleŖmesi için iŖgörenlerin faaliyetlerinin ölçüleri ile daha önce belirlenen ölçütlerin karşılaştırılması.

3. İŖgörenlerin faaliyetlerinin ölçümleri ile daha önce belirlenen ölçütlerin karşılaştırılması.

4. Planın ölçütlerden ne derece saptığının tespiti.

Bu işlemler sonunda yeni planın yapılması için gerekli dönütler alınmış olacaktır (Başaran, 1982, s. 43-44 ).

Kazmier (1979, s.365)'de örgütlerde denetim sürecini üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar, ölçülerin saptanması, alınan ölçünlerin sonuçlarla karşılaştırılması ve düzeltici eylemlere geçilmesi şeklindedir. Ölçünlerin saptanması aşaması, planlama sürecinde yer alan örgütsel amaçların tespit edilmesi koşuluna bağlıdır.

Geleneksel denetim yaklaşımında Keiser (1979), denetimin şu aşamalardan oluştuğunu belirtmektedir (akt. Ertürk, 2001, s.177 ):

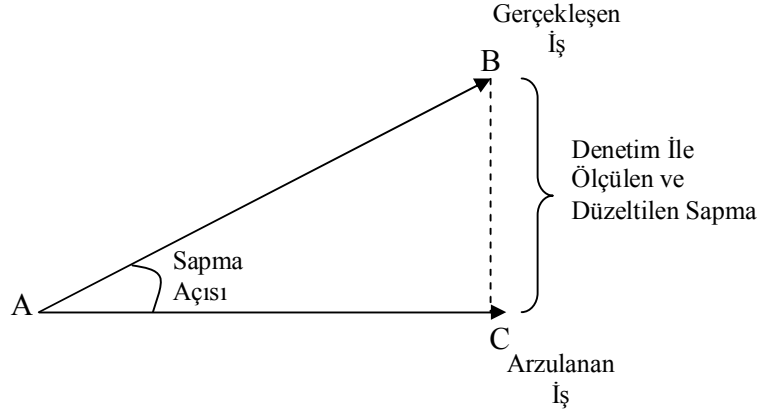
1. Standart ve amaçların belirlenmesi,
2. Performansın ölçülmesi,
3. Analiz ve karşılaştırma,
4. Düzeltici tavrı alma.

Tortop ve diğerkleri ( 1999, s.162-166), denetimi üç aşamada incelemişlerdir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Planlama Aşaması
2. Çalışmanın, Gözetimi ve Rapor Edilmesi Aşaması
3. Karşılaştırma ve Düzeltme Aşaması

Yönetim süreçlerinin son halkasını denetim oluşturmaktadır. Denetim, belirli bir planın yapılması; çalışmalarını gözetimi ve rapor edilmesi; elde edilen sonuçların istenen sonuçlarla karşılaştırılması ve gerekli düzeltici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile mümkündür.

Denetim sırasında gerçekleştirilecek olan düzeltici faaliyetlerin derecesini şekil üzerin şöyle gösterilebilir;



**Şekil 1-2.** Denetim Sırasında Yapılacak Düzeltici Eylemler

Kaynak: Tortop ve diğerleri, Yönetim Bilimi, Yargı Yayınevi, Ankara, 1999, s.167

(AB) Vektörü gerçekleşen iş miktarını, (AC) vektörü de arzulanan iş miktarını göstermektedir. Bu iki vektör arasındaki (A) açısını derecesi ise, denetim ilke ölçülen ve düzeltilmesi gereken sapma miktarını göstermektedir.

Şekil 1.2'de görüldüğü gibi sapma durumu söz konusu olduğunda yöneticiler, düzeltici denetim veya önleyici denetim yollarından birisine başvurabilirler. Düzeltici denetimde, işin hatalı yönleri tespit edilerek düzeltilme yoluna gidilmektedir. Önleyici denetimde ise işin istenen amaca uygun sonuç verebilmesi için tedbirler alınmaktadır. Bu tedbirler, Fiziki şartları düzeltmek, ödüllendirme ve cezalandırma sistemi getirmek ve plan değişikliği şeklinde olabilmektedir (Tortop ve diğerleri, 1999, s.167).

Örgütlerde denetim kavramına ait diğer bir unsurda denetim alanıdır. Bir örgütte bir yöneticinin gözetip denetleyeceği kişi sayısı onun denetim alanını belirler. Bu sayı yapılacak işin türüne, astların yeteneklerine ve yönetimin niteliğine bağlı olarak azalıp artabilmektedir.

Denetim alanıyla ilgili işletme alanında çalışan Graicunas, 1930 yılında bir çalışma yapmıştır. Graicunas'a göre bir işletmede işgören sayısı arttıkça, denetim alanında büyük bir artış ortaya çıkmakta ve ilişkiler fazlaşmaktadır. İlişkiden kastedilen, astların iş konusunda kendi aralarında veya üst'leriyle yaptıkları görüşmelerdir (Akat ve diğerleri, 1999, s.194).

## 1.2. Eğitim Denetimi Kavramı

Eğitim kavramsal olarak; “çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci” olarak tanımlanabilir. Eğitim kavramının temelinde; İnsanın nesne olması, nesnenin mevcut durumunu yetersiz olarak görülmesi, nesnenin istedik yönde değiştirilmesi, bunun için çevrenin ayarlanması, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların

kullanılması, nesnenin istendik davranışları kazanıp kazanmadığının araştırılması, eğer istendik davranışlar kazanılmadıysa eksik ve düzeltmelerin yapılması gibi özellikler bulunmaktadır (Sönmez, 1998, s.39).

Eğitim bir kavram olmanın ötesinde, temel insan hakkıdır. Ülkeler arasında sürdürülebilir gelişme, barış ve denge için bir anahtar rolü vardır. Eğitim sayesinde ülkeler 21. yüzyılda küreselleşmenin de etkisiyle meydana gelen hızlı ekonomik ve sosyolojik değişimler için hazır olacaklardır (UNESCO, 2000, s.8).

Eğitim, insanları ve ülkeleri etkilemesine karşın eğitimi de etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenler başlıca, devletler, öğretmenler, ana-babalar hatta çocuğun kendisidir. Günümüzde eğitimin nasıl olması gerektiğine karar veren en büyük etken devlettir. Devletin eğitimle ilgilenmesi çok yenidir. Devletler Eski ve Ortaçağda eğitimle hiç ilgilenmezlerdi. Eğitime, Avrupa’da Rönesans’tan önce, yalnız kilise önem verirdi. Almaya ve İngiltere’de Reformasyon hareketi bu durumu değiştirerek devletin eğitimi denetim altına alma eğilimine de yol açtı; ancak bu uzun sürmedi. Zorunlu eğitim hareketiyle birlikte devlet sürekli ve belirleyici bir rol oynamıştır (Russell, 2003, s.209-210).

Yapılan eğitim denetimi tanımları hem içerik hem de özgüllükte değişiklik göstermektedir. “Eğitim sözlüğü” denetimi; “Belirlenmiş okul çalışanlarının, eğitimin gelişmesinde öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına liderlik sağlamaya yönelik bütün çabalarının öğretmenlerin mesleki gelişim için güdülenmesi, eğitim amaçlarının belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, eğitim materyalleri, öğretim metotları ve eğitimin değerlendirilmesini kapsayan bir süreç şeklinde tanımlamaktadır (akt. Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.17).

Eğitim denetiminin diğer bir tanımı ise şöyledir; Öğretme öğrenme sürecinin geliştirilmesi ve daha etkili bir hale getirilmesi için okulun işleyişinin, önceden tespit edilmiş amaçlara ne derecede uygun olduğunu ve amaçlara ulaşılma derecesinin belirlenmesi ve bu yolla okulun öğretme sürecinin doğrudan etkileyecek biçimde düzenlenmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.34).

Eğitim denetimi, denetimin alt kümesidir. Bazen denetmenin rolünün okul sistemleri arasında tutarlı olmaması için, denetimin bile çeşitli yorumları olduğu gibi eğitim denetiminin ve eğitim denetmeninin rolünün de çeşitli yorumları vardır. Devlet okullarındaki eğitim denetimi çalışmaları, konunun mutlak doğası ile sınırlandırılmıştır. Görünüşte akla yatkın bir terim gibi olsa da, eğitim denetimi geçmişte yeterince iyi tanımlanmamıştır ve bu nedenle de şimdi daha güncel görüşler aramak daha uygun olabilir (Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.17). Formal örgütler amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun

değerlendirilmesi bakımından farklılık göstermektedir. Okulun, kendine has yanlarının olması, denetim alt sisteminin de kendine has olması sonucunu doğurmaktadır (Aydın, 2000, s. 11).

Haris (1963, s.10-11), eğitim denetimini, “okul çalışanlarının, öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için planlanan öğretim süreçlerini doğrudan etkileyen yollarla, okulun işleyişini değiştirmek ya da korumak için yetişkinlerle ve herhangi bir nesne ile yaptığı şey” olarak tanımlamıştır.

Eye, Netzer ve Krey ise eğitim denetimini, okul idaresinin öncelikle eğitim sisteminin uygun eğitim beklentilerinin başarılmasına odaklanma aşaması olarak tanımlamıştır (akt. Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.17).

Yukarda yapılan tanımların doğasına uygun olarak, eğitim denetimi, öğrencilere sağlanan eğitimi arttırmak için hem bir kavram hem de bir süreçtir (Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.17).

Eğitim denetiminin gerekli olmasının bir nedeni de artık denetim sisteminin kontrol amaçla yapılmasının ötesinde geliştirme fonksiyonun da olduğu üzerinde durulmasıdır. Bu şekilde incelendiğinde öğretimin denetlenmesi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarını ulaşması konusunda bir gereklilik haline gelmiştir (Aydın, 2005, s.3).

Eğitim denetim anlayışı, yönetime ilişkin kuramlara paralel bir değişim süreci göstermiştir. Yönetim kuramlarının ilkeleri ve varsayımları doğrultusunda denetime bakış açılarından farklılıklar göstermiştir (Aydın, 2005, s.3).

Eğitim denetimi uygulamaları incelendiğinde, ilk günlerden bu güne değin, yönetimdeki değişimlere paralel bir değişim süreci izlenmektedir. Fakat, geçmişteki denetim uygulamalarını şekillendiren anlayışların izleri bugünkü uygulamalarda da görülmektedir. 1900’lü yıllarda denetim, yönetsel açıdan uygulanmakta ve öğretmenler yönetim tarafından faaliyetleri denetlenen iş görenler olarak algılanmaktadır. Denetim bir uzmanlık alanı olarak görülür ve denetimi uzman kişiler yapmaktadır. 1920’lerde denetim bilimsel bir nitelik kazandı ve öğretmenler aracılığıyla eğitim ilkelerinin öğretime uygulaması anlamına gelmiştir. 1930 ve 1940’lı yıllarda artık denetime insan ilişkileri yaklaşımıyla bakılmaya başlanmıştır. Öğretmenler sadece faaliyetleri denetlenen iş görenler olmaktan çıkmış, öğretmenlerin güdülenmesinin, duygularının da önemi anlaşılmıştır. Günümüzde ise insan kaynakları yaklaşımının ışığında, örgütler insan kaynaklarının önemini anlamış ve insan kaynaklarını geliştirilmesi için gerekli faaliyetler içine girmişlerdir (Aydın, 2000, s.12).

### 1.3. Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar

Öz (2003, s.31), denetimi ilkeleri bakımından iki grupta incelemiştir. Bu grupları Eski Denetim Anlayışı ve Yeni Denetim anlayışı olarak adlandırmıştır. Eski Denetim Anlayışının ilkeleri; kontrol, odak öğretmen, ziyaret ve konferans, geliş güzel seyrek plan, otoriter ve empoze edici olarak belirtmiştir. Yeni Denetim Anlayışının ilkelerini; etüt ve analiz, odak öğretmenin geliştirilmesi, çeşitli görevler, iyi planlama, yaratıcı ve işbirliğine yönetici biçiminde belirtmiştir. Harris (1963, s.18-19), yenilik getirici ve değişiklik yapıcı özelliği bakımından denetimi duruk ve dinamik olmak üzere iki türde incelemiştir.

Eğitimsel denetimde yapılan uygulamalardan öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirmesi beklenir. Denetimin okulda yönetsel açıdan üç önceliği vardır: öğretmenin denetimi, belli bir hiyerarşi içinde öğretmenin yakından değerlendirmesi ve kontrolüdür (Bouchamma, 2005, s.293).

Denetim modelleri kontrol nosyonlarına göre çeşitlenmektedir: Klasik eğitim denetimi, klinik denetim, öz değerlendirme, eğitim denetiminde farklılığa dayalı tümevarımsal yaklaşım, akran denetimi ve öğrenci değerlendirmedir. Bu modeller her zaman ayrılmamalıdır. Öğretmenin denetiminde beklentiler ve gerekliliklere göre kullanılabilirler. En önemlisi, denetmenlerin, onlardan hangisinin kullanılabilir olduğunun farkında olmaları bunun içinde kendi denetimlerinde onlardan en uygun olanını seçmeleridir (Bouchamma, 2005, s.293).

Sergiovanni ve Starratt (1979, s.3)'a göre, günümüzde okuldaki denetim uygulamalarında üç temel teoriden biri veya bir kaçını almaktadır. Bu teoriler şunlardır:

1. Geleneksel Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Traditional Scientific Management)
2. İnsan İlişkileri Yaklaşımı (Human Relations)
3. Neo-bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Neoscientific Management)

Eğitim denetiminde bir sınıflama için alan açısından birey ve kurum denetimi, yöntem açısından klasik, modern, klinik denetim ayrımları yapılmaktadır (Başar, 2000, s.17). Burton ve Brueckner (1955, s.13), denetimi klasik ve modern denetim olmak üzere iki başlık altında incelemiştir.

Gwynn denetim kavramını etkileyen bilimsel denetim, eğitsel liderlik, yapıcı ve bulucu denetim olmak üzere üç yaklaşımdan söz etmiştir. Bilimsel denetim, yalnız denetleme, kontrol soruşturma, mesleki rehberlik ve personel değerlendirme ile sınırlı değildir. Denetimin bilimsel yönü, yeniliklere ve alan araştırmalarına dayanır. Eğitsel liderlik; denetim yalnız kurum uygulamalarını kontrol etmek, hataları ve eksiklikleri bulmakla yetinemez, aynı zamanda kurum personelini yetiştirmesi ve takım çalışması anlayışını geliştirmesi de gerekmektedir. Yapıcı ve Bulucu Denetim; denetim esnasında kurum çalışanlarını eksik ve hatalarını bulmanın yanında

onların derhal düzeltilmesi de gerekmektedir. Denetim esnasında yapılan eleştiriler, kusur açıklamak için değil, düzeltme ve düzenleme amacına yöneliktir (akt.Taymaz, 2005, s.9).

### 1.3.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

“Bilimsel yönetim” anlayışı yirminci yüzyılın başında uygulanmaya başlanmış ve eğitim yönetimi ve denetimini etkilemiştir (Aydın, 2000, s. 12; Fine, 1997, s.288; Tracy, 1995, s.323).

Bilimsel yönetim yaklaşımının öncülerinden biri Frederick Winslow Taylor’dur. Taylor bilimsel yönetim anlayışına iki temel problemin çözümlenmesi üzere geliştirmiştir. Bu problemler; 1) Verimlilik nasıl artırılabilir? ve 2) İşgörenler nasıl güdülenebilirlerdir (Aydın, 2005, s.103; Fine, 1997, s.289). Taylor Bilimsel yönetimde dört görev önermiş bunlara da bilimsel yönetimin prensipleri demiştir (Fine, 1997, s.289):

1. Her Bir Görevin Bilimsel Bir Şekilde Dizayn Edilmesi: Yöneticilerin iş görenler için bir işin yapılması için kolay ve kısa yollar bulması.

2. İş Görenlerin Bilimsel Yöntemlerle Seçilmesi: Yöneticilerin kaliteli ve işe uygun iş görenler seçmelidir.

3. Uygun Eğitim ve Performans için Ödüllendirmeler: İşgörenleri en çok ekonomik gereksinimleri motive etmektedir. Taylor işgörenlerin performansları ölçüsünde yapılan ödemelerin onları motive edeceğine inanmaktadır.

4. Görevlerin ve Sorumlulukların Paylaştırılması: İşgören ve yönetici üretimden sorumludur.

Bilimsel yaklaşımla yapılan denetimi tanımlamak gerekirse; Yönetim ve araçları bilimsel verilere göre geliştirilmiş, kullanılan verileri araştırma ve incelemeler sayesinde bulunan, kuramların uygulamaya dönüştürülmesi, çağdaş yeniliklere açık olması, belirlenmiş yasa ve ilkelere uyabilmesini öngören belirli bir düzene göre planlı yapılan, kesinlikten uzak ve olasılığı içeren denetimdir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.21). 1900’den 1920’lere kadar bu dönemde iş yönetiminin bilimsel temelleri, örneğin; kontrol, hesap verme ve etkinlik eğitim denetimine aktarılmıştır. Bilimsel denetim yaklaşımının merkezinde öğretimin ölçülmesi kavramı yer almaktadır. Ölçümler üzerinde bu kadar durulması doğrudan sınıf gözlemlerine dikkatin artmasına, veri toplamaya, gözlem formlarını kullanılmasına neden oldu. Gözlem formları günümüzde de kullanılmaya devam edilmektedir (Tracy, 1995, s.323). Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında yapılan ders denetiminde kullanılan formun bir örneği Ek.3’de görülebilir.

Bilimsel denetim yalnız kontrol, rehberlik ve personel değerlendirme ile sınırlı değildir (Taymaz, 2005, s.8). Bunun yanında denetimin bilimsel tarafı araştırmalara ve alandaki

yeniliklere dayanmaktadır. Denetim ilkelerini pozitif hukukun düzenleyici kurallarından, bilimsellikten almaktadır (Cengiz, 1992, s. 157).

### **1.3.2. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı**

Klasik yaklaşımlarda insanı motive edecek unsurların para ve statü kazanma isteği olduğu düşünülürken, Neoklasik Örgüt kuramıyla birlikte insan ilişkileri yaklaşımı önem kazanmıştır. İşgörenlerin psikolojik tarafının da önemli olduğunu ve toplumsal etkenlerinde insanların işe olan motivasyonlarını etkileyeceği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda insan ilişkileri, “bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir.”(Bursalıoğlu, 2002, s.137).

Bu yaklaşımla uyumlu olarak, Dickey (1953, s.8) demokratik denetim kavramını, eğitimin gelişme problemlerinde denetmen ve öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır.

Demokratik denetimde yapılması beklenen insan kişiliğine saygı ve karara katılmaya önem verilmesidir. Ayrıca denetimden beklenen öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini en üst düzeye çıkarmasıdır. Kendi kendini çözümlenme, özeleştirme ve kendi kendini geliştirme yeteneği mesleki yeterlilik için gerekli ölçütler olarak düşünülmektedir. (Aydın, 2000, s.15). Demokratik denetim, eğitimin gelişmesi için öğretmenin katılımı ile prosedürler, metotlar ve hedeflerin belirlendiği, öğretmenin uygulamadaki gücü üzerine bina edilmiştir (Dickey, 1953, s.15).

Bu yaklaşımda denetmenden rahat bir hava yaratması ve katılımı sağlaması beklenmektedir. Esas olarak denetmenden liderlik beklenmektedir. Bu yaklaşım bütüncül bir anlayış izlemektedir. Eğitim örgütlerinde yalnız öğretmenlerin değil tüm işgörenlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Aydın, 2000, s. 15).

Burton ve Brueckner (1955, s. 74-80)'e göre denetimi demokrasi ve bilimsel bulguların rehberliğinde anlamalıdır. Ayrıca demokratik denetimin ilkelerini de şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Demokrasi bir hayat yoludur ve politik biçimlerle sınırlanamaz.
2. Demokrasi insana verilen önemi vurgular.
3. Demokrasi bir zorunluluk olduğu kadar haktır ve demokrasi duygusu geliştirilmelidir.
4. Demokrasi grup için müşterek iyi hedefini vurgular.
5. Demokrasi esnek, fonksiyonel, örgütlerde bireysel özgürlüğü vurgular.
6. Demokrasi otorite yerine liderliği kullanır.
7. Demokrasi deneyciliği vurgular.
8. Demokrasi grup görüşmesini, müzakereyi ve karar için problem çözmeyi kullanır.

### 1.3.3. Kliniksel Denetim

Öğretmenlerin denetim sürecinden hoşlanmadığı ve bu süreçte savunma davranışları gösterdikleri, bu süreç hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların bulgularında yer almaktadır (Cogan, 1973, s.135).

Klinik denetim öğretmenin sınıf içinde öğretim davranışlarını geliştirmeye odaklanır. Klinik denetimde temel veri kaynağı sınıf içindeki olayların kaydedilmesidir. Bu olaylar; öğretmenlerin öğretim için yaptıkları, öğrencilerin öğrenme için yaptıklarıdır. Bu veriler öğretmenlerin ve öğrencilerin anlama düzeyleri inançları, tutumları ve öğrenme olayı ile ilgili bilgileri hakkında veri sağlamaktadır. Bu sağlanan bilgilerle önce gerçekleşen olaylar ile durumlar arasında ilişkiler kurulmaktadır. Kliniksel denetimin kuvveti, öğretmenin sınıf içindeki performansını artırmak amacıyla mantıksal temel ve uygulamalar geliştirilebilmesidir (Cogan, 1973, s.9).

Sergiovanni ve Starratt, klinik denetimin, mesleki gelişim ve eğitimde ilerleme amacıyla genellikle sınıf içinde öğretmenle öğretim hakkında yüz yüze yapılan görüşme anlamına geldiğini belirtmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s.305).

Flander ise klinik denetimi, en az iki kişinin öğretimin gelişmesiyle ilgilendiği ve bireylerden en azından birisinin performansı üzerine çalışılacak bir öğretmen olduğu özel bir öğretim konusu olarak görmektedir. Klinik denetim, öğretimde biraz değişiklik sağlamayı, bir değişikliğin gerçekten de olduğunu göstermeyi ve eğitim süreci için öğretmene yararlı fikirler verecek şekilde eğitimin eski ve yeni halini karşılaştırmayı amaçlamıştır (akt.Goldhammer, Anderson, Krajewski, 1980, s.19).

Goldhammer ve diğerleri (1980); klinik denetim, eğitim denetiminin bilgilerini gerçek öğretim olaylarının ilk elden gözlemlerinden alan ve eğitimin gelişimi için olan faaliyetlerin ve öğretim davranışlarının analizinde öğretmen ve denetmen arasındaki yüz yüze etkileşimi içeren safhasıdır, şeklinde bir tanım yapmışlardır (Goldhammer ve diğerleri, 1980, s.19).

Klinik denetimin, amacı içeriği ve sonuçlarını aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkündür (Goldhammer ve diğer, 1980, s. 26-27):

1. Öğretimi geliştirmek için bir teknolojidir.
2. Öğretim sürecine kasıtlı olarak müdahale etmektir.
3. Amaç yönelimlidir, okul ve personelin gelişme gereksinimlerini birleştirir.
4. Öğretmen ve denemen arasındaki iş ilişkisi ile ilgilendir.
5. Gelişme için taahhüt, destek ve bağlantı sözcüklerinde de yansıtıldığı gibi karşılıklı güven gerekmektedir.



6. Sistemattiktir, ancak sürekli olarak yöntembilimin değiştirilmesini ve esnekliği gerektirir.

7. Gerçek- ideal ayrılığını desteklemek için üretici gerilim yaratır.
8. Denetçinin öğretmen eğitim ve öğretime ilişkin neler bildiği ile ilgilenir.
9. Denetçinin eğitilmesini gerektirir.

Yeni yönetim yaklaşımlarının giderek yaygınlaşmasıyla klasik denetimden uzaklaşmış ve öğrenen örgüt ve toplam kalite yaklaşımları temelinde kliniksel denetim uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Kliniksel denetimin öğretmeni geliştirmek için kullanılabilir bir araçtır. Klinik denetimin temel ilkeleri şunlardır (Aytaç, 2000, s113-114):

1. Klinik denetimin temel amacı; gözlem ve analiz yaparak, sınıfın tümünde davranış değişikliği yaratmak ve öğretimi geliştirmektir.
2. Klinik denetim, öğretmenlerle müdürler arasında yüz yüze bir ilişki gerektirir.
3. Klinik denetimin öğretmenlerin performansı ile ilgilidir, kişiliği ile ilgili değildir.
4. Klinik denetim, öğretmenlerle müdürler arasında karşılıklı güveni gerektirir.
5. Klinik denetim, öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerini kabul eder ve kendini geliştirmesi için çalışır.

Cogan (1973, s.10-13) kliniksel denetimin nasıl bir planlamayla hangi aşamalardan oluştuğunu ve bu aşamalarda uyulması gerekli davranışları açıklamıştır. Cogan'a göre kliniksel denetim uygulamaları sekiz aşamadan ya da evreden oluşmaktadır. Bu evreler ve evrelerde yapılması gerekenler şunlardır:

**Evre 1:Öğretmen- Denetmen İlişkisi Kurmak:** Klinik denetimin ilk evresi, denetmenin;

- Kendisi ve öğretmen arasında klinik bir ilişki kurduğu,
  - Öğretime, klinik denetim ve klinik denetim dizisi görüşü hakkında genel bilgiye ulaşmasına yardımcı olduğu,
  - Öğretmenin yeni rolünü ve denetimin fonksiyonunu kabul etmeye başladığı dönemdir.
- Bu ilk-aşama işlemleri genellikle, denetmen öğretimi izlemek için sınıfa girmeden önce ilerlemiş olur.

**Evre 2:Öğretmenle Birlikte Plan Yapma:** Öğretmen ve denetmen birlikte bir ders, bir dizi ders ya da bir ünite planlar. Ders genellikle, oldukça sınırlı bir alanın amaçları ile düzenlenmiş eğitimsel bir süreç anlamına gelerek ve sınıf süresinin bir kısmından bir ya da iki okul gününe değişen bir zaman dilimi içinde tamamlanmak için tasarlanmış olarak ele alınmaktadır. Daha karmaşık amaçları ve daha uzun zaman dilimlerini kapsayan planlardan üniteler olarak bahsedilmektedir. Planlamanın adı ne olursa olsun, tüm tasarımı ve derslerin her

bir ögesi, öğretmen ve öğrenciler için olan amaçlar yönünden planlanmaktadır. Planlar, genellikle sonuçların belirtilmesini, eğitimin tahmin edilen problemlerini, öğretim materyallerini ve stratejilerini, öğrenme sürecini ve değerlendirme ve geri dönüt için olan hazırlıklarını kapsamaktadır (Cogan,1973, s.11).

**Evre 3: Gözlem Stratejisi Planlamak:** Denetmen, gözlem için olan amaçları, süreçleri ve fiziksel ve teknik düzenlemeleri ve bilginin toplanmasını planlar. Gözlemdeki görevleri, herhangi bir gözlemci katılacaksa, diğer gözlemcilerinkinin olduğu gibi, açıkça belirtilmektedir. Öğretmen, gözlemin planlanışına katıldığı ve klinik denetimin süreçleri ile tanıştığı ölçüde gözlemlerde rol almaktadır.

**Evre 4: Eğitimi Gözlemleme:** Denetmen eğitimi, şahsen ya da diğer gözlemciler yoluyla ve sınıf olaylarını kaydetmek için olan diğer tekniklerle gözlemlemektedir.

**Evre 5: Öğretme-Öğrenme Sürecini Analiz Etme:** Öğretmen ve denetmen, gözlemin ardından, sınıf olaylarını analiz eder. Başlangıç olarak, bu görevi genellikle ayrı ayrı yapmaktadırlar. Programda daha sonra, bunu birlikte ya da diğer katılımcılar ile yapabilirler. Bu prosedürlere dair kararlar, öğretmenin klinik denetim içinde gelişmekte olan yeterlikleri için ve şundaki ihtiyaçları için büyük bir dikkatle verilmektedir.

**Evre 6: Görüşmenin Stratejilerini Planlama:** Bir öğretmenle çalışmanın ilk aşamalarında, denetmen, genellikle görüşmeyi öğretmenle birlikte yürütmek için planlar, alternatifler ve stratejiler geliştirir. Daha sonra, akla uygunsa, görüşme için plan yapma, öğretmen ve denetmen tarafından gerçekleştirilebilir. Eğer bu gerçekleşirse, görüşme için plan yapma, görüşmenin kendisi ile birleştirilebilir.

**Evre 7: Görüşme:** Görüşmenin katılımcıları, genellikle denetmen ve öğretmendir. İhtiyaç ve uygun durumlar oluştuğunda, diğer katılımcılar da onlara katılabilir. Görüşme bazen öğretmen ve diğerleri tarafından bazen de denetmen olmadan yürütülebilir (Cogan,1973, s.12).

**Evre 8: Yeniden Plan Yapma:** Görüşmede uygun bir aşamada, öğretmen ve denetmen, öğretmenin sınıf davranışı içinde aranacak değişikliğin türleri üzerinde karar vermektedirler. Bu noktada, denetimsel sürecin klinik doğası kendisini göstermektedir ve öğretmen ve denetmen, gelecek dersi planlamaya başlamak için geçmiş dersin analizini ve tartışmasını ve öğretmenin eğitiminde yapmaya çalışacağı değişiklikleri planlamaktadır. Planlamanın tekrar başlaması, döngü dizisinin de tekrar başlamasını belirtmektedir.

Döngünün bazı aşamalarının değiştirilebileceği ya da çıkarılabileceği ya da öğretmen ve denetmen arasındaki ilişkinin başarılı gelişimine dayanan yeni prosedürlerin başlatılabileceği (oluşturulabileceği) bilinmelidir. Öğretmen ve denetmen birlikte iyi bir şekilde çalıştığında ve

öğretmen klinik denetimin süreçleri ve amaçları hakkında bir anlayış kazandığında, öğretmen ve denetmen, döngü içindeki bazı kolaylıkları fark etmeye başlayabilir. Bunu açıklarken, belirli amaçlar için planlama aşamasını çıkarabilirler. Ya da dersin analizini yaparak ve daha sonra gelecek ders için doğrudan planlamaya geçerek döngü içindeki bazı aşamaları iç içe geçirebilirler.

Diğer bir taraftan, döngünün aşamaları boyunca dikkatli bir şekilde çalışma süreci, vaktinden önce kısaltılmamalıdır. Bu, öğretmenin, klinik denetim, buna aktif olarak katılma motivasyonu ve becerilerin bazıları, kendi stratejilerini bulma ve kendi girişimiyle sürece devam etme inancı için rasyonel bir anlayış kazanması, bu döngü yoluyla. Bütün klinik sürecin en önemli amacı, kendi performansında analitik olan, başkalarından gelecek yardıma açık olan ve ayrıca kendi kendini yönlendiren profesyonel olarak sorumluluk sahibi bir öğretmenin gelişmesidir (Cogan,1973, s.12).

Goldhammer ve diğerleri (1980, s.32-44), kliniksel denetimin (1) Gözlem Öncesi Görüşme, (2) Gözlem, (3) Analiz ve strateji, (4) denetim görüşmesi ve (5) Görüşme sonrası analiz şeklinde beş aşamada gerçekleştirilebileceğinden bahsetmişlerdir.

1. Aşama Gözlem Öncesi Görüşme: Denetim sırasında yapılacak faaliyetlerin bir sıraya konarak planlanması sürecidir.

2. Aşama Gözlem: Denetmen bu aşamada öğretmenin dersini izler. Gözlem sırasında elde edilen veriler kayıt edilir.

3. Aşama Analiz ve Strateji: Bu aşamada elde edilen veriler analiz edilir. Bunu sonucunda problemler ve problem için gerekli çözüm planları oluşturulur.

4. Aşama Denetim Görüşmesi: Bu görüşmede, gelecekte öğretim faaliyetleri planlanır, denetim de uygulanacak metotlar belirlenir, kazanımların neler olacağı tespit edilir ve geçmiş denetim gözden geçirilir.

5. Aşama Görüşme Sonrası Analiz: Bu aşamayı tanımlamak güçtür. Denetime katılan kişilerin kendileri yapmaları gereken bir aktivitedir.

#### **1.3.4. Çağdaş Eğitim Denetimi Yaklaşımı**

Çağdaş denetim yaklaşımında katılımcı, araştırmaya ve değerlendirmeye temel alan bir denetim söz konusudur. İstenilen sonuçların alınabilmesi için uygun durum ve davranışların oluşturulması söz konusudur. Çağdaş denetim yaklaşımında en belirgin durum, insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağını geliştirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılması çağdaş yaklaşımda temel noktayı oluşturmaktadır (Aydın, 2000, s.15).

Çağdaş yaklaşımı daha iyi anlayabilmek için yapılan tanımı üzerinde durulması yararlı olacaktır: Modern denetim, işbirliği yaparak öğrencinin gelişmesini ve yetişmesini etkileyecek tüm faktörleri inceleyip, geliştirmeyi amaçlayan teknik bir hizmettir (Burton ve Brueckner, 1955, s.11).

Denetim, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen tüm faktörlerin değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğrenme- öğretilme ortamının geliştirilmesi çalışmasıdır. Öğrenme ve öğretilme sürecine etki eden etmenler, değerlendirmede kullanılan yöntemler de dâhil olmak üzere hepsi değerlendirmenin kapsamına girmektedir (Aydın, 2000, s.19).

Çağdaş denetimde yapılması gereken görevler bulunmaktadır. Bu gerekliliklerle mevzuat arasında belli oranda benzerlikler olmasına karşın büyük ölçüde birbirinden farklılaşmaktadırlar. Öz (2003, s.115) çağdaş denetimle, mevzuat esas alınarak yapılan denetim faaliyetlerinin karşılaştırmasını alttaki Tablo 1.2'deki gibi yapmıştır.

**Tablo 1.2** Mevzuatın Gerektirdiği Faaliyetlerle Çağdaş Denetimin Öngördüğü Faaliyetlerin Karşılaştırılması

Sıra No	Mevzuatın Gerektirdiği Faaliyetler	Çağdaş Denetimin Öngördüğü Faaliyetler	Karşılaştırma
1.	Odak öğretmendir. Gerekliğinde öğretmene ceza ve mükafat verme.	Odak öğretmenin geliştirilmesidir. Öğretmeni daima eğitim öğretimi geliştirmeye yöneltme.	Farklı faaliyetler
2.	Öğretmenin eksiklerini ve ona önerilerini üstlerine rapor etme.	Öğretmenin eksiklerini ve önerilerini sadece öğretmene söyleme.	Farklı faaliyetler
3.	Öğretmen hakkında gizli sicil raporu verme.	Öğretmenle her konuyu açıkça görüşme ve ona yardımcı olma.	Farklı faaliyetler
4.	Öğretmenin terfisi için rapor verme.	Öğretmene yardımcı olma ve onu geliştirme.	Farklı faaliyetler
5.	Habersiz Denetime girme.	Haberli Denetim ve birlikte çalışma.	Farklı faaliyetler
6.	İcra işine hiç karışmama.	Gerekliğinde, yönetici ile çalışma ona yardımcı olma.	Farklı faaliyetler
7.	Çeşitli bürokratik işlerle uğraşma.	Eğitimin ana hedeflerine yönelme.	Farklı faaliyetler
8.	Temel amaç: Mevcut durumu tespit etme.	Temel amaç: Mevcut durumu geliştirme.	Farklı faaliyetler
9.	Sübjektif değerlendirme.	Objektif değerlendirme.	Farklı faaliyetler

10.	Öğretmene önerilerini söyleme.	Öğretmenle birlikte çalışma.	Farklı faaliyetler
11.	Problemin nasıl çözüleceğini söyleme.	Problem çözme gücü kazandırma.	Farklı faaliyetler
12.	Mevzuatın emrettiklerini arayan yapan gerekli bir denetleyici olma.	İhtiyaç duyulan aranan bir eğitimci, hoş görülmesi teşvik edici, bir lider.	Farklı faaliyetler
13.	Gerektikçe mesleki toplantılar düzenleyerek görevlileri iş başında yetiştirme.	Öğretmenleri iş başında yetiştirmek amacıyla toplantılar, konferans düzenleme.	Benzer faaliyetler
14.	Stajyer, öğretmenlerin mesleğe uyumları için çaba gösterme.	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, görevlerine alışmalarına yardımcı olma.	Benzer faaliyetler

Kaynak : Öz F. M., Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş, Osmangazi Üniversitesi Yayınları Yayın No: 88, Eskişehir, 2003.

#### 1.3.4.1. Çağdaş Eğitim Denetiminin Özellikleri

Çağdaş eğitim denetiminde amaç, eğitim öğretim sürecini geliştirmektir. Çağdaş eğitim denetimi, öğrenme ortamını bir bütün olarak geliştirmeyi temel alan bir yaklaşımdır. Çağdaş eğitim denetiminin yöntemini, var olan ve tespit edilen problemin niteliği ve ortamın özellikleri belirlemektedir. Peşin hükümler bu yaklaşımda yer almamaktadır. Aynı zamanda çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanmaktadır. Mesleki sorunlar bu sorunların taraflarıyla birlikte çözülebileceğine inanmaktadır (Aydın, 2000, s. 20).

Bu söylenenler ışığında Aydın (2000)'e göre çağdaş eğitim denetiminin en belirgin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Çağdaş eğitim denetimi bilimseldir. Denetimin her aşamasında nesnellik ön plandadır.
2. Çağdaş eğitim denetimi güdüleyicidir. Eğitimde büyük öneme sahip öğretmenin güçlü yönleri vurgulanır.
3. Çağdaş eğitim denetimi hem çözümleyici hem de birleştiricidir. Eğitim ortamını oluşturan her öğenin önemi kabul edilir.
4. Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir. Eski deneyimlerden yararlanarak eldeki olanaklar nispetince yeni yaklaşımlar araştırılır.

Eğitim denetiminde mükemmel veya en iyi yöntem diye bir şey yoktur. Eğitim denetiminden istedik sonuçların alınabilmesi demokrasinin daha iyiye götürülmesi çabası gibi sürekli yeni ve etkili modeller araştırılması ile sonsuza kadar devam edecek bir süreç olmalıdır (Aydın, 2000, s. 21).

Devam eden bu süreçte, eskiye oranla günümüzde uygulanan denetim tekniklerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak denetim sürecini etkileyen çok sayıda etken mevcuttur. Bunlardan biriside denetim sürecinde okuldaki müdür ve öğretmenlerin takınmış olduğu tutumlar ve çalışma şekilleridir (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s.150-172).

#### **1.3.4.2. Çağdaş Eğitim Denetiminin İlkeleri**

Her türlü verilen hizmetin yerine getirilmesi önceden bilimsel ve tecrübeye dayalı ilkeler ışığında yapılmak zorundadır. Bu ilkeler zaman içinde gelişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik şartlardaki değişimler sonucunda periyodik ve sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu belirlenen ilkelerden uzaklaşılması veya vazgeçilmesi durumunda yapılan hizmet özelliğini yitirmekte ve yerine getirilemez duruma gelmektedir (Cengiz, 1992, s. 15). Eğitim denetiminde yerine getirilmesi için uyulması gerekli bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler bilimsel bulgular ve tecrübeler ışığında oluşturulmuştur. Bu ilkeler zaman içinde değişebilmektedir. Bu değişimler zaman içinde eğitim bilimleri alanındaki, teknolojik alandaki ve sosyal alandaki değişimlerle olmaktadır. Bu değişimler yine geçmişten gelen ilkeler göz önüne alınarak değişmekte veya dönüştürülebilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde, denetim ve rehberliğin 19 ilkesi belirlenmiştir. Bu ilkeler temel başlıklar altında toplanması gerekirse şu şekilde gruplanabilir:

- a) Amaçlılık
- b) Demokratiklik
- c) Planlılık
- d) Süreklilik
- e) Bilimsellik
- f) Bütünsellik
- g) Geliştiricilik

Aydın (2000,s.23-27), denetimi okul örgütünde öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi için gerekli bir uygulama olduğunu ve bu uygulananın da bazı temel ilkeler ışığında planlanıp uygulanması gerektiğini söylemiştir. Denetimde dikkat edilmesi gerekli bu ilkeler şunlardır:

- Denetim amaçlı bir girişimdir: Her girişimde olduğu gibi denetim de amaçlılık şarttır. Denetimin amaçlarından bazıları; öğretmen ve öğrencileri güdülemek ve yenilikleri görmelerini

sağlamak, eğitimdeki verimi artırmak ve diğer bir amacı da eğitim sürecindeki uygulamaları değerlendirmektir.

- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır: Denetmenin okul örgütünde liderliğin doğması için gerekli ortamı hazırlaması ve öğretmenleri liderlik rolü oynamaları konusunda özendirilmesi gerekir.

- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır: Denetimin kendisi bir amaç değil, amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araçtır.

- Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele almalıdır: Denetim eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim ortamındaki bütün unsurları dikkate alması ve bu doğrultuda harekete geçmelidir.

- Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.

- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır: Çağdaş denetim uygulamalarında “biz” ve “bizim” anlayışı vardır.

- Çağdaş denetimde sorumluluk paylaşılır: Eğitim çalışanlarının eğitimle ilgili konularda sorumluluk alması beklenir. Bu konuda denetmene önemli görevler düşmektedir.

- Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir: Birçok denetim modeli ve tekniği mevcuttur. Bu nedenle birçok denetim sürecide vardır. Önemli olan durumun özelliklerine uygun denetim modelini tespit etmek ve bu süreci uygulamaktır.

- Çağdaş eğitim denetiminde öğretmenlere kendilerini kanıtlama fırsatı verilir.

- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.

- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.

- Çağdaş denetimde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir: Çağdaş denetimde, denetmen çalıştığı insanların güçlü yanlarına ağırlık vermelidir.

- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir: Denetimin önemli bir unsura da etkileşimdir. Bu nedenle eğitim ortamında çalışan bireylerin görüşlerini açıklamaları gerekli ortam hazırlanmalıdır.

- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliği önemlidir.

- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma geleneğine olmalıdır.

#### 1.4. Eğitim Denetiminin Fonksiyonları

Aydın (2000, s.25)'a göre çağdaş eğitim denetimi modelleştirilmiş tek bir süreç değildir. Durum ve koşullara uygun denetim modelleri uygulanmalıdır. Tüm etkili denetim modelleri, teorik olarak hipotezlerden inşa edilmektedir. Denetimde hedefler, fonksiyonlar, roller ve sistem modeli bazındaki varsayımları şunlardır (Wood ve Rayle, 2006, s.256):

1. Denetim, hedefler ve denetim fonksiyonları vasıtasıyla yapılandırılmış bir süreçtir.
2. Denetim fonksiyonları ve denetim hedefleri arasında karşılıklı bir ilişki vardır.
3. Aktiviteler, beklentiler ve neticeler hakkındaki görüş birliği başarılı bir denetim deneyiminde anahtar öneme sahiptir.
4. Başarılı denetim, denetmenin farkındalık ve çalışma yeteneği vasıtasıyla gerçekleşir.

Varsayımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim denetiminden bazı fonksiyonları yerine getirmesi beklenmektedir. Fonksiyon kavramı, Latince functio kelimesinden gelmektedir. Functio kelimesi yerine getirme, gerçekleştirme anlamlarına gelmektedir (Akarsu, 1975, s.88). Görev, vazife, üfule, hizmet kelimeleri fonksiyon kavramının eş anlamlıdır. Fonksiyon kavramı, felsefe terimleri sözlüğünde; “bir organın başarısı, gördüğü iş, etkinlik biçimi”; eğitim terimleri sözlüğünde ise; “bir nesnenin ya da kimsenin gördüğü iş, belli bir değişkenle ilişkili olan herhangi bir matematiksel ifade” şekillerinde ifade edilmiştir (Akarsu, 1975, s.88; Oğuzkan, 1974, s.75).

Holloway (1995) denetimin 5 fonksiyonu olduğunu söylemiştir; a)İzleme-Değerlendirme b)Eğitime-Tavsiye c)Model olma d)Danışman olma ve e)Destek olma ve Paylaşım. Bu fonksiyonlar okul denetimcileri tarafından kullanılabilir (Linneman, 1998, s.297; Wood ve Rayle, 2006, s.259). Okuldaki denetimde amaçlara göre farklı fonksiyonlar kullanılabilir. Wood ve Rayle (2006, s.259) sözü edilen 5 fonksiyonu şu şekilde açıklamaktadır:

**İzleme-Değerlendirme:** Mesleki gelişme için izleme gereklidir. Bu görevde, denetmen, gücü (yönetimi)devam ettirmektedir ve iletişim tek yönlüdür.

**Eğitim:** Bu fonksiyon denetmenin, genellikle didaktik araçlar yoluyla doğrudan bilgi sağlamasını gerektirmektedir. Bir denetmen, bu fonksiyonu en kesin şekilde; okul sistemi, politikaları, kanıtlanmış müdahaleleri ve daha fazlası hakkında bilgi verirken kullanmaktadır. Yine bu fonksiyonda, denetmen gücü elinde tutmaktadır ve iletişim tek yönlüdür.

**Tavsiyede bulunma:** Bazen bir okul danışmanının açık (belirgin) bir cevap olmadığı zaman, tavsiyede bulunması (kılavuzluk yapması) gerekmektedir. Bu durum, denetmenin önerilen stratejileri sağladığı tavsiyede bulunma işlevini gerektirmektedir.



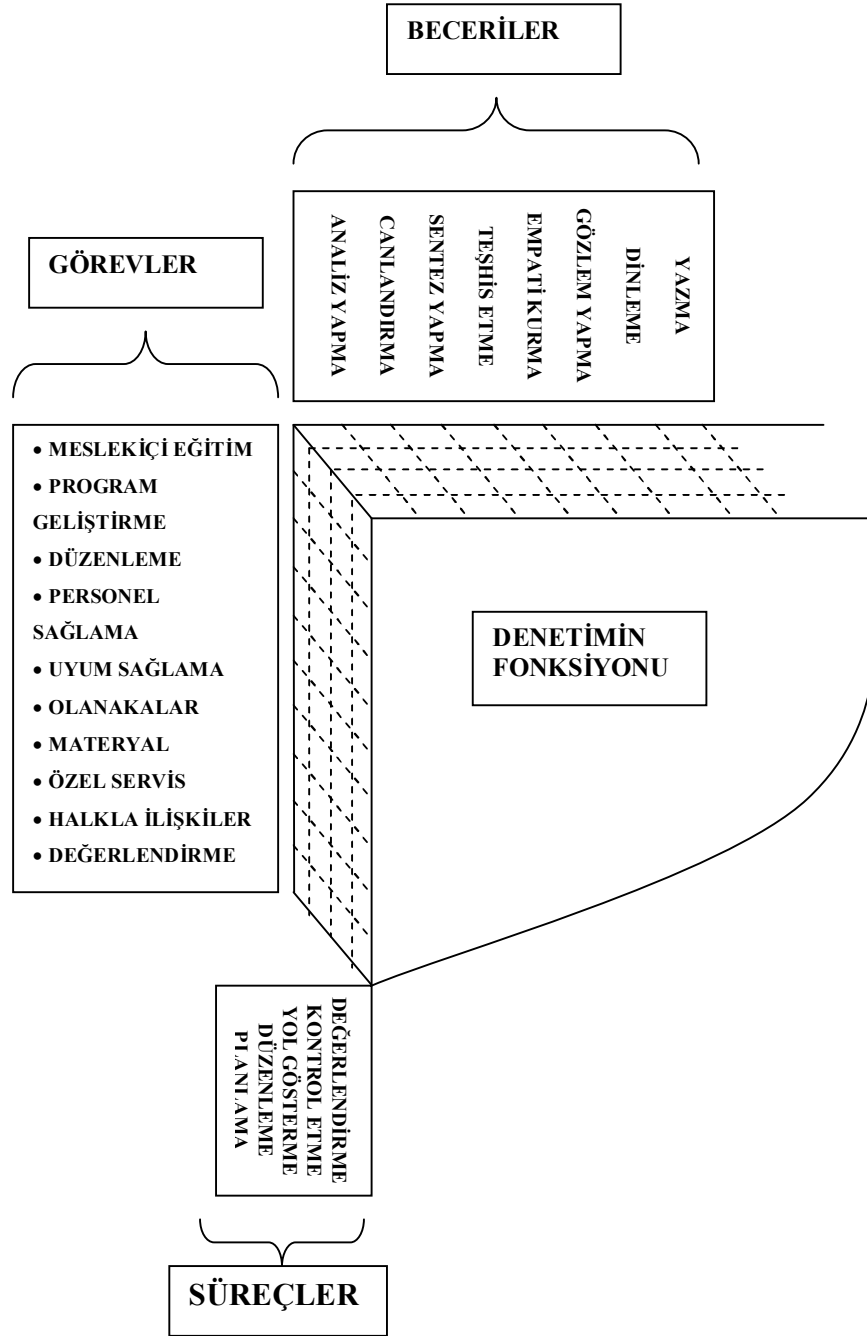
**Model olma:** Bu fonksiyonda, denetmen doğrudan iyi uygulamayı ve en uygun profesyonel davranışı sergilemektedir. Bu fonksiyon boyunca denetimdeki güç, çoğu kez paylaşılan güçtür; iletişim ise, genellikle neyin modelinin yapılması gerektiği üzerine tartışma olduğu için büyük oranda çift yönlüdür (canlandırma, rehberlik dersleri).

**Danışma:** Denetmenler, genellikle diyalog kurarak ve deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak yardımda bulunmaktayken, aynı zamanda eğitim işgörenleri ile ortaklaşa problem çözüme ile meşgul oldukça eğitim işgöreninden öngörü ve fikir talep ederler. Bu fonksiyon danışma olarak bilinmektedir. Danışma sırasında, güç, denetmen ve eğitim işgöreni arasında paylaşılmaktadır ve iletişim çift yönlüdür.

**Destekleme ve paylaşma:** Eğitim işgörenleri bazen ilgi ve teşvik beklerler. Bu, Bordin'in çalışma birliği denetimsel çalışma birliği içindeki "ilişki" kavramı ile de benzerlik göstermektedir. Çalışma birliği kuramında, ilişki; danışmanın ya da müşterinin (ya da denetmen ya da denetlenen kişiler) güvendiği, saygı duyduğu, ilgilendiği, endişe duyduğu dereceye denk gelmektedir. Bu, denetimin destekleyici fonksiyonun merkezidir.

Çoğu bilim adamı; görevler, süreçler ve beceriler olarak idari davranışları analiz etmek için girişimde bulunmuştur. İdari davranışın kavramları, denetimi düşünmede verimli görünmektedir. Temel fonksiyonlarını 3 boyutta görürsek, denetimsel davranış, bu 3 yakın ilişkili parça – görevler, beceriler ve süreçler- açısından tanımlanabilir. Şekil 1.3. özellikle denetim fonksiyonuna uygulanmış bu fikrin şematik bir gösterimidir. Şekil 1.3. denetimsel davranışın sadece birkaç parçasını tanımlamaktadır (Harris, 1963, s.12).

Denetimin fonksiyonları, denetmenin rolleri eyleme dönüştürüldüğünde gerçekleşmektedir. Roller fonksiyonları desteklemesine rağmen; roller sadece fonksiyonlarla belirlenmemektedir. Roller, bulunan (gereken) fonksiyonları ve sistemleri göz önünde bulundurmak için denetmenler tarafından bilerek (isteyerek, kasten) seçilmelidir (Wood ve Rayle ,2006, s.260).

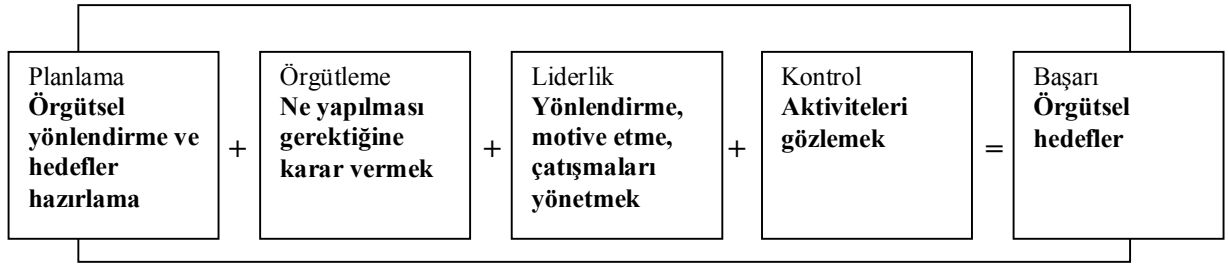


**Şekil 1-3.** Denetimsel Davranışın Görev, Süreç ve Beceri Boyutları

Kaynak: Harris B. M., Supervisory Behavior in Education, Prentice-Hall International INC., London, 1963, s.12.

Yönetim kavramı, temin edilmek istenen şeylerin, diğer insanlarla birlikte etkili ve verimli yapılması süreci olarak adlandırılır. Bu tanımda bulunan bazı kavramların tartışılması gerekmektedir. Bu kavramlar süreç, etkililik ve verimdir. Yönetim kavramı içinde kullanılan süreç kavramı bize, denetmenlerin rol oynadığı temel aktiviteleri anlatır. Biz bunları denetimin fonksiyonları olarak adlandırırız. Etkililik, görevlerin yapılması ve girdi ve çıktılar arasındaki

uyum anlamına gelmektedir. Denetmenler kaynakların etkili olarak kullanılmasıyla alakadar olurlar. Verimlilik doğru işlerin yapılması anlamında kullanılmaktadır. Denetmen verimliliği sağlamak için görevlerin tam anlamıyla tamamlanmasıyla alakadar olmak zorundadır.(Robbins ve DeCenzo, 2007, s.7).

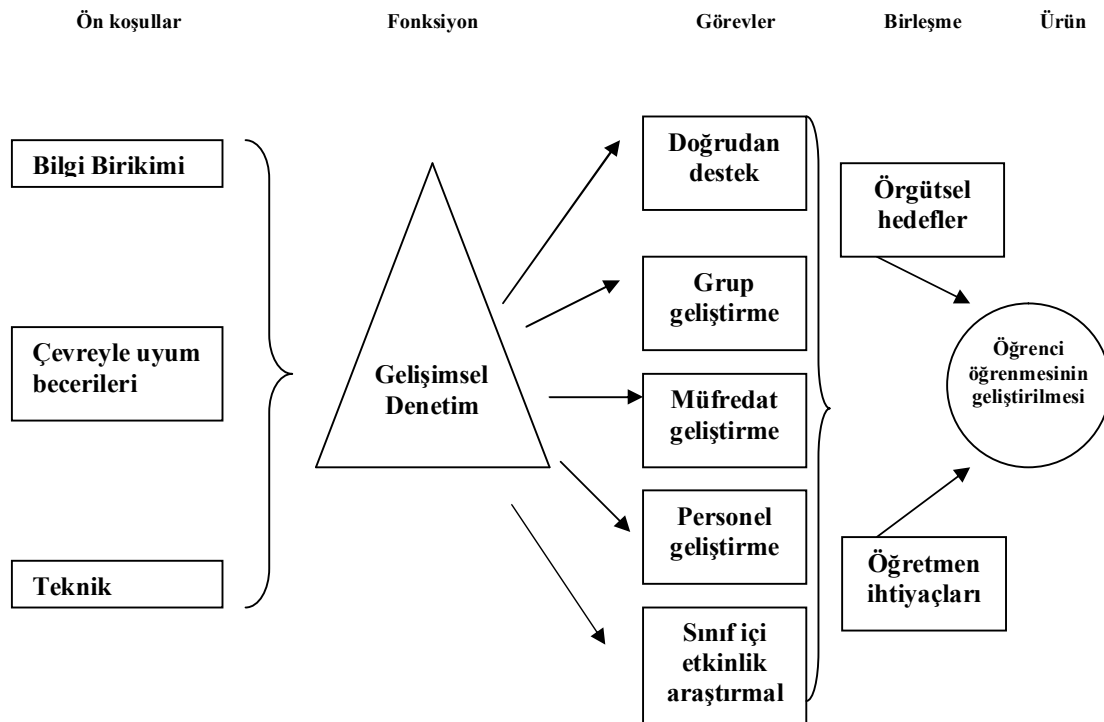


**Şekil 1-4.** Yönetimin Fonksiyonları

Kaynak: Robbins S. P. ve DeCenzo D. A., Supervision Today!, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, 2007.

Tüm düzey yöneticiler yönetimin tüm fonksiyonlarında görev yapmaktadır. (Şekil 1.4) Görevlerde bazı farklılıklar olmasına rağmen denetmenler de bu fonksiyonları yerine getirirler (Robbins ve DeCenzo, 2007, s.7).

Modern denetimin asıl fonksiyonu, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi ve gelişimidir (Burton ve Brueckner, 1955, s. 3). Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (1995, s.5) denetimin okul başarısı için “yapıştırıcı” rolü uyguladığını düşünmektedir. Bu doğrultuda, etkili denetimin temel fonksiyonu, okulda daha fazla sorumluluk alınmasını sağlamaktır. Genel eğitim geliştirilmesinin olanaklı olması, denetimin güvenilir olması için belli ön koşullar sağlanmalıdır (Şekil 1.5). Bilgi birikimi, çevresiyle uyum ve teknik yeterlilikler üç açıdan birbirini tamamlayan gelişimsel denetimin fonksiyonudur (Glickman ve diğerleri, 1995, s.7).



Şekil 1-5. Başarılı okul için Denetim

Kaynakça: Glickman D. D. Gordon S.P. ve Ross-Gordon J. M., Supervision of Instruction a Developmental Approach, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1995.

Etkili denetim için bilgi birikimi, çevresiyle uyum becerisi ve teknik beceriler gereklidir. İlk temel bilgi birikimidir. Denetmenin, öğretmen ve okulun ne yapabileceğini, normlar arasındaki karşıtlıklar, genel olarak öğretme ve okul gibi durumları anlaması gereklidir. Onların yetişkinlerin yani öğretmenlerin bilgilerini nasıl geliştirildiği ve farklı yardım yöntemlerini anlamları gereklidir. İkinci olarak çevreyle uyum becerisi; denetmenler kendi kişisel davranışlarıyla insanları etkilemesini bilmek zorundadır. Öğretmen grubunu ile çalışma ve değişimi sağlamak üzere etkileşime girmelidir. Üçüncü olarak denetmenler teknik becerilere sahip olmak zorundadır. Teknik beceriler; gözlem, planlama, değerlendirme ve eğitimin gelişiminin değerlendirilmesidir (Glickman ve diğerleri, 1995, s.8).

Bu ön koşullar, öğretmene doğrudan destek, müfredat geliştirme, kadro geliştirme, grup geliştirme ve sınıf içi etkinlik araştırmalarında kullanılır (Glickman ve diğerleri, 1995, s.8-9).

a) **Doğrudan Destek:** Kişisel destek sağlama, öğretmenle irtibata geçerek sınıftaki eğitimi gözlemek ve danışmanlık yapmak.

b) **Grup Geliştirme:** Öğretmenle birlikte ortak eğitimsel kararlar vermek için veri toplamak.

c) **Müfredat geliştirme:** Kavram, plan ve sınıf içinde eğitim için kullanılan eğitim materyalinin yenilenmesi ve geliştirilmesi.

d) **Personel geliştirme:** Okullar için legal yollardan öğrenme fırsatları oluşturmak için destek verir.

e) **Sınıf içi etkinlik araştırmaları (action research):** Öğretimin geliştirmesinin amaçlanması için sınıf içindeki olayların sistematik bir şekilde araştırılması

Karagözoğlu (1977, s.24-25) demokratik ve modern denetimin fonksiyonlarını altı başlık altında toplanabileceğini belirtmiştir. Bu fonksiyonları yerine getirme sorumluluğu ise denetim görevinin (fonksiyonun) yetkilerine sahip olan denetmenlerindir.

1. Eğitimin açmalarını saptama ve program geliştirme,
2. Problem çözüme,
3. Öğretim faaliyetlerinde rehberlik ve yardım,
4. Hizmet içi eğitim,
5. Moral ve motivasyon sağlama,
6. Değerlendirme.

Cengiz (1992)'e göre, çok farklı denetim fonksiyonu geliştirilebilir. Ancak, asıl gereken şeyse bu adların altında getirilen içerik ve uygulamalardır. Bu düşüncenin ışığında denetimin fonksiyonları altı başlık altında toplanabilmektedir.

1. Liderlik,
2. Kaynaklık,
3. Koordinatörlük,
4. Danışmanlık,
5. Rehberlik,
6. Değerlendiricilik.

Cengiz bu başlıklar altında şu içerik ve uygulamalardan bahsetmektedir (Cengiz, 1992, s.28-29 ):

**Liderlik fonksiyonu:** Denetimin, bu fonksiyonu ile amaç ve hedeflerin anlaşılmasında, yönetici ve öğretmenlere yardım etme, yeterlikleri ortaya çıkarma, etkileme ve yönlendirme, öğretmenlerin görüşlerini genişletme, öğretmenlerin gelişmesini engelleyen etmenleri ortadan kaldırma, bireylerin çalışmalarını ilgi ile destekleme, değişip gelişme için uygun ve destekleyici bir ortam oluşturma, özendirip teşvik etme vb. gibi özetlenebilecek uygulamalar bu fonksiyonun kapsamındadır.

**Kaynaklık fonksiyonu:** Bu fonksiyon kapsamında; eğitim politikaları oluşturulurken karar sürecine katılma; eğitim amaçlarını ve hedeflerini tespitite, öğretim programlarının anlaşılmasında, uygulamasında ve gelişmesinde görüşme, toplantı, seminer ve yayımlarla doğrudan kaynaklık etmek gibi uygulamalar yer almaktadır.

**Koordinatörlük Fonksiyonu:** Eğitim hukukunda yer alan eğitim politikalarının ilgili kurum, kuruluş, okul ve çevre tarafından anlaşılıp benimsenmesini ve doğru bir biçimde uygulanmasını sağlamak; ilgili okul ve kurumların eğitim uygulamaları ile ilgili her türlü uygulama ve önerilerini Bakanlığa iletmek, alanda çalışan kişilerin olumlu çabalarını birleştirmek ve genelleştirmek; merkez ve taşra örgütü arasında sağlıklı bir iletişim sağlamak, denetimin koordinatörlük fonksiyonu içerisinde yer alan uygulamalardan bazılarıdır.

**Danışmanlık Fonksiyonu:** Milli Eğitimin amaçlarının, ilkelerinin, eğitim programlarının ve yazılı kuralların yönetici, öğretmen, diğer personelin anlamasına çalışmak ve uygulamalarda onlara yol göstermek, bunu yaparken de hukukun ve bilimselliğin getirdiklerini dikkate almak şeklinde özetlenebilir.

**Rehberlik Fonksiyonu:** Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla, öğretmen, yönetici ve diğer personelin kişisel ve mesleki ihtiyaçları doğrultusunda gelişmelerini sağlayıcı temel rollerden biridir. Denetmenin rehberlik görevi, değerlendirme ve soruşturma görevi nedeniyle oldukça zorlanacağı bir alandır. Bu nedenle denetmen rehberlik görevini gerçekleştirirken daha dikkatli davranmalıdırlar.

**Değerlendiricilik Fonksiyonu:** Değerlendiricilik fonksiyonu ile denetim, sistemdeki kurum, kişi ve süreçlerin hukukun ışığında belirlenen standartlar çerçevesinde, gözlem, inceleme ve araştırma yoluyla değerlendirme fonksiyonudur. Denetimin değerlendiricilik fonksiyonu en geniş anlamıyla, kurumsal ve bireysel faaliyetlerin ne yolda olduğunu ortaya koymaktır. Denetimin araştırmacılık ve soruşturmacılık fonksiyonları değerlendiricilik tabanında zikredilmesi zorunludur.

**Araştırmacılık Fonksiyonu:** Araştırma, temelde bir arama, bilinmeyeni bilinir hale getirme, kısaca bir aydınlanma sürecidir. Araştırma süreci, mevcut durumdan özlenen duruma geçebilmek için gerekli kararları alabilmek için zorunlu olan verileri toplayıp değerlendirmektir (Karasar, 1991, s.22).

Eğitim denetmenlerinin görevlerinden birisi de eğitimle ilgili konularda bilimsel araştırmalar yapmaktır. Eğitim alanındaki problemler bu tür araştırmaları beklemektedir. Bunlar sonuçları itibarıyla genellenebilecek araştırmalar olabileceği gibi özel ve yerel örnek olay şeklinde araştırmalarda olabilecektir.

**Soruşturmacılık Fonksiyonu:** Denetimin soruşturma fonksiyonu, modern eğitim denetiminde yer almayacağını söyleyen birçok bilim adamı olmasına karşın, eğitim hukuku gereğince Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin tek görevleri eğitim denetimi değildir. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatının ve bağlı olan kuruluşlarına yönelik idari, mali, verimlilik, etkinlik, personel denetiminde kapsayan ağırlıklı olarak eğitimin denetimi önceliğinde bir değerlendiricilik görevleri vardır. Bu şekilde bakıldığında değerlendiricilik fonksiyonun gereği olarak soruşturmacılık fonksiyonu ortaya çıkmaktadır (Cengiz, 1992, s.32).

Denetimin fonksiyonları, var olan insan kaynaklarının, materyalin ve finansal kaynakların artırılması gerekliliği konusunda giderek önemli olmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s.2). Learmonth okul denetiminin gelecekteki rollerini tanımlamıştır. Okul denetimi gelecekte temel olarak şu fonksiyonları yerine getireceğini öngörmüştür (Learmonth, 2000, s.132-133) :

1. Hükümetlere uygulanacak eğitim politika ve değerlendirmeleri konusunda profesyonel destek sağlama.
2. Okulları kalitelerini gözleme, okullarla ilgili nitel ve nicel incelemelerde bulunma ve bunları yayınlama.
3. Uygulanan programları koordine etme ve değerlendirme becerileri sağlama.
4. Okul değerlendirme ile ilgili ölçütler geliştirme.
5. Kendini değerlendirme konusunda destek ve koordinasyonu sağlama.
6. Öğrenci başarılarını takip etme.
7. Müdürlere ve öğretmenlere kendini değerlendirme konusunda destek sağlama.
8. Okulun kendini değerlendirmesinin izlenmesi.

Taymaz (2000), denetimin fonksiyonları dikkate alındığında, kurumlarda yapılan denetimin aşamalarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Hazırlanan çalışma planını incelenme,
2. Plan ve uygulamaları yerinde karşılaştırma,
3. Plandan sapma, hata ve eksiklikleri belirleme,
4. Yanlış uygulamaları yerinde ve zamanında durdurma,
5. Hata, sapma ve eksikliklerin sebeplerini bulma,
6. Önleyici ve düzeltici önlemleri bulma,
7. Önlemleri önerme ve yardım etme,
8. Önlemlerin uygulanmasını izleme,
9. Başarıyı etkileyen faktörleri araştırma,
10. Mesleki yardımda bulunma,

11. Yenilik ve gelişmeleri takip edip ilgililere duyurma,
12. Alanla ilgili inceleme ve araştırmalar yapma,
13. Değerlendirmeler yapmak ve sonuçlarını raporlaştırma,
14. Soruşturma yapma,
15. Soruşturma raporlarını hazırlama.

Wood ve Rayle (2006, s.260), göre denetimin fonksiyonları, denetmen rolleri eyleme dnştrldğinde gerçekleşmektedir. Harris (1963) ile Glickman ve diğerlerinin yapmış olduğu denetim fonksiyonlarına ilişkin modellerde denetmen görevlerine yer vermişlerdir. Ayrıca, Karagözoğlu (1977, s.24), denetimin fonksiyonları yerine getirme sorumluluğunun denetim görevinin yetkilerine sahip olan denetmenlere ait olduğunu belirtmiştir. Bu söylenenlerin işığında 1.4 ve 1.5 no'lu başlıklar altında denetmenlerin rollerinin ve görevlerinin neler olabileceği anlatılacaktır. Bu yapılırken, literatürdeki tanımların yanı sıra ülkemizdeki eğitim sisteminin mevcut yapısı içindeki denetmen rol ve görevleri anlatılacaktır.

### **1.5. Eğitim Denetiminde Denetmen Roller**

Rolü, belirli bir sosyal statüdeki kişinin göstermesi beklenen davranış örüntüsü olarak tanımlamak mümkündür (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.137). Rol, genellikle bireyin belirli bir toplumdaki statüsü ile belirlenen kişinin birlikte çalıştığı ya da çalıştığı kişi tarafından bireyden sosyal olarak beklenen davranıştır.

Rolün oluşumunda rol gönderici olarak adlandırılan, görev, evre ve birey karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Rol oluşumuna kaynaklık eden rol gndericilerden birincisi görevdir. Görev betimlemeleri, göreve ilişkin yetki sorumluluk, yönetmelik, tüzük, iş listeleri ve benzerlerini kapsamaktadır. Rol oluşumunda kaynaklık eden ikinci gönderici çevredir. evre, role olduğu kadar bireye de etki ederek rol oluşumunda daha güçlü bir etkiye sahiptir. Bireyin kendisi, rol oluşumunun etkileyen üçüncü kaynaktır. Birey, kişisel yeterliklerinin izin verdiği ölçüde rol algılamasında bulunabilmektedir (Başar, 2000, s.35).

Eğitim denetmenlerinin de, rol gereklerini yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere ihtiyaçları vardır. Yeterlilik, bireylerin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların düzeyidir (Başar, 2000, s.97-98).

Rolle ilgili birçok araştırma yapılmıştır, fakat denetmenin rolü ile sadece idari yapıya bırakılmış olan okul rgt arasındaki ilişki üzerine çok az vurgu yapılmıştır. Öğretmenler ve



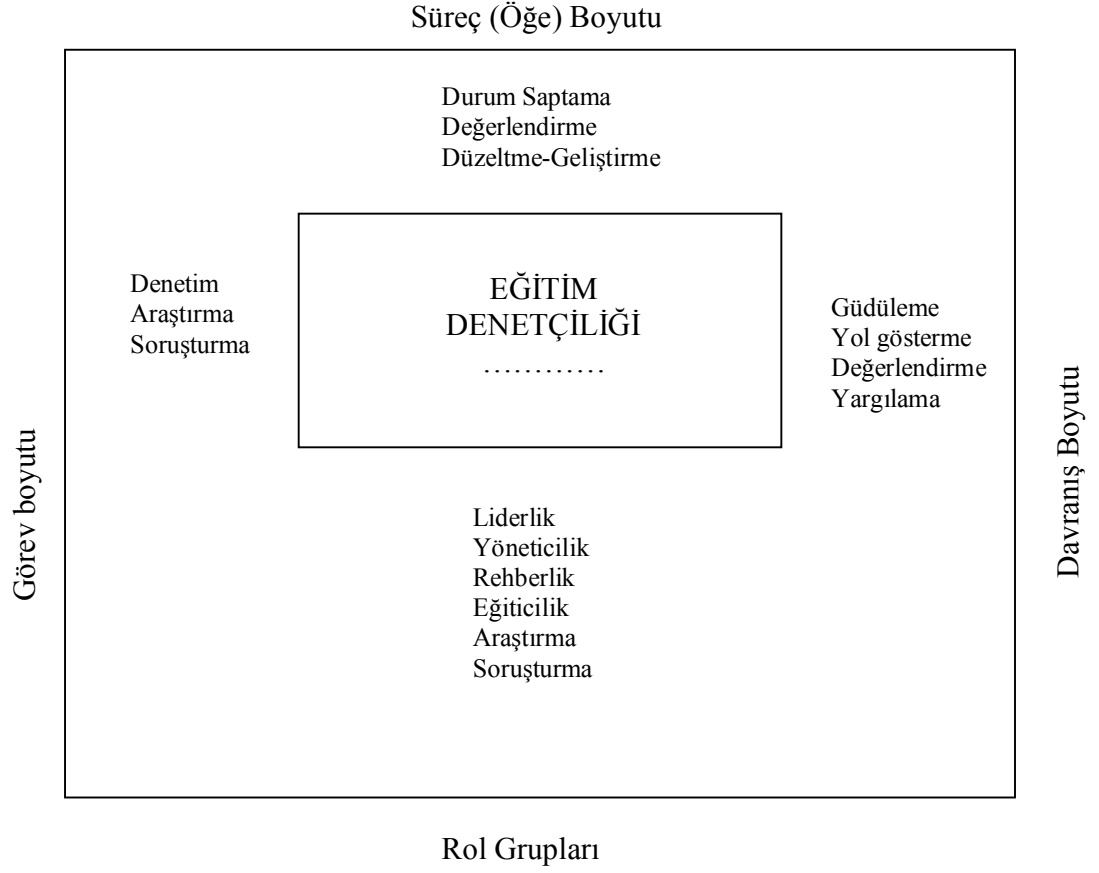
idareciler tarafından yıllardır sorulmakta olan denetmenin personelden mi yoksa sorumluluk gerektiren mevkiden mi olması gerektiği sorusu rol karmaşasında bir faktör gibi görünmektedir. Fakat bununla birlikte başka faktörler de vardır ve denetmenin rolü ile ilgili herhangi bir çalışmadaki her bir faktörü hesaba katmak çok zordur. Ama birçok uygulayıcı ve araştırmacı, denetmenin rolünü tanımlama çabalarına devam etmeleri gerektiği gerçeğini kabul etmişlerdir. Denetmenin rolü, çoğu kez çok genel tanımlanmıştır (Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.16).

Eğitim denetçilerinin rolleri hakkında, rol oluşumundaki değişkenlerden kaynaklanan farklı yaklaşımlar vardır. Farklı yaklaşımlar, rollerin gruplanmasında da farklılıklara neden olmuştur (Başar, 2000, s.37).

Glickman ve diğerleri (1995, s.430)'ne göre denetmenler, okul geliştirmede önemli roller oynarlar. Gelişim için önemli görevleri, doğrudan destek olmak, müfredat geliştirmek, grup geliştirme, personel geliştirme ve faaliyet araştırması yapmaktır. Bu görevlerden her biri kolektif hareketi ve öğretmen gelişimini artırmak için kullanılabilir.

Görev temel alınarak yapılan rol gruplandırmasında, eğitim denetçilerinin rolleri, denetleme, mesleksel yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma, soruşturma, değerlendirme, yönetim işleri vardır (Başar, 2000, s.37; Karagözoğlu, 1972, s.29).

Aşağıda şekil 1.6'da eğitim denetçisinin rol oluşumlarının dört boyut açısında incelendiğini görüyoruz. Bu dört boyut Süreç (öge) Boyutu, Davranış Boyutu, Görev Boyutu ve Rol Grubu Boyutudur. Süreç boyutu dikkate alındığında eğitim denetçisinin rolleri; durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme'dir. Eğitim denetçisinin rol oluşumu davranış boyutu ile incelendiğinde; güdüleme, yol gösterme, değerlendirme ve yargılamadır.



**Şekil 1-6.** Eğitim Denetçilerinin Rollerini  
Kaynak: Başar H., Eğitim Denetçisi, Pegema Yayıncılık, Ankara,2000, s.41.

Denetimde değişen rol kavramlarıyla ilgili tanımlanmış birçok problem, belirli denetimsel çalışmaların hala gelişimsel evrede bulunması ve yeni atanmış ve deneyimli birçok denetmenin, eğer varsa, çok az bir hazırlıkla gerekli sorumlulukları almalarından kaynaklanmaktadır. Gelişmekte olan denetimsel roller, sosyal ve eğitimsel olmak üzere sayısız unsur tarafından şekillenmektedir. Fakat denetimsel rolün ana noktası, çocukların öğrenmelerini attırma sürecinde, öğretmenlerin daha yetenekli olmaları için kendilerine yardım etmelerini sağlamayı mümkün kılmaktır. Bazı durumlarda ne gerekli hazırlığa ne de gerekli beceriye sahip olan personellerin denetimsel pozisyona terfilerini gördüğümüz halde öğrencilerin öğrenmeleri için olan talep giderek artmaktadır (Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.16).

### 1.5.1. Liderlik

Lider kimdir? Lider nasıl olunur? Lideri lider yapan özellikler nelerdir? Gibi birçok sorunun yanıtı araştırmacılar tarafından araştırılmıştır. Araştırmacılar zaman içinde lider ve

liderlik kavramını benzerliklerinin yanında farklılıklarıyla tanımlamışlardır. Liderliğin durumdan mı, yoksa kişinin kendi özelliklerinden mi kaynaklandığı, araştırmacılar arasında tartışılmaya devam etmektedir (Bursalıoğlu, 2002, s. 206). Liderlik kavramının anlam kazanabilmesi için yapılan bu tanımlardan bir kaçını burada tekrarlamak yararlı olacaktır.

Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 2002, s. 204). Bu tanımlamanın ışığında, liderin temel görevlerinden biriside grubu belirlenen amaçlara götürmektir. Aynı şekilde eğitim denetçisi de eğitimin amaçlarına ulaşması için bunu uygulamalıdır (Başar, 2000, s. 47). Diğer bir tanıma göre liderlik “ bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır.” , liderde bu yetenek ve bilgilere sahip olan kişidir (Eren, 2001, s.427).

Liderlik özellikleri makam ve statüden çok kişiliğin bir sonucudur ve liderin sosyal ilişkileri nispetinde etkili olur. Bu nedenle eğitim liderleri, bilgili ve çok yönlü olmalıdırlar. Eğitimin gelişmesinde liderlik önemli bir rol oynayacaktır. Öyleyse, liderlik nitelikleri olan yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesi gereklidir (Bursalıoğlu, 2002, s.213-218).

Farklı lider davranış stillerinden bahsedilmektedir. Bu stiller; otokratik, demokratik-katılımcı ve tam serbesti tanıyan şeklinde adlandırılmaktadır. Liderlik davranışı, liderin yönettiği grupla ilişkilerindeki tutumu ile ilgilidir (Eren, 2001, s.453). Bahsedilen bu liderlik stillerinde liderin tutumları nasıldır? Aynı zamanda, eğitim denetçileri bu lider davranış stillerini nasıl ve ne ölçüde uygulayabilir? Bu sorulara yanıt olması bakımında şunlar söylenebilir:

Otokratik lider izleyicilerini yönetim dışında tutar. İzleyiciler aldıkları emirleri uygulamakla görevlidirler. Hiçbir şekilde amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde söz sahibi değildirler (Eren, 2001, s.453).

Demokratik- katılımcı stilini benimseyen liderler, yönetimi izleyenleriyle paylaşmaktadırlar. Bu nedenle izleyiciler, amaçların belirlenmesi, planlama ve politikaların oluşturulması süreçlerinde yer almaktadırlar. Liderlerde izleyicilerini bu süreçlerde yer alması doğrultusunda teşvik eder (Eren, 2001, s.453). Eğitim denetçilerinden demokratik lider olması beklenir. Bu nedenle katılımcılığı sağlayan çift yönlü bir iletişim ortamı tesis etmelidir. Ayrıca eğitim denetçileri nesnel veriler ışığında karar ve hareketlerine yön vermelidir. Denetçinin eleştirisi ve övgüleri de nesnelliğe dayalı olmalıdır (Başar, 2000, s.48).

Taymaz (2005, s.54)’a göre, aşırı demokratik ve otokratik görüşlerin her ikisi de yanlıştır. Kişiler, belirli bir işi söylendiği şekilde sürekli olarak yapamaz. Aynı şekilde herkes işinden aynı düzeyde memnun olamaz. Bir takım işlerin otokratik bir şekilde denetimi gereklidir. Ancak, iyi

bir lider demokratik ya da otokratik olacağı zamanı iyi bilmeli ve mümkün mertebe demokratik olmalıdır.

Tam serbesti stilini benimseyen liderler yönetim yetkisini en az kullanan liderlerdir. Bu tip liderler izleyicilerin imkanlar doğrultusunda kendilerine ait plan program yapmalarına imkan verirler. Diğer bir deyişle tam serbestiyi benimseyen liderler tüm yetkilerini astlarına devretmektedir (Eren, 2001, s.453). Türkiye’de eğitim denetçilerinin, liderliğin yapıyı kurma boyutunda eylemde bulabilme olasılıkları hemen hemen hiç yoktur. Eğitim denetçileri, merkez yetkece belirlenen kalıp kanal ve prosedürlere uymak mecburiyetindedir. Bu boyutta bir eylem olarak denetçiye sadece takdir hakkını kullanabilmek kalmaktadır (Başar, 2000, s.40-50). Bu nedenle, Türkiye’de eğitim denetçileri tam serbesti stilini benimseyen liderlik göstermezler.

Türk eğitim sisteminde yönetim şekli merkezi olduğu için denetçinin, liderlik sınırlarının dar olduğu ifade edilebilir. Fakat, bakanlık denetçileri en üst makam olan Bakan adına iş yaptıklarından, bu sınırları belirleme olanakları vardır (Başar, 2000, s.48 ).

### **1.5.2. Yöneticilik**

Eğitim denetçilerinin yürütücülükle ilgili rolleri, yöneticilik kapsamında incelenmiştir. Böylelikle liderlik ve yöneticilik rolleri arasındaki ayrım belirlenmiştir. Yöneticinin görevi örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır (Başar, 2000, s.52).

Denetmenin yöneticilik rolü yönetim süreçlerinden bağımsız düşünülemez. Bilim adamları yönetim süreçlerini farklı adlarla sınıflandırmışlardır. Örneğin; Fayol yönetsel süreçleri planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme olarak sınıflandırmıştır. Luther Gulick ise yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, bilgi verme ve bütçeleme şeklinde adlandırmıştır. Russell T. Greg’de yönetim sürecini yedi öğeden meydana gelen bir eylemler bütünü olarak görmüş ve bu öğeler, Karar verme, Planlama, Örgütleme, İletişim Kurma, Etkileme, Eşgüdümleme, Değerlendirme şeklinde adlandırmıştır (Aydın, 2005, s.121-126).

Cengiz (1992, s.20)’e göre denetim etkinliği, yönetim sürecinin bir boyutunu oluşturmakla birlikte tümünü de nitelikte karmaşık bir fonksiyonla yüklü olmasından dolayı süreç boyutu da kesin şekilde sınırlandırılmaz. Ancak yapılacak bir sentezle on temel başlıkta toplanabilir:

1. Planlama
2. Program geliştirme
3. Örgütleme, yönetim işlerini geliştirme
4. Okul-çevre ilişkilerini kurma

5. Personel verimini artırma
6. İnceleme- Araştırma
7. Kontrol ve yönlendirme
8. Rehberlik
9. Değerlendirme
10. Rapor verme- önerme.

Eğitim denetçisi bu sözü edilen yönetim süreçlerinde farklı roller oynayacaktır. Eğitim denetçileri yöneticilik rolleri nedeniyle karar vermek durumundadırlar. Eğitim denetçileri karar verirken veri toplama sürecini iyi işletmeli ve kararlar toplanan bu verilerin ışığında verilmelidir. Ayrıca bu veriler toplanırken, nesnellik, kapsamlılık, ilişkililik, yerindelik ve kullanılabilirlik gibi özellikler taşımalarına dikkat edilmelidir (Başar, 2000, s.53).

Eğitim denetçisinin, planlama aşamasındaki etkinlikleri denetim, hizmet içi eğitim, araştırma ve soruşturma alanlarındadır ( Başar, 2000, s.54). Amacın belirlenmesi için düşünme, ara ve temel hedefleri saptama, prosedürleri geliştirme, zaman, mekan ve imkan dahilinde insan ve madde kaynaklarını gözetme, yöntem ve teknikleri tespit etme, zamanlama ve programlama etkinlikleri, planlama sürecinin boyutlarını oluşturur (Cengiz, 1992, s.20-21).

Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetçilerinin örgütlemeye ilişkin görevleri sınırlı sayıdadır. Bu durum denetçinin yöneticilik rollerinde kesintiler oluşturmakta ve rolün tüm süreçleriyle oynanmasını engellemektedir (Başar, 2000, s.54).

Eşgüdüm, aynı amaca yönelik çabaların bir bütün haline getirilmesi ve aynı konu üzerinde çalışan kişilerin birbirlerinden haberdar edilmesi sürecidir. Eşgüdüm yapılan faaliyetlerin verimliliğini artırır. Eğitim denetçisi eşgüdümü her türlü etkinlikte kullanabilir (Başar, 2000, s.55). Cengiz (1992, s.21)'e göre Türk eğitim sisteminde denetimin, karar verme sürecinden önce, karara katılmaması ve kararın oluşturulmasında yeterli etkinlikte kullanılmamasından dolayı, gözlemleri sonucunda ulaştığı sonuçları vermesinden, imkân nispetinde eşgüdüm ve geliştirme için telkin, tavsiye ve teklifleri düzeyinde işe girmesi söz konusudur.

### **1.5.3. Rehberlik ve Mesleki Yardım**

Denetimde yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için gerçekleştirilen çalışmaların tümüdür (Taymaz, 2005, s.92).

Eğitim çalışanlarının çevreye uyumu, kendi kendilerini tanımaları; öğrencileri tanıma, araç-gereç kullanma, ders işleme değerlendirme gibi öğretimle ilgili konularda ve okul çevre

ilişkileri, öğrenci rehberliği, eğitsel kol çalışmaları gibi eğitimle ilgili konularda yapılacak her tür yol gösterme ve yardımcı olma hizmetleri, denetçinin rehberlik ve yardım rolleri içinde yer almaktadır (Başar, 2000, s.70; Karagözoğlu, 1977, s. 28; Cengiz, 1992, 30). Denetmen, rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir önem göstermek durumundadır (Cengiz, 1992, 30).

#### **1.5.4. Eğiticilik**

Çağdaş eğitim denetimini amacı etkili öğrenme ve öğrenmeye yardım sağlamaktır. Hizmet içi eğitim ile denetimi arasında amaç açısından bir koşutluk bulunmaktadır. Bu nedenle “çağdaş eğitim denetimi bir hizmet içi eğitimidir” denebilir (Aydın, 2000, s.175). Başar (2000, s.72), eğitim denetçisinin eğiticilik rollerini hizmet içi eğitim etkinlikleri olarak belirlemiştir. Eğitim etkinlikleri ile kast edilen bireysel rehberlik ve yardım çalışmalarının dışında kalan gruba yönelik örgütlü çalışmalar ele alınabilir.

Günümüzde bilgi sürekli olarak yenilenmektedir. Bu nedenle öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme ve geliştirme artık zorunludur. Hizmet içi eğitimin amacı, öğretmeni geliştirmektir (Aydın, 2000, s.175).

Batı ülkelerinin birçoğunda öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesiyle ilgili etkinlikler iki koldan yürütülmektedir. Birincisi öğretmenin üniversitede yaz aylarında, hafta sonlarında veya akşamları katılabileceği mesleki kurslardır. Ülkemizde bu kursların yeterince yaygın olduğu söylenemez. İkincisi denetmenin eğitim-öğretim çalışmaları sırasında öğretmene sağladığı hizmet içi yetiştirme imkanlarıdır (Karagözoğlu, 1977, s.30-31).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığında görevli denetmenlerin eğitim kurslarındaki eğiticilik rolleri dışında denetçiler her fırsatta bölgesel, yerel ve kurumsal hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemelidir (Başar, 2000, 74-75).

Eğitim denetçilerinin düzenledikleri bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanabilecekleri yöntemler olarak, seminerler, konferans örnek ders, toplantı, gezi, kaynak kitap çalışmaları sayılabilir (Başar, 2002, s.75; Karagözoğlu, 1977, s.31). Denetçi görev yaptığı süreçte karşılaştığı her öğretebilme durumunu, bir hizmet içi eğitim fırsatı olarak değerlendirmelidir. Denetçinin hizmet içi eğitime ilk olarak kendisinden başlaması gerektiği de onun bu kanıdaki rollerinin önemli bir boyutunu ortaya koyar (Başar, 2002, s.75).

#### **1.5.5. Araştırmacılık**

Araştırma konusunda çok çeşitli tanımlamalar yapılabilir. Yinede tüm araştırma süreçlerinin temelinde insanları bir şekilde rahatsız eden problemlere çözüm bulma gereksinimi

vardır (Erkuş, 2005, s. 40). Araştırma, temelde bir arama, bilinmeyeni bilinir hale getirme, kısaca bir aydınlanma sürecidir (Karasar, 1991, s.22).

Eğitim denetmenlerinin görevlerinden biriside eğitimle ilgili konularda araştırma yapmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü; Başar, 2000, s.75). Denetim sürecinde denetmenlerin araştırmacılık görevleri eğitim sisteminin geliştirilmesi için gerekli dönütler açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemindeki aksamaların tespit edilebilmesi, sorunların tanımlanabilmesi ve bunların çözümlenebilmesi için araştırmacı yaklaşımı kazanmış denetmenlere ihtiyaç vardır (Taymaz, 2005, s.75).

Denetmenlerin araştırmacı rolünü oynaması, birlikte çalışma ve problem çözme yoluyla, denetleyen ve denetlenenler arasındaki ilişkileri geliştirmektedir. Bu sayede denetleyen-denetlenenler arasında yakınlaşma sağlanırken uzaklık ve soğuklu sorunlarının çözümüne katkıda bulunur (Başar, 2002, s.77).

#### **1.5.6. Yargıçlık ve Savcılık**

Hukuka çeşitli devirlerde, biyolojik, politik, ekonomik, sosyolojik, ya da dinsel bir olgu olarak bakılmıştır. Hukuk, “toplumu düzenleyen ve kamu gücü ile desteklenen kuralların bütünüdür.” şeklinde ifade edilebilir (Gözübüyük, 1998, s.4-5). Denetmenlerin, hukuk, adalet, suç ve ceza kavramlarını tam algılamaları ve bunların oluşması için gerekli ilkeler ile objektif hukukumuza göre kabahat, kusur, suç, sübut, müşteki, sanık, tanık, karine, bilgi, belge, rapor, fezleke, suç duyurusu ve benzeri konularda bilgili olmaları gereklidir. Ayrıca denetmenler, uygulamadaki ayrıntılar olan, sanık ve tanık dinleme, tutanak düzenleme, bilirkişi görevlendirme, bilgi ve belge toplama, el koyma, fezleke veya rapor düzenlemede usul hukuku konularında bilgi sahibi olmalıdır (Cengiz, 1992, s.32-33).

Soruşturma, varsayımı belli olan bilimsel bir araştırma şeklinde olmalıdır. Bu varsayım onayda yer alan iddialardır. Yapılan inceleme esnasında ele geçen verilerle bu iddia/iddialar ya doğrulanır ya da yanlışlanır. Bunun için kullanılan yöntem ve teknikler, incelenen belgeler ve alınan ifadeler denetmenden denetmene farklı olmamalıdır (Atabek, 2003, s.9).

Eğitim denetçilerinin, soruşturmanın davranış boyutunda dikkatli olmalıdırlar, haklarında ki suçlamalar kesinleşene kadar herkesi suçsuz olarak görmelidirler, bu soruşturuculuk rollerinin iyi edimleşmesi ile kalmaz, soruşturmacı rolünün diğer rolleriyle çatışmasını da azaltabilmektedir (Başar, 2002, s.97).

### 1.6. Eğitim Denetmeninin Görevleri

Denetmenler başlıca eğitimin geliştirilmesinde çalışırlar. Örgütsel ihtiyaçlar, okuldaki bazı durumlar ve yönetsel süreçler için birçok personele ihtiyaç vardır. Fakat eğitimin geliştirilmesi için denetimsel davranış eğilimi ağır basmaktadır. Denetimsel davranışın yönetsel davranışlardan farklılaştığı bazı karakteristik özellikler vardır. (1) eğitim programı lideri olarak güçlü bir ustalık ve eğitimsel liderlik (2) yönetsel ve denetimsel kavramları anlayabilme ve (3) otoritesinden sınırlı ölçüde faydalanmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s. 17).

Eğitim denetmenlerinden diğer alanlarda olduğu gibi örgütlerin üretim sistemleri için uzmanlık yapmaları beklenmektedir. Eğitimsel ve öğretimsel lider olarak denetmen şu konularla alakalı çalışmalar sergilerler (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s. 18):

- Müfredat ve öğretim hedefleri
- Eğitimsel program içeriği, ilişki ve kapsam
- Alternatifler ve seçenekler
- Program ve öğretim geliştirme
- Yapısal bilgi birikimi
- Gruplama ve programlama biçimleri
- Ders ve ünite planı
- Öğretim materyalinin seçimi ve değerlendirilmesi
- Öğretmen ve öğrenci etkileme çeşitleri
- Sınıfta öğrenme iklimi
- Öğretmen, öğrenci ve program değerlendirme.

Glickman ve diğerleri (1995, s.430) denetmenin eğitimin gelişmesi için önemli görevleri, doğrudan destek olmak, müfredat geliştirmek, grup geliştirme, personel geliştirme ve faaliyet araştırması yapmak olarak belirtmiştir. Bu görevlerde her biri kolektif hareketi ve öğretmen gelişimini artırmak için kullanılabilir.

Bazı düşünürler, denetmenin görevleri konusunda ki düşüncelerini bir adım daha öteye götürmüşler ve denetmenin örgütteki dengeyi sağlamakla kalmayıp, örgüte yön vermesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Denetmenin bunun için aşağıda belirtilen eğitim görevlerine de katılması gerektiğini savunmuşlardır (Bursalıoğlu, 2002, s.128-129).

- 1) Planlama (eğitim eylemleri için hazırlık yapmak)
- 2) Yönetim (karar ve koordinasyon görevlerine katılma)
- 3) Denetim (eğitim-öğretimi değerlendirmek ve niteliğini artırmak)



4) Araştırma (Eğitim ve öğretimin içinde bulunduğu koşulları tespit etme ve bunlarla ilgili öneriler geliştirmek.).

11. eğitim şurasında eğitim denetmenin görevleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Eğitim denetmeni, farklı eğitim kurumlarında ve eğitim kademelerinde eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, bütçeleme, araç-gereç ve eğitim ortamlarına ilişkin işleri denetler, değerlendirir.

- Denetlediği kurum veya kademenin eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için denetim, değerlendirme koordinasyon ve iletişim süreçlerini etkin bir şekilde kullanır.

- Milli eğitim teşkilatında üst-alt arasındaki iletişimin etkin bir şekilde çalışmasını sağlayarak teşkilat sorunlarının çözümlenmesinde yardımcı olur.

Türkiye eğitim sisteminde Bakanlık ve ilköğretim denetmenlerinin görevleri yönetmeliklerle belirlenmiştir ve bu görevler şunlardır (Taymaz, 2005, s.47):

1. İnceleme-Araştırma
2. Kurum ve ders denetimi
3. Rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme
4. Soruşturma

### **1.6.1. Ders ve Kurum Denetimi**

Eğitim sisteminde yapılan denetim alanına göre kurum ve ders denetimi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Taymaz, 2005, s.28). Bu başlık altında, Türkiye Cumhuriyet’inde günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ders ve kurum denetimlerinin ne şekilde gerçekleştirildiği anlatılacaktır.

#### **1.6.1.1. Ders Denetimi**

Ders denetimi, bir eğitim kurumunda öğretici olarak çalışan öğretmenlerin, öğretim ve eğitim etkinliklerinde uyguladıkları yöntemlerin ve bunları uygulamadaki yeterliliğinin gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005, s.163; Kayıkçı, 2004, s.18).

Ders denetimini daha geniş anlamda, okullarda genel denetimler esnasında ya da ayrı olarak gerçekleştirilen, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterliliğini, çalışmasını, öğretimde kullandığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini ve öğrencilerin yetiştirme düzeylerinin tespit edilip değerlendirilmesidir. Ders denetimi, öğretmenin öğretimdeki başarısını değerlendirmenin yanında onun eksikliklerini giderme, mesleki gelişimini sağlama ve yeniliklere uyum sağlama, etkinliklerini da kapsar (Yalçınkaya, 1992, s.42-43).

Ders denetiminin amaçları genel denetiminin genel amaçları içinde yer alır ve bu amaçlar şunlardır (Taymaz, 2005, s.164):

1. Öğretmenin öğretimdeki başarı düzeyi hakkında bilgi edinmek.
2. Öğretmenin özellikle iyi yönlerini tespit etmek.
3. Öğretmenin öğretimdeki eksikliklerini tespit etmek, eksikliklerini giderici önerilerde bulunmak.
4. Öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yapması konusunda özendirme.
5. Okuldaki öğretimde birliği sağlamak üzere yardımda bulunmak.
6. Öğretmenlere yapılan yardımlarda denetim programlarına güvenlerini artırmak.
7. Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim metotlarını geliştirmek.
8. Öğretim araçlarının kullanımında ve sağlanmasında yardımcı olmak.
9. Öğrencinin başarısının bilimsel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi.
10. Öğretmenin karşılaştığı sorunları çözümlenmede yol göstermek.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu tarafından hazırlanan Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi adlı kitapçıkta ders denetim sürecindeki aşamalar ve yapılan uygulamalar şu şekilde anlatılmıştır: Kitapçıkta, ders denetim süreci üç bölümden oluşmaktadır. Ders denetiminde izlenecek sıra ve yöntemlerin belirlendiği bu bölümler; ön hazırlık, tanışma ve ders denetimi şeklinde sıralanmaktadır (MEB., 2007, s.56-57).

Ön hazırlık kısmında denetmen, derse girmeden önce, okul idaresinden ya da okulun denetim grubundan aldığı el programlarına göre, okuldaki eğitim öğretimi aksatmamak amacıyla okul yöneticileri ile görüşüp öğretmenler ile görüşeceği yeri ve zamanı, öğretmenden isteyeceği bilgi ve belgeleri, belirler.

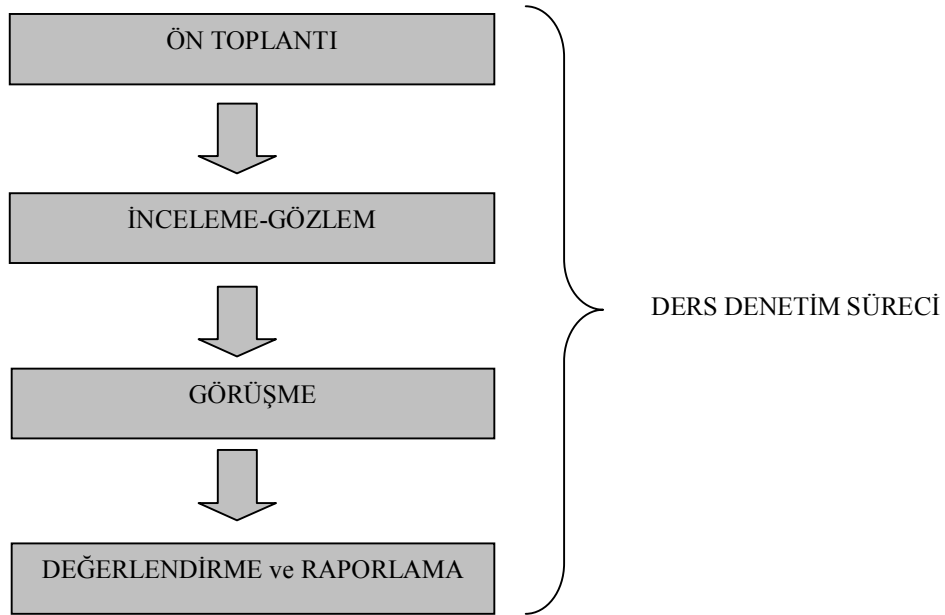
Denetmen tanışma kısmında; daha önce belirlendiği şekilde öğretmenle görüşüp tanışır. Denetmen bu görüşmede öğretmenden isteyeceği bilgi ve belgeleri söyler. Öğretmenle birlikte hangi gün ve hangi dersine gireceğini planlar. Öğretmenin birden fazla dersine girmek isterse hangi şubelerde, hangi derslere gireceği planlanır. Denetim saati konusunda öğretmenin talebini de gözeterek güvene dayalı sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlar.

Öğretmenin denetlenmesi, ders içi ve ders dışı etkinliklerin denetlenmesi şeklinde gerçekleştirilir. Ders içi etkinlikler denetlenirken denetmen, öğretmenle birlikte dersin işleneceği mekâna gider. Öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur. Ders sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin dikkatini dağıtacak davranışlardan kaçınır. Öğretmen ve öğrenciye müdahale etmez. Dersin doğal akışında devam etmesine olanak sağlar. Gerekirse değerlendirme kullanmak üzere küçük notlar alır. Dersin sonuna yaklaşırken öğrencilerin bilgi düzeylerini

ölçücü sorular sorar. Dersin sonunda öğretmenle birlikte sınıftan çıkar. Dersin sonunda öğretmenle öğretmenin görülen olumsuz davranışları öğretmeni rencide edecek tutum ve davranışlardan kaçınılması anlatılır. Görülen eksiklikler öğretmenle paylaşılır (MEB., 2007, s.57).

Denetmen, ders dışında; zümre toplantı tutanaklarını, ünitelendirilmiş yıllık ve ders plânlarını, yazılı sınav evrakını, değerlendirilmiş ödev örneklerini, not defterini, ders dışı eğitim çalışmalarını (egzersiz planı ve uygulamaları ile ilgili kayıtlar), varsa sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarına ilişkin belgeleri, inceleyip değerlendirir (MEB., 2007, s.57).

Yukarıda anlatılan ders denetim sürecini yapılan işlem basamaklarını oluş sırasına göre Şekil 1.7'deki gösterebiliriz. Burada denetim sürecinde izlenecek basamaklar; (1) ön toplantı (öğretmenle denetimin nasıl ve ne zaman gerçekleştirileceğine dair görüşme), (2) inceleme-gözlem (denetmenin derse girmesi ve gözlem yapması) (3) görüşme (denetmenin ders gözleminden sonra öğretmene ders gözlemiyle ilgili bilgi vermesi), (4) değerlendirme ve raporlama (denetimin ve denetlenenlerin değerlendirme sonuçlarının raporlanması) şeklindedir.



Şekil 1-7. Ders Denetim Süreci

Ders Denetiminde Gözlenen Hususlar: Ders denetimi yapıldığı esnada elde edilen veriler kayıtlara geçirilmelidir. Çünkü zaman içinde elde edilen veriler unutulabilir. Buda karar alma sürecinde hatalara neden olabilir. Taymaz (2005, s.165)'in ders denetimlerinde dikkat edilmesi gerekli hususlar konusunda söyledikleri Tablo 1.3'de yer almaktadır.

**Tablo 1.3** Ders Denetiminde Dikkat Edilmesi Gerekli Hususlar

Fiziksel durum:	Dershane veya laboratuvarın temizliği
Organizasyon:	Sınıfın düzenlenmesi, sınıftaki oturma düzeni.
Planlama:	Dersin hedeflerine uygun şekilde planlanması.
Uygulama:	Öğretimin ders planı doğrultusunda gerçekleştirilmesi
Ders Araçları:	Yardımcı araçların uygun şekilde kullanılması
Disiplin:	Öğrencilerin öğretime katılımı
Bireysel Farklılıklar:	Öğrencilerin öğretime katılımı
İlgi Çekme:	Konuların anlaşılması ve öğrenilmesi
Etkileme:	Öğrenci davranışının değişmesi
Değerlendirme:	Gözlem yapıldığı andaki durumun belirlenmesi

### 1.6.1.2. Kurum Denetimi

Kurum denetimi, okulun yönetim ve eğitim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında gerekli kararları alabilmek için bilgi sahibi olmaya yönelik yapılan denetimdir (Taymaz, 2005, s.151) .

Eğitim denetçilerinin, kurum denetimi görevi ile ilgili olarak değişik kanuni kaynaktan sözü edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Tüzüğünde, bakanlık denetmenlerinin görevleri tanımlanırken “Bakanlık teşkilatıyla bağlı ve ilgili kuruluşların her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek” şeklinde ifade edilmiştir.

Kurum denetimi kurumun yapısına göre sayıları farklılık gösteren ve en az iki denetmenden oluşan bir denetmen grubu tarafından uygulanır. Kurum denetimini başarılı sayılabilmesi için karşılaşılan sorunlara çözümler bulunması gereklidir (Taymaz, 2005, s.145).

Taymaz (2005, s.145-148) kurum denetiminde dikkat edilecek hususları denetimin uygulama aşamalarını dikkate alarak planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç grupta toplamıştır: Planlama aşamasında dikkat edilecek unsurları; amaçların saptanması, kurumun tanınması, gözlenecek faktörlerin saptanması ve görev bölümü yapılması olarak ifade etmiştir. Denetimde yapılan planın uygulanması aşamasında denetimin genel ilkeleri dikkate alınarak, denetim sırasında işbirliğinin sağlanmasına, gözlem ve incelemenin yapılması, kurum denetim raporunun hazırlanması, önlemlerin uygulanması ve izlenmesi hususlarına dikkat edilmelidir. Son olarak da, değerlendirme ve raporlama aşamasında ise; toplantı düzenlenmesi, denetim raporunun düzenlenmesi ve denetim defterine işlenmesi hususlarına dikkat edilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun hazırlamış olduğu, “Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi”inde ortaöğretim kurumlarının denetiminde yapılacaklar, eğitim ortamlarının ihtiyaca cevap verip vermediğini incelemek; denetim sırasında tespit edilen eksikliklerin giderilmesine çalışılacak; eğitim ortamlarındaki iyileştirilmelerin toplam kalite anlayışı çerçevesinde yapılıp yapılmadığı incelenecektir şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca hazırlanan bu rehberde, kurum denetimi ayrıntılı olarak aşağıdaki başlıklar altında anlatılmıştır.

1. Eğitim Ortamları
2. Yönetim Çalışmaları
  - a) Yazı işleri
  - b) Öğrenci İşleri
  - c) Personel İşleri
  - d) Hesap İşleri
  - e) Taşınır Mal İşlemleri
  - f) Pansiyon İşleri
  - g) Döner Sermaye İşleri
  - h) Kaynak Kullanımı
3. Öğretmenler Kurulunun Çalışmaları
  - a) Öğretim Yılı Başında Yapılan Toplantılarda
  - b) İkinci Kanaat Dönemi Başında Yapılan Öğretmenler Kurulu Toplantısında
  - c) Öğretim Yılı Sonunda Yapılan Toplantıda
  - d) Sınav Öncesinde Yapılan Öğretmenler Kurulu Toplantısında
4. Öğretim Etkinlikleri
  - a) Hazırlık Çalışmaları
  - b) Uygulama Çalışmaları
  - c) Ölçme-Değerlendirme Çalışmaları
  - d) Geliştirme Çalışmaları
5. Eğitim Etkinlikleri
  - a) Rehberlik Çalışmaları
  - b) Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu, Onur Kurulu, Okul Öğrenci Meclisi
  - c) Sosyal Etkinlikler
  - d) Okul-Aile Birliği
6. Öğretmen Yeterlikleri
7. Yönetici ve Psikolojik Danışman Değerlendirmesi

## 8. Genel Değerlendirme

### 1.6.2. Rehberlik, Mesleki Yardım ve İş Başında Yetiştirme

Eğitim sürecinde rehberlik, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme kavramları ile faaliyetlerinin kesin olarak birbirinden ayırmak güçtür. Denetmen denetlediği bireyle ve grupla çalışmalarında rehberlik yapar, mesleki yardımda bulunur ve hem de işbaşında yetiştirir (Taymaz, 2005, s. 91).

Öz (2003, s.17), denetmenlerin şu konularda mesleki yardımlarda bulduklarını söylemiştir:

- Eğitim çalışanlarının şahsi değerlerini, eğitim çalışmalarındaki olumlu ve cesaretlendirici yönlerini öncelikli olarak belirtmeye dikkat ederler;
- Mesleğe ve çevreye uyumlarını sağlama yönünden onlara rehberlik ederler;
- Eğitim alanındaki yenilikleri, yeni yayınları ve mevzuattaki değişiklikleri açıklarlar;
- Sabır, hoşgörülülük, sevgi ve birlik ilkelerinin yerleşmesine çalışırlar.

### 1.6.3.İnceleme ve Araştırma

Denetim sürecinde inceleme, denetlenen kurum birey, olay veya olguları ayrıntılarıyla tanıma ve tanıtmaya çalışma eylemidir. İncelemeler, planlı olarak yapılır kayıtlar zamanında ve usulüne uygun olarak tutulur. Raporlar çoğu zaman emri veren makama hitaben yazılır (Taymaz, 2005, s.71).

Denetim görevlerini yaparlarken denetmenler ilgili yönetmelik ve genelge hükümlerinin yerine getirilme durumunu incelerler. Denetmenler yaptıkları kurum ve ders denetimi esnasında aşağıdaki konuları incelerler (Taymaz, 2005, s.72):

1. Fiziki durum
2. Eğitim çalışmalarının kayıtları
3. Öğrencilerin eğitim yoluyla kazanmış olduğu davranışlar
4. Öğretmenlerin çalışmaları
5. Büro ve yazı işleri
6. Eğitsel kol faaliyetleri
7. Personel işleri
8. Hesap, ayniyat, döner sermaye işleri
9. Öğrenci işleri
10. Demirbaş işleri

Bir araştırma ve uygulama alanı olan eğitim, bilimsel kuramları test eden, ampirik ve analitik ilişkileri saptayan ve eğitsel uygulamaların değerini ortaya koyan disiplinler arası araştırmanın bir alanıdır (Balcı, 2001, s.18).

Denetim sürecinde denetmenlerin araştırmacı işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin sağlanması bakımından önemlidir. Bu nedenle, bilimsel araştırma yaklaşımına sahip denetmenler yalnızca eğitim sürecinin işleme durumu ile ilgilenebilme yeterliliği göstererek, denetimi yüzeysel bir eylem olmaktan kurtarabilir (Taymaz, 2005, s.75-76).

2346 sayılı teftiş yönergesinde denetmenlerin eğitim-öğretim tekniklerini geliştirecek inceleme ve araştırmalara önem verecekleri ifade edilmiştir. Denetmenler eğitim alanında problem olarak gördükleri konuları araştırabilirler. Taymaz (2005, s.77), araştırma alanlarının şunlar olabileceğini belirtmiştir:

1. Yönetim işleri ( Süreçler, yetiştirme, roller, değerlendirme)
2. Öğretim ile ilgili hizmetler (planlama, öğretim materyali, yöntem, öğretmen kurulları)
3. Personel hizmetleri (atama, nakil, özlük hakları, sicil, disiplin, sağlık, güvenlik izleme)
4. Öğrenci hizmetleri ( Kayıt, devam, nakil, sınavlar sınıf-ders geçme, sağlık, güvenlik)
5. Eğitim ile ilgili hizmetler (rehberlik, disiplin, nöbet, eğitici çalışmalar, çevre ilişkileri)
6. Okul işletmesi (Bina, tesis, donatım büro işleri bütçe döner sermaye güvenlik, bakım)

#### **1.6.4.Soruşturma**

Kamu görevini sürdüren memur, öğretmen ve yöneticilerden, kurallara bilerek veya bilmeyerek uymayanlara, yani kusur ve suç işleyenler olduğu durumlarda kanunlara dayandırılan yetki ile kanunlara uyulması sağlanacaktır(Aslan, 1993, s.27). Kamu görevlileri, yasaların kendilerine verdiği sıfat ve yetkileri dolayısıyla bir suç işlemeleri halinde, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 24. maddesinde; "Devlet memurlarının görevleri ile ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma yapılması ve hakkında dava açılması özel hükümlere tabiidir." şeklinde yaptırımlar açıklanmaktadır.

Görev esnasında veya görevle ilgili olarak ortaya çıkan suçlar nedeniyle kamu görevlileri hakkında yapılacak adli işlemlerin, idari makamların soruşturma kararından sonra uygulanması zorunludur (Aslan, 1993, s.27).

Bakanlık Denetmenleri Milli Eğitim Bakanına bağlıdırlar ve bakan adına denetim inceleme ve soruşturma yapar ve mesleki yardımda bulunurlar. Denetmenler ve kendi başına denetime yetkili Denetmen Yardımcıları teşkilatın her derecesindeki memur ve hizmetliler ve işçileri

hakkında Genel Müdürden aldıkları emir doğrultusunda soruşturma yapacakları gibi, görevi sırasında öğrendikleri soruşturmaya değer gördükleri olaylar sebebiyle Genel Müdürden yetki isteyerek kendi başına soruşturma yapma yetkileri vardır (Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, md.4).

Soruşturma raporu; kanunlara göre suç sayılan ve disiplin cezasını gerektiren fiil veya hallerin tespitinde veya duyulduğunda, bu olaylar gerçek ise kimler tarafından ve ne şekilde işlendiği, zarar ve ziyan mevcut ise nitelik ve miktarı ile kişilerin kimler olduğunu tespit etmek için soruşturma sonunda düzenlenen rapordur (Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, md.49).

### **1.7. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı Ve İşleyişi**

Milli Eğitim Bakanlığı atama yapma, yönetmelik çıkarma, program hazırlama, eğitim kurumu açmak vb. tüm yetkileri merkezde toplamıştır. Yetki ve görevlerin çokluğu nedeniyle merkez teşkilatı karmaşık bir yapıya sahiptir. Bakanlık Merkez Teşkilatı, Bakanlık Makamı, Talim Terbiye Kurulu, Ana Hizmetler Birimi, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Hizmet Birimlerinde oluşmaktadır (Erden, 2007, s. 122).

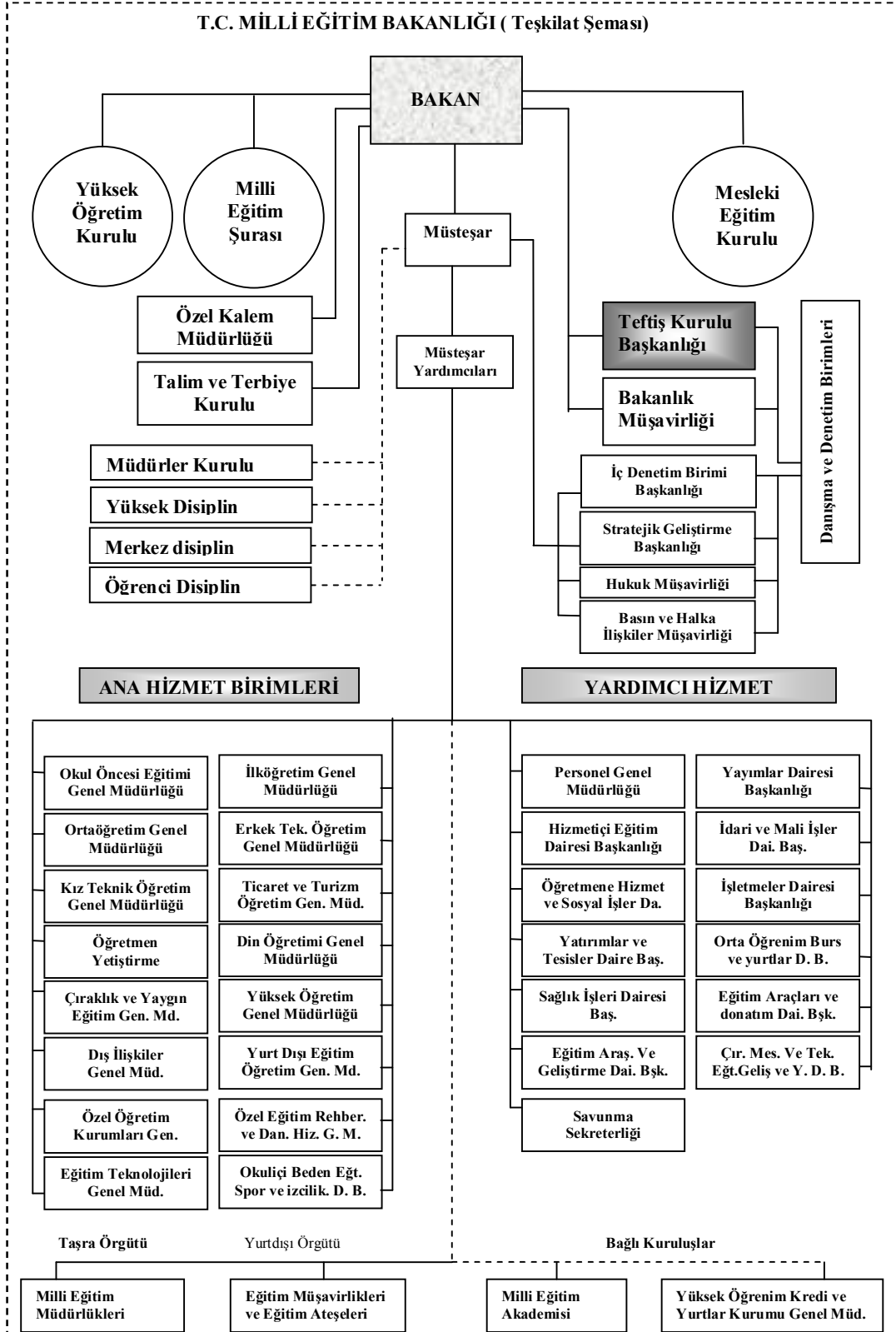
Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şemasında Şekil 1.8'de görüldüğü gibi Ana Hizmet Birimleri, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bağlı bulunduğu genel müdürlükler ile bu kurumlara destek veren genel müdürlüklerinden oluşmaktadır.

Merkez teşkilatının yardımcı birimleri, bakanlığa bağlı personelin personel işlerini yürüten Personel Genel Müdürlüğü, personelin ve eğitim kurumlarının gelişmesi için çalışan Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığı gibi farklı görevleri olan 12 başkanlık ve Savunma Sekreterliğinden oluşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez kuruluşundaki danışma ve denetim birimleri şunlardır (MEB, 2000, s.18-19) :

- Teftiş Kurulu Başkanlığı
- Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
- Hukuk Müşavirliği
- Bakanlık Müşavirliği
- Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği.





Şekil 1-8. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması  
Kaynak: Meb.gov.tr

Türk eğitim sisteminde denetim görevi kanunlarla Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur.

Eğitim sisteminde genel olarak üst makamda bulunanlar, kendilerine bağlı olanları denetleme yetkisine sahiptirler. İllerde ve ilçelerde, il idaresi kanunu uyarınca vali ve kaymakamlar da kendi idari birimlerindeki, milli eğitim örgütünün yönetici ve öğretmenlerini denetleme ve sicil verme yetkilerine sahiptirler (Öz, 2003, s. 12).

Türkiye’de eğitim denetimi görevinin 1739 sayılı milli eğitim temel kanunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirileceği belirtilmektedir. 1739 sayılı kanunda bu ifade şöyle yer almaktadır: *“Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.”*

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumların denetim ve rehberliği Bakanlığın Merkez Teşkilatı içinde örgütlenen “Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı” ve illerde Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde örgütlenen “İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı” tarafından gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminde denetim faaliyetleri iki farklı birimlerce yürütülmektedir (Görgülü, 2008, s.329). İlköğretim kademesinde denetim görevini İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları yürütmektedir. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları; 3797 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’un 4359 Sayılı Kanunla değişik 53. maddesine dayanılarak oluşturulmuş birimlerdir.

Ortaöğretimin denetimi Teftiş Kurulu Başkanlığının sorumluluğu altındadır. 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanununun 27. maddesine göre “Bakanlık teşkilâtı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek üzere” Teftiş Kurulu Başkanlığı görevlendirilmiştir. Böylelikle Teftiş Kurulu Başkanlığı Millî Eğitim Bakanlığının teşkilâtlanma yapısında danışma ve denetim birimleri arasında yer almıştır.

Denetim hedefleri ve faaliyetleri belirlenmiş bir süreçtir. Denetimin hedeflerine ulaşabilmesi için planlanması gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı ile illerdeki İlköğretim Müfettişleri Başkanlıklarında hazırlanan denetim planları içerik bakımından birbirine yakındırlar (Taymaz, 2005 s.61).

### 1.7.1. Bakanlık Denetmenliği

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde denetim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kurumun kendi içinde organize edilmesi düşünülmüştür. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü içinde Teftiş Kurulu oluşturulmuş ve gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır (Taymaz, 1990, s.2).

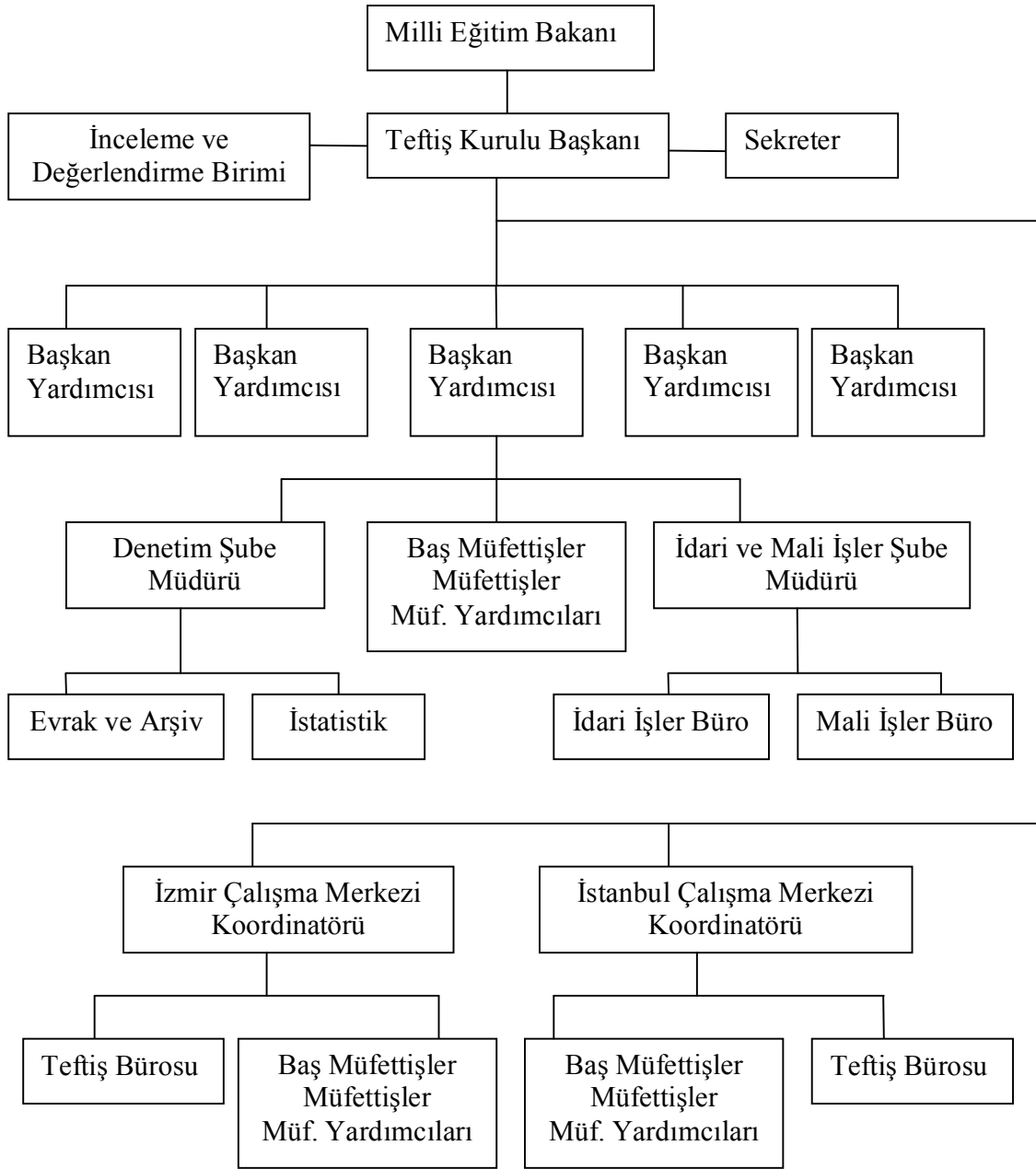
Eğitim alanında ilk Bakanlık, Osmanlı İmparatorluğu Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla 1857 yılında kurulmuştur. Bugünkü anlamda "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişi" nin Türkiye eğitim tarihinde ilk temelini 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atıldığı söylenebilir (MEB, 2001, s.3; Taymaz, 2005, s.18; Kayıkçı, 2004, s.66). Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü millî eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletinde (Millî Eğitim Bakanlığı) toplandı. Bu tarihteki denetim kadrosunda Bakan adına görev yapan üç denetmen vardı. 1922 yılından sonra Bakanlık bünyesinde görev yapan üç denetmenin kadrosu arttırılarak bir kurul haline aldı (Taymaz, 2005, s.19).

3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve görevleri Hakkında Kanun"un Teftiş Kururlu Başkanlığı" başlıklı 27. maddesinde Teftiş Kurulu Başkanlığının, bakandan alacağı emir ve onay üzerine bakan adına aşağıdaki görevleri yapacağı hükme bağlanmıştır. Bunlar;

1. *Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlemlerini yapmak,*
2. *Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve bakana sunmak,*
3. *Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak şeklindedir.*

Milli eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğüne göre; teftiş kurulu bir başkanla, baş denetmen, denetmen ve denetmen yardımcılardan oluşur. Kurul doğrudan bakana bağlıdır. Kurulun planlama, inceleme, araştırma, değerlendirme, personel ve benzeri işleri başkanlığa bağlı büro tarafından yapılır. Denetmenlere, bakan ve başkan dışında hiçbir yerden emir verilemez.

Teftiş Kurulu Başkanlığının (TKB) yukarıdaki anlatılanların ışığında örgüt şeması Şekil 1.9'daki gibidir. Teftiş Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim bakanına bağlı olarak çalışmaktadır. Teftiş Kurulunun Görev Merkezi Ankara'dır. Fakat İstanbul ve İzmir'de Kurulun çalışma merkezleri vardır.



**Şekil 1-9.** Teftiş Kurulu Teşkilat Şeması  
Kaynak: <http://tkb.meb.gov.tr/>

Teftiş Kurulu Başkanlığının; Başkan, başdenetmen, denetmen ve denetmen yardımcısı olarak Ekim 2007 tarihinde 284 denetmen bulunmaktadır. Bunların 145 denetmen yardımcısı, 29 denetmen ve 110 başdenetmentir. Bunların 233'ü Ankara, 17'si İstanbul ve 34'ü de İzmir merkezde bulunmaktadır. Bayan başdenetmen ve denetmenlerin toplam sayısı 24 tane ve bunların 10 tanesi "Kız Teknik Branşı"ndandır (Kasapçopur, 2007, s.200).

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu tüzüğünde, Bakanlık denetmenlerinin görevleri seçilme koşulları, Baş Denetmen atanmasında izlenen yol ve denetmenlerin yaptıkları çalışmalar sonucunda hazırlayacakları raporlar hakkında şöyle bahsedilmektedir:

Denetmenler değişik kanun, tüzük ve yönetmeliklerde ön görülen yetkilerini tam olarak kullanmakla ve görevlerini eksiksiz yerine getirmekle yükümlüdürler. Denetmenler kendi istekleri dışında veya denetim hizmetlerinin gerekleriyle bağdaşmayan sıhhi, ahlaki veya mesleki yetersizlikleri tespit edilmedikçe görevden alınmaz ve diğer görevlere atanamazlar (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:11).

Denetmen yardımcılığına; fakülte veya en az 4 yıllık yüksek okul mezunu olup Bakanlığa bağlı okullarda branşında en az 10 yıllık öğretmenlik veya branşında 5 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olan Bakanlık mensupları ile hukuk, sayısal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde veya bunlara denkliği yetkili makamlarca kabul edilen yurt içi veya dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından giriş sınavını kazanalar atanırlar (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:12).

Bu sınava katılabilmek için;

- Devlet memurları kanunda, Devlet memuru olabilmenin koşullarını taşımak,
- Sağlık durumu iklim değişikliklerine ve her çeşit yolculuk koşullarına elverişli olmak,
- Sicili tutum ve davranışları yönünden denetmen yardımcılığına engel bir durumu bulunmamak,
- Bu sınava daha önce birden fazla katılmamış olmak.

Sınavda başarı gösteren adaylar başarı sırasına göre denetmen yardımcılığına atanırlar (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:12).

Denetmenliğe, yeterlik sınavında başarılı olan denetmen yardımcıları başarı sırasına göre atanırlar. Yeterlik sınavını kazanamayan ya da özürsüz olarak sınava girmeyenler Bakanlıkta durumlarına uygun kadrolardan birine naklen atanırlar (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:16).

Yeterlik sınavını vererek denetmenliğe atandıktan sonra kendi isteğiyle veya nakil suretiyle ayrılan denetmenler, başvuruları halinde Başkanın önerisi üzerine yeniden denetmenlik kadrolarına atanabilirler (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:19).

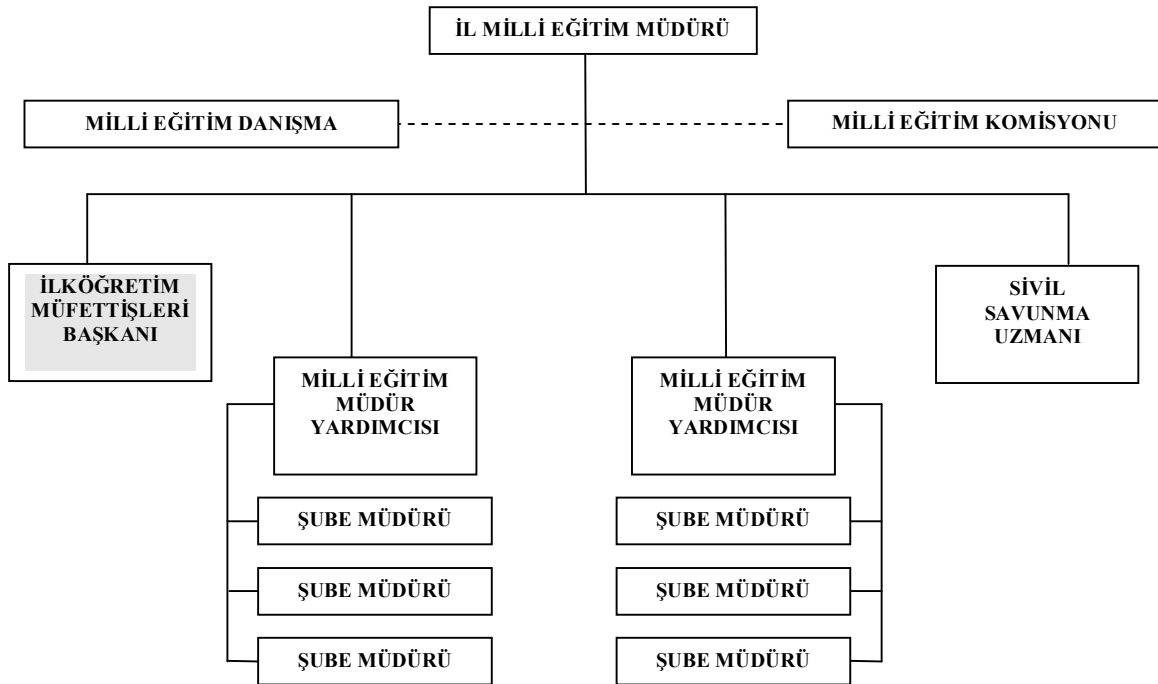
Başkanlığa, Kurulda görevli olan ve en az on iki yıl denetmenliği bulunan başdenetmenler arasından mesleki yetenek, başarı ve kıdem durumları birlikte değerlendirilmek suretiyle atama yapılır. Başkanın herhangi bir nedenle görevden ayrılması veya Başkanlığın boşalması hallerinde,

Başkanlığa atanma koşullarını taşıyan denetmenlerden biri, Bakan tarafından Başkan vekili olarak görevlendirilir (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:21).

Denetmenler yaptıkları çalışmalar sonucunda, yaptıkları çalışmaların çeşidine göre farklı raporlar düzenlerler. Bunlar; Genel denetim raporu, personel denetleme raporu, fezleke, soruşturma raporu, inceleme raporu, araştırma raporu ve kurs seminer ve değerlendirme raporu şeklinde sıralanmaktadır (MEB. Teftiş Kurulu Tüzüğü madde:29).

### 1.7.2. İlköğretim Denetmenliği

İlköğretim denetmenleri, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları bünyesinde görev yapmaktadır. İlköğretim Müfettişleri başkanlıkları, illerde denetim ve değerlendirme, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma ve araştırma hizmetlerini yürütmek üzere İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulmuş bir “danışma ve denetleme” birimidir. Aşağıdaki örgüt şemasında Şekil 1.10’da İlköğretim Müfettişleri başkanlığının, İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki konumu görülmektedir.



Şekil 1-10. İl Milli Eğitim Müdürlükleri Bağlantı Şeması  
Kaynak: MEB, 2001,s.14.

İlköğretim Denetmenleri, en az dört yıl süreli yüksek öğrenimli öğretmenler arasından yarışma sınavı ile yardımcı olarak mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar ilköğretim denetmeni kadrolarına atanırlar.

İlköğretim denetmenlerinin ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulü, nitelikleri, yetiştirme şekli ve atanmalarına ilişkin esas ve usuller “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”yle düzenlenmiştir.

Sözü edilen yönetmeliğin ilköğretim denetmenlerin görev alanları aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- *Okul öncesi eğitim kurumları,*
- *İlköğretim kurumları,*
- *Özel eğitim gerektiren çocuklar için açılmış ilköğretim seviyesindeki okullar ve sınıflar,*
- *Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar,*
- *İlköğretim seviyesinde açılan öğrencileri yetiştirme kursları,*
- *625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyette bulunan, okul öncesi ve ilköğretim kurumları ile ilköğretim seviyesindeki dershaneler, her tür ve seviyedeki özel yaygın eğitim kursları,*
- *Rehberlik ve araştırma merkezleri ve akşam sanat okulu müdürlükleri,*
- *Öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen evi lokalleri ile sosyal tesisleri,*
- *Millî eğitim yayın evleri,*
- *Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı ilköğretimin 5 inci sınıfını bitiren öğrenciler için açılan yaz Kur'an kursları,*
- *Spor ve izcilik merkezleri,*
- *Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri,*
- *Valilikçe uygun görülen diğer okul ve kurumlarla ilgili inceleme ve soruşturma işleri görev alanını oluşturur.*

### **1.8. Araştırmanın Amacı**

Geçtiğimiz yüzyılla birlikte insanlık çok büyük ve hızlı değişimler yaşamaya başlamıştır. Geçen yüzyılda insanlık tarihinin tümünden fazla bilimsel, teknolojik ve ekonomik değişimler yaşanmış olduğu söylenebilir. Bulduğumuz 21. yüzyılda da bu değişimler artarak devam etmektedir. İnsanlığın yaşamakta olduğu değişim, insanların kurup yürüttükleri tüm sistemlerinde değişmesine neden olmaktadır. Günümüzdeki bu değişim ve gelişim ortamında, sistemlerin değişime ayak uydurabilmeleri için kontrol ve denetim alt sistemlerinin fonksiyonlarına daha çok ihtiyaçları vardır.

Evrende görebildiğimiz düzenli ve devamlılığı olan tüm yapılar birer sistemdir. Örneğin insan vücudunu ele alalım; insan vücudu biyolojik varlığını sürdürmek üzere oluşmuş bir

sistemdir. Bu sistem devamlılığını sürdürebilmek için çevresinden girdiler (besin, hava, su vb.) almakta bunları solunum, sindirim, sinir, vb. alt sistemler vasıtasıyla değişik şekillerde işleyerek devamlılığını sağlamaktadır. Sistem kavramıyla anlatılmak istenen şey, çevresindeki sistemlerden girdiler alan onlara çıktılar vererek hizmet eden, birbirlerine bağımlı alt sistemlerden oluşan, çevre sistemleriyle sınırlandırılmış olan bir bütündür.

İnsanların kurmuş olduğu tüm örgütlerde sistem kavramı çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitim sisteminin var olmasındaki amaç, insanların bilgi birikimlerini bir sonraki nesle aktarmak ve insanı daha iyiye ulaştırmaktır. Eğitim sisteminde insanlar eğitilirken yapılan yanlışlıkların tekrarlanmasını engellemek için ne yapılmalıdır? Kant (2007, s.37)'a göre "eğitim mekanizması bir bilime dönüştürülmelidir, aksi halde asla tutarlı bir çaba-amaç olmayacaktır ve bir nesil bir başkasının bina ettiğini yerle bir edebilecektir." Eğitim sisteminin bir bilim olarak ele alınması onu oluşturan alt sistemlerinde bilimsellik çerçevesinde incelenmesini getirecektir.

Eğitim sistemini oluşturan alt sistemlerden biriside denetim alt sistemidir. Denetim alt sistemi eğitimin gelişmesi ve yapılan yanlışlıkların tespiti ve düzeltilmesi için gereklidir. Denetim alt sistemi eğitimin gelişmesini, yanlışlıkların tespitini ve düzeltilmesini nasıl yapacaktır? Bu noktada bilimsellik devreye girmektedir. Aydın (2000, s.20)'a göre, çağdaş eğitim denetimi bilimseldir. Denetim sürecinde nesnellığe, olgulara ve verilere ağırlık verir. İlişkilerde nesnellik esastır. Bu noktada denetimin kendi kullandığı süreçleri de değerlendirme gereği ortaya çıkmaktadır.

Her sistemde olduğu gibi denetim alt sisteminde de belli amaçları yerine getirebilmek için değişik süreçler kullanılmaktadır. Bu süreçler denetimin fonksiyonları doğrultusunda tasarlanmaktadır. Denetim alt sistemi fonksiyonlarını ne derece yerine getirirse amaçlarına o derece yaklaşacaktır. Her sisteminde belli amaçlara ulaşmak üzere kurulduğunu söylemiştik. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın amacı, günümüz eğitim sisteminde ortaöğretim kademesinde yapılan denetimin, fonksiyonlarını ne derece yerine getirdiğini tespit etmektir.

### **1.9. Araştırmanın Önemi**

Denetim, örgütsel eylemlerin istenilen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının tespit edildiği bir süreç olarak düşünülebilir. Çağdaş eğitim denetiminin; öğrenme öğretme ortamını bütün olarak ele alması, hareket noktasının var olan yapı ve koşullar olması, olumlu insan ilişkileri yaklaşımını izlenmesi ve etkileşimli olması gibi bazı ilkeleri yerine getirmesi beklenir. Çağdaş eğitim denetimin ilkelerinden biriside çalışanların görüşlerinin alınması ve işbirliği içerisinde olunmasıdır (Aydın, 2000, s.25). Denetim etkinliği, eğitim



kurumlarında çalışanların görüşlerinin bilinmesi ve bu görüşler ışığında yapılan geliştirmeler sayesinde, daha iyi ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşecektir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de devamı ve gelişmesi için gerekli olan denetim, kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getirdiği ölçüde etkilidir. Bu noktada okullardaki eğitimin devamının ve gelişiminin sağlanabilmesi için denetimin fonksiyonlarını yerine getirme düzeyi, o okulların tüm süreçlerinde yer alan ve belirleyici rol oynayan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ışığında belirlenebilir. Çağdaş eğitim denetimi sürecinin, değerlendirme fonksiyonu gereğince kendisini de değerlendirmesi ve gerekli düzenlemeleri yapması beklenir. Bu nedenle; bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında yapılan eğitim denetiminin fonksiyonlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin tespiti bakımından önemlidir.

Türkiye’de eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan çalışmalarında çok büyük kısmı ilköğretim kademesinin de yapılan denetim üzerinedir. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### **1.10. Problem Cümlesi**

Ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin bakanlık denetmenlerince yapılan denetimin fonksiyonlarına ilişkin algı ve beklentileri nelerdir?

### **1.11. Alt Problemler**

1. Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler ile öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algı düzeyleri boyutlarına göre nasıldır?
2. Öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algılama düzeyi ile yöneticilerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algılama düzeyleri arasında anlamlı fark var mı?
3. Yöneticilerin denetimi fonksiyonlarına ilişkin algı düzeyleri cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin denetimi fonksiyonlarına ilişkin algı düzeyleri cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler ile öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri boyutlarına göre nasıldır?
6. Öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyi ile yöneticilerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark var mı?

7. Yöneticilerin denetimi fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Öğretmenlerin denetimi fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algıları ile beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin algıları ile beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algıları ile beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin algıları ile beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlılar doğrultusunda gerçekleştirilecektir.

1. Araştırma sonuçları, 2007/2008 eğitim öğretim yılında Antalya merkezde yer alan 25 tane ortaöğretim kurumunda görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma sonuçları Antalya merkezde yer alan ortaöğretim görevli yönetici ve öğretmenlere genellenebilir.

### **1.13. Tanımlar ve Kısaltmalar**

**Denetmen:** Müfettiş, denetçi.

**Denetim (Teftiş):** Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir.

**Bakanlık denetmeni:** Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki MEB Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı'na bağlı olarak Bakanın adına Milli eğitim ve ilgili kurum ve kuruluşlarda araştırma, inceleme, soruşturma, denetim (daha çok ortaöğretim kurumlarında), rehberlik ve

işbaşında yetiştirme çalışmalarında bulunan ve çalışma şekilleri MEB Teftiş Kurulu Tüzüğü ile belirlenen bakanlık Müfettişleridir.

## II. BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim denetimi ile ilgili olarak yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, eğitim denetimine ilişkin araştırmalardan bazıları tanıtılacaktır. Bu araştırmaların yorum ve bulgularından görece önemli görülenlerden bahsedilecektir.

Engin'in (2003) yaptığı, ilköğretim öğretmenlerinin ilköğretim denetmenlerinin Rehberlik ve mesleki yardımlarına ilişkin görevlerinin öğretmen görüşleri alınması yoluyla tespitine yönelik bir çalışmadır.

Bu çalışmada denetimin klasik anlayıştan kurtularak, çağdaş eğitim denetimine ulaşmasının önemi vurgulanmıştır. Engin denetmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevleriyle ilgili olarak eleştirilerin arttığından ve bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılması sayesinde elde dillecek bulguların uygulayıcılar için yararlı olunabileceğini söylemektedir.

Bu çalışmada öğretmen görüşleri 21 maddeden oluşan bir anket yoluyla tespit edilmiştir. Anketlerin uygulanması yoluyla elde edilen bazı bulgular öğretmenlerin denetmenlerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerini yerine getirmedikleri, oysaki öğretmenlerin denetmenlerden bu görevi her zaman yerine getirmelerini bekledikleri yönündedir. Getirilen önerilerden biriside denetmenlerin iş yüklerinin azaltılması yoluyla rehberlik ve mesleki yardımlara ağırlık vermeleri gerekliliğidir.

Güner'in (1986) yaptığı, Orta Dereceli Askeri Okullarda Teftiş ve Denetleme adlı çalışmada, askeri ve sivil denetleme ve teftiş kurullarının dokümanlarından, yasal mevzuat ve kütüphanelerinden literatür taraması yaparak, ayrıca ilgili birimlerdeki yetkili kişilerle yapılan sözlü görüşmeler yoluyla, çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir: Devlet kuruluşları içinde en disiplinli ve etkili kuruluşun Silahlı Kuvvetler olduğu kesindir. Denetmenliğin farklı nitelikler ve yeterlikler istediği bu nedenle de denetmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiği ilkesinin benimsenmesi gereklidir. Denetlenen ile denetleyen arasında ki görüş farklılıkları, denetmenlerin öğretmenlerden neler istediklerinin kesin bilinmemesi ve iletişim bozukluğu ile işbirliği eksikliği farklı problemler ortaya çıkarmaktadır.

Bütün bu bahsedilen sorunlara karşı çözüm önerileri olarak; denetmenlerin hizmet içi eğitime tabii tutulması, atanacak denetmenlerin iyi bir hizmet öncesi eğitimden geçirilmesi gerekliliği ve denetmenlerin bir bilgi kaynağı gibi öğretmenlere değişik yöntem ve materyallerle yardımcı olabileceğinden bahsedilmektedir.

Kayıkçı'nın (2004) yılında "Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri" adlı çalışmasında Bakanlık ile ilköğretim denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarını algılama düzeyleri ile iş doyum düzeylerini ve bu düzeyler arasında ilişki olup olmadığını denetmen algılarına dayanarak tespit etmiştir.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 278 tane bakanlık ve 524 tanede ilköğretim denetmenine ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular şunlardır: Bakanlık denetmenlerinin algıladıkları bazı sorunlar:

- Bakanlık denetmenleri yapılan kanuni düzenlemelerde denetmenlerin görüşlerinin alınmamasını bir sorun olarak ifade etmişlerdir.
- Bakanlık denetmenleri merkeze bağlılığı ve yoğun bilgi akışının yapıyı hantallaştırmasını sorun olarak görmüşlerdir.
- Bakanlık denetmenleri denetmenlerin yöneticiliğe geçerek yükselme imkânlarının olmamasını bir sorun olarak görmüşlerdir.

İlköğretim denetmenlerinin algıladıkları bazı sorunlar:

- İlköğretim denetmenlerinin yapısal sorunları algılama düzeyi Bakanlık denetmenlerinin daha yüksek bulunmuştur.
- İlköğretim denetmenleri aynı sistem içinde iki farklı denetim sisteminin bulunmasını ve aralarındaki iletişimin yetersiz olmasını bir sorun olarak algılamışlardır.
- Aynı zamanda denetmenlerin yöneticiliğe geçerek yükselme imkânlarını olmamasını sorun olarak algılamaktadırlar.
- Denetmenlerin denetim sisteminde yerlerinin uzmanlık ile yöneticilik arasında belli bir yere oturtulmamış olmaması da bir sorun olarsak belirtilmiştir.

Bakanlık ve ilköğretim denetmenlerinin en farklı düzeyde algıladıkları sorun "iki denetim birimi olmasının hizmet ve sistem bütünleşmesine engel olması ." konusundadır. Bakanlık denetmenleri bunu sorun olarak görmezken, ilköğretim denetmenleri bunun bir sorun olarak görmüşlerdir.

Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından getirilen bazı öneriler şu şekildedir:

- Denetmen sayısının artırılması gereklidir.
- Yasal düzenlemeler yapılırken denetmenlerin görüşleri alınmalıdır.
- Denetmenler belli alanlarda uzmanlaşmalıdır.
- Sistemi en iyi tanıyan meslek gurubu olarak denetmenlerin yöneticiliğe geçerek yükselmelerinin önü açılmalıdır.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarını denetim sıklığı artırılmalıdır.

Memişoğlu'nun (2001) yaptığı, Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi adlı çalışmada, denetmenlerin denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derecede uyulduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Bunu da öğretmenlere ve denetmenlere uyguladığı anketler aracılığıyla yapmıştır. Araştırmacının uyguladığı anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bazı önemli sonuçlar şunlardır:

Bu araştırmayla çağdaş eğitim denetimi ilkelerine denetmenlerin uyma düzeyinin denetmenler ve öğretmenler tarafından farklı algılandığını ortaya koymaktadır. Denetmenler yüksek düzeyde çağdaş eğitim denetimi ilkelerine uydıklarını belirtirken öğretmenler, denetmenlerin uygulamalarında çağdaş eğitim denetimine düşük düzeyde uydıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin ortak görüşlere sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle denetmenlerin denetim görevlerini yaparken daha duyarlı olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Özdemir 'in (1990) yılında ortaöğretim kurumlarında denetim adlı çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında kurum ve ders denetimleri sırasında görülen aksaklıkların ve rehberliği engelleyen durumların neler olduğu, ders denetimlerinde önem verilmesi gereken konularla, ders denetimlerinde önem verilmesi gereken konuların neler olması gerektiği araştırılmıştır.

Araştırmanın evreni 1988 yılında görevde bulunan tüm Bakanlık denetmenleri olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafında geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, Bakanlık denetmenleri en önemli sorun olarak rehberlik ve danışma hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan aksaklıklar olduğu görmektedir. Ayrıca denetmenlerin üçte biri denetim raporlarında yer verilen önerilerin yeterince yerine getirilmediğini öne sürmektedirler. Denetmenler göre bunun sebepleri ise; 1) Yönetici tecrübesizliği, 2) Maddi

imkânsızlıklar, 3) Yöneticilerin yer değiştirmesi, 4) Denetimin önemsenmemesi ve denetimin sık yapılamaması, olarak belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir:

- Denetim sistemi tek başına değil tüm eğitim sistemi bir bütün olarak ele alınmalı ve sorunlar araştırılıp çözülmelidir.

- Denetmenler ders denetimlerinde önemli konular dışında fazla not tutmaktan kaçınmalıdır.

- Rehberlik ve soruşturma görevlerini yerine getirecek ayrı denetmeler bulunmalıdır. Rehberlik görevini yapacak denetmenin öğrenim düzeyi ve mesleki tecrübesi öğretmenlerinkinde daha yüksek olmalıdır.

Doğanay (2006)'ın yapmış olduğu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemi içinde önemli bir yer tutan denetim faaliyetlerinin, taşra teşkilatında bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ne şekilde yürütüldüğüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öne çıkan bazı bulgular şunlardır:

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimlerde öncelikle denetim sonra rehberlik yapıldığı belirtilmiştir.

- Denetmenlerin eğitim kurumlarında yaptıkları denetimde öncelikle, denetlenenlerin sorumlu oldukları evraklarla ilgilendiği tespit edilmiştir.

- Bakanlık denetmenlerinin ilköğretim denetmenlerine nazaran, öğretmenlerin içinde bulunduğu psiko-sosyal durumlara daha fazla önem verdiği bulunmuştur.

- Bakanlık denetmenlerinin okulun fiziksel durumuyla ilköğretim denetmenlerinden daha çok ilgilendiği bulunmuştur.

- Branş öğretmenlerin %70'i denetmenlerin, denetim sonrasında birebir görüşme yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Yalçınkaya (1992)'nın yapmış olduğu, Ortaöğretim Kurumlarında Ders Denetimi adlı doktora tezinin amacı; ortaöğretim kurumlarında ders denetimi sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri getirmektir.

Bu çalışmada ulaşılan ilginç sonuçlardan bir tanesi; “Okulda denetimi okul müdürü yapmalı; denetmen rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevi yapmalıdır.” ifadesine denetmenler az düzeyde katılırken okul yöneticileri bu ifadeye yüksek düzeyde katılmış olmasıdır.

Ayrıca denetmenler diğer işlerinden dolayı rehberlik ve işbaşında yetiştirmeye yeterli düzeyde ilgilenemediklerini belirtirlerken okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu konuda verdikleri

yanıtlar düşük düzeydedir. Buda okul yöneticileri ve öğretmenlerin denetmenlerin çalışma yoğunluğunun yeterince farkında olmamaları şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Luke (2007)'un yapmış olduğu çalışma da, İki grup, yarı deneysel teknik kullanarak çok boyutlu bir doğrulayıcı ölçme analizi ile çözümlenen bir tasarım araştırılmış ve bu araştırma da kısmen Ellis ve Dells'in Ayrımcılık Modeli (Discrimination Model) araştırması tekrarlamıştır. Bu çalışma, 38 okul danışmanlık denetmeninin (counseling supervisors), okul danışman stajyerlerinin denetimi ile ilgili yargıları ile Ellis ve Dells'in bir üniversite danışmanlık merkezi bağlamında çalışan denetmenlerin örneğinden elde edilen verilerin karşılaştırılmasına dayanan bir araştırmadır.

Bulgular, okul danışman denetmenlerinin, denetimle ilgili yargıları ile üniversite danışmanlık merkezi denetmenlerinin kavramsal haritası arasında karmaşık bir uyum olduğunu göstermiştir. Bu denetmen grupları arasında denetimi açıklamak için kullanılan boyutların sayısında benzerlikler bulunmuştur. 3 boyuta verdikleri önemde ve bu boyutlarla ilgili yargıda bulunmada kullandıkları kriterde farklılıklar bulunmuştur. Ayrımcılık Modelini bir okul danışmanlık bağlamında daha fazla araştırmak için okul danışman denetmenleri eğitim ve öğretim açısından; denetimde resmi ders ya da buna eşdeğer bir eğitim alanlar ve almayanlar olmak üzere ayrılmışlardır. Bulgular, üniversite danışmanlık denetmenlerinin yargıları ile denetimde eğitim almış okul danışman denetmenlerinin yargılarının denetim eğitimi almamış denetmenlerin yargılarından daha benzer olduğunu göstermiştir. Yine de, denetim eğitimi almamış denetmenler de eğitim almış olan denetmenlerin yaptığı gibi, aynı sayıda boyut kullanmış ve boyutlara benzer değerler vermişlerdir. Hiçbir okul danışman grubu, denetimlerini yorumlamak için Ellis ve Dells'in kriterlerini kullanmamıştır.

Koerperich (2008)'nin çalışmasında, "Geride hiç çocuk kalmasın" Amerikan eğitim sisteminin, çocukların sosyo-ekonomik statüsünü, ırkını, dilini veya okul çağı çocukları arasında farklılığa yol açabilecek herhangi bir faktörü dikkate almaksızın her bir çocuğun akademik gelişmesinden sorumlu olmasına yol açmıştır. Bu sorumluluk sistemi ile beraber, eğitimde tek başına en büyük kurumsal etki olan öğretmenin üzerine daha fazla vurgu yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf içi inceleme gözlemlerinin, sınıf öğretmenlerinin artan kapasiteleri için etkili bir denetim tekniği olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma, kıdemleri ve öğretilen not derecelendirme alanına bağlı olarak sınıf içi inceleme gözlemlerinin öğretmenlerin güven düzeyleri üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Buna ek olarak, bu araştırma, sınıf içi



inceleme bilgilerini öğretim davranışlarındaki tutarlılığı belirlemek için de kullanmıştır. Bu ölçümler, sayesinde sınıf içi inceleme gözlemlerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini arttırmak için etkili bir yol olup olmadığını belirlemek için temel oluşturmaya yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada 5 okul kullanılmıştır. Her bir okul, Batı Eğitim Hizmetleri tarafından geliştirilen “Başarı Gözlem Protokolü için Öğret” i kullanmaktadır. Öğretmenlerin her birine öğretmen olarak etkililiklerindeki güven düzeyleri ve sınıf içi inceleme gözlemlerinin bir öğretmen olarak kapasitelerini nasıl etkilediği ve öğretmenlerin araştırma temelli çalışmaları uygulamaları ile ilgili bir ön araştırma ve olay sonrası araştırma verilmiştir. Uzman değerlendiriciler tarafından birden çok sınıf içi inceleme gözlemi içeren 12 haftalık bir uygulama süresi gerçekleştirilmiştir. Her bir sınıf içi inceleme gözlemi, sınıf öğretmenlerine sağlanan geri dönüt ile takip edilmiştir. Gerçek sınıf içi inceleme gözlemlerine dayalı öğretim davranış özelliklerinin uzun vadeli bir çalışması ile birlikte ön araştırma ve olay sonrası araştırmaların istatistiksel bir analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin güven düzeylerini etkileyen yaygın eğilim ve özellikler araştırma boyunca su yüzüne çıkmıştır. Bu araştırma, sistemli bir sınıf içi inceleme sürecine sahip olmanın, öğretmenlerin güven düzeylerini arttıracığı sonucuna varmıştır.

Fehr (2001)'in yaptığı çalışmada, denetim literatüründekileri yansıtan 1970-2000 yılları arasında Amerikan halk okullarındaki eğitim denetmenlerinin rollerini inceleyen bir eğitim tarihi analizidir. Bu çalışmada da amaçlanan, denetmen rollerini üstlenen erkek ve kadınların sözü edilen dönem içerisinde denetmenlik fonksiyonlarında dikkat çekici değişimleri tespit etmektir. Ek olarak, bu çalışmada incelenen dönem içerisinde hangi denetim modelinin en uygun olduğunu saptamaktır. Ayrıca denetmen rol ve modellerine etki eden olay, akım ve literatür incelenmiştir.

Bu çalışmada cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Eğitimsel denetmen rollerinde 1970-2000 yılları arasındaki dönemde dikkat çekici değişim var mı?
2. Mevcut dönemde ki denetim modellerinde dikkat çekici bir değişim var mı?
3. Hangi önemli örgütler, literatür ve hareketler eğitimsel denetmen rolüne direkt etki etmiştir?

30 yıllık dönemi içeren eğitim denetimi hakkındaki bilgi, 1970'lerdeki denetim, 1980'lerdeki denetim, 1990'lardaki denetim şeklinde 3 dönemde incelenmiştir. İlk olarak 1970 den 1980 kadar denetmenler merkezi bir şekilde yönetiliyordu. Eğitim denetmenliğinin öğretmenlerin sürekli tekrar eden istenmeyen davranışlarını değiştirme görevi vardı. Denetimde büyük değişimlerden birisi 1980 ortalarında olmuştur. Denetmenler artık rollerine daha

kavramsal bakarken daha az prosedür olarak görmeye başlamışlardır. 1980'lerin ortalarında halk okullarındaki denetim yerel yönetim krizine girdi. Denetmen ve öğretmenler liderliği ve hedefleri paylaşarak işbirlikli çalıştılar.

Bu çalışmada 1970 ve 2000 yılları arasında denetmenlerin rollerinde çok büyük bir değişim rastlanmamıştır. Bu 30 yıllık dönem içerisinde denetmenler zamanlarını öğretmen değerlendirmeye, müfredat uzmanlığına, insan ilişkileri uzmanlığına, değişim aracısı ve problem çözücülüğe ayırmışlardır.

1985'te denetim modelleri çok çeşitlenmiş ve daha bireysel ihtiyaçlar için öğretmen buluşmaları şeklini almıştır. 1970 ve 1980 başlarındakinden daha az öğretmen davranışlarına odaklanmıştır. Ek olarak 1990'larda klinik denetim, akran koçluğu, gibi farklı denetmelik modelleri uygulanmıştır. Denetmenlik 1970 ve 1980 yıllarından sonra daha demokratik ve daha katılımcı bir süreç çizgisine girmiştir.

Aburezeq (2006)'ın yapmış olduğu çalışmada, 1) Lübnan'daki Arapça öğretmenlerinin eğitimsel denetmen stillerine ve rollerine bakış açısı nedir? 2) Denetmen stilleri sınıfta öğretmen davranışlarına nasıl etki etmektedir? Sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada veriler görüşme ve ilgili dokümanların incelenmesiyle toplanmıştır. Temel veri kaynağı; öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile telefon aracılığıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede duygular fikirlerinin arka planındaki bilgiler ve kişisel hikayelerle araştırmada yer alan sorunların anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşme soruları kavramsal çalışmalardan ve literatürden ve diğer araştırmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Çalışma sonucunda çalışmaya katılan katılımcılar denetim sürecinin olumlu bir katkısının olmadığını bildirmişlerdir. Uygulanan denetim sürecinin etkili olmadığına inanmaktadırlar. Çünkü, denetmenlerin denetim sürecinde, geliştirici önerilerden daha çok öğretmenlerin yaptıkları hatalara odaklandıklarını bildirmektedirler. Öğretmenler, denetmenlerin bu tutumlarının durumlarını zayıflattığını bildirmektedirler.

Erkek öğretmenlerle, erkek denetmenlerin ilişkilerinin bayan öğretmenlere göre daha az formal olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni de kültürden kaynaklandığı düşünülmüştür. Akademik derece olarak daha üst düzeydeki öğretmenler denetmenlerin bilgisine daha az güvenmektedirler.

Williams (2007)'in yaptığı araştırmada, örnek olay çalışması niteliğindeki bu çalışmada amaç; öğretmenler ve yöneticilerin klinik denetim modelinin uygulanması konusunda temel bir deneyim sağlamaktır.

Amerika'daki halk okullarındaki öğretmenlerin üçte biri meslekten ayrılıyor bu rakam ilk beş yılda öğretmenlerin sayısının yarısını buluyor. Lieberman'a göre 2010 yılına kadar mevcut halk okullarındaki öğretmenlerin %75 değişmiş olacak. Bu durum Amerikan Eğitim tarihinde ilk kez karşılaşılan bir krize neden olacak; meslekten ayrılan öğretmen sayısı girenden daha fazla olacak.

Var olan durumu değiştirmek için öğretmen değerlendirmesi ve denetimi anahtar bir rol oynayacak; öğretmenlerin okulda kalmalarının sağlanması konusunda. Öğretmen denetim ve değerlendirmesi ülke genelinde üzerinde önemle durulması gereken iki önemli süreçtir. Eğer denetim ve değerlendirme süreçleri mükemmelleştirilirse, bu süreçleri okul kültürünü tamamıyla değiştirme potansiyeli mevcuttur.

Bu çalışmada Amerika'daki eğitim sisteminin mevcut durumu ışığında cevabı aranan temel soru; Bir okul çevresi değerlendirme modelinden klinik denetime geçerken öğretmenler ve yöneticiler ne gibi kolaylaştırıcı etkilerle ve zorluklarla karşılaşır?

Zeng (1993)'in yapmış olduğu çalışmanın amacı, Çin'de özel eğitim kurumları olan, ilköğretim ve ortaöğretim okullarına eğitici liderlik sağlamak için önemli bir örgüt olarak son 10 yıl içinde gelişen "ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretim ve araştırma bölümü" tarafından yapılan çalışmaları eğitim denetimi kavramıyla bağlantılı olarak araştırmaktır.

Öğretim ve araştırma bölümü son 10 yıl içinde hızlı bir şekilde gelişmiş olmasına rağmen uygulamalarını araştırmak için çok da fazla araştırma yapılmamıştır. Eğitim denetimi, Çin'in eğitim sisteminde en az çalışılmış ve anlaşılmış alandır. Araştırma bölümünün ne önemi ne de çalışmaları eğitimsel döngüde bile tam olarak kavranamamıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim okulları öğretim ve araştırma bölümünün oluşumu Sovyet "kafedras" sistemine dayanmaktadır. Araştırma bölümü il genelinde 1950'lilerde kuruldu. 60'larda vali tarafından görevlendirilen özel kişiler denetim görevlerine başladılar. Politik sürecin kesintilere uğraması bu uygulamaların geliştirilememesine neden olmuştur. 1997 yılında araştırma bölümü hızlı bir şekilde geliştirildi. 1989 konferansı ve 1990 eyalet eğitim komisyonu dokümanında yer almasıyla daha önemli bir statüye yükselmiştir .

Danışmanlık birimi, Yerel yönetimler için danışmanlık görevi yapmaktadırlar. Araştırma birimi ise üç fonksiyonu yerine getirmekle yükümlüdür: inceleme, rehberlik ve eğitim yönetimi.

Jackson (1991)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, birden çok örnek olay çalışma metodu kullanılarak, temel yetenek performans testi ile gelişen 3 okul bölgesindeki denetmenlerin davranışları ve eylemleri ile gelişmemiş 3 bölgedeki denetmenlerin ki karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın temel amacı, gelişen ve gelişmeyen bölgelerin denetmenlerinin eylemleri ve davranışları arasındaki farklı özellikleri araştırmaktır.

Kavramsal değişiklikler ve denetmenlerin öncelikleri, eylemlerin ve sonuçların öncülü olarak keşfedilmiştir. 4 kavramsal değişken, denetmen davranışı ile potansiyel olarak ilişkili yönde tanımlanmıştır. a) denetmen ve müdürün görev süreleri b) toplum ortamı c) kademe biçimi ve katılım merkezlerinin dağılımı d) bölgenin finansal durumu.

Denemenlerin eylemleri, Murphy'nin tanımladığı 9 kontrol fonksiyonu başlığı altında sınıflandırılmıştır: denetim, seçim, sosyalleşme, değerlendirme, ödüller ve yaptırımlar, amaçlar, kaynak tahsisi, izleme ve davranış kontrolü. Gelişmekte olan bölgelerde, yöneticilerin amaçları ve önceliklerinde, resmi olarak yayınlanmış, yazılı amaçların varlığının bağımsızlığında daha fazla yönetici bilinci; paylaşılan yönetici- müdür kontrolünün daha fazla kanıtı; öğretmen değerlendirmesi ya da denetimi için öncelik ve biraz da test sonuçlarının analizinde daha fazla dikkat kanıtı bulunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ile gelişen bölgelerin denetmenlerinin eylemlerini araştıran daha önceki çalışmaların bulgularının karşılaştırılması, öğrencilerin sonuçlarının gelişmesini sağlamak için bölge düzeyinde tek bir uygulama dizisi benimsenmesinde dikkate olan ihtiyacı göstermiştir. Buna ek olarak, 6 bölgedeki öğrencilerin sonuçlarının testli ve testsiz göstergelerinin karşılaştırılması, birden çok sonuç göstergesi temelinde bölgelerin gelişen ve gelişmeyen olarak sınıflandırılmasının karmaşıklığı ve belirsizliğini ve tek bir gösterge temelinde bir bölgenin özetle gelişen ya da gelişmeyen, etkili ya da etkisiz olarak sınıflandırılmasının kusurlarını gözler önüne sermiştir.

Ell (1999)'ın yapmış olduğu çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının "Toplum ve İşyeri" bölümündeki olan denetmenleri ve stajyer öğretmenler tarafından belirlenen alan temelli deneyimlerde etkili ve etkisiz denetimsel davranışların ve özelliklerin kapsamlı bir raporunu kayda geçmektedir. İki grup arasında, uyumsuz bakış açıları ve beklentilerini işaret eden cevapları arasında istatistiksel yönden bir takım önemli farklılıklar bulunmuştur. Demografik bilgiler, ayrıca öğrenme/öğretme ortamını etkileyebilecek tutarsızlıklar ima etmiştir. Bir dizi analiz, davranış bölümlenmesinin belli başlı hiçbir özelliğini göstermemiştir. Yine de, yazar tarafından gruplanan davranışların faktör analizi, 5 denetimsel fonksiyona bir korelasyon ortaya çıkarmıştır; sosyal bütünleştirici, öğretmen, değerlendirici, danışman ve rol modeli.

K-12 çevresinde ve diğer disiplinlerdeki stajyer öğretmenlerin denetimi üzerine yapılan önceki araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması hem benzerlikler hem de tutarsızlıklar olduğunu göstermektedir. Stajyer öğretmen ve alan denetmenleri genellikle daha

önceden tanımlanan etkili denetimsel davranışlarla anlaşma içindedir. Yine de, Toplum ve İşyeri ortamının eşsiz bir eğitim ortamı olduğu ve katılımcıların, diğer hizmet öncesi alan temelli deneyimlerdekiyle tam olarak aynı denetim kavramına sahip olmadığı açıktır.

Öğrenme ve öğretme üzerine çelişkili denetimsel bakış açılarının potansiyel etkilerine dair sonuçlara varılmıştır. Bu bilginin, şundaki stajyer öğretmenlerin denetimi nasıl geliştireceğine dair öneriler yapılmıştır. Bu çalışmanın, alan temelli deneyimlerde stajyer öğretmenlerin denetimini ilgilendiren yeni oluşmakta olan bilgi kümesine katkıda bulunacağı ve alan denetmenlerinin niteliğini, desteğini, çalışmasını ve değerlendirmesini kolaylaştıracağı tahmin edilmektedir.

Elkow (2005)'in çalışmasının amacı, okul temelli eğitim personeli arasında, devamlı, kendi kendini yönlendiren profesyonel gelişme ve kalite performansını teşvik eden denetim uygulamalarını araştırmaktır. Görüşmeler ve ilişkili yazılı şirket politikalarının yeniden gözden geçirilmesi yoluyla bilgi toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, denetim ve denetimin devamlı, kendi kendini yönlendiren profesyonel gelişme ve kalite performansı üzerine olan etkisine dair olumlu görüşlerden daha azını ortaya çıkarmıştır. Ne yöneticiler ne de öğretmenler sıradan denetim uygulamalarını, bugünün eğitimsel bağlamında anlamlı, yeterli, uygun ya da etkili bulmamaktadır. Etkili denetim uygulamalarını destekleyen ve engelleyen faktörler belirlenmiştir. Daha ileriki çalışmalar için, denetimin algılanışı, örgütsel kültür ve öğretmen ve yönetici inançları, tavırları ve davranışlarına özel uygulamalar için 20 öneri 8 soru ile birlikte sonuca ulaşmada dâhil edilmiştir.

### III. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, araştırmanın veri toplama aracı ile ilgili çalışmalar belirtilmiştir.

##### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, denetimin fonksiyonlarını ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin denetim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentilerine göre betimlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, amaca en uygun olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu aynen yansıtmayı esas alır (Karasar, 1995, s.34).

##### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçe sınırları içinde bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, Meslek lisesinden oluşan toplam 37 tane ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan 137 yönetici ve 2029 öğretmenden oluşmaktadır.

Evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet yönünden imkansız olduğu için örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Belirlenen tüm okul türlerinde veri toplamayı garanti altına almak için örneklem belirlenirken, tesadüfi (randomness) oranlı küme örneklem yöntemi ile 25 tane ortaöğretim kurumuna ulaşılması planlanmıştır. Örneklem büyüklüğü örneklem genişliği tablolarından yararlanılarak belirlenmiştir (Balcı, 2001, s.107; Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s.95). Buna göre 79 yönetici ve 322 ortaöğretim grubuna alınması yeterli görülmüştür. Ancak daha fazla sayıda 81 yönetici ve 384 öğretmene anket uygulanmıştır.

##### 3.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin denetim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde katılımcıların demografik özellikleri, ikinci bölümde ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin denetim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemek üzere hazırlanmış 51 adet madde yer almaktadır. Maddelerde 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır ( 5: Her zaman, 4: Çoğunlukla, 3: Ara sıra, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman ).

Ölçme aracı maddeleri hazırlanırken kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve literatür taraması temel alınarak ölçme maddeleri hazırlanmıştır. Bu maddeler hazırlanırken ulaşılan kaynaklar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve denetimin fonksiyonlarının tüm boyutlarını kapsayacak nitelikte ölçülebilir yargılar hazırlanmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan form öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş ve gelen eleştiriler doğrultusunda gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra form devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemek üzere en son şekli verilmiş ve devlet ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, formun yapı geçerliliğini test etmek için SPSS 12 paket programı yardımıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ölçme aracındaki algı ve beklenti maddelerinden elde edilen verilerle ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2006, s.123)'e göre açıklayıcı faktör analizi veri toplama aracı olarak ölçeğin yapı geçerliliğini test etmekte sıklıkla kullanılan bir tekniktir.

Açıklayıcı faktör analizi yapılırken ortak faktör varyans (communalities) değerlerinin ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'in üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerlerinin arasındaki farkın en az 0.10 olması dikkate alınmıştır. Araştırmacılar faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olmasının iyi bir ölçüt olduğunu belirtmektedirler. Hatta az sayıda madde için bu sınırın 0,30 kadar düşürülebileceğini söylemektedirler (Büyüköztürk, 2006, s.125; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s. 111 ). Sipahi, Yurtkoru ve Çinko (2006, s.87)'ya göre faktör yük değerlerinin analizden çıkarılması konusunda kesin bir alt sınır yoktur. Önemli olan ise araştırmacının bir kriter belirledikten sonra tüm analiz boyunca bu kriteri kullanması ve faktör analizi sonucunu rapor ederken bunu bildirmesidir.

Açıklayıcı faktör analizi yapılabilmesi için en az örnekleme sayısının 100 olması önerilmektedir. Genel bir kural olarak gözlem sayısı toplam madde sayısının beş katı olması yeterli görülmektedir (Hair ve diğerleri, 1998, s. 98-99). Gözlem sayısı için dikkate alınacak madde sayısının gözlem sayısına oranının 1/10 tutulması önerilmekle birlikte, bu oranın en az 1/2 olabileceği de belirtilmiştir (Büyüköztük, 2002, s.480).

Faktör analizi yapabilmeyen ön koşulu maddeler arasında belli oranda korelasyon olmasıdır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliğini ve Bartlett testi ise maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test eder. Bartlett testinin p değeri 0,05 anlamlılık derecesinden düşükse maddeler arasında faktör analizi yapmaya yetecek bir korelasyonun olduğu

anlamına gelir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Genel kabul görmüş KMO Değerleri ve yorumları aşağıdaki Tablo 3.1'deki gibidir (Sipahi ve Diğerleri, 2006, s.79-80):

**Tablo 3.1** KMO Değerleri ve Yorumları

KMO Değeri	Yorum
0,80 ve üstü	Mükemmel
0,70 ve 0,80 arası	İyi
0,60 ve 0, 70 arası	Orta
0,50 ve 0,60 arası	Kötü
0,50 den aşağı	Kabul edilmez

Kaynak: Sipahi ve Diğerleri, Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analiz, Beta yayınları, İstanbul 2006.

Araştırmacı tarafından hazırlanan soru formunda deneklerden soru formunda bulunan ifadeler için algılamalarını ve beklentilerini ayrı ayrı işaretlemeleri istenmiştir. Bu nedenle aynı maddelerden oluşan iki farklı veri seti oluşmuştur. Soru formunun yapı geçerliliğini sağlayabilmek için algılamalar ve beklentiler için elde edilen veriler ayrı ayrı faktör analizine tabii tutulmuştur. Yapılan faktör analizi denemelerinde maddelerin üç boyutta toplandığı gözlenmiştir. Bunun üzerine faktör sayısı üç olarak belirlenmiş ve faktör analizi yapılmıştır.

Yukarda belirtilenlerin ışığında, algılarla ilgili verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere KMO ve Bartlett analizleri yapılmıştır. Bulunan değerler aşağıdaki Tablo 3.2'de görülmektedir.

**Tablo 3.2** Algılama Verilerine İlişkin KMO ve Bartlett Test Sonuçları

(KMO) Test Değeri	0.971
Bartlett Test Değeri	Approx. Chi-Square=16275,178; P=0.000

Bu analizler sonucunda elde edilen değerler bize maddelerin açıklayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermiştir.

Bunun üzerine algı verileri faktör analizine tabii tutulmuş, döndürmeler sonucunda üç boyut, 36 Maddeden oluşan soru formu elde edilmiştir. Yapılan döndürmeler de atılan madde numaraları aşağıdaki Tablo 3.3'de verilmiştir.

**Tablo 3.3** Algı verileri ile Yapılan Faktör Analizinde Döndürme Sayısı ve Atılan Maddeler No'ları

Döndürme Sayısı	Atılan Maddelerin No'ları
1. Döndürme	42, 9, 49, 15, 14, 17
2. Döndürme	19



Beklentilerle ilgili verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere KMO ve Bartlett analizleri yapılmıştır. Bulunan değerler aşağıdaki Tablo 3.4’de görülmektedir.

**Tablo 3.4** Beklenti Verilerine İlişkin KMO ve Bartlett Test Sonuçları

(KMO) Test Değeri	0.981
Bartlett Test Değeri	Approx. Chi-Square=23929,979; P=0.000

Bu analizler sonucunda elde edilen değerler bize maddelerin açıklayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermiştir.

Bunun üzerine beklenti verileri faktör analizine tabii tutulmuş, iki döndürme sonucunda üç boyut, 36 maddeden oluşan soru formu oluşturulmuştur. Yapılan döndürmeler de atılan madde numaraları aşağıdaki Tablo 3.5’da verilmiştir.

**Tablo 3.5** Beklenti verileri ile Yapılan Faktör Analizinde Döndürme Sayısı ve Atılan Maddeler No’lar

Döndürme Sayısı	Atılan Maddelerin No’ları
1. Döndürme	36, 33, 18, 35, 14, 50, 49, 51, 13, 19,15
2. Döndürme	48

Algı ve beklenti verileri için ayrı ayrı faktör analizleri yapıldıktan sonra ortak olmayan maddeler her iki veri grubundan atılmıştır. Atılan ortak olmayan madde ve numaraları md.18, md.35, md.36, md.33, md.48, md.51, md.50, md.13, md17, md.42, md.9’dur. Algı ve beklenti verileri ayrı ayrı bir daha faktör analizine tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda diğer maddelerin her iki veri grubunda da aynı boyutlar altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen boyutlar ve maddeler aşağıdaki Tablo 3.6’da verilmiştir.

**Tablo 3.6** Denetim Fonksiyonları Envanteri

Uygulama Madde No	Anket Madde No	Madde İfadeleri	Algılar			Beklentiler		
			1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut
27	1	Denetimde okul çalışanlarına (yönetici ve öğretmen) hukuksal konularda destek sağlanması	.751			.697		
28	2	Denetimde disiplin problemlerinin çözümünde okul çalışanlarına yardım sağlanması	.744			.694		
21	3	Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi	.739			.685		
23	4	Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması	.732			.735		
24	5	Denetimin eğitim problemlerinin çözümüne katkısı	.729			.681		
29	6	Denetimin okulun değişim sürecinde okul çalışanlarına destek olması	.708			.649		
25	7	Denetimde eğitim problemlerinin çözümünde bilimsel kaynaklara yer verilmesi	.692			.667		
31	8	Denetimle öğrenci gelişim düzeylerinin objektif olarak saptanması	.674			.647		
32	9	Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması	.644			.630		
22	10	Denetimin okul problemlerinin çözümüne katkısı	.643			.722		
30	11	Denetlenenlerin uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması	.624			.640		
26	12	Denetimin eğitim öğretim sürecini geliştirmesi	.605			.671		
20	13	Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi	.527			.636		
16	14	Denetimde örnek derslerin işlenmesi	.479			.590		
38	15	Bir önceki denetimde saptanan hedeflerin gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi		.762			.736	
44	16	Denetimin planlanmasında bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması		.751			.757	
37	17	Denetimde bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması		.745			.714	
41	18	Denetimin okul çalışanlarının başarısını değerlendirmesi		.648			.730	
45	19	Denetimin uygulamanın mevzuattan sapmalarını tespit etmesi		.639			.705	
46	20	Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi		.638			.733	
40	21	Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması		.638			.748	
47	22	Denetimin tespit edilen yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesine yardımcı olması		.617			.615	

39	23	Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması	.564	.636				
34	24	Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması	.541	.473				
43	25	Denetleme süresinin yeterli olması	.517	.663				
3	26	Denetimin olumlu bir havada geçmesi	.723	.741				
2	27	Denetimde yapılan eleştirilerin yapıcı olması	.715	.764				
6	28	Denetimin okul çalışanlarının (yönetici ve öğretmen) moralini yükseltmesi	.706	.744				
12	29	Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması	.705	.584				
7	30	Denetimin okul çalışanlarının performansını arttırması	.667	.728				
8	31	Denetimin okul çalışanlarını çalışmaya güdülemesi	.659	.697				
11	32	Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması	.655	.634				
5	33	Denetlenenlerin güçlü yönlerinin de vurgulanması	.652	.681				
4	34	Denetimde yetkiden çok etkilemenin kullanılması	.618	.610				
10	35	Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi	.588	.595				
1	36	Denetlenenlerden ne beklenildiğinin açık-seçik olması	.554	.654				
Varyansı Açıklama oranı (%)			21,745	17,614	16,997	24,205	22,256	21,515
Cronbach Alpha			0,942	0,907	0,914	0,970	0,949	0,934
Toplam Varyansı Açıklama Oranları (%)			56,36			67,95		
Cronbach Alpha			0,96			0,98		

1.Boyut: Geliştirme, 2.Boyut: Değerlendirme, 3.Boyut: Liderlik

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında oluşan boyutlar literatür incelemelerinin sonucunda adlandırılmıştır. Buna göre birinci, ikinci ve üçüncü boyutta toplanan maddeler literatür göz önünde bulundurularak, incelenmiş ve birinci boyut Geliştirme, ikinci boyut Değerlendirme ve üçüncü boyutta Liderlik boyutu olarak adlandırılmıştır (Burton ve Brueckner, 1955, s.3-4; Cengiz, 1992, s.25-30; Taymaz, 2005 s.31-32; Karagözoğlu, 1977, s. 24-43; Glickman ve Diğerleri, 1995, s.421-422; Wood ve Rayle, 2006, s.259).

Algılardan elde edilen 3 faktörün varyansı açıklama oranı %56,36'dır. Denetim fonksiyonları soru formunun algılamalar kısmında Geliştirme boyutu 14 maddeden, Değerlendirme ve Liderlik boyutlarının 11 maddeden oluştuğu görülmüştür. Geliştirme boyutun

da yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,751 ile 0,605, Değerlendirme boyutun da yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,762 ile 0,517 ve Liderlik boyutun da yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,723 ile 0,554 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenilirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha)  $r=0,96$  bulunmuştur.

Beklentilerden elde edilen 3 faktörün varyansı açıklama oranı %67,95'dir. Denetim fonksiyonları soru formunun beklentiler kısmı da algılamalar kısmıyla uyumlu olarak, Geliştirme boyutunda 14 maddeden, Değerlendirme boyutu 11 maddeden, Liderlik boyutu da 11 maddeden oluşmuştur. Geliştirme boyutunda yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,735 ile 0,590, Değerlendirme boyutunda yer alan maddelerin boyuttaki yük değerlerinin 0,757 ile 0,473 ve Liderlik boyutunda yer alan maddelerin boyuttaki yük değerleri 0,764 ile 0,584 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha)  $r=0,98$  olarak bulunmuştur.

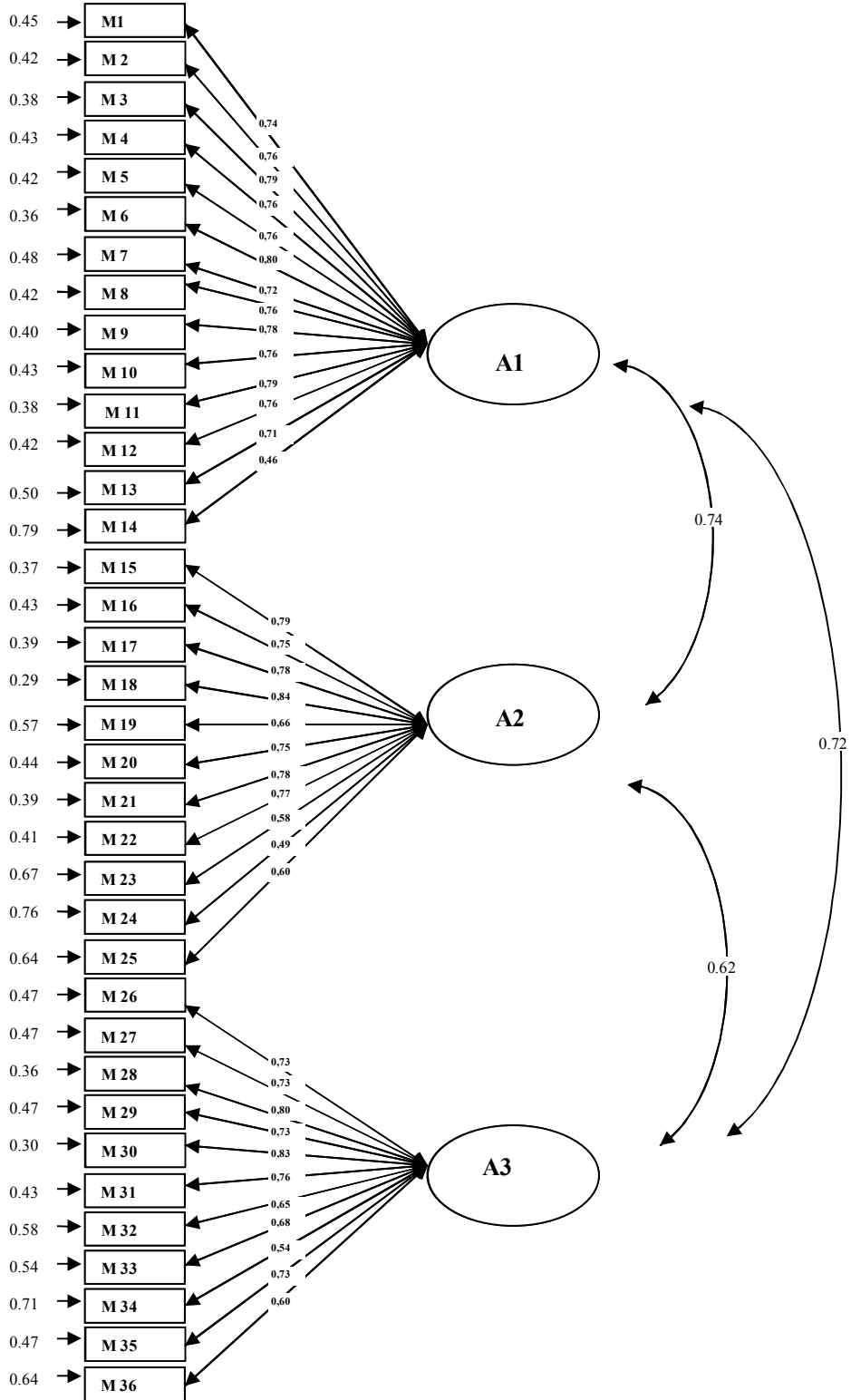
### 3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi, genel olarak literatürde daha çok açıklayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntem olarak görülmektedir (Şimşek, 2007, s.4).

Doğrulayıcı faktör analizi modelin güvenilirliğini teyit eder. Açıklayıcı faktör analizine göre modelin ve faktör yapısının geçerliliği konusunda kuramsal olarak daha sağlıklı bilgiler verir. Doğrulayıcı faktör analizi bir tür hipotez testidir. Bu hipotezler; araştırmacının kuramsal bilgilere göre belirlediği gözlem değişkenlerinin gizli faktörlerle ve gizli faktörlerinde kendi aralarındaki ilişkilerini kanıtlar (Şencan, 2005, s.408).

Erdemir (2007, s.166)'ın yapmış olduğu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlarını literatür çalışması sonucunda; kıkare değeri  $2 < (\chi^2 / (ki-kare) / sd) \leq 3$ ; RMSEA değeri  $0.05 < RMSEA \leq 0.08$ ; GFI değeri  $0.90 \leq GFI < 0.95$ ; AGFI değeri  $0.85 \leq AGFI < 0.90$  olarak tespit etmiştir.

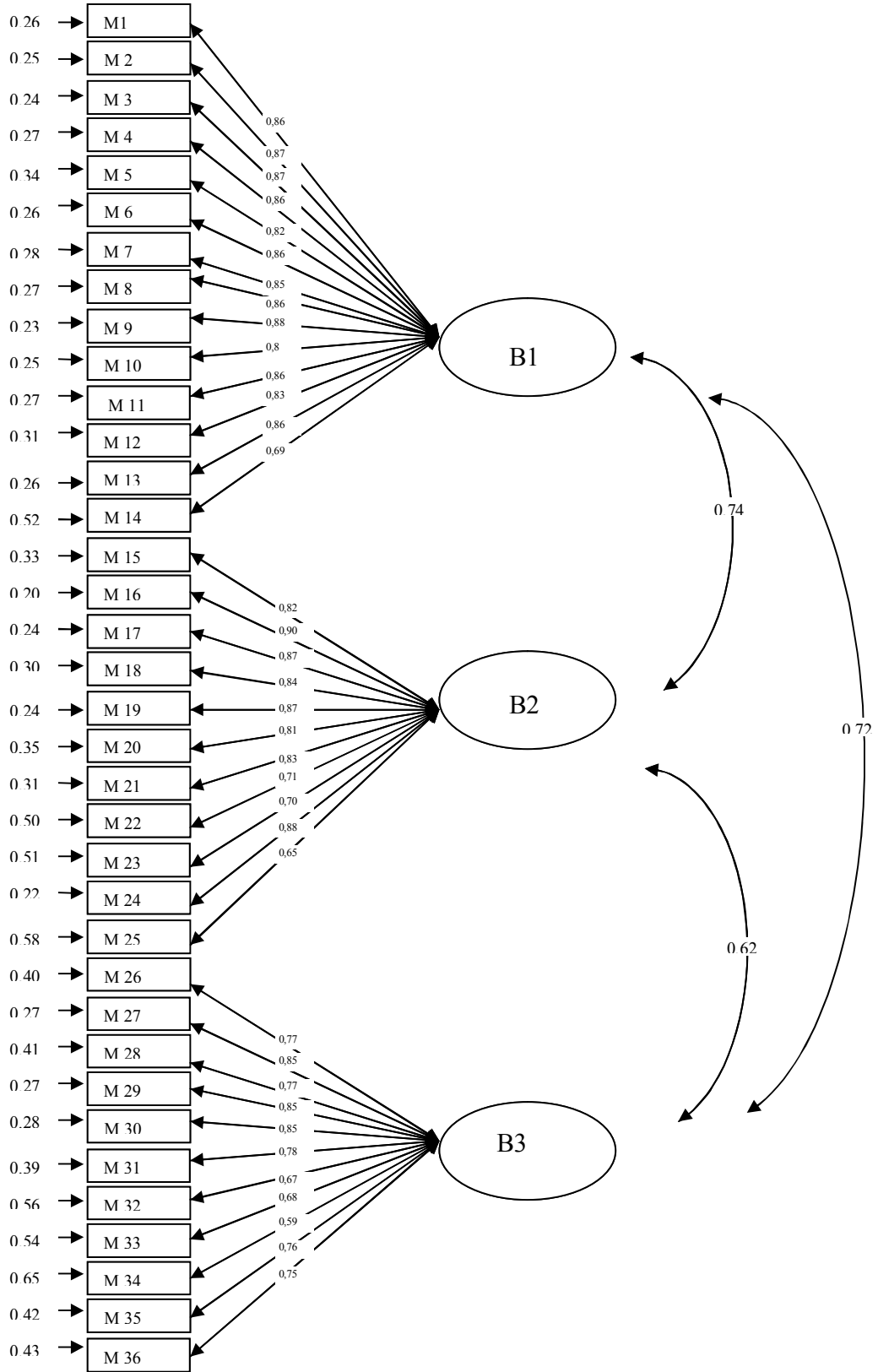
Denetim fonksiyonları soru formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla algılar kısmından elde edilen verilere Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra, doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=1272,56$ ,  $N=465$ ,  $sd=573$ ,  $\chi^2/sd=2,22$ ,  $P=0,00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSA=0,051$ ,  $GFI=0,87$ ,  $AGFI=0,85$  olarak tespit edilmiştir. Bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 3.1'de gösterilmiştir.



A1: Geliştirme, A2: Değerlendirme, A3: Liderlik

Şekil 3-1. Algı Verilerine İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Model

Denetim fonksiyonları soru formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla beklentiler kısmından elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra, doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=1259,03$ ,  $N=465$ ,  $sd=547$ ,  $\chi^2/sd=2,30$ ,  $P=0,00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSA=0,051, GFI=0,87, AGFI=0,85 olarak bulunmuştur. Bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini doğrulamaktadır. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 3.2’de gösterilmiştir.



B1: Geliştirme, B2: Değerlendirme, B3: Liderlik

Şekil 3-2. Beklenti Verilerine İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Model

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Antalya merkez ilçe sınırları içinde bulunan yansızlık kuralına göre belirlenmiş Genel lise, Anadolu Lisesi, Meslek lisesi olan 25 tane ortaöğretim kurumunda çalışan yönetici ve öğretmenlerden toplanmıştır. Ölçme araçlarının bir kısmı araştırmacı tarafından uygulanırken, bir kısmı da milli eğitimde çalışan arkadaşları tarafından uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, ölçme aracı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi ile ilgili olarak açıklayıcı faktör analiz yapılması için SPSS-12, doğrulayıcı faktör analizi yapılması içinde Lisrel 8.54 paket programlarından yararlanılmıştır.

Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS-12 istatistik programından yararlanılmıştır; aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S), yüzde (%), parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006, s.39-77; Sipahi ve Diğerleri, 2006, s.115-134).

İlişkisiz örneklem için yapılan t-testinde Levene F testi incelenmiştir. Levene testi belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük ise iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım küçük ise; eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006, s.39; ; Muijs, 2004, s.134). Varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Scheffe, Tukey HSD (A), Tukey WSD (B), LSD, eşit olmadığı durumlarda Dunnett's C testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2006, s.48) Buna göre; birinci ve beşinci alt problemlerin analizlerinde: aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İkinci ve altıncı alt problem analizlerinde ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Üçüncü, Dördüncü, yedinci ve sekizinci alt problemlerin analizlerinde ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Sekizinci alt problemde kıdem değişkeni için yapılan varyans analizinde anlamlılığın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Dunnett's C testi uygulanmıştır. Dokuz, on, on bir ve on ikinci problemlerin analizi için ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.



## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin yapılan analizlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1.Çalışma Grubundaki Deneklere İlişkin Kişisel (Demografik) Özellikler

Bu bölümde araştırmaya katılan resmi ortaöğretim kurumlarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 4.1** Ortaöğretim Kurumları Yöneticileri ve Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

		Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=384)	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	14	17,3	210	55,3
	Erkek	67	82,7	170	44,7
	Toplam	81	100,0	380	100,0
Çalışma Süresi	1-5 yıl	14	17,7	17	4,5
	6-10 yıl	16	20,3	85	22,3
	11-15 yıl	14	17,7	107	28,1
	16-20 yıl	18	22,8	96	25,2
	21 yıl ve üstü	17	21,5	76	19,9
	Toplam	79	100,0	381	100,0
Branş	Türk Dili	8	9,9	68	17,7
	Matematik	14	17,3	39	10,2
	Fen Bilimleri	13	16,0	64	16,7
	Yabancı Diller	5	6,2	56	14,6
	Sosyal Bilimler	18	22,2	76	19,8
	Diğer	23	28,4	81	21,1
	Toplam	81	100,0	384	100,0
Geçirdikleri denetim sayısı	0-3 arası	25	31,3	182	47,6
	4-7 arası	39	48,7	127	33,2
	7'den fazla	16	20,0	73	19,1
	Toplam	80	100,0	382	100,0
Okul Türü	Genel lise	31	38,8	177	46,6
	Anadolu lisesi	35	43,7	149	39,2
	Meslek lisesi	14	17,5	54	14,2
	Toplam	80	100,0	380	100,0

Tablo 4.1'de görülen, veri toplama aracındaki kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre, araştırmaya 81 ortaöğretim okulu yöneticisi, 384 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır.

Yöneticilerin 14 tanesi kadın 67 tanesi erkektir. Öğretmenlerin ise 210 tanesi kadın, 170 tanesi erkektir.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çalışma sürelerine bakıldığında neredeyse 2/3 nün 10 yıl üzerinde çalışma süresi olduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi çalışmaya katılan yöneticilerin en fazla % 22,8 ile 16-20 yıl arası çalışma süresi varken, en düşük oranda % 17,7 ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası çalışma süresi vardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin en fazla % 28,1 ile 11-15 yıl çalışma süresi varken, en düşük % 4,5 ile 1-5 yıl arası çalışma süresi vardır. Çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmen oranının, bu kadar az olması Antalya İlinin Milli Eğitim atamalarında 1. atama bölgesi olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin, 1. atama bölgesine atanabilmek için belli bir çalışma süresine sahip olmaları gerekmektedir. Bu gereklilik, çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmen oranının az olmasının nedeni olabilir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin branşlara göre dağılımında belirgin bir farklılık gözlenmemektedir. Burada en az sayılar, yöneticilerde 5 tane yabancı dil branşındayken, öğretmenlerde 39 tane ile matematik branşındadır.

Geçirdikleri denetim sayılarına bakıldığında öğretmenlerin ve yöneticilerin %80'ni meslek yaşamlarında 7 tane denetimden daha az denetim geçirmişlerdir. Bakanlık denetmenlerinin sayısının az olması ve her ortaöğretim kurumunun her yıl denetlenememesi bunun nedeni olarak gösterilebilir. Bu durum ayrıca, çağdaş eğitim denetimin süreklilik ilkesi ile çelişmektedir.

Çalışmaya katılan yöneticiler okul türü değişkenine göre incelediğinde, %38,8'nin genel liselerde, %43,7'si Anadolu liselerinde ve %17,5'nin meslek liselerinde görev yaptıkları görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenler incelendiğinde %46,6'sının genel liselerde, %39,2'si Anadolu lisesinde ve %14,2 sinin meslek liselerinde görev yaptığı görülmektedir.

#### 4.2.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin, Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri

**Tablo 4.2** Denetim Fonksiyonlarından Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

GELİŞTİRME BOYUTU (ALGI)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Denetimde okul çalışanlarına (yönetici ve öğretmen) hukuksal konularda destek sağlanması	2,28	1,04	2,07	1,02
2. Denetimde disiplin problemlerinin çözümünde okul çalışanlarına yardım sağlanması	2,42	0,96	2,24	0,99
3. Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi	2,49	1,14	2,18	1,06
4. Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması	2,22	1,08	2,11	1,06
5. Denetimin eğitim problemlerinin çözümüne katkısı	2,49	1,05	2,26	0,98
6. Denetimin okulun değişim sürecinde okul çalışanlarına destek olması	2,59	1,02	2,37	0,94
7. Denetimde eğitim problemlerinin çözümünde bilimsel kaynaklara yer verilmesi	2,38	0,98	2,29	0,93
8. Denetimle öğrenci gelişim düzeylerinin objektif olarak saptanması	2,60	0,94	2,21	1,02
9. Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması	2,54	0,92	2,32	0,96
10. Denetimin okul problemlerinin çözümüne katkısı	2,60	1,04	2,36	0,94
11. Denetlenenlerin uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması	2,79	0,94	2,53	0,98
12. Denetimin eğitim öğretim sürecini geliştirmesi	2,75	0,90	2,56	0,95
13. Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi	2,84	1,02	2,57	1,03
14. Denetimde örnek derslerin işlenmesi	2,37	1,25	2,05	1,17

Tablo 4.2’ da verilen aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre Geliştirme boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=2,85$ )’in altında değer aldığı görülmektedir. “Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=2,22$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=2,84$ ) ortalamaya sahiptir. Bu sonuç, Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999, s.330-337)’nin ilköğretim denetmenlerinin araştırma yeterlilikleri üzerinde yaptıkları çalışmanın bulguları ile uyumludur.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=2,58$ )’in altındadır. “Denetimde örnek derslerin işlenmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=2,05$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=2,57$ ) ortalamaya sahiptir.

Yöneticiler ve öğretmenler için “Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi” ifadesi en yüksek ortalamalara sahiptir. Öğretmenler ve yöneticiler bu konuda görüş birliği içindedir. Öğretmenlerin tüm maddelerdeki aritmetik ortalamaları yöneticilerin aritmetik ortalamalarına göre daha düşüktür.

Örnek dersler, ders denetimleri esnasında işlendiği için öğretmenlerin yeteri sıklıkta ders denetiminin gerçekleştirilmediğini düşündükleri sonucuna varılabilir. Denetmen sayısının yetersiz kalması “Denetimde örnek derslerin işlenmesi” ifadesinin en düşük ortalamaya sahip olmasının bir diğer nedeni olabilir.

**Tablo 4.3** Denetim Fonksiyonlarından Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

DEĞERLENDİRME BOYUTU (ALGI)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
15. Bir önceki denetimde saptanan hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi	3,26	1,08	2,68	1,13
16. Denetimin planlanmasında bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması	3,11	1,17	2,69	1,16
17. Denetimde bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması	3,46	1,11	2,75	1,19
18. Denetimin okul çalışanlarının başarısını değerlendirmesi	2,90	1,10	2,66	1,03
19. Denetimin uygulamanın mevzuattan sapmalarını tespit etmesi	3,09	1,07	2,86	1,08
20. Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi	2,88	1,04	2,64	1,02
21. Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması	2,78	1,00	2,51	1,05
22. Denetimin tespit edilen yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesine yardımcı olması	2,96	0,99	2,61	1,02
23. Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması	2,88	1,17	2,68	1,12
24. Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması	3,38	1,23	3,35	1,19
25. Denetleme süresinin yeterli olması	2,88	1,25	2,58	1,21

Tablo 4.3’de görülen değerlere göre Değerlendirme boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=3,47$ )’nin altında değer aldığı görülmektedir. “Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi”, “Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması” ve “Denetleme süresinin yeterli olması” ifadeleri en düşük ( $\bar{X}=2,88$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimde bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=3,46$ ) ortalamaya sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=3,36$ )’in altındadır. “Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=2,51$ ) ortalamaya sahipken, “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=3,35$ ) ortalamaya sahiptir. “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesine ilişkin bulguyla, Memişoğlu (2004, s.35)’un yapmış olduğu çalışmadaki “denetmenler denetim sonunda öğretmenle görüşür” ifadesinin bulgusu paralellik göstermektedir.

Bakanlık denetmenlerinin sayısı 2007 yılı verilerine göre 284’dür (Kasapçopur, 2007, s.200). Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2007/2008 yılı verilerine göre Türkiye genelinde

8280 tane ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (tuik.gov.tr, 2008). Bu sayılar incelendiğinde Bakanlık denetmeni sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca, bazı araştırmacıların yaptığı çalışmaların sonucunda Türkiye Eğitim Sisteminin gittikçe genişlemesine karşın bakanlık denetmenlerinin sayılarının artmak yerine azaldığı tespitinde bulunulmuştur (Kayıkçı, 2004, s. 316-317; Arabacı, 1999, s,572). Bu durumda “Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması” ifadesi ve diğer ifadelerle verilen yanıtların ortalamalarının düşük olmasının nedeni olabilir.

Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen denetim faaliyetleri daha çok süreçleri ve durumları kontrol ve değerlendirme amacı gütmektedir (Aydın, 2000, s.27; Kayıkçı, 2004, s.316). Denetimin, Değerlendirme fonksiyonuna ilişkin verilen yanıtların aritmetik ortalamalarının en yüksek olması beklenen bir sonuç olabilir. Bu durum, çalışmadan çıkan bu sonuçla uyum göstermektedir.

**Tablo 4.4** Liderlik Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

LİDERLİK BOYUTU (ALGI)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
26. Denetimin olumlu bir havada geçmesi	3,02	0,99	2,98	0,99
27. Denetimde yapılan eleştirilerin yapıcı olması	3,11	0,97	2,85	0,99
28. Denetimin okul çalışanlarının (yönetici ve öğretmen) moralini yükseltmesi	2,90	1,01	2,59	1,02
29. Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması	2,95	0,97	2,92	0,96
30. Denetimin okul çalışanlarının performansını artırması	2,94	1,03	2,63	1,01
31. Denetimin okul çalışanlarını çalışmaya güdülemesi	2,89	0,96	2,69	1,00
32. Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması	3,19	1,04	2,94	1,03
33. Denetlenenlerin güçlü yönlerinin de vurgulanması	2,93	1,10	2,75	0,99
34. Denetimde yetkiden çok etkilemenin kullanılması	2,96	1,13	2,82	1,10
35. Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi	2,74	1,05	2,51	0,98
36. Denetlenenlerden ne beklenildiğinin açık-seçik olması	2,90	1,10	2,65	1,03

Tablo 4.4’de görülen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin Liderlik boyutundaki algılamalarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=3,20$ )’nin altında değer aldığı görülmektedir. “Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=2,74$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=3,19$ ) ortalamaya sahiptir.

Yöneticilerin denetimin vizyon geliştirmelerine yardımcı olmadığını düşündükleri söylenebilir. Aynı zamanda denetim faaliyetlerinde kısmen de olsa denetmenlerin rencide edici davranışlardan kaçındıkları söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=3,00$ )'ın altındadır. “Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=2,51$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimin olumlu bir havada geçmesi” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=2,98$ ) ortalamaya sahiptir.

“Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesi yöneticiler ve öğretmenler tarafından en düşük düzeyde algılanmaktadır. Diğer boyutlarda olduğu gibi Liderlik boyutunda da öğretmenlerin algılamaları yöneticilerin algılamalarından düşüktür.

**Tablo 4.5** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=384)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Geliştirme	2,33	0,75	2,11	0,70
Değerlendirme	3,05	0,82	2,73	0,79
Liderlik	2,96	0,79	2,76	0,73

Tablo 4.5’de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler denetimin Değerlendirme ( $\bar{X}=3,05$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini en yüksek düzeyde algılamakta, Liderlik ( $\bar{X}=2,96$ ) fonksiyonu daha düşük düzeyde, Geliştirme ( $\bar{X}=2,33$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini ise en düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Yöneticiler tarafından Değerlendirme ( $\bar{X}=3,05$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesinin en yüksek düzeyde algılanmasının sebebi, şuan gerçekleştirilen denetim etkinliklerinin büyük çoğunun Değerlendirme fonksiyonunu yerine getirmeyi amaçlaması olabilir. Geliştirme ( $\bar{X}=2,33$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesinin en düşük düzeyde algılanmasının sebebi, ortaöğretim kurumlarındaki denetimlerin yeterince sık ve periyodik olarak gerçekleştirilememesi olabilir.

Türkiye’de yapılan eğitim denetiminin temel amaçlarından birisinin Değerlendirme olmasına karşın, Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalamasının yaklaşık üç olması Değerlendirme fonksiyonunun, Liderlik ve Geliştirme fonksiyonlarına oranla daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermekle birlikte, yeterli düzeyde yerine getirilmediğinin düşünüldüğünü de göstermektedir. Değerlendirme boyutuna verilen yanıtların aritmetik

ortalamalarının yaklaşık üç olması bu fonksiyonun “Ara sıra” gerçekleştirildiğinin düşünüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.5’de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler denetimin Liderlik ( $\bar{X}=2,76$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini en yüksek düzeyde algılamakta, Değerlendirme ( $\bar{X}=2,73$ ) fonksiyonunu daha düşük düzeyde, Geliştirme ( $\bar{X}=2,11$ ) fonksiyonunun gerçekleşmesini ise en düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerde yöneticiler gibi denetimin Geliştirme fonksiyonunu diğer fonksiyonlarına oranla en düşük düzeyde gerçekleştirdiğini düşünmektedirler. Bu bulgu, Karagözolu (1972, s. 29) yapmış olduğu araştırmayla uyum göstermektedir.

Türk Eğitim Sisteminde denetmenlerin inceleme ve soruşturma ile rehberlik ve yardım rolleri vardır. Denetmenlerin rollerindeki çatışma yüzünden, öğretmenler kendilerini değerlendirecek denetmenden mesleki gelişim için yardım istemekten çekinebilecektir (Balcı, 1987, s.33; Sabancı ve Günbayı, 2004, s.121). Bu durum, Geliştirme fonksiyonunun düşük çıkmasının bir nedeni olabilir.

Ayrıca, Geliştirme fonksiyonunun gerçekleştirilebilmesi için planlı ve periyodik olarak denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gereklidir. Ancak yapılan çalışmada öğretmenlerin yaklaşık %50 si meslek yaşamları boyunca 3 ve daha az denetim geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum çağdaş denetimin süreklilik ilkesiyle çelişmektedir (Aydın, 2000, s.26).

Glickman ve diğerleri (1995, s.5-6) denetim için “tutkal” metaforunu kullanmışlardır. “tutkal” metaforuyla kastedilen; denetimin, okulda öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve diğer tarafların eğitimin amaçlarına ulaşması konusunda sorumluluk almasını sağlamasıdır. Bu durum denetimin sürekli ve etkileşimli bir süreç olmasıyla sağlanabilir. Çağdaş denetimin ilkeleri gereği denetim faaliyetleri etkileşimli süreçler olmak zorundadır (Aydın, 2000, s.27). Bu şekilde gerçekleştirilen bir denetimin geliştirme fonksiyonunu gerçekleştirebileceği söylenebilir.

### 4.3.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri

**Tablo 4.6** Ortaöğretim kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Geliştirme	Yönetici	81	2,33	,75	463	2,46	,014*
	Öğretmen	384	2,11	,70			
Değerlendirme	Yönetici	81	3,05	,82	463	3,32	,001*
	Öğretmen	384	2,73	,79			
Liderlik	Yönetici	81	2,96	,79	463	2,22	,027*
	Öğretmen	384	2,76	,73			

\* p<0,05

Tablo 4.6’da verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları Geliştirme [ $t_{(463)}= 2,46$ ;  $p<0,05$ ], Değerlendirme [ $t_{(463)}= 3,32$ ;  $p<0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(463)}= 2,22$ ;  $p<0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Buna göre, Geliştirme boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını yöneticiler ( $\bar{X}=2,33$ ) oluşturmaktadır. Yöneticilerin orta öğretim kurumlarında yürütülen denetimin geliştirme fonksiyonuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=2,33$ ), öğretmenlere ( $\bar{X}=2,11$ ) göre daha olumludur.

Değerlendirme boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını yöneticiler ( $\bar{X}=3,05$ ) oluşturmaktadır. Yöneticilerin orta öğretim kurumlarında yürütülen denetimin değerlendirme fonksiyonuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3,05$ ), öğretmenlere ( $\bar{X}=2,73$ ) göre daha olumludur.

Liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını yöneticiler ( $\bar{X}=2,96$ ) oluşturmaktadır. Yöneticilerin orta öğretim kurumlarında yürütülen denetimin fonksiyonlarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=2,96$ ), öğretmenlere ( $\bar{X}=2,76$ ) göre daha olumludur.

Tüm boyutlarda yapılan değerlendirmede orta öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşündükleri söylenebilir. Yöneticilerin okuldaki öğretmenleri denetleme görevleri vardır. Bu nedenle müdürler, Bakanlık denetmenlerinin yapmış olduğu denetim faaliyetlerini daha iyi anlayabilirler. Okul yöneticileri ile Bakanlık denetmenlerinin denetim görevleri sırasındaki rollerinde paralellik bulunmaktadır. Bu durumda, yöneticilerin öğretmenlere göre denetim fonksiyonlarına gerçekleşmesini daha yüksek düzeyde algılamalarının nedeni olabilir.



Aydın (2000, s. 161)'e göre, Türk eğitim sisteminde, denetim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde temel olan yönetmelik ve yönerge hükümleri özde kontrol edici, sapmalara engel olucu yetersizlikleri saptayıcı bir nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin algılamalarındaki farklılık, öğretmenlerin denetimi daha çok kontrol amaçlı bir süreç olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin gerçekleştirilen denetimi onların hatalarını ve eksikliklerini bulmaya yönelik objektif olmayan değerlendirmelerin yapıldığı bir süreç olarak algıladıkları bulgusu yapılan denetim araştırmalarında karşımıza çıkmaktadır (Karagözoğlu, 1972, s.30). Bu algılamada öğretmenlerin yapılan denetim faaliyetlerine ilişkin olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir. Çağdaş eğitim denetimi gereğince öğretmenlerin olumlu yaptıkları şeylerde vurgulanmalıdır (Aydın, 2000, s.26). Memişoğlu'da (2001) yılında yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin başarılarının denetmenler tarafından vurgulanmasını istedikleri yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

#### 4.4.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 4.7** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Geliştirme	Erkek	67	2,39	0,77	79	1,717	0,090
	Kadın	14	2,02	0,56			
Değerlendirme	Erkek	67	3,05	0,86	79	-0,002	0,999
	Kadın	14	3,05	0,61			
Liderlik	Erkek	67	2,96	0,83	79	0,149	0,882
	Kadın	14	2,93	0,53			

\* p<0,05

Tablo 4.7'de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyetlerine göre denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları Geliştirme [ $t_{(79)}= 1,717$ ;  $p>0,05$ ], Değerlendirme [ $t_{(79)}= -0,002$ ;  $p>0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(79)}= 0,149$ ;  $p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Geliştirme boyutunda, anlamlı bir farklılık olmamasına karşın aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticilerin ( $\bar{X}=2,39$ ) algılamalarının kadınlara göre ( $\bar{X}=2,02$ ) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Değerlendirme boyutunda ortalamalara bakıldığında ortalamalarının aynı ( $\bar{X}=3,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan denetim faaliyetlerinin hemen hemen hepsinin amacının

Değerlendirme fonksiyonunu gerçekleştirebilmek olması, bu boyutta her iki cinsiyet arasında görüş birliğinin nedeni olarak söylenebilir.

Liderlik boyutunun gerçekleşme düzeyini erkek yöneticiler ( $\bar{X}=2,96$ ), kadın yöneticilere ( $\bar{X}=2,93$ ) oranla daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

**Tablo 4.8** Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Türk dili	8	2,65	0,65	0,444	0,816	-
	Matematik	14	2,32	0,97			
	Fen Bilimleri	13	2,41	0,69			
	Yabancı Diller	5	2,13	0,38			
	Sosyal Bilimler	18	2,26	0,87			
	Diğer	23	2,26	0,67			
Değerlendirme	Türk dili	8	3,22	0,72	0,543	0,743	-
	Matematik	14	3,20	0,98			
	Fen Bilimleri	13	2,94	0,76			
	Yabancı Diller	5	3,13	0,58			
	Sosyal Bilimler	18	2,82	0,84			
	Diğer	23	3,13	0,83			
Liderlik	Türk dili	8	3,15	0,82	0,592	0,706	-
	Matematik	14	3,14	0,89			
	Fen Bilimleri	13	3,10	0,58			
	Yabancı Diller	5	2,76	0,50			
	Sosyal Bilimler	18	2,90	0,98			
	Diğer	23	2,79	0,72			

\* p<0,05

Tablo 4.8'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(5-75)}=0,444$ ;  $p>0,05$ ], Değerlendirme [ $F_{(5-75)}=0,543$ ;  $p>0,05$ ] ve Liderlik [ $F_{(5-75)}=0,592$ ;  $p>0,05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.9** Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Geçirilen Denetim Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	0-3 arası	25	2,37	0,85	0,301	0,741	-
	4-7 arası	39	2,25	0,69			
	7'den fazla	16	2,40	0,79			
Değerlendirme	0-3 arası	25	3,14	0,81	0,910	0,407	-
	4-7 arası	39	2,93	0,83			
	7'den fazla	16	3,21	0,83			
Liderlik	0-3 arası	25	3,11	0,79	1,433	0,245	-
	4-7 arası	39	2,81	0,79			
	7'den fazla	16	3,09	0,78			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.9'a göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(2-77)}=0,301$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-77)}=0,910$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-77)}=1,433$ ;  $p>0.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları geçirdikleri denetim sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.10** Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	1-5 yıl	14	2,47	0,90	1,222	0,309	-
	6-10 yıl	16	2,54	0,54			
	11-15 yıl	14	2,44	0,93			
	16-20 yıl	18	2,09	0,55			
	21 ve üstü	17	2,15	0,84			
Değerlendirme	1-5 yıl	14	2,81	0,92	1,692	0,161	-
	6-10 yıl	16	3,38	0,77			
	11-15 yıl	14	3,31	0,76			
	16-20 yıl	18	2,95	0,80			
	21 ve üstü	17	2,83	0,80			
Liderlik	1-5 yıl	14	3,11	0,99	0,505	0,732	-
	6-10 yıl	16	3,07	0,69			
	11-15 yıl	14	3,01	0,84			
	16-20 yıl	18	2,76	0,67			
	21 ve üstü	17	2,91	0,84			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.10'a göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(4-74)}=1,222$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(4-74)}=1,692$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(4-74)}=0,505$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.11** Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Genel Lise	31	2,46	0,66	0,643	0,529	-
	Anadolu Lisesi	35	2,25	0,85			
	Meslek Lisesi	14	2,33	0,63			
Değerlendirme	Genel Lise	31	3,12	0,85	0,309	0,735	-
	Anadolu Lisesi	35	3,00	0,84			
	Meslek Lisesi	14	3,17	0,50			
Liderlik	Genel Lise	31	3,01	0,78	0,211	0,810	-
	Anadolu Lisesi	35	2,92	0,84			
	Meslek Lisesi	14	3,06	0,49			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.11'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(2-77)}=0,643$ ;  $p>0,05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-77)}=0,309$ ;  $p>0,05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-77)}=0,211$ ;  $p>0,05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.5.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 4.12** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Geliştirme	Erkek	170	2,20	0,73	378	2,124	0,034*
	Kadın	210	2,04	0,67			
Değerlendirme	Erkek	170	2,76	0,78	378	0,689	0,491
	Kadın	210	2,70	0,81			
Liderlik	Erkek	170	2,90	0,74	378	3,391	0,001*
	Kadın	210	2,64	0,71			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.12'de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları Geliştirme [ $t_{(378)}= 2,124$ ;  $p<0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(378)}= 3,391$ ;  $p<0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Değerlendirme [ $t_{(378)}= ,689$ ;  $p>0,05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık gözükmemektedir.

Değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılık gözükmemesine karşın, her üç boyutta erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Özdemir (1990, s.158)'in yapmış olduğu çalışmadan çıkan sonuca göre rehberliği de içine alan denetim, uygulanış biçimiyle yetersizdir. Bu durum da denetmen-öğretmen çatışmasına neden olmaktadır. Bu çatışmadan kadın öğretmenlerin doğaları gereği daha çok etkilendikleri söylenebilir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarını, erkek öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde algıladıkları düşünülebilir.

**Tablo 4.13** Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Türk dili	68	2,05	0,72	1,082	0,370	-
	Matematik	39	2,29	0,72			
	Fen Bilimleri	64	2,17	0,67			
	Yabancı Diller	56	1,99	0,69			
	Sosyal Bilimler	76	2,14	0,75			
	Diğer	81	2,08	0,65			
Değerlendirme	Türk dili	68	2,73	0,87	1,671	0,141	-
	Matematik	39	2,95	0,70			
	Fen Bilimleri	64	2,68	0,74			
	Yabancı Diller	56	2,52	0,83			
	Sosyal Bilimler	76	2,82	0,83			
	Diğer	81	2,71	0,72			
Liderlik	Türk dili	68	2,73	0,77	2,109	0,064	-
	Matematik	39	2,92	0,62			
	Fen Bilimleri	64	2,79	0,68			
	Yabancı Diller	56	2,56	0,70			
	Sosyal Bilimler	76	2,91	0,74			
	Diğer	81	2,67	0,77			

\* p<0,05

Tablo 4.13'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(5-378)}=1,082$ ;  $p>.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(5-378)}=1,671$ ;  $p>.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(5-378)}=2,109$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.14** Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Geçirilen Denetim Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	0-3 arası	182	2,11	0,68	1,940	0,145	-
	4-7 arası	127	2,18	0,69			
	7'den fazla	73	1,98	0,76			
Değerlendirme	0-3 arası	182	2,70	0,79	0,498	0,608	-
	4-7 arası	127	2,78	0,75			
	7'den fazla	73	2,70	0,87			
Liderlik	0-3 arası	182	2,73	0,72	1,411	0,245	-
	4-7 arası	127	2,84	0,76			
	7'den fazla	73	2,68	0,70			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.14'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(2-379)}=1,940$ ;  $p>.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-379)}=0,498$ ;  $p>.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-379)}=1,411$ ;  $p>.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları geçirdikleri denetim sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.15** Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	1-5 yıl	17	2,21	0,38	1,319	0,262	-
	6-10 yıl	85	2,16	0,66			
	11-15 yıl	107	2,02	0,69			
	16-20 yıl	96	2,07	0,65			
	21 ve üstü	76	2,23	0,85			
Değerlendirme	1-5 yıl	17	2,63	0,66	0,538	0,708	-
	6-10 yıl	85	2,65	0,82			
	11-15 yıl	107	2,71	0,82			
	16-20 yıl	96	2,80	0,74			
	21 ve üstü	76	2,77	0,81			
Liderlik	1-5 yıl	17	2,42	0,45	1,783	0,131	-
	6-10 yıl	85	2,80	0,74			
	11-15 yıl	107	2,71	0,70			
	16-20 yıl	96	2,74	0,66			
	21 ve üstü	76	2,89	0,88			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.15'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(4-376)}=1,319$ ;  $p>.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(4-376)}=0,538$ ;  $p>.05$ ] ve Değerlendirme [ $F_{(4-376)}=1,783$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.16** Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Genel Lise	177	2,12	0,75	0,203	0,817	-
	Anadolu Lisesi	149	2,12	0,64			
	Meslek Lisesi	54	2,06	0,69			
Değerlendirme	Genel Lise	177	2,72	0,85	0,156	0,855	-
	Anadolu Lisesi	149	2,76	0,73			
	Meslek Lisesi	54	2,69	0,78			
Liderlik	Genel Lise	177	2,78	0,74	0,180	0,835	-
	Anadolu Lisesi	149	2,74	0,63			
	Meslek Lisesi	54	2,78	0,92			

\* p&lt;0,05



Tablo 4.16'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(2-377)}=0,203$ ;  $p>.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-377)}=0,156$ ;  $p>.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-377)}=0,180$ ;  $p>.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.6.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri

**Tablo 4.17** Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

GELİŞTİRME BOYUTU (BEKLENTİ)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Denetimde okul çalışanlarına (yönetici ve öğretmen) hukuksal konularda destek sağlanması	4,14	1,13	4,09	1,14
2. Denetimde disiplin problemlerinin çözümünde okul çalışanlarına yardım sağlanması	4,06	1,10	4,10	1,07
3. Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi	3,94	1,06	3,97	1,17
4. Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması	4,09	1,14	4,09	1,13
5. Denetimin eğitim problemlerinin çözümüne katkısı	4,11	1,07	4,18	1,07
6. Denetimin okulun değişim sürecinde okul çalışanlarına destek olması	4,19	1,00	4,17	1,00
7. Denetimde eğitim problemlerinin çözümünde bilimsel kaynaklara yer verilmesi	4,12	0,98	4,13	1,04
8. Denetimle öğrenci gelişim düzeylerinin objektif olarak saptanması	4,11	1,00	4,14	1,08
9. Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması	4,20	0,89	4,22	1,05
10. Denetimin okul problemlerinin çözümüne katkısı	4,16	1,09	4,18	1,07
11. Denetlenenlerin uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması	4,17	0,98	4,26	0,99
12. Denetimin eğitim öğretim sürecini geliştirmesi	4,20	1,03	4,22	0,96
13. Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi	4,12	1,02	4,17	1,00
14. Denetimde örnek derslerin işlenmesi	4,00	1,12	4,01	1,18

Tablo 4.17'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin Geliştirme boyutunda beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=3,93$ )'ün üstünde değer aldığı görülmektedir. “Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=3,94$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimin eğitim öğretim sürecini geliştirmesi” ve “Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması” ifadeleri en yüksek ( $\bar{X}=4,20$ ) ortalamaya sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin beklentilerine ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=3,96$ )'nın üstündedir. “Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=3,97$ ) ortalamaya sahipken, “Denetlenenlerin

uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=4,26$ ) ortalamaya sahiptir.

Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme boyutuna ilişkin beklentileri, yöneticilerin beklentilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.18** Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

DEĞERLENDİRME BOYUTU (BEKLENTİ)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
15. Bir önceki denetimde saptanan hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi	4,21	1,01	4,14	1,03
16. Denetimin planlanmasında bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması	4,16	0,91	4,05	1,10
17. Denetimde bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması	4,31	0,90	4,11	1,12
18. Denetimin okul çalışanlarının başarısını değerlendirmesi	4,16	1,03	4,12	1,06
19. Denetimin uygulamanın mevzuattan sapmalarını tespit etmesi	4,21	0,88	4,01	1,07
20. Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi	4,14	0,92	4,07	1,10
21. Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması	4,11	1,01	4,09	1,09
22. Denetimin tespit edilen yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesine yardımcı olması	4,30	0,99	4,27	0,96
23. Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması	4,04	1,12	4,03	1,17
24. Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması	4,46	0,87	4,41	0,84
25. Denetleme süresinin yeterli olması	3,96	1,18	4,14	1,06

Tablo 4.18’deki Değerlendirme boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=3,97$ )’nin üstünde değer aldığı görülmektedir. “Denetleme süresinin yeterli olması” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=3,96$ ) ortalamaya sahipken, “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=4,46$ ) ortalamaya sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılamalarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=4,00$ )’nin üstündedir. “Denetimin uygulamanın mevzuattan sapmalarını tespit etmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=4,01$ ) ortalamaya sahipken, “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=4,41$ ) ortalamaya sahiptir.

**Tablo 4.19** Liderlik Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ve Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

LİDERLİK BOYUTU (BEKLENTİ)	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=364)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
26. Denetimin olumlu bir havada geçmesi	4,26	0,95	4,27	0,91
27. Denetimde yapılan eleştirilerin yapıcı olması	4,20	1,07	4,17	1,01
28. Denetimin okul çalışanlarının (yönetici ve öğretmen) moralini yükseltmesi	4,22	1,00	4,18	1,11
29. Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması	4,31	0,88	4,36	0,92
30. Denetimin okul çalışanlarının performansını arttırması	4,17	1,05	4,24	1,02
31. Denetimin okul çalışanlarını çalışmaya güdülemesi	4,22	0,88	4,18	1,04
32. Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması	4,40	0,97	4,33	1,09
33. Denetlenenlerin güçlü yönlerinin de vurgulanması	4,23	0,99	4,16	1,04
34. Denetimde yetkiden çok etkilemenin kullanılması	4,02	1,16	4,02	1,09
35. Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi	3,90	1,16	4,00	1,13
36. Denetlenenlerden ne beklenildiğinin açık-seçik olması	4,01	1,10	3,98	1,11

Tablo 4.19'daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin Liderlik boyutunda beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tümünün ( $\bar{X}=3,89$ )'un üstünde değer aldığı görülmektedir. “Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=3,90$ ) ortalamaya sahipken, “Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=4,40$ ) ortalamaya sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin beklentilerine ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, tüm değerler ( $\bar{X}=3,97$ )'nin üstündedir. “Denetlenenlerden ne beklenildiğinin açık-seçik olması” ifadesi en düşük ( $\bar{X}=3,98$ ) ortalamaya sahipken, “Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması” ifadesi en yüksek ( $\bar{X}=4,36$ ) ortalamaya sahiptir.

**Tablo 4.20** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=384)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Geliştirme	4,11	0,86	4,14	0,91
Değerlendirme	4,19	0,81	4,13	0,86
Liderlik	4,18	0,78	4,17	0,81

Tablo 4.20'de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin denetimin Geliştirme( $\bar{X}=4,11$ ), Değerlendirme( $\bar{X}=4,19$ ) ve Liderlik( $\bar{X}=4,18$ ) boyutlarının denetimin fonksiyonlarını gerçekleştirmesi konusundaki beklentileri yüksek düzeydedir. Bu

durum bize ortaöğretim kurumlarında Bakanlık denetmenleri tarafından yapılan denetimin, fonksiyonlarını yeterince yerine getiremediğinin göstergesi olabilir.

Veriler incelendiğinde boyutlar bazında yöneticilerin beklenti düzeyleri arasında bariz bir farklılığın görülmediği söylenebilir. Bu durum bize yöneticilerin denetimi sadece değerlendirme fonksiyonu değil, aynı zamanda geliştirme ve liderlik fonksiyonları olan bir süreç olarak düşündüklerini gösterebilir.

Tablo 4.20’de görülen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin Geliştirme ( $\bar{X}=4,14$ ), Değerlendirme ( $\bar{X}=4,13$ ) ve Liderlik ( $\bar{X}=4,17$ ) boyutlarının denetimin fonksiyonlarını yerine getirmesi konusunda beklentileri yüksek düzeydedir.

Yöneticilerin beklentileriyle paralellik gösteren bu durum bize öğretmenlerinde şu an gerçekleştirilen denetimden memnun olmadıklarını ve denetimi sadece değerlendirme fonksiyonu olan bir süreç değil, aynı zamanda liderlik ve geliştirme fonksiyonu olan bir süreç olarak algıladıklarını gösterebilir.

Türkiye eğitim sisteminde gerçekleştirilen denetim daha çok kontrol ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2000, s.27; Kayıkçı, 2004, s.316). Bu nedenle yöneticilerin Geliştirme boyutundaki beklentileri diğer boyutlara oranla daha düşük olabilir. Aynı zamanda Değerlendirme boyutundaki beklentilerin diğer boyutlara oranla yüksek olması da gerçekleştirilen denetimin Değerlendirme fonksiyonunun istenen düzeyde yerine gelmediğinin göstergesi olabilir.

Aritmetik ortalama puanı ( $\bar{X}=4,17$ ) ile en yüksek beklenti Liderlik boyutunda gözlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığında ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında yapılan denetim planları içerik bakımından benzerdir (Taymaz, 2005, s.65). Bu nedenle ilköğretim denetim konusunda yapılan araştırmalar bu sonucu yorumlamakta kullanılabilir. Dağlı (2001, s.217)’nin yapmış olduğu, çalışmada öğretmenler denetmenlerin “az” düzeyde liderlik davranışı gösterdiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmayla, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin liderlik fonksiyonunun gerçekleşmesi konusundaki beklentilerinin yüksek oluşu açıklanabilir.

#### 4.7.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri

**Tablo 4.21** Ortaöğretim kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarını Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Geliştirme	Yönetici	81	4,11	0,86	463	-0,205	0,838
	Öğretmen	384	4,14	0,91			
Değerlendirme	Yönetici	81	4,19	0,81	463	0,529	0,597
	Öğretmen	384	4,13	0,86			
Liderlik	Yönetici	81	4,18	0,78	463	0,065	0,948
	Öğretmen	384	4,17	0,81			

\* p<0,05

Tablo 4.21’de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri Geliştirme [ $t_{(463)} = -0,205$ ;  $p > 0,05$ ], Değerlendirme [ $t_{(463)} = 0,529$ ;  $p > 0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(463)} = 0,065$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

#### 4.8.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeylerinin Değişik Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 4.22** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Geliştirme	Erkek	67	4,10	0,86	79	-0,230	0,818
	Kadın	14	4,16	0,89			
Değerlendirme	Erkek	67	4,19	0,81	79	0,056	0,956
	Kadın	14	4,18	0,81			
Liderlik	Erkek	67	4,18	0,78	79	0,079	0,937
	Kadın	14	4,16	0,80			

\* p<0,05

Tablo 4.22’de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyetlerine göre denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri Geliştirme [ $t_{(79)} = -0,230$ ;  $p > 0,05$ ], Değerlendirme [ $t_{(79)} = 0,056$ ;  $p > 0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(79)} = 0,079$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

**Tablo 4.23** Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Türk dili	8	4,38	0,82	1,182	0,326	-
	Matematik	14	3,82	0,98			
	Fen Bilimleri	13	3,92	0,97			
	Yabancı Diller	5	3,81	0,65			
	Sosyal Bilimler	18	4,12	1,14			
	Diğer	23	4,38	0,35			
Değerlendirme	Türk dili	8	4,45	0,85	0,756	0,584	-
	Matematik	14	3,99	1,04			
	Fen Bilimleri	13	4,04	0,74			
	Yabancı Diller	5	3,93	0,60			
	Sosyal Bilimler	18	4,16	1,07			
	Diğer	23	4,37	0,37			
Liderlik	Türk dili	8	4,09	0,88	0,582	0,714	-
	Matematik	14	3,96	0,99			
	Fen Bilimleri	13	4,15	0,55			
	Yabancı Diller	5	4,15	0,70			
	Sosyal Bilimler	18	4,14	1,08			
	Diğer	23	4,39	0,36			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.23'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(5-75)}=1,182$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(5-75)}=0,756$ ;  $p>0.05$ ] ve Değerlendirme [ $F_{(5-75)}=0,582$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.24** Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Geçirilen Denetim Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	0-3 arası	25	3,93	1,01	1,882	0,159	-
	4-7 arası	39	4,31	0,70			
	7'den fazla	16	3,95	0,96			
Değerlendirme	0-3 arası	25	4,09	0,96	0,452	0,638	-
	4-7 arası	39	4,28	0,75			
	7'den fazla	16	4,12	0,72			
Liderlik	0-3 arası	25	4,00	0,96	2,805	0,067	-
	4-7 arası	39	4,39	0,58			
	7'den fazla	16	3,97	0,82			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.24'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(2-77)}=1,882$ ;  $p>0,05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-77)}=0,452$ ;  $p>0,05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-77)}=2,805$ ;  $p>0,05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri geçirdikleri denetim sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.25** Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	1-5 yıl	14	4,33	0,67	1,375	0,251	-
	6-10 yıl	16	4,03	0,74			
	11-15 yıl	14	3,87	0,96			
	16-20 yıl	18	3,91	1,24			
	21 ve üstü	17	4,44	0,46			
Değerlendirme	1-5 yıl	14	4,45	0,62	1,189	0,323	-
	6-10 yıl	16	4,15	0,77			
	11-15 yıl	14	4,22	0,64			
	16-20 yıl	18	3,88	1,24			
	21 ve üstü	17	4,34	0,45			
Liderlik	1-5 yıl	14	4,32	0,74	0,767	0,550	-
	6-10 yıl	16	4,20	0,59			
	11-15 yıl	14	4,11	0,72			
	16-20 yıl	18	3,94	1,16			
	21 ve üstü	17	4,35	0,53			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.25'e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(4-74)}=1,375$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(4-74)}=1,189$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(4-74)}=0,767$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.26** Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı fark
Geliştirme	Genel Lise	31	4,24	0,81	0,838	0,437	-
	Anadolu Lisesi	35	3,97	0,95			
	Meslek Lisesi	14	4,13	0,75			
Değerlendirme	Genel Lise	31	4,32	0,90	0,754	0,474	-
	Anadolu Lisesi	35	4,07	0,82			
	Meslek Lisesi	14	4,17	0,56			
Liderlik	Genel Lise	31	4,28	0,75	0,542	0,584	-
	Anadolu Lisesi	35	4,10	0,85			
	Meslek Lisesi	14	4,09	0,64			

\*  $p<0,05$

Tablo 4.26'ya göre ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin Geliştirme [ $F_{(2-77)}=0,838$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-77)}=0,754$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-77)}=0,542$ ;  $p>0.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.9.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeylerinin Değişik Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 4.27** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Geliştirme	Erkek	170	3,97	0,98	335,820	-3,130	0,002*
	Kadın	210	4,27	0,84			
Değerlendirme	Erkek	170	4,01	0,90	378	-2,451	0,015*
	Kadın	210	4,22	0,82			
Liderlik	Erkek	170	4,05	0,82	378	-2,459	0,014*
	Kadın	210	4,26	0,80			

\*  $p<0,05$



Tablo 4.27’de verilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri Geliştirme [ $t_{(335,820)} = -3,130$ ;  $p < 0,05$ ], Değerlendirme [ $t_{(378)} = -2,451$ ;  $p < 0,05$ ] ve Liderlik [ $t_{(378)} = -2,451$ ;  $p < 0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Her üç boyutta da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin beklenti düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Denetimin fonksiyonunu yerine getirme düzeylerinin algılanmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha düşük olduğu gözlenmişti. Bu gözleme paralel olarak kadın öğretmenler denetimin fonksiyonlarını yerine getirmesi konusunda daha yüksek beklenti sahibi olabilirler.

**Tablo 4.28** Branş Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı fark
Geliştirme	Türk dili	68	4,21	1,01	1,906	0,092	-
	Matematik	39	4,37	0,51			
	Fen Bilimleri	64	4,01	0,89			
	Yabancı Diller	56	4,20	0,93			
	Sosyal Bilimler	76	3,92	1,03			
	Diğer	81	4,22	0,84			
Değerlendirme	Türk dili	68	4,26	0,93	1,003	0,416	-
	Matematik	39	4,28	0,57			
	Fen Bilimleri	64	4,04	0,79			
	Yabancı Diller	56	4,11	0,91			
	Sosyal Bilimler	76	4,01	0,99			
	Diğer	81	4,15	0,80			
Liderlik	Türk dili	68	4,24	0,83	0,990	0,424	-
	Matematik	39	4,33	0,53			
	Fen Bilimleri	64	4,14	0,78			
	Yabancı Diller	56	4,24	0,77			
	Sosyal Bilimler	76	4,02	0,95			
	Diğer	81	4,15	0,82			

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.28’e göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(5-378)} = 1,906$ ;  $p > 0,05$ ], Değerlendirme [ $F_{(5-378)} = 1,003$ ;  $p > 0,05$ ] ve Liderlik [ $F_{(5-378)} = 0,990$ ;  $p > 0,05$ ]

boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.29** Geçirdikleri Denetim Sayılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Geçirilen Denetim Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı fark
Geliştirme	0-3 arası	182	4,16	0,90	0,199	0,819	-
	4-7 arası	127	4,15	0,92			
	7'den fazla	73	4,08	0,96			
Değerlendirme	0-3 arası	182	4,17	0,81	0,327	0,721	-
	4-7 arası	127	4,09	0,93			
	7'den fazla	73	4,11	0,87			
Liderlik	0-3 arası	182	4,19	0,83	0,281	0,755	-
	4-7 arası	127	4,18	0,79			
	7'den fazla	73	4,11	0,83			

\* p<0,05

Tablo 4.29'a göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(2-379)}=0,199$ ;  $p>0.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-379)}=0,327$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-379)}=0,281$ ;  $p>0.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri geçirdikleri denetim sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.30** Kıdem Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı fark
Geliştirme	(A).1-5 yıl	17	4,35	0,65	4,340	0,002*	(B-E)
	(B).6-10 yıl	85	4,31	0,79			(C-E)
	(C).11-15 yıl	107	4,21	0,89			
	(D).16-20 yıl	96	4,18	0,86			
	(E).21 ve üstü	76	3,77	1,08			
Değerlendirme	(A).1-5 yıl	17	4,23	0,58	1,038	0,387	-
	(B).6-10 yıl	85	4,22	0,85			
	(C).11-15 yıl	107	4,15	0,86			
	(D).16-20 yıl	96	4,16	0,80			
	(E).21 ve üstü	76	3,96	0,98			
Liderlik	(A).1-5 yıl	17	4,35	0,75	2,152	0,074	-
	(B).6-10 yıl	85	4,28	0,75			
	(C).11-15 yıl	107	4,24	0,81			
	(D).16-20 yıl	96	4,15	0,79			
	(E).21 ve üstü	76	3,96	0,88			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.30'a göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(4-376)}=4,340$ ;  $p<0.05$ ], boyutunda anlamlı bir fark vardır. Değerlendirme [ $F_{(4-376)}=1,038$ ;  $p>0.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(4-376)}=2,152$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarındaki denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Geliştirme [ $F_{(4-376)}=4,340$ ;  $p<0.05$ ] boyutundaki farkın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Dunnett C uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre 6-10 yıl ( $\bar{X}=4,31$ ) ve 11-15 yıl ( $\bar{X}=4,21$ ) arasında çalışma süresi olan öğretmenlerin 21 ve üstü yıl ( $\bar{X}=3,77$ ) çalışma süresi olan öğretmenlere göre denetim fonksiyonlarına ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni olarak 21 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenler meslek yaşamlarının sonlarında oldukları ve emekli olmayı düşündükleri için mesleki beklentilerinin düşeceği söylenebilir. Bu durumda, 21 yıl ve üzerinde öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentilerinin düşük olmasının sebebi olabilir.

**Tablo 4.31** Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Ait Beklentilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı fark
Geliştirme	Genel Lise	177	4,17	0,89	0,298	0,742	-
	Anadolu Lisesi	149	4,09	0,95			
	Meslek Lisesi	54	4,12	0,92			
Değerlendirme	Genel Lise	177	4,09	0,89	0,434	0,649	-
	Anadolu Lisesi	149	4,17	0,84			
	Meslek Lisesi	54	4,18	0,86			
Liderlik	Genel Lise	177	4,19	0,81	0,231	0,794	-
	Anadolu Lisesi	149	4,16	0,80			
	Meslek Lisesi	54	4,10	0,87			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.31'ye göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Geliştirme [ $F_{(2-377)}=0,298$ ;  $p>.05$ ], Değerlendirme [ $F_{(2-377)}=0,434$ ;  $p>.05$ ] ve Liderlik [ $F_{(2-377)}=0,231$ ;  $p>.05$ ] tüm boyutlarda denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.10.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması

**Tablo 4.32** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin boyutlar bazında karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Geliştirme (Algı)	81	2,33	0,75	80	-13,748	0,000*
Geliştirme (Beklenti)	81	4,11	0,86			
Değerlendirme (Algı)	81	3,05	0,82	80	-9,727	0,000*
Değerlendirme (Beklenti)	81	4,19	0,81			
Liderlik (Algı)	81	2,96	0,79	80	-8,978	0,000*
Liderlik (Beklenti)	81	4,18	0,78			

\* p&lt;0,05

Tablo 4.32'de yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(80)}= -13,748$ ,  $p<0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında Geliştirme (Algı) ( $\bar{X}=2,33$ ), Geliştirme (Beklenti) ( $\bar{X}=4,11$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir.

Değerlendirme boyutunda [ $t_{(80)} = -9,727$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara incelendiğinde Değerlendirme (Algı) ( $\bar{X} = 3,05$ ), Değerlendirme (Beklenti) ( $\bar{X} = 4,19$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksek bulunmuştur.

Liderlik boyutunda [ $t_{(80)} = -8,978$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark vardır. Yöneticilerin liderlik boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Liderlik (Algı) ( $\bar{X} = 2,96$ ), Liderlik (Beklenti) ( $\bar{X} = 4,18$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklenti ortalamaları tüm boyutlarda algılama ortalamalarından yüksektir. Bu sonuca dayanarak, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, Bakanlık denetmenlerince ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetimin fonksiyonlarına istenilen seviyede yerine getirmediğini düşündükleri söylenebilir.

#### 4.11. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Algılar ve Beklentilerinin Karşılaştırılması

**Tablo 4.33** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Cins	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Erkek	Geliştirme (Algı)	67	2,39	0,77	66	-11,925	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	67	4,10	0,86			
	Değerlendirme (Algı)	67	3,05	0,86	66	-8,608	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	67	4,19	0,81			
	Liderlik (Algı)	67	2,96	0,83	66	-7,904	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	67	4,18	0,78			
Kadın	Geliştirme (Algı)	14	2,02	0,56	13	-7,200	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	14	4,16	0,89			
	Değerlendirme (Algı)	14	3,05	0,61	13	-4,566	0,001**
	Değerlendirme (Beklenti)	14	4,18	0,81			
	Liderlik (Algı)	14	2,93	0,53	13	-4,328	0,001**
	Liderlik (Beklenti)	14	4,16	0,80			

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Tablo 4.33’de görülen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan erkek yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(66)} = -11,925$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında Geliştirme (Algı) ( $\bar{X} = 2,39$ ) ve Geliştirme (Beklenti) ( $\bar{X} = 4,10$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda [ $t_{(66)} = -8,608$ ,  $p < 0,05$ ]

anlamli bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Değerlendirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=3,05$ ) ve Değerlendirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,19$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksektir. Liderlik boyutunda [ $t_{(66)}=-7,904$ ,  $p<0,05$ ] anlamli bir fark vardır. Erkek yöneticilerin liderlik boyutuna ilişkin ortalamaları incelendiğinde Liderlik<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,96$ ) ve Liderlik<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,18$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülebilir.

Tablo 4.33'de kadın yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(13)}=-7,200$ ,  $p<0,05$ ] anlamli bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Geliştirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,02$ ) ve Geliştirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,16$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda [ $t_{(13)}=-4,566$ ,  $p<0,05$ ] anlamli bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Değerlendirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=3,05$ ) ve Değerlendirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,18$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksektir. Liderlik boyutunda [ $t_{(13)}=-4,328$ ,  $p<0,05$ ] anlamli bir fark vardır. Kadın yöneticilerin liderlik boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Liderlik<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,93$ ) ve Liderlik<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,16$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.34** Görev Yaptıkları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Okul türü	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Genel lise	Geliştirme (Algı)	31	2,46	0,66	30	-10,812	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	31	4,24	0,81			
	Değerlendirme (Algı)	31	3,12	0,85	30	-6,977	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	31	4,32	0,90			
	Liderlik (Algı)	31	3,01	0,78	30	-6,770	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	31	4,28	0,75			
Anadolu lisesi	Geliştirme (Algı)	35	2,25	0,85	34	-7,296	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	35	3,97	0,95			
	Değerlendirme (Algı)	35	3,00	0,84	34	-5,338	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	35	4,07	0,82			
	Liderlik (Algı)	35	2,92	0,84	34	-4,902	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	35	4,10	0,85			
Meslek lisesi	Geliştirme (Algı)	14	2,33	0,63	13	-6,797	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	14	4,13	0,75			
	Değerlendirme (Algı)	14	3,17	0,50	13	-5,008	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	14	4,17	0,56			
	Liderlik (Algı)	14	3,06	0,49	13	-4,319	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	14	4,09	0,64			

\* p&lt;0,05; \*\* p&lt;0,01; \*\*\* p&lt;0,001

Tablo 4.34'e göre genel liselerde görev yapan yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(30)} = -10,812$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(30)} = -6,977$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(30)} = -6,770$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalardan daha yüksek olduğu görülebilir.

Anadolu liselerinde görevli yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasındaki farka bakıldığında; Geliştirme boyutunda [ $t_{(34)} = -7,296$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(34)} = -5,338$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(34)} = -4,902$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentiler algılamalardan daha yüksektir.

Meslek liselerinde görevli olan yöneticilerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(13)} = -6,797$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(13)} = -5,008$ ,  $p < 0,05$ ] ve Liderlik boyutunda [ $t_{(13)} = -4,319$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

#### 4.12. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması

**Tablo 4.35** Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin boyutlar bazında karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Geliştirme (Algı)	384	2,11	0,70	383	-31,891	0,000***
Geliştirme (Beklenti)	384	4,14	0,91			
Değerlendirme (Algı)	384	2,73	0,79	383	-22,090	0,000***
Değerlendirme (Beklenti)	384	4,13	0,86			
Liderlik (Algı)	384	2,76	0,73	383	-23,611	0,000***
Liderlik (Beklenti)	384	4,17	0,81			

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Tablo 4.35'deki bulgulara göre öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(383)} = -31,891$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında Geliştirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X} = 2,11$ ) ve Geliştirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X} = 4,14$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir.

Değerlendirme boyutunda [ $t_{(383)} = -22,090$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara incelendiğinde Değerlendirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X} = 2,73$ ) ve Değerlendirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X} = 4,13$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksektir.

Liderlik boyutunda [ $t_{(383)} = -23,611$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin Liderlik boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Liderlik<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X} = 2,76$ ) ve Liderlik<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X} = 4,17$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklenti ortalamaları tüm boyutlarda algılama ortalamalarından yüksektir. Bu durumda yöneticilerle paralel olarak, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, Bakanlık Denetmenleri tarafından ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetimin fonksiyonlarına istenilen seviyede yerine getirmediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sadece denetlenen bir kişi konumunda değil, denetimin tüm aşamalarına katkı ve katılımında bulunması gereklidir. Öğretmenin denetim sürecinde alacağı bu yeni konum öğretmenin verimini artıracaktır. Bu nedenle etkili denetim, herkesin en iyi katkıyı yapabileceği bir ortam sağlamaya yardımcı olan liderlik davranışını gerektirmektedir (Yalçınkaya, 1994, s.335).



Öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentilerinin yüksek olması yapılan denetimin daha iyi yapılabileceğine ilişkin düşünceler taşıdıklarını göstermiştir. Eğer Yalçinkaya (1994)'nın belirttiği gibi denetim sürecinde öğretmenlere yeni sorumluluklar vererek yeni roller üstlenmeleri sağlanırsa eğitim denetiminin daha fonksiyonel olması sağlanabilir.

#### 4.13.Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Algılar ve Beklentilerinin Karşılaştırılması

**Tablo 4.36** Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Cins	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Erkek	Geliştirme (Algı)	170	2,19	0,73	169	-17,360	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	170	3,97	0,98			
	Değerlendirme (Algı)	170	2,76	0,78	169	-12,489	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	170	4,01	0,90			
	Liderlik (Algı)	170	2,90	0,74	169	-13,138	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	170	4,05	0,82			
Kadın	Geliştirme (Algı)	210	2,04	0,67	209	-28,274	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	210	4,27	0,84			
	Değerlendirme (Algı)	210	2,70	0,81	209	-18,507	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	210	4,22	0,82			
	Liderlik (Algı)	210	2,64	0,71	209	-20,104	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	210	4,26	0,80			

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Tablo 4.36'daki bulgulara göre erkek öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(169)} = -17,360$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında Geliştirme (Algı) ( $\bar{X} = 2,19$ ) ve Geliştirme (Beklenti) ( $\bar{X} = 3,97$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda [ $t_{(169)} = -12,489$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Değerlendirme (Algı) ( $\bar{X} = 2,76$ ) ve Değerlendirme (Beklenti) ( $\bar{X} = 4,01$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksektir. Liderlik boyutunda [ $t_{(169)} = -13,138$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark vardır. Erkek öğretmenlerin liderlik boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Liderlik (Algı) ( $\bar{X} = 2,90$ ) ve Liderlik (Beklenti) ( $\bar{X} = 4,05$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Kadın öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(209)} = -28,274$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalara

bakıldığında Geliştirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,04$ ) ve Geliştirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,27$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda [ $t_{(209)}=-18,507, p<0,05$ ] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Değerlendirme<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,70$ ) ve Değerlendirme<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,22$ ) boyutunda beklentiler algılamalardan yüksektir. Liderlik boyutunda [ $t_{(209)}=-20,104, p<0,05$ ] anlamlı bir fark vardır. Kadın öğretmenlerin liderlik boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Liderlik<sub>(Algı)</sub> ( $\bar{X}=2,64$ ) ve Liderlik<sub>(Beklenti)</sub> ( $\bar{X}=4,26$ ) boyutunda beklentilerin algılamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.37** Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Branşlarına Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklem için) t-Testi Sonuçları

Branş	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Türk dili	Geliştirme (Algı)	68	2,05	0,72	67	-12,747	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	68	4,21	1,01			
	Değerlendirme (Algı)	68	2,73	0,87	67	-9,458	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	68	4,26	0,93			
	Liderlik (Algı)	68	2,73	0,77	67	-9,499	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	68	4,24	0,83			
Matematik	Geliştirme (Algı)	39	2,29	0,72	38	-16,660	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	39	4,37	0,51			
	Değerlendirme (Algı)	39	2,95	0,70	38	-9,900	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	39	4,28	0,57			
	Liderlik (Algı)	39	2,92	0,62	38	-12,401	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	39	4,33	0,53			
Fen bilimleri	Geliştirme (Algı)	64	2,17	0,67	63	-12,027	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	64	4,01	0,89			
	Değerlendirme (Algı)	64	2,68	0,74	63	-8,964	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	64	4,04	0,79			
	Liderlik (Algı)	64	2,78	0,68	63	-9,874	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	64	4,14	0,78			
Yabancı diller	Geliştirme (Algı)	56	1,99	0,69	55	-14,825	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	56	4,20	0,93			
	Değerlendirme (Algı)	56	2,52	0,84	55	-10,047	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	56	4,11	0,91			
	Liderlik (Algı)	56	2,56	0,70	55	-11,825	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	56	4,24	0,77			

Sosyal bilimler	Geliştirme (Algı)	76	2,15	0,75	75	-10,664	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	76	3,92	1,03			
	Değerlendirme (Algı)	76	2,82	0,83	75	-7,114	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	76	4,01	0,99			
	Liderlik (Algı)	76	2,91	0,74	75	-8,039	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	76	4,02	0,95			
Diğer	Geliştirme (Algı)	81	2,08	0,65	80	-16,656	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	81	4,22	0,84			
	Değerlendirme (Algı)	81	2,71	0,72	80	-10,953	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	81	4,15	0,80			
	Liderlik (Algı)	81	2,67	0,77	80	-10,292	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	81	4,15	0,82			

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Branşlarına göre Tablo 4.37'ye bakıldığında, Türk dili öğretmenlerinin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(67)} = -12,747$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(67)} = -9,458$ ,  $p < 0,05$ ] ve Liderlik boyutunda [ $t_{(67)} = -9,499$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir farklar olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde beklentilerini algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir.

Matematik branşındaki öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki farka bakıldığında; Geliştirme boyutunda [ $t_{(39)} = -16,660$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(39)} = -9,900$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(39)} = -12,401$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalardan daha yüksek olduğu görülebilir.

Fen bilimi branşlarındaki öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(63)} = -12,027$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(63)} = -8,964$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(39)} = -9,874$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını görmek için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalarda daha yüksek olduğu tespit edilebilir.

Yabancı diller branşındaki öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(55)} = -14,825$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(55)} = -10,047$ ,  $p < 0,05$ ] ve Liderlik boyutunda [ $t_{(55)} = -11,825$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir farklar olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde beklentilerini algılamalardan yüksek olduğu görülebilir.

Sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasında denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme boyutunda [ $t_{(75)} = -10,664$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda

[ $t_{(75)} = -7,114$ ,  $p < 0,05$ ] ve Liderlik boyutunda [ $t_{(75)} = -8,039$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı bir farklar olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında beklentilerini algılamalardan yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer branşlardaki öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(80)} = -16,656$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(80)} = -10,953$ ,  $p < 0,05$ ] ve Liderlik boyutunda [ $t_{(39)} = -10,292$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar görülmüştür. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalarda daha yüksek olduğu görülebilir.

**Tablo 4.38** Görev Yaptıkları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılmasına Ait (İlişkili Örneklemeler için) t-Testi Sonuçları

Okul türü	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Genel lise	Geliştirme (Algı)	177	2,12	0,75	176	-21,195	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	177	4,17	0,89			
	Değerlendirme (Algı)	177	2,72	0,85	176	-13,801	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	177	4,09	0,89			
	Liderlik (Algı)	177	2,78	0,74	176	-15,555	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	177	4,19	0,81			
Anadolu lisesi	Geliştirme (Algı)	149	2,12	0,64	148	-19,833	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	149	4,09	0,95			
	Değerlendirme (Algı)	149	2,76	0,73	148	-14,659	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	149	4,17	0,84			
	Liderlik (Algı)	149	2,74	0,63	148	-16,862	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	149	4,16	0,80			
Meslek lisesi	Geliştirme (Algı)	54	2,06	0,69	53	-12,265	0,000***
	Geliştirme (Beklenti)	54	4,12	0,92			
	Değerlendirme (Algı)	54	2,69	0,78	53	-8,908	0,000***
	Değerlendirme (Beklenti)	54	4,18	0,86			
	Liderlik (Algı)	54	2,78	0,92	53	-6,867	0,000***
	Liderlik (Beklenti)	54	4,10	0,87			

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Tablo 4.38'deki bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(177)} = -21,195$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(177)} = -13,801$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(39)} = -15,555$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalardan daha yüksek olduğu görülebilir.

Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki fark incelendiğinde; Geliştirme boyutunda [ $t_{(148)} = -19,833$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(148)} = -14,659$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(148)} = -16,862$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar olduğu görülebilir. Farkların kaynağını görmek için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalarda daha yüksek olduğu tespit edilebilir.

Meslek liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri arasındaki farka bakıldığında; Geliştirme boyutunda [ $t_{(53)} = -12,265$ ,  $p < 0,05$ ], Değerlendirme boyutunda [ $t_{(53)} = -8,908$ ,  $p < 0,05$ ], Liderlik boyutunda [ $t_{(53)} = -6,867$ ,  $p < 0,05$ ] anlamlı farklar bulunmuştur. Farkların kaynağını bulmak için aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklentilerin algılamalarda daha yüksek olduğu görülebilir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar neticesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlıkları nedeniyle araştırmanın sonuçları sadece Antalya ili merkezde yer alan ortaöğretim kurumlarına genellenebilir.

#### 5.1.1. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin Denetim Fonksiyonlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

##### 5.1.1.1. Yöneticilerin Algı Düzeyleri

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin Geliştirme boyutundaki maddelere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde “Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması” ifadesinin ortalamasını en düşük ve “Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması” ifadesinin de düşük ortalamalara sahip maddelerden biri olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Değerlendirme boyutunda “Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi”, “Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması” ve “Denetleme süresinin yeterli olması” ifadeleri en düşük ortalamalara sahiptirler. Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Liderlik boyutunda “Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesini en düşük algıların, “Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması” ifadesini en yüksek algılamışlardır.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, yöneticiler denetimin Değerlendirme fonksiyonunun en yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünürlerken, Geliştirme fonksiyonunun en düşük düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

### **5.1.1.2. Öğretmenlerin Algı Düzeyleri**

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin denetimin Geliştirme boyutundaki maddelere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde “Denetimde örnek derslerin işlenmesi” ifadesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin Değerlendirme boyutunda “Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması” ifadesini en düşük algılarken, “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesini en yüksek seviyede algılamaktadırlar.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin Liderlik boyutundaki “Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi” ifadesi yöneticiler ve öğretmenler tarafından en düşük düzeyde algılanmaktadır.

Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman öğretmenler Değerlendirme ve Liderlik boyutlarının gerçekleşme düzeyini hemen hemen aynı düzeyde, Geliştirme boyutunu ise daha düşük düzeyde gerçekleştirdiğini düşünmektedirler. Genel olarak, öğretmenler tüm boyutların gerçekleşme düzeyini düşük düzeyde algılamaktadırlar.

### **5.1.2. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması**

Tüm boyutlarda yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farkın kaynağının tespiti amacıyla aritmetik ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin puanlarının öğretmenlerin puanlarından tüm boyutlarda daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda yöneticilerin öğretmenlere nazaran denetimin fonksiyonlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

### **5.1.3. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması**

Yapılan analizler sonucunda, yöneticilerin cinsiyetlerine, branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin tüm boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin ortak bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

#### **5.1.4.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması**

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin Geliştirme ve Liderlik boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını anlamak için aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla yapılan denetim faaliyetlerinin fonksiyonlarını daha düşük oranda gerçekleştirdiğini algılamaktadırlar.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin branşlarına, geçirdikleri denetim sayısına, kıdemlerine ve okul türü değişkenlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin algılamalarında farklılık görülmemiştir.

#### **5.1.5. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin, Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri**

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentileri yüksek düzeydedir.

##### **5.1.5.1. Yöneticilerin Beklenti Düzeyleri**

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentileri Geliştirme boyutunda incelendiğinde, “Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması” ifadesinin aritmetik ortalamasının en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Değerlendirme boyutunda “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesi ilgili olarak ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin beklenti düzeyi diğer ifadelerle ilgili beklenti düzeylerinden yüksektir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Liderlik boyutundaki maddeler içinde en yüksek beklentiye sahip olanı “Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması” ifadesidir.

Yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentileriyle ilgili aritmetik ortalama puanları tüm boyutlarda dördün üzerindedir. Aritmetik ortalamalara boyutlar bazında bakıldığında büyük bir farklılık olmamasına karşın en yüksek beklenti Değerlendirme ( $\bar{X}=4,19$ ) boyutundayken en düşük beklenti de Geliştirme ( $\bar{X}=4,11$ ) boyutundadır.



### **5.1.5.2. Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri**

Geliştirme boyutunda öğretmenler “Denetlenenlerin uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması” ifadesiyle ilgili en yüksek beklentiye sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin yapılan denetim faaliyetlerinin, öğretim konusunda kendilerine katkı sağlamadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler, yöneticiler gibi “Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesi ile ilgili olarak en yüksek beklentiye sahiptir.

Liderlik boyutunda ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde “Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması” konusunda beklentilerin en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda çağdaş eğitim denetiminin demokratik liderlik ilkesiyle uyum içerisindedir (Aydın, 2000, s.25).

Tüm boyutlarda aritmetik ortalama puanları dördün üzerindedir. Bu da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarının yerine gelmesi konusunda yüksek düzeyde beklentiye sahip olduklarının göstergesidir.

### **5.1.6. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına Beklenti Düzeylerini Karşılaştırılması**

Yapılan testin sonucunda denetimin fonksiyonlarına ilişkin tüm boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin denetimin fonksiyonları konusunda beklentilerinin aynı yönde olduğunu göstermektedir.

### **5.1.7. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması**

Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyetlerine göre denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentilerini karşılaştırmak için uygulanan t-testi sonucunda tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ayrıca, yöneticilerin branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına, kıdemlerine ve okul türlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentilerini karşılaştırmak için varyans analizleri uygulanmış ve anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sonuç olarak, ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetim fonksiyonlarını yerine getirmesi konusunda beklentilerinin ortak olduğu görülmüştür.

### **5.1.8.Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Beklentilerinin Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması**

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırılması için t-testi uygulanmış ve tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını tespit etmek için aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla denetimin fonksiyonları konusunda daha yüksek beklentiye sahip olduklarını göstermektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin branşlarına, geçirdikleri denetim sayılarına ve okul türlerine göre denetimin fonksiyonları konusunda beklentilerinde farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentileri kıdem değişkenine göre varyans analizi ile test edilmiş ve Geliştirme boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu testin sonucunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında her iki durumda da 21 yıl ve üstü kıdemdekilerin puanlarının diğer kıdemdekilere oranla düşük olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kıdemleri arttıkça denetimin Geliştirme fonksiyonuna ilişkin beklentilerinde azalma göstermiştir. Bu da öğretmenlerin kıdemleri arttıkça Geliştirme fonksiyonuna ilişkin beklentilerinde azalma olduğunu göstermiştir.

### **5.1.9. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması**

Ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin tüm boyutlarda algılar ve beklentiler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda beklenti puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Tüm boyutlarda beklentilere ilişkin aritmetik ortalamaların algılara ilişkin aritmetik ortalamalara göre daha yüksek olması, yöneticilerin şu anki uygulanan denetimin fonksiyonlarını yeterince yerine getiremediğini düşündüklerini göstermektedir.

#### **5.1.10. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması**

Cinsiyetlere göre karşılaştırmada her iki cins içinde algılar ve beklentiler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ortalamalar incelediğinde her iki cinsinde beklentilerinin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda bize ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının denetimin fonksiyonlarını yerine getirmesi konusunda düşüncelerinde fark yaratmadığını göstermektedir. Yöneticilerin görev yaptıkları okul türlerine göre algıları ile beklentileri arasında farklara bakıldığında tüm okul türlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Yöneticilerin okul türü ne olursa olsun ortalamalar incelendiğinde beklentilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticilerin denetimin fonksiyonları konusunda ortak görüşe sahip olduğu görülmüştür.

#### **5.1.11. Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması**

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin tüm boyutlarda öğretmenlerin algıları ve beklentileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Farkın kaynağını tespit etmek için aritmetik ortalama puanlarına bakılınca, tüm boyutlarda beklenti puanlarını daha yüksek olduğu görülmüştür.

Denetimin fonksiyonlarına yerine getirmesi konusunda öğretmenlerin beklentilerinin anlamlı şekilde yüksek olması, öğretmenlerin denetimin yararına inandıklarını göstermekle birlikte denetimin fonksiyonlarını daha yüksek düzeyde yerine getirmesini istediklerini göstermiştir.

#### **5.1.12. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algıları İle Beklentilerinin Karşılaştırılması**

Tüm değişkenlerde ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Tüm değişkenlere göre denetimin fonksiyonlarının tüm boyutlarında algılama ortalamaları beklenti ortalamalarından düşüktür. Bu sonuçta, tüm öğretmenlerin denetimin fonksiyonları konusunda görüş birliği içinde olduğunu göstermiştir.

## 5.2. Öneriler

Ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimin fonksiyonel olması eğitim-öğretim niteliğini artıracığından bu kurumlardan beklenen eğitim amaçlarına daha üst düzeyde ulaşılmasını sağlayacaktır. Öneriler araştırmayla elde edilen bulgular ışığında sunulmuştur. Ancak, öneriler dikkate alınırken araştırmının sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir.

### 5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Denetimin geliştirme fonksiyonunu yeterli düzeyde gerçekleştirebilmesi için yapılan denetim faaliyetlerinin sürekli ve yeterli sıklıkta olması gereklidir. Bu nedenle Bakanlık denetmenlerinin sayıları ve buldukları merkez sayıları artırılmalıdır.

2. Denetimin geliştirme fonksiyonunun sağlanabilmesi için denetim süreçleri yenide gözden geçirilmelidir. Denetimin geliştirme fonksiyonu göz önünde bulundurularak oluşturulan süreçler, Milli Eğitim Bakanlığınca uygulamaya koyulmalıdır.

3. Denetim sürecinde belirleyici rol oynayan denetmenler yaptıkları denetimler esnasında yöneticilerin ve öğretmenlerin şikayet ve önerilerini daha fazla dikkate almalıdır. Bütün tarafların ortak katılımının sağlandığı bir denetim faaliyeti daha fazla fonksiyonlarını yerine getirecektir.

4. Milli Eğitim Bakanlığınca her branşta denetmen istihdam edilmelidir.

5. Milli Eğitime bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin daha rahat bir şekilde rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanabilmesi için, denetmenlerin soruşturma ve rehberlik görevleri ayrılmalıdır.

6. Denetmenlerin en az yüksek lisans eğitimi alarak alanlarında uzmanlaşması sağlanmalıdır.

7. Denetmenler ve öğretmenlerin daha etkili bir iletişim sürecine kavuşabilmeleri için internet gibi çağın teknolojilerinden yararlanmaya dönük projeler hayata geçirilmelidir.

8. Ortaöğretim kademesinde çok farklı türde okul mevcuttur. Bu okullarda denetimin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı farklı denetim süreçleri uygulamalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen soru formu farklı illerde uygulanarak denetimin fonksiyonları hakkında daha güvenilir boyutlar elde edilebilir.

2. Türkiye’de eğitim denetimin fonksiyonlarını daha iyi yerine getirebilmesi için araştırmacılar bu fonksiyonları yerine getirebilecek model önerileri yapmalıdırlar.

3. Özellikle ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim üzerine yapılmış bilimsel araştırmalar çok sınırlı sayıdadır. Bu tip araştırmaların hem nitelik hem de nicelik bakımından artırılması insanların meslek yaşantılarına hazırlandıkları ilk adım olan ortaöğretim kurumlarının gelişimi açısından önemlidir.

4. Denetim faaliyetlerinin başarısında temel rolü olan denetmenlerin sorunları üzerinde daha fazla araştırmalar yapılmalıdır.

5. Yurt dışındaki eğitim denetimi sistemlerinin yerinde incelenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Ağaoğlu E. “İlköğretim Denetçilerinin Değerlendirilmesi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, No. 2, (2000), 9-16.
- Ağaoğlu E. ve Karacan F., “Öğretmen Etkinliklerine İlişkin Müfettiş Ve Öğretmen Görüşleri”, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:29, Sayı 131, (2004), 14-23.
- Akarsu B., Felsefe Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975.
- Akat İ., Budak G. ve Budak G., İşletme Yönetimi, Barış yayınları Fakülteler kitapevi, İzmir, 1999.
- Akyüz Y., Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Türk Eğitim Tarihi, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 2000.
- Aydın M., Çağdaş Eğitim Denetimi, Hatiboğlu Basın ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2000.
- Aydın İ., Öğretimde Denetim, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Arabacı B., “MEB Teftiş Politikaları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, No. 20, (1999), 545-575.
- Aytaç T., Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Aslan B., Soruşturma Teknikleri Ders Notları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 1993, Ankara.
- Atay C., Devlet Yönetimi ve Denetimi, Alfa Yayım Dağıtım, İstanbul, 1999.
- Atabek M., “Denetim Etiği”, Çağdaş Eğitim Dergisi, No: 304, (2003), 6-9.

Aydın M., Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Basım Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

Başar H., Eğitim Denetçisi, Pegema yayıncılık, Ankara, 2000.

Başaran İ. E., Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996.

Balcı A., Klinik Denetim, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:23, Sayı:1-2, (1987), 29-34.

Balcı A., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001.

Balcı A. ve Aydın İ.P., Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi, MEB Devlet Kitapları OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi, Ankara, 2001.

Burgaz B., “İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri”, Hacettepe Üniversitesi Fakültesi Dergisi, No.11, (1995), 127-134.

Bursalıoğlu Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

Burton W. H. Brueckner L. J., Supervision a Social Process, Appleton Centruy Crofts Inc., New York, 1955.

Başaran İ.E., Örgütsel Davranış Yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 111, Ankara, 1982.

Balcı A. ve Aydın İ. P., Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi, MEB. Yayınları 3623, Ankara, 2001.

Bouchamma Y. “Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?”, J Pers Eval Educ, No: 18, (2005), 289–308.

- Büyüköztürk Ş., “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:32, (2002), 470-483.
- Cengiz C., Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi, Milli Eğitim Basımevi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:2326, İstanbul, 1992.
- Can N., İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.161, (2004),112-122
- Cogan M.L., Clinical Supervision, Houghton Mifflin Company, Boston, 1973.
- Cohen L., Manion L. ve Morrison K., Research Methods in Education, Published by RoutledgeFalmer, New York, 2005.
- Demirtaş H. Ve Güneş H., Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Dağlı A., “İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlk öğretim Denetmenlerinin Liderlik Davranışları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (2001), No. 211-220.
- Dickey A., Basic Principles of Supervision, American Book Company, New York, 1953.
- Doğanay E., Taşra Birimlerindeki İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması (Van İl Örneği) (Yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2006.
- Elkow A., Supervision Practices Promoting Continuous, Self-Directed Professional Growth and Quality Performance Among Educational Personnel in the School Context (Degree of Master of Education), Graduated of Educational Faculty, Alberta, 2005.
- Ell T. A., “Effective Supervisory Behaviors and Characteristic in Field-Based Experiences” (Dissertation of Doctor of Education), Graduate Division of Educational Research, Calgary, Alberta.



- Erdemir E., İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2007.
- Ertürk M., İşletme Biliminin Temel İlkeleri, Beta Yayınları, İstanbul, 2001.
- Engin M., İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik ve Mesleki Yardım Görevlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Yüksek Lisans Tezi), T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2003.
- Eren E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basın Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2001.
- Fine J., "School Supervision for Effective Teaching in America 1910-1930", The High School Journal, Vol: 80 No:4, (1997), 288-294.
- Fehr S. J. K., The Role of The Educational Supervisor in United States Public Schools From 1970 to 2000 as Reflected in the Supervision Literature (Dissertation of Doctor of Philosophy), The Graduate School College of Education The Pennsylvania State University, 2001.
- Güner E., Orta Dereceli Askeri Okullarda Teftiş ve Denetleme ( Yüksek Lisans Tezi), T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1986.
- Goldhammer R.& others, Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1980.
- Görgülü S.S., İlköğretim Okullarında Yönetim ve Denetim Uygulama Rehberi, Öğreti Yayınları, Ankara, 2008.
- Gözübüyük A. Ş., Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları, Turhan Kitabevi, Ankara, 1998.
- Harris B. M., Supervisory Behavior in Education, Prentice-Hall International INC., London, 1963.

- Hair J. F., Anderson R. E., Tahtam R. L., Black W. C., Multivariate Data Analysis, Fifth Edition, Peorson Education, Upper Saddle River, New Jersey, 1998. Jackson R. M., The Suprintendentand School Improvement: Antecedents, Action and Outcomes (Dissertation of Doctor of Education), Graduate School of Education and the Faculty of Educational Policy and Administration Department at Kansas University, 1991.
- Kant I., Eğitim Üzerine (Ruhun Eğitimi-Ahlak Eğitimi-Pratik Eğitim) Toplu Eserleri-1 (çev. Ahmet Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2007.
- Karacan F. ve Ağaoğlu E., “Öğretim Etkinliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri”, Eğitim ve Bilim Dergisi, (2004), No. 131, 14-23.
- Karagözoğlu G., İlköğretim Teftiş Uygulamaları, Ankara, 1977.
- Karagözoğlu G., Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü (Araştırma Özeti), MEB., PAK Dairesi, 1972.
- Karasar N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, Sanem Matbaacılık, Ankara, 1991.
- Kazmier L. J., İşetme Yönetimi İlkeleri: Kendi-kendine Öğrenmeni İzlenesi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 178, Ankara, 1979.
- Kayıkçı K., Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sistemin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doymu Düzeyleri ( Doktora Tezi ), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2004.
- Kayıkçı K., Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sistemin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doymu Düzeyleri, Tem-Sen Yayınları No:6, Ankara, 2005.
- Köklü N., Büyüköztürk Ş. ve Çokluk Ö., “İlköğretim Müfettişlerinin Araştırma Yeterlilikleri ve Araştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (1999), No. 19, 325-339.

- Koerperich R., The Effects of Classroom Walk-Through Observations on Teachers' Professional Growth (Dissertation of Doctor of Education), Arizona State University, 2008.
- Linneman H. C., "Clinical Supervision: A System Approach Book Review", *Psychiatric Rehabilitation Journal*, Vol.21, No.3, (1998), 297-298.
- Learmonth J., *Inspection What's in it for schools?*, by RoutledgeFalmer, London, 2000.
- Luke M., The Dimensionality of the Discrimination Model Within a school Counseling supervisory Context: Supervisors' Preceptions of Supervision (Dissertation of Doctor of Philosophy), Graduate School of Education and the Faculty of the Counseling and Human Services Department at Syracuse University, 2007.
- MEB., Teftiş Kurulu Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi, MEB. Yayınları, Ankara, 2007.
- MEB., 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2000.
- MEB., 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2001.
- MEB., 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Resmi Gazete, Yayın Tarihi ve Sayısı: 24.6.1973/14574.
- MEB., 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun, Resmi Gazete, Yayın Tarihi ve Sayısı: 12.5.1992/21226.
- MEB, Teşkilat Şeması, <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>, (1.06.2008).
- MEB., Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik Ve Teftiş Yönergesi, Tebliğler Dergisi, No:2521, 2001.
- MEB., Teftiş Kurulu Tüzüğü, Resmi Gazete, Yayın Tarihi ve Sayısı: 19.2.1993/ 21501.

Memişoğlu S. P., “Eğitimde Etkili Denetim”, Çağdaş Eğitim Dergisi, (2002), No.293, 15-20.

Memişoğlu S. P., “İlköğretim Müfettişlerinin Denetimsel Davranışlarına İlişkin Görüşleri”, Eğitim ve bilim Dergisi, (2004), No. 131, 30-39.

Memişoğlu S. P., Çağdaş Denetim İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi ( Doktora Tezi), T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2001.

Muijs D., Doing Quantitative Research in Education With SPSS, Sage Publications, London, 2004.

Okçabol R., Türkiye Eğitim sistemi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2005.

Oğuzkan F., Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.

Öz M.F., Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş, Osmangazi Üniversitesi Yayınları Yayın No: 88, Eskişehir, 2003.

Özdemir A., Orta Öğretim Kurumlarında Denetim ( Doktora Tezi), T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990.

Robbins S. P. ve DeCenzo D. A., Supervision Today!, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, 2007.

Russell B., Sorgulayan Denemeler (çev. Nermin Arık), TÜBTAK Popüler Bilim Kitapları 17, Ankara, 2003.

Sabancı A. ve Günbayı İ., “İlköğretim Denetmenlerinin Görev Alanlarının ve Yüklerinin Yeterlik Alanları Açısından Değerlendirilmesi ( Antalya İli Örneği )”, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, No.1, (2004), 114-121.

- Sergiovanni T. J., Starratt R. J., Supervision Human Perspectives, McGraw-Hill Book Company, New York, 1979.
- Sipahioğlu B., Yurtkoru S. ve inko M., Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2006.
- Sönmez V., Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Stein S. K. ve Barcellos A., Calculus ve Analitik Geometri 1. Cilt (çev. Kuryel B. ve Balkan F.), McGraw-Hill Inc. ve Literatür Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- Şencan H. “Sosyal davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Seçkin Yayıncılık, 2005, Ankara.
- Şimşek Ö. F., Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel Uygulamalar ve Lisrel Uygulamaları, Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri, Ankara, 2007.
- Taymaz H., Hizmet içi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler, Takav Tapu ve Kadastro Matbaası, Ankara, 1997.
- Taymaz H.A., Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Türk E., Milli eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
- UNESCO, Word Education Forum The Dakar Framework for Action, Fransa, 2000.
- Wood C. ve Rayle A. D., “A model of School Counseling Supervision: The Goals, Functions, Roles, and System Model”, Counselor Education and Supervision, Vol.45, No.4, (2006), 253-266.

Williams R. L., A Case Study In Clinical Supervision: Moving From An Evaluation To a Supervision Mode (Dissertation of Doctor of Philosophy), The Graduate School College of Education The Pennsylvania State University, 2007.

Yalçinkaya M., Ortaöğretimde Ders Denetimi (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1992.

Zenq D., The Recent Development Instructional Supervisionin China: A Study Of The Oraganization and Function of the Elementray And Secondary School Teaching and Research Section (Dissertation of Doctor of Philosophy), The Faculty of the School of Curriculum and Instruction Ohio University, 1993.

## EKLER

### Ek 1. Denetimin Fonksiyonlar Envanteri

#### DEĞERLİ MESLEKTAŞIM

Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yapılan denetim faaliyetlerine ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarma amacını taşıyan bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Anket ( Denetimin Fonksiyonları Envanteri - DFE ), bu konudaki değerli görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmış olup vereceğiniz yanıtlar tez çalışmamın dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. **Lütfen tüm soruları yanıtlayınız ve anketin üzerine adınızı yazmayınız.**

Anketteki maddelerin amacı, müfettişlerin denetim faaliyetleri esnasında, denetimin fonksiyonlarını hangi sıklıkta uyguladığı ile bu fonksiyonların uygulanmasının gereklilik derecesini ortaya çıkarmaktır. Anketin doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Şenol Şarлак

Akdeniz Üniversitesi

senolsarлак@akdeniz.edu.tr

#### BÖLÜM I

**Bu bölümdeki soruları yanıtlarken size uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti ile belirleyiniz.**

**1. Göreviniz:**

Yönetici

Öğretmen

**2. Cinsiyetiniz:**

Kadın

Erkek

**3. Halen yürütmekte olduğunuz görevinizde çalışma süreniz:**

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve daha fazla

**4. Branşınız hangi alanda:**

Türk Dili

Matematik

Fen bilimleri

Yabancı diller

Sosyal Bilimler

Diğer

**5. Çalıştığınız Okul Türü:**

Genel Lise

Anadolu Lisesi

Meslek Lisesi

**6. Mesleki yaşamınız boyunca kaç kez denetim oldunuz?**

0-3 arası

4-7 arası

7'den fazla

## BÖLÜM II

**Örnek:** 7. soruyu örnekteki gibi yanıtlayan kişi, "Denetimin çalışanların performansını artırması" nın (nadiren) gerçekleştiğini ancak, bunun (çoğunlukla) gerçekleşmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir.

ALGILAR "Gerçekleşen"						BEKLENTİLER "Gerçekleşmesi beklenen"				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
	X				7. Denetimin çalışanların performansını artırması				X	

ALGILAR Gerçekleşen					Açıklama:	BEKLENTİLER "Gerçekleşmesi beklenen"				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
					<p>Aşağıda ortaöğretim kurumlarının denetimine ilişkin olarak belirtilen yargılar ve bu yargılara karşılık gelen soldaki tarafta algı; sağdaki tarafta ise beklentilere ilişkin kutucuklar bulunmaktadır.</p> <p>Sizden beklenen her yargının karşısında bulunan ve görüşünüze uygun düşen hem soldaki (algı); hem de sağdaki (beklenti) kutucuklardan birer tanesine (X) işareti koymanızdır.</p> <p><b>DENETİME İLİŞKİN YARGI MADDELERİ</b></p>					
					1. Denetlenenlerden ne beklenildiğinin açık-seçik olması					
					2. Denetimde yapılan eleştirilerin yapıcı olması					
					3. Denetimin olumlu bir havada geçmesi					
					4. Denetimde yetkiden çok etkilemenin kullanılması					
					5. Denetlenenlerin güçlü yönlerinin de vurgulanması					
					6. Denetimin okul çalışanlarının (yönetici ve öğretmen) moralini yükseltmesi					
					7. Denetimin okul çalışanlarının performansını artırması					
					8. Denetimin okul çalışanlarını çalışmaya güdülemesi					
					9. Denetimin öğrenciyi yetiştirme çabalarına katkısı					
					10. Denetimin okul çalışanlarının vizyon geliştirmelerine yardım etmesi					
					11. Denetimde okul çalışanlarının rencide edilmesinden kaçınılması					
					12. Denetmen ve denetlenen arasında olumlu ilişkiler kurulması					
					13. Denetim sonuçlarının okuldaki çalışanlarla paylaşılması					
					14. Denetimin öğretmenleri yeni teknolojiyi kullanmaya özendirilmesi					
					15. Denetim sonunda bilgilendirme toplantıları yapılması					
					16. Denetimde örnek derslerin işlenmesi					



<b>ALGILAR</b> "Gerçekleşen"					<b>Açıklama:</b>  Aşağıda ortaöğretim kurumlarının denetimine ilişkin olarak belirtilen yargılar ve bu yargılara karşılık gelen soldaki tarafta algı; sağdaki tarafta ise beklentilere ilişkin kutucuklar bulunmaktadır. Sizden beklenen her yargının karşısında bulunan ve görüşünüze uygun düşen hem soldaki (algı); hem de sağdaki (beklenti) kutucuklardan birer tanesine (X) işareti koymanızdır.	<b>BEKLENTİLER</b> "Gerçekleşmesi beklenen"				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
					<b>DENETİME İLİŞKİN YARGI MADDELERİ</b>					
					17. Denetimde yeni yöntem ve tekniklerin kullanımının teşvik edilmesi					
					18. Denetimde, okul çalışanlarının problemlerinin çözümüne yardımcı olunması					
					19. Denetlenenlerin Milli Eğitim'in amaçlarını, hedeflerini anlamasına yardım edilmesi					
					20. Denetimin okullarda ekip çalışmasını özendirilmesi					
					21. Denetimin okul – aile ilişkisini geliştirmesi					
					22. Denetimin okul problemlerinin çözümüne katkısı					
					23. Denetimde öğretmen ve yöneticilere bilimsel ve mesleki yayınların tanıtılması					
					24. Denetimin eğitim problemlerinin çözümüne katkısı					
					25. Denetimde eğitim problemlerinin çözümünde bilimsel kaynaklara yer verilmesi					
					26. Denetimin eğitim-öğretim sürecini geliştirmesi					
					27. Denetimde okul çalışanlarına (yönetici ve öğretmen) hukuksal konularda destek sağlanması					
					28. Denetimde disiplin problemlerinin çözümünde okul çalışanlarına yardım sağlanması					
					29. Denetimin okulun değişim sürecinde okul çalışanlarına destek olması					
					30. Denetlenenlerin uygulamadaki başarılarının artmasına katkı yapılması					
					31. Denetimle öğrenci gelişim düzeylerinin objektif olarak saptanması					
					32. Denetimin okul çalışanlarının mesleki gelişimini sağlaması					
					33. Okul çalışanlarına planlama teknikleri konusunda yardım edilmesi					
					34. Denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması					
					35. Denetimle okul çalışanlarının mesleki gelişiminin takip edilmesi					
					36. Denetimde öğretmenlerin öğrenci başarılarını bilimsel yöntemle değerlendirmesine rehberlik edilmesi					

<b>ALGILAR</b> "Gerçekleşen"					<b>Açıklama:</b> Aşağıda ortaöğretim kurumlarının denetimine ilişkin olarak belirtilen yargılar ve bu yargılara karşılık gelen soldaki tarafta algı; sağdaki tarafta ise beklentilere ilişkin kutucuklar bulunmaktadır. Sizden beklenen her yargının karşısında bulunan ve görüşünüze uygun düşen hem soldaki (algı); hem de sağdaki (beklenti) kutucuklardan bir tanesine (X) işareti koymanızdır.	<b>BEKLENTİLER</b> "Gerçekleşmesi beklenen"				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
					<b>DENETİME İLİŞKİN YARGI MADDELERİ</b>					
					37. Denetimde bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması					
					38. Bir önceki denetimde saptanan hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi					
					39. Denetimin uygun aralıklarla ve düzenli olarak yapılması					
					40. Denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması					
					41. Denetimin okul çalışanlarının başarısını değerlendirmesi					
					42. Denetimin okul çalışanlarının başarısını geliştirmesi					
					43. Denetleme süresinin yeterli olması					
					44. Denetimin planlanmasında bir önceki denetim sonuçlarının dikkate alınması					
					45. Denetimin uygulamanın mevzuattan sapmalarını tespit etmesi					
					46. Denetimin okul çalışanlarının yeterliliklerini değerlendirmesi					
					47. Denetimin tespit edilen yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesine yardımcı olması					
					48. Denetimin sonuçlarının değerlendirilmesi konusunda denetmenler ile denetlenenlerin görüş birliği içinde olması					
					49. Öğretmen değerlendirilmesinde okul ve çevre imkanlarının dikkate alınması					
					50. Denetimin branş uzmanlarınca yapılması					
					51. Denetimin okul gelişimine katkısı					

**Ek2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin**

T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.052-08/

KONU : Anket Uygulaması

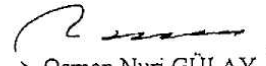
01059 \*11.01.2008

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
ANTALYA

İLGİ: 28 Aralık 2007 tarihli ve 16240 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Şenol ŞARLAK'ın, Müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda anket uygulama izin isteği, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek ilgi yazınızda belirtilen ilimiz ortaöğretim kurumlarında yapılması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 10.01.2008 tarihli ve 01223 sayılı onayı ve okullarda uygulanacak anket formlar Müdürlüğümüzce Mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

  
Osman Nuri GÜLAY  
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:1-1 adet onay  
2-3 adet uygulanacak anket form.



Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad.  
Bilgi için: Md.Yrd.:A.Sezai İRTEM  
Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx)  
Faks : (0 242) 238 61 11  
E-posta: antalyamem@meb.gov.tr

www.egitimdeazak.meb.gov.tr

www.haydizlarokulu.org



**Ek 3. Ders Denetim Formu**

ÖZEL

T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Tefiş Kurulu

Sayı :

.././200.

Konu : Öğretmen Denetim Raporu

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA

İlgi : Tefiş Kurulu Başkanlığı'nın .././200. tarih ve .. sayılı turne emirleri.

**ÖĞRETMENİN KİMLİK VE GÖREV BİLGİLERİ**

1. Adı ve Soyadı :
2. T.C. Kimlik No :
3. Okulun/Kurumun adı (il-ilçe) :
4. Mesleki kıdemi :
5. Alanı :
6. Varsa yöneticilik görevi :
7. Haftalık ders saati toplamı :
8. Varsa mezuniyet sonrası eğitimi :
9. Varsa yayınlanmış eseri ve adı :
10. Çalışma izni onayının tarih ve sayısı :

**DENETİM BİLGİLERİ**

1. Denetim tarihi :
2. Denetlenen ders, sınıf, şube :
3. Denetlenen dersin konusu :

**DEĞERLENDİRME KONULARI**

Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki amaç ve ilkeler ile okulun ve dersin amaçları doğrultusunda:

**ALDIĞI  
PUAN**

1. Alan, program ve içerik bilgisini eğitim-öğretime yansıtması :
2. Planlama ve hazırlık çalışmaları :
3. Öğretme-öğrenme sürecinde ders içi etkinlikleri :
4. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci gelişimini izleme, ölçme ve değerlendirme çalışmaları :
5. Öğrenciyi tanıma, iletişim kurma ve rehberlikte bulunması :
6. Öğretme-öğrenme sürecinde ders dışı etkinlikleri :
7. Okul, aile ve toplum ilişkilerine katkısı :
8. Teknolojik araçları kullanma becerisi :
9. Mesleki gelişimi :
10. Genel durum ve davranışı :

**GENEL BAŞARI PUANI****DERECESİ**

SONUÇ VE TEKLİF: Öğretmenin, eğitim - öğretim sürecindeki çalışmaları, "..." bulunmuştur.

( Bu bölümün yazımında, "11. Öğretmen Değerlendirme Ölçütleri" başlığı altında verilen esaslar çerçevesinde,

a) Ödüllü,

b) Yetersiz, ,

c)"Orta, İyi, Çokiyi derecede başarılı

bulunması durumunda Öğretmen Denetim Rehberinin "12. Öğretmen Denetim Raporu Yazımı ile İlgili

Açıklamalar " başlığı altında verilen açıklamalar göre geliştirilmesi gereken alanların açıklanması

yapılacaktır. )

Arz ederim.

İmza

Adı ve Soyadı

Unvanı

DERECE ARALIĞI : Yetersiz (0-59)- Orta (60-75)- İyi (76-89)- Çokiyi (90-100)

ÖZEL

**Ek 4. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ**

**Adı ve Soyadı** : Şenol ŞARLAK  
**Doğum Tarihi ve Yeri** : 1978 – Antalya  
**Medeni Durum** : Bekar

**Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise** : 1992-1996 Antalya Karatay Lisesi (Süper Lise)  
**Lisans** : 1997-2001 Akdeniz Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik  
**Yüksek Lisans** : 2002-2004 Süleyman Demirel Üniversitesi Fizik Öğretmenliği

**Bilimsel Faaliyetler****Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler**

- KARACA D., ŞARLAK Ş., “Educational Rights of Individuals Who Need Special Education In Turkey” (Türkiye’de Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Eğitim Hakkı), T. Bonfield, J. Doyle, S. Kiefer (Ed.), Social Inclusion and Exclusion in Education, (pp. 275-295), State College Of Teacher Education, Linz, 2008.
- ŞARLAK Ş., “Education Inspection in Turkey” (Türkiye’de Eğitim Denetimi), Analysis of Comparative Educational Policies (ACEP). (Basım Aşamasında).

**Katıldığı Eğitim Programları:**

- ŞARLAK Ş., Social Inclusion and Exclusion in Education (SINEX), Erasmus Intensive Programme Summer School (19th August-31st August, 2007), Lodz, POLONYA.
- ŞARLAK Ş., Analysis of Comparative Educational Policies (ACEP), Erasmus Intensive Programme Summer School, (17th August -31st August, 2008), Linz, Avusturya.

**Çalıştığı Kurumlar ve Görevi**

Antalya Sistem Dershanesi Fizik Öğretmeni (2004- 2006)

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Görevlisi (2006- )

**Adres:** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs-Antalya

[senolsarлак@akdeniz.edu.tr](mailto:senolsarлак@akdeniz.edu.tr) / [senolsarлак@hotmail.com.tr](mailto:senolsarлак@hotmail.com.tr)

**Tel No:** 0506 5002748