



Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)

ISSN (Online): 2979-9163 [http:// https://ijpel.elapublishing.net/](http://https://ijpel.elapublishing.net/)



Denetimin Dönüşen Yüzü: İlkokul Öğretmenlerinin Geçmişten Günümüze Denetim Algıları¹

Mehmet Mazlum², Ertan Adanaş³

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2014 yılında denetim yetkisinin müfettişlerden okul müdürlerine devredilmesiyle Türkiye'deki eğitim denetimi algısında yaşanan dönüşümü, her iki dönemi de deneyimlemiş ilkokul öğretmenlerinin bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel özellikteki bu araştırma, temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Van ilindeki dokuz farklı okulda görev yapan 16 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, cinsiyet değişkenine göre eşit dağılım sağlanmasının yanı sıra 2014 yılı öncesindeki uygulama ile en az bir kez denetim geçirmiş olma şartı ölçüt alınmıştır. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış nitelikteki bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş, deşifre edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre denetim eksikliklerin tespiti, mesleki gelişim ve motivasyon sağlama gibi nedenlerle öğretmenler tarafından gerekli görülmektedir. Öğretmenler geçmişteki denetim uygulamalarını korku, stres ve cezalandırıcı bir kontrol mekanizması olarak tanımlarken, günümüzdeki denetimi rehberlik, mesleki gelişim ve yapıcı geri bildirim sağlayan destekleyici bir süreç olarak algılamaktadır. Bu olumlu dönüşümde, denetim yetkisinin okul müdürlerine devri ve onların korku figürü olmaktan çok rehberlik edici ve geliştirici bir rol üstlenmeleri kilit rol oynamıştır. Ancak, denetimdeki bürokratik evrak yükünün sürmesi ve uygulamalardaki tutarsızlıklar, halen ideal bir denetim modeline duyulan ihtiyacı göstermektedir. Denetim uygulamalarındaki dönüşümün sürdürülebilir olması adına sistemli ve öğretmen merkezli adımların atılmasının yanı sıra müdürlerin mentorluk becerilerinin güçlendirilmesi, evrak yükünün azaltılması ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarının kurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, okul müdürü, ilkokul, algısal değişim.

The Transforming Face of Supervision: Primary School Teachers' Perceptions of Supervision from Past to Present¹

Abstract

This study aims to examine the transformation in the perception of educational supervision in Turkey following the 2014 transfer of supervisory authority from inspectors to school principals, comparing both eras from the perspective of primary school teachers who experienced both. This qualitative research was conducted using a basic qualitative research design. The study group consisted of 16 primary school teachers working in nine different schools in the province of Van. In selecting the participants, the criteria included having undergone at least one inspection under the pre-2014 system, with attention paid to ensuring an equal distribution in terms of gender. Semi-structured individual interviews were conducted with the teachers, and the transcribed data were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, teachers consider supervision necessary for identifying deficiencies, providing professional development, and enhancing motivation. Teachers described the past supervision practices as being characterized by fear, stress, and a punitive control mechanism, whereas they perceive current supervision as a supportive process that provides guidance, professional development, and constructive feedback. This positive transformation has been significantly influenced by the delegation of supervisory authority to school principals and their adoption of a guiding and developmental role, moving away from being figures of fear. However, the persistence of bureaucratic paperwork and inconsistencies in practices indicate a continuing need for an ideal supervision model. To ensure the sustainability of this transformation, it is recommended to take systematic, teacher-centered steps, strengthen principals' mentoring skills, reduce the paperwork burden, and establish structured feedback mechanisms.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 31 Ağustos-3 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, mehmetmazlum7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2081-6897

³ Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye, vantusba26@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2812-377X

Keywords: Supervision, principal, primary school, perceptual change.

Makale Geçmişi	Geliş: 10. 10. 2025	Kabul: 11.12.2025	Yayın: 31.12.2025
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Mazlum, M. & Adanaş, E. (2025). Denetimin dönüşen yüzü: ilkökul öğretmenlerinin geçmişten günümüze denetim algıları. <i>Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)</i> , 5(2), 2-21.		

Giriş

Eğitim, belirli bir sistem içerisinde bireyleri geliştirmeyi hedefleyen bir yapıdır. Bu yapının sağlıklı işleyişi ve sürekli gelişimi ise etkili bir denetim mekanizmasını gerekli kılmaktadır. Denetim, eğitim sisteminin kalitesini artırmada hem düzenleyici hem de değerlendirici kritik bir role sahiptir. Türkiye’de eğitim denetimi anlayışı, merkezîyetçi ve yerel modeller arasında süregelen bir gerilim ve arayış içinde şekillenmiştir (Aydın, 2016; Gönülaçar, 2018). 2014 yılı, bu arayışta bir kırılma noktası olmuş; denetim yetkisinin müfettişlerden alınarak okul müdürlerine devredilmesiyle (Resmî Gazete, 2014) radikal bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu değişim, “teftiş” odaklı geleneksel anlayıştan “rehberlik ve geliştirme” odaklı modern bir anlayışa geçiş iddiasını taşımaktadır. Ancak, bu yeni modelin uygulamadaki yansımaları, etkililiği ve paydaşlar (özellikle öğretmenler) nezdindeki algısı, üzerinde derinlemesine düşünülmesi gereken bir araştırma alanıdır.

Başaran (1994) denetimi, çalışanların faaliyetlerini yönlendirme, yönetme, izleme ve koordine etme unsurları kümesi olarak tanımlamıştır. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında denetim; öğretme-öğrenmede amaçlanan çıktıyı elde edebilmek (Gespass ve Paris, 2001) ve öğrenmeyi sağlayacak elverişli bir iklim yaratmak için öğretmene yardımcı olma süreci (Henson, 2010) ve öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmak için öğretmen eğitimine odaklanma (Blase ve Blase, 1999) sürecidir. Denetim ayrıca, öğretim ve öğretim programları geliştirilmesini amaçlayan uygulamaların analiz edilmesi (Marks vd., 1985) ve okulların faaliyetlerini hedeflerinden sapmayacak şekilde izlemek, düzeltmek ve genel olarak tüm eğitim programını değerlendirmektir (Spellman ve Jacko, 1988).

Eğitim sistemlerinde denetime duyulan ihtiyaç, ülkelerde resmi okulların açılmasıyla meydana çıkmıştır. Uzun yıllar boyunca, denetim başlangıçta yönlendirme ve yargılamak için kullanılmıştır. 1920’lere kadar denetim insanların gerçekleştirmek zorunda oldukları şeyleri gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri kontrolü şeklinde uygulanmıştır (Wiles, 1967). Kontrolü vurgulayan klasik denetim modeli, 1930’larda yerini standartlaştırmayı vurgulayan bilimsel denetim modeline bırakmıştır. Bilimsel denetim modeli, öğretmenliğin mesleki olarak profesyonelleşmesi, bu mesleğin standartlarının belirlenmesi ve bunlara uyulmasının zorunlu kılınması anlamında alana büyük bir katkı sağlamıştır (Aydın, 2016).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, öğretmenliğin teknik olduğu kadar duygusal yönlerine de vurgu yapan demokratik denetim yöntemleri gelişme göstermiştir. 1960’tan itibaren, sınıf deneyimine odaklanan klinik denetim modeli ortaya çıkarak öğretmen ile denetmen arasındaki etkileşime ve öğretmenin mesleki gelişimine vurgu yapmıştır. Sonuçta 20. yüzyılın başlarında denetim yalnızca yönetimsel bir vasıf taşıyarak öğretmenlerin “idare tarafından denetlenen memurlar” olarak görülmeleri anlamına gelirken; aynı yüzyılın sonlarına doğru neo-bilimsel yönetim anlayışıyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bir öğretimsel denetim sürecine evrilmiştir (Pajak, 1993).

Günümüzde modern yaklaşım ve uygulamalarla biçimlenen denetim; kontrol etmekten öte, geliştirme odaklı bir işleve sahiptir (Aydın, 2013; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014). Denetimin bugünü; farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim, meslektaş denetimi, yansıtıcı denetim, mentorluk ve koçluk gibi denetim modellerinin geliştiği, öğretmenin mesleki gelişiminin (İlğan, 2012) ve bilhassa öğrenci başarısının öneminin esas alınmak istendiği bir dönemi oluşturmaktadır (Marzano vd., 2011). Sullivan ve Glanz (2015) günümüzde denetimin, öğrencinin etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamak için kapsamlı, yansıtıcı uygulamalara cesaret veren, öğretmenlerle güçlü bir iletişim kurularak gerçekleştirilen, yargılayıcı olmayan, süreklilik arz eden, işbirlikçi bir süreç anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler eğitimde istenilen başarıya ulaşmak istiyorlarsa

kendilerini yenilemeli ve geliştirmelidirler. Nitekim öğretmenlerin sınıfta etkili olmaları yönündeki beklentiler geçmişe oranla giderek artmaktadır (Gespass ve Paris, 2001). Bu beklentiler, geçmişte kontrol ve değerlendirme işlevi ön planda olan denetim algılarını da önemli ölçüde değiştirmiş (Zepeda, 2016); sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi yoluyla öğretimin gelişimine katkıda bulunmanın amaçlandığı bir denetim süreci arzulanmaya başlanmıştır (Glickman vd., 2001).

Türkiye’de Denetim Sisteminin Dönüşümü

Türkiye’de geçmişten günümüze denetim anlayışında merkeziyetçi ve yerel modeller arasında bir kararsızlık süregelmıştır (Aydın, 2016; Gönülaçar, 2018; Taymaz, 2011). 2010 sonrası dönem ise denetim sisteminde sık ve köklü değişikliklere tanıklık etmiş; ancak bu değişimler net bir stratejik vizyondan ve tutarlılıktan yoksun, yönü belirsiz bir dönüşüm süreci olarak ilerlemiştir. 2010’da müfettiş unvanlarının ve görev alanlarının değişmesi (5984 sayılı Kanun) ve 2011’de Teftiş Kurulu’nun "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" adını alması (Resmi Gazete, 2011) gibi terminolojik ve yapısal değişikliklerle dönüşüm sinyali verilmiştir. Ancak en radikal ve pratik dönüşümlerden biri, 2014 yılında yayımlanan yönetmelikle (Resmi Gazete, 2014) gerçekleşmiş; müfettişlerin doğrudan ders denetimi yapması fiilen kaldırılarak bu görev okul müdürlerine devredilmiştir. Bu hamle, "teftiş" odaklı anlayıştan "rehberlik ve geliştirme" odaklı bir denetim anlayışına geçiş çabasının en somut göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Böylece okul yöneticilerinin giderek artan yetki ve sorumluluklarına "rehberlik ve geliştirme odaklı" bir yenisi eklenmiştir. Özmen ve Batmaz’a (2004) göre okul yöneticilerinin üstlendikleri sorumluluklardan birisi de okullarda etkili eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmeye yönelik olarak etkili öğretmen denetimini yerine getirebilmektir.

Denetim sistemindeki dönüşüm arayışı 2025 yılında da devam etmiştir. MEB, 03.03.2025 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2025) ile okul müdürlerinin rehberlik ve izleme faaliyetlerinde zümre başkanlarından destek alacağı katılımcı bir iç denetim modelini düzenlemiştir. Bu en güncel değişiklik, denetimde meslektaş değerlendirmesi (peer review) ve işbirlikli öğrenme unsurlarını öne çıkaran, denetimi daha katılımcı ve yatay bir yapıya taşıma çabası olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu yönerge dayanağını daha önce Anayasa Mahkemesi ve Danıştay tarafından iptal edilmiş hükümlere dayandırdığı gerekçesiyle sendikalar tarafından yargıya taşınmıştır (www.memurlar.net). Dolayısıyla 2025 itibarıyla okul müdürü denetimi yürürlükte olmakla birlikte, zümre başkanı katılımlı yeni modelin uygulanması, Danıştay’ın vereceği nihai karara bağlı görünmektedir.

Denetim Uygulamalarına İlişkin Araştırma Bulguları

Literatür incelendiğinde, geçmişten günümüze denetim uygulamalarının farklı ülkelerde çok çeşitli değişkenler açısından araştırıldığı görülmektedir. Davis (1988) eğitim/okul denetiminin tarihi, siyasi, toplumsal, felsefi ve endüstriyel düzlemdeki entelektüel hareketlerin etkileşimi açısından incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Oplatka (2016) çalışmasında, eğitimin yönetim alanını geliştirmek ve alana yansımalarını görebilmek adına denetim alanında farklı uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Nitekim bazı çalışmalarda (Earley, 1998; Ehren ve Visscher, 2008), denetim uygulamalarının okulun gelişmesine fark edilebilecek kadar bir katkısının olmadığını; dahası bazen olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir. Söz konusu çalışmalarda, denetim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecinde niteliğin artırılması hususunda oldukça sınırlı bir güce sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okul denetimlerinin; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını artırdığını, stresli bir iş yaşamına neden olduğunu vurgulayan araştırma sonuçları da mevcuttur (Gray ve Gardner, 1999). Dolayısıyla denetim, mevcut uygulama şekli ve etkililiği açısından sistematik olarak incelenmesi gereken bir olgu gibi gözükmektedir.

Literatürde denetimle ilgili farklı çalışmalar ve tartışmalar olmasına rağmen denetimin amacına (odağına) ilişkin dikkat çekici bir görüş birliği bulunmaktadır. Denetimin amacına ilişkin farklı fikirlerin buluştukları ortak nokta; öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin gelişimidir (Glanz ve Neville, 1997). Sergiovanni ve Starratt (2002) tarafından yapılan araştırmalarda denetimin nihai amacının, öğrencinin başarısına olumlu bir katkıda bulunarak başarıyı artırmak olduğu vurgulanmıştır. Lucio ve McNeil (1969) da denetimin kendi başına ayrı bir kavram olmadığını, okul ve sosyal yaşamı

etkileyen tüm dinamiklerle ilişkili olduğunu belirterek, denetim yoluyla eğitim sürecinin aşamalı gelişimini araştırma konusu etmişlerdir.

Türkiye’de uygulanan denetim sisteminde, hızlı değişim sürecinin de etkisiyle son yıllarda literatürde eğitim denetimi ile ilgili özellikle de nitel araştırmalarda hatırı sayılır bir artış gözlenmektedir. Özellikle sözü edilen 2014 yasal düzenlemelerinin ardından okul müdürlerinin ders denetimi rolüne yönelik olarak farklı paydaşların (öğretmen, yönetici, müfettiş) birden fazlasının görüşlerini inceleyen çalışmalar (Dönmez ve Demirtaş, 2018; Kel ve Akın, 2021; Tonbul ve Baysülen, 2017) dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra ve çalışmalar çoğunlukla, konunun doğrudan muhatabı olan öğretmenlerin görüşlerine dayandırılmıştır (Akbaşlı ve Tunç, 2019; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Ergen ve Eşiyok, 2017; Köybaşı vd, 2017; Uygur, 2020; Yeşil ve Kış, 2015). Okul müdürlerinin, kendilerine verilen denetim rolünü nasıl algıladıkları ve bu role ne kadar hazır olduklarını; yalnızca okul müdürlerinin (Ağaoğlu ve Selim, 2020) ya da yalnızca müfettişlerin (Altun vd., 2015) bakış açılarıyla inceleyen çalışmaların yanı sıra okul müdürü ve öğretmen görüşlerini karşılaştırmalı bir perspektifle ele alan çalışmalar (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014) da bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar, müdürlerin daha objektif olduğu düşüncesi (Akbaşlı ve Tunç, 2019) ve denetim öncesi haber verme gibi iletişimi geliştirici uygulamalar (Yeşil ve Kış, 2015) nedeniyle öğretmenlerin, ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına genel olarak olumlu baktıklarını (Demirtaş ve Akarsu, 2016; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Uygur, 2020) göstermektedir. Bununla birlikte, denetimin etkililiği müdürlerin mesleki yeterliliğine bağlı görünmektedir. Zira müdürlerin denetim için gerekli ilke ve tekniklerde yetersiz kalabildiği (Canlı, 2022), denetimin bir kontrol aracı olarak algılandığı (Koçak ve Memişoğlu, 2020) ve uygulamanın çoğunlukla yasal çerçevenin ötesine geçemediği (Ağaoğlu ve Selim, 2020) eleştirileri bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmalarda, tek seferlik değil süreç odaklı bir denetim anlayışının benimsenmesi (Dönmez ve Demirtaş, 2018) ve müdürlerin iletişim ile sınıf yönetimi becerilerinin güçlendirilmesi gerektiği (Uygur, 2020) önerilmektedir.

Okul liderlerinin öğretmenlere profesyonel destek sağlaması okullar için hayati öneme sahiptir (Terry, 1995). Mohanty’e (2005) göre bir okul müdürü, gerçekleştirdiği denetim faaliyetleri yoluyla öğretmenin mesleki yeterliliğine katkı sağlayabilmeli ve öğretmenin ihtiyacı olması durumunda mesleki olarak rehberlik yapabilmelidir. Yapılan bir araştırmada da (Catano ve Stronge, 2007) okul yöneticilerinin gerçekleştirdiği öğretmen gözetiminin, okulların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabileceği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunabileceği belirlenmiştir. Okul yöneticileri, denetim konusunda gerekli bilgiye, beceriye ve donanıma sahip olmalı, denetimi etkili bir şekilde planlamalı, denetimi gerçekleştirirken adil ve tarafsız olmalı, denetledikleri öğretmenlere yararlı dönütler sağlamalıdır (Deniz ve Saylık, 2018).

Bu çalışma, denetim uygulamalarındaki değişimi aynı öğretmenlerin geçmiş ve günümüz deneyimleri üzerinden anlama fırsatı sunması bakımından özgün değer taşımaktadır. 2014 öncesinde müfettişler tarafından yürütülen denetim ile günümüzde okul müdürlerince yürütülen denetim uygulamaları, bu süreçlerin doğrudan muhatabı olan ilkökul öğretmenlerinin perspektifinden ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Retrospektif bir bakışı da içeren bu karşılaştırmalı yaklaşım, her iki uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, denetim uygulamalarında yaşanan dönüşümü anlamak ve geleceğe yönelik daha sağlam politika ve uygulamalar geliştirmek isteyen araştırmacılar ve karar vericiler için anlamlı bulgular sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin 2014 öncesi ve mevcut denetim uygulamalarına ilişkin algı, deneyim ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmak ve denetim sistemine yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 2014 öncesi dönemdeki denetim uygulamalarına ve müfettişlere yönelik algı ve deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin 2014 sonrası dönemdeki (okul müdürü tarafından yürütülen) denetim uygulamalarına ve denetmenlere yönelik algı ve deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenler, 2014 öncesi ve sonrası denetim uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde temel nitel araştırma deseni (basic qualitative research) ile tasarlanmıştır. Bu desen, bireylerin belirli bir olgu veya durum hakkındaki algı, görüş, deneyim ve yorumlarını anlamaya odaklanmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Temel nitel araştırma, özellikle katılımcıların bir konudaki düşüncelerini, değerlendirmelerini ve anlamlandırmalarını derinlemesine keşfetmek amacıyla kullanılır. Bu çalışmada, fenomenolojik (olgubilim) bir desen yerine temel nitel araştırma desenin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın amacının, ilkökul öğretmenlerinin denetim olgusunun 'varoluşsal özüne' ilişkin yaşanmış deneyimlerini yansıtmaktan ziyade, 2014 öncesi ve sonrası denetim uygulamalarına ilişkin karşılaştırmalı görüş, algı ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmak olmasıdır. Nitekim temel nitel araştırma, böyle bir görüş alma ve durum değerlendirmesi amacıyla, fenomenolojiden daha uygun bir çerçeve sunmaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Van ilindeki dokuz farklı okulda görev yapan toplam 16 ilkökul öğretmeninden (sınıf öğretmenleri) oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, cinsiyet değişkenine göre eşit dağılım sağlanmasının yanı sıra 2014 yılı öncesindeki uygulama ile en az bir kez denetim geçirmiş olma ve en az 12 yıllık mesleki deneyime sahip olma şartı aranmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (yıl)	Öğrenim Durumu
k1	Kadın	36	12	Lisans
k2	Erkek	65	41	Lisans
k3	Erkek	50	20	Lisans
k4	Erkek	45	21	Yüksek lisans
k5	Kadın	39	13	Lisans
k6	Kadın	43	18	Lisans
k7	Kadın	48	21	Lisans
k8	Erkek	40	18	Yüksek lisans
k9	Erkek	44	19	Yüksek lisans
k10	Kadın	38	13	Lisans
k11	Kadın	60	37	Lisans
k12	Kadın	45	19	Yüksek lisans
k13	Erkek	36	13	Lisans
k14	Erkek	35	12	Lisans
k15	Erkek	38	16	Lisans
k16	Kadın	35	12	Yüksek lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu cinsiyet değişkeni açısından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine (Miles ve Huberman, 1994, 279) uygun olarak her iki cinsiyeti de eşit düzeyde temsil edecek şekilde (8 kadın ve 8 erkek öğretmen) belirlenmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunlukla (11 katılımcı) lisans mezunu olmaları dikkat çekicidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış nitelikteki “Geçmişten Günümüze Denetim Uygulamaları Görüşme Formu” yoluyla elde edilmiştir. Formdaki soruların geçerliliği, alan uzmanı iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu genel olarak; denetimin gerekliliği, geçmiş ve günümüz denetim ve “denetmen” algıları ile denetim deneyimleri ve ideal denetim algılarını belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Katılımcılardan elde edilen veriler, her bir katılımcı için “k” harfi ile birlikte bir sıra numarası belirlenerek deşifre edilmiştir. Görüşmeler sırasında rahat bir ortam oluşturmak adına görüşme

tarihleri müsaitlik durumuna göre planlanmış ve görüşmeler katılımcıların kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 25'er dakika sürmüştür ve görüşmelerin başında netliğin sağlanması adına araştırma amacına ilişkin genel bir bakış sunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara dayalı olarak özetlenip yorumlanmasını içeren betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2022) uygulanırken bu çalışmada, katılımcılara yöneltilen sorular, ana kategoriler olarak belirlenmiş ve soru sırasına göre sunulmuştur. Betimsel analiz sonrasında bulgular arasında mantıksal tutarlılık aranarak neden-sonuç ilişkileri keşfedilmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada veri analizi sürecine alan uzmanı bir dış uzman dâhil edilmesi, betimsel analizde her bir kategori ile ilgili örnek katılımcı görüşlerinin paylaşılması iç güvenilirliği; katılımcı özelliklerinin detaylıca paylaşılması, veri toplama ve analizi süreci aşamalarının detaylıca verilmesi dış güvenilirliği sağlamaya hizmet etmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Shenton, 2004). Ayrıca araştırma sonuçlarının anlamlı bir bütün ortaya koymuş olması, elde edilen bulguların kuramsal çerçeve ile uyumlu olması iç geçerliliğin; çalışma grubundaki katılımcı özelliklerinin farklılaşması ve araştırma sonuçlarının okuyucu deneyimleriyle ilişkilendirilebilir olması dış geçerliliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu kısımda araştırma bulguları araştırmanın alt amaçlarındaki sırayı yansıtabilecek şekilde sunulmuştur.

Denetimin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin denetimi gerekli bulma ve gerekli görmeme nedenleri paylaşılmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı denetimi bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Yalnızca bir katılımcı (k1), mevcut haliyle evrak işinden öteye geçmediğini düşündüğü denetimin gerekli olmadığını bildirmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Denetimin Gerekli Olma Nedenleri

Bıçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Eksiklerin tespiti/giderilmesi (k2, k7, k8, k13, k14, k16) Bilme/ Bilgilenme (k2,k5)	Eksiklerin tespiti ve bilgi sağlama
Öğretmenlerin gelişimi (k10, k11, k13, k14) Niteliğin artması (k7)	Gelişim/ nitelik
Motivasyonun artması (k2, k13) Öğretmenlerin kopmaması (k5)	Motivasyon sağlama
Doğal ihtiyaç (k3) Başboşluğu önleme (k7) Kontrol mekanizmasının gerekliliği (k9, k12)	Doğal nedenler
Yönetimin niteliğini artırması (k4) Okul işleyişinde düzen sağlama (k6, k7) İşlerin düzenli yürütülmesi (k9) Eğitsel amaçlara ulaşma (k11, k14)	Yönetimsel nedenler

Tablo 2’ye göre katılımcılar denetimin gerekliliğini; eksikliklerin tespiti ve bilgi sağlamasına, gelişim/nitelik artışına ve motivasyon sağlamasına bağlamışlardır. Denetim ayrıca, yönetsel işlerin bir gerekliliği ve dahası doğal bir ihtiyaçtan kaynaklı olarak “gerekli” görülmüştür. Bu nedenle denetim, yönetsel süreçlerin geliştirilmesinde ve eğitsel hedeflere ulaşılmasının sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Katılımcılar denetimin gerekli olma nedenleri arasında gelişim/nitelik açısından en çok öğretmenlerin gelişimi üzerinde dururken; doğal ihtiyaç olma

açısından ise insanın doğası gereği bir kontrol mekanizmasına ihtiyaç duymasını öne çıkarmışlardır. Örgütlerde denetim eksikliği, düzensizlik, başıboşluk, durgunluk ve güç kaybı gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle denetim, eğitim kurumlarının düzgün işleyişini ve başarısını sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcıların, denetimin gerekliliğine yönelik en önemli neden olarak gördükleri eksikliklerin tespiti ve bilgi sağlamayı, genellikle mesleki anlamdaki eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda ders denetimlerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Ders denetimi, öğretmen eksikliklerini gidermeyi, becerilerini geliştirmeyi, mesleki ve çevresel uyumlarını kolaylaştırmayı, yenilikçi uygulama ve değişiklikleri tanıtmayı, mesleki destek sağlamayı ve öğretimin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir dizi görevi kapsamaktadır (Taymaz, 2002). Böylece denetmenler, öğretmenlerin yeterli olmadıklarını düşündükleri durumlarda gerekli tespitleri yaparak ve bilgi paylaşımını sağlayarak öğretmenlerin arzu ettiği yardımı sağlayabilir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Gerekli olduğuna inanıyorum. Mesleki olarak eksik yönlerimizin tespiti, bu eksikliklerin giderilmesi için alanında yeterli olan kişiler tarafından denetim yapılmalıdır. Gürpınar’da çalıştığım yıllarda denetim için gelen müfettişin yapıcı bir dil kullanarak meslekteki eksikliklerimin giderilmesi için beni yönlendirmesi motivasyonumu yükseltmişti. Mesleki hayatım boyunca verdiği bilgileri unutmadım.” (k2)

“Denetim mekanizmasının varlığı her zaman gereklidir. Denetim mekanizmasının varlık gösteremediği eğitim kurumlarının disiplinler yönünden başlayarak akademik başarısına kadar etkili olan bütün öğeler olumsuz etkilenir. Eğitimin aksayan yönünü tespit etmek adına denetimin şart olduğu kanaatindeyim.” (k8)

Öğretmenlerin Başlarından Geçen ve Onlarda İz Bırakan Denetim Olayları

Öğretmenlerin deneyimleri ve onlarda iz bırakan denetim olayları incelendiğinde çalışmaya katılan 16 öğretmenden beşi (k2, k3, k8, k11, k14) denetmenlerin anlayışla ve hoşgörüyle liderlik ve rehberlik etmelerinin memnun edici olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar (k5, k6, k7, k9, k12) denetmenlerin denetimi sadece öğrencilere sözel olarak birkaç soru sorma ile sınırlandırılmasını rahatsız edici bulduklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise (k1, k4, k9, k10, k13, k15, k16) denetmenlerin, denetimde daha çok şekilciliğe odaklandıklarını dile getirmişlerdir. Memduhoğlu ve Mazlum (2014) da denetimin özellikle de geçmiş yıllarda rehberlik ve geliştirme anlayışından uzak olup çoğunlukla evrak kontrolüne dayalı ve biçimsel olarak uygulandığını bulmuşlardır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde rehberlik ve geliştirme odaklı örnek uygulamaların yanında çoğunlukla şekilci ve geçiştirici bir yaklaşımla denetimin amacına uygun şekilde gerçekleştirilmediğini söylemek mümkündür. Denetmenlerin, denetimde şekilcilik üzerine yoğunlaşmalarına yönelik katılımcı görüşlerinden çarpıcı olanları şu şekildedir:

“Meslek hayatımın ilk yılında denetim için müfettişlerin geleceği söylendi. Ben de evrak ve sınıf düzeni anlamında azar içitmek için her şeyi hazırladım. Müfettiş denetime geldiklerinde sadece evrak incelemesi yaptı. Müfettiş dosya ile ilgilenirken ben sınıfımda dersimi işlemeye devam ettim. Kendisi ders ve anlatılanlar ile ilgilenmiyordu. Evrak kontrolü bitince evrakların eksiksiz olduğunu, sınıf düzeninin de iyi olduğunu söyleyince doğal olarak motive edici cümleler bekledim. Fakat Müfettiş bana: ‘Hocam evraklar eksiksiz, giyim iyi ama sakallarınız olmamış. Keşke tıraş olup gelseydiniz!’ dedi. Bu duruma çok şaşırmıştım çünkü köseydim ve sakallarım çıkmamıştı.” (k4)

“Meslek hayatımın 2 ya da 3. yılıydı. Bir köy okulunda biz iki sınıf öğretmeniydik. Birleştirilmiş sınıf okutuyorduk. Eğitim müfettişleri bizi denetime gelmişlerdi. Bir eğitim müfettişi benim sınıfına girdi. İki müfettişte müdür yetkili öğretmen arkadaşımın sınıfına girdi. Bir müfettiş arkadaşımın sınıfını denetliyor diğeri de sınıfta oturmuş evrakları istiyordu. Müfettiş evrak istediğinde arkadaşım da haliyle evrakların olduğu odaya gidip gelmiş fakat bir defasında git gelmelerde kapıyı çalmayı unutmuş. Eğitim müfettişi öğrencilerinin gözü önünde öğretmen arkadaşımı azarladı.” (k9)

“Bir dağ köyünde göreve başladım, okul ve ev sobalıydı. Şehirde büyümüş bekar bir bayan için çok zor bir deneyimdi, okulumdaki tek öğretmen bendim ve on tane öğrencim vardı. Okulda hademe de müdürde bendim. Kar çok yağar, yollar kapanırdı. Köyde bakkal ve sağlık ocağı yoktu, yani ekmek

vermeseler aç kalırdım çünkü soba yakmayı zar zor öğrenmiştim. Karlı bir kış günü, aşağı köyün öğretmeni telefonla aradı ve müfettişlerin bir hafta sonra geleceğini söyledi. Hazırlamam gereken evrakları söyledi, bende hazırladım, ilçeden de kolonya ve lokum aldım, gelince ikram ederim dedim. Sobada çay yapmayı da yeni öğrenmişim bu iş olur diyorum, neyse iki müfettiş karların arasından takım elbiseleriyle okula giriş yaptı. Çocuklarla sohbet ettiler, evrakları görmek istediler. Daha sonra eksik evraklarımın olduğunu, okulun adının yazdığı tabelanın da mevzuata aykırı olduğunu söyleyerek gittiler, ben o gün bayağı gerildim.” (k10)

Öğretmenlerin 2014 Yılı Öncesine Yönelik Denetim Algıları

Bu başlık altında öğretmenlerin 2014 yılından önce denetime ilişkin algılarına yönelik bulgular paylaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin 2014 Yılı Öncesi Denetim Algıları

B biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Telaş, kaygı, endişe ve huzursuzluk (k1, k6, k7, k12, k13, k14, k16) Eksikliklerin açığa çıkma/ cezalandırılma korkusu (k1, k6, k9, k12)	Olumsuz Duygular
Faydasız olması (k4, k5, k8) Şekilciliğin önemsenmesi (k3, k10, k11, k15) Yargılayıcı olma (k2, k9)	Amaç Dışılık

Tablo 3’te öğretmenlerin geçmişteki (2014 öncesi) denetim algıları incelendiğinde bazı katılımcılara göre denetimin telaş, kaygı, endişe, korku gibi olumsuz duygular çağrıştırdığı; bazı katılımcıların ise denetimi “amaç dışı” gördükleri belirlenmiştir. Demir ve Tok’a (2016) göre de denetimler strese, endişeye ve korkuya neden olduğunda öğretmenlerde olumsuz bir algının oluşmasına yol açmaktadır. Araştırmadaki önceki bulgularla birlikte düşünüldüğünde şekilciliğin, özellikle de geçmiş yıllarda, denetimi amacının dışına çıkaran en önemli faktör olduğu söylenebilir. Ayrıca bulgular tutarlı bir şekilde, öğretmenlerin 2014 yılı öncesine yönelik denetim uygulamalarının kendilerinde olumsuz etkiler bıraktığını ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“10-15 yıl önce denetim deyince öğretmene hesap sorma, öğretmeni eksiklerinden dolayı özellikle evraklar konusunda yargılama ya da cezalandırma aklıma geliyordu.” (k9)

“On yıl öncesine kadar denetim benim için evrak, öğretmen dosyasının tam olması gibi basit hususlardan ibaretti.” (k3)

Öğretmenlerin Günümüzdeki Denetim Algıları

Bu başlık altında öğretmenlerin günümüzdeki denetim algıları incelenmiştir. Günümüzde denetimi bazı katılımcılar mesleki gelişime katkı olarak algılarken bazı katılımcılarda idari iş ve işlem olarak görmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların denetimi zaman zaman yetersiz görmesi, denetimin sıradan bir kontrol haline dönüşmesi ve amaç dışı kullanılmasından dolayı bazı kaygıları bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Günümüzdeki Denetim Algıları

B biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Rehberlik/ mesleki gelişime katkı (k1, k2, k3, k4, k9, k13) Eksikliklerin tespit edilmesi ve geri bildirim sağlama (k2, k4, k9, k10, k11, k12)	Mesleki Gelişim
Evrak işleri (k4, k14, k15, k16) Yapılan işlemlerin mevzuata uygunluğu (k3, k12, k7)	İdari İşlem
Zaman zaman yetersiz, işlevsiz olabilmesi ve sıradan bir kontrol haline dönüşebilmesi (k8, k9, k16) Amaç dışı kullanılabilmesi (k3, k9)	İşlevsizlik/ Amaç dışılık

Tablo 4 incelendiğinde günümüzde denetim, bazı katılımcılar tarafından eksikliklerinin tespit edilmesiyle sağlanan geri bildirim aracılığıyla mesleki gelişimlerine katkıda bulunan rehberlik faaliyeti ve destek alma fırsatı olarak algılanmıştır. Yeşil ve Kış (2015) da yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlere katkısı olduğunu düşündükleri denetimlerde eksiklerini gördükleri, bu eksikliklerinin gidermesi için çaba sarf ettikleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı bulgusunu elde etmişlerdir. Wanzare ve Costa (2000) ise yaptıkları çalışmada geri bildirim ve rehberliğin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Bulgulara göre denetim bazı katılımcılar tarafından idari işlem olarak görülerek, eğitim sistemlerinde yapılan işlemlerin yasal gerekliliklere uyumunun sağlaması olarak algılarken bazı katılımcılar ise aşırı evrak işleri olarak gördükleri denetimin kendilerine hiçbir yararı olmadığını ifade etmiştir. Literatürde bulgularla örtüşen ya da çelişen diğer araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Lansman (2006), özellikle hesap verebilirliğin mevcut olduğu okullarda denetimin öğretmen performansını artırmada ve nihayetinde öğrenci başarısına katkıda bulunmada çok önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Ingersoll ve Strong (2011) ise denetimde aşırı evrak işlerinin öğretmenlerin dikkatini öğretim görevlerinden uzaklaştırabileceğini vurgulamaktadır. Altun ve Yengin Sarpkaya (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler belge kontrolünün gereksiz olduğuna inandıklarını belirtmişler ve bunu çalışmalarına anlamlı bir katkı sağlamayan resmi bir gereklilik olarak ifade etmişler. Bu durum bazı öğretmenlerin denetimi, aşırı evrak işi olarak görmelerini veya bürokratik prosedürlerin, denetimin belirli yönlerini etkisiz veya gerçek öğretim uygulamalarından koparabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca bazı katılımcılar denetimin bazen amacı dışında kullanılabileceğine dair kaygılarını ifade ederken bazı katılımcılar da denetimin sahip olduğu amaca uygun şekilde yürütülmemesi durumunda zamanla etkisiz hale gelebileceğine veya hatalı çalışabileceğine dair endişelerini dile getirmişlerdir. Oysa Hallinger ve Heck (1998), denetimlerin belirlenmiş kapsamlarının ötesinde kullanılmamasını sağlamak için denetim faaliyetlerinde netlik ve şeffaflık ihtiyacını dile getirmiştir. Eacott (2019) ise denetim sistemlerinin etkinliklerini sürdürmek ve işlevsiz hale gelmelerini önlemek için sürekli olarak izlenmesinin ve değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Denetlerken aynı zamanda rehberlik eden kişiler olarak görüyorum. Artık eskisi gibi sadece eksiklikleri bulmaya çalışmadıklarını düşünüyorum” (k1)

“Günümüzde denetimin okul müdürlerinde olması isabetli bir karar olarak görüyorum. Okul müdürünün sürekli öğretmen, veli, okul üçgeninde olması ortam ile ortam bileşenlerini gözlemleme, eksiklerini görme bağlamında çözümler üretme şansı daha büyüktür.” (k11)

Öğretmenlerin 2014 Yılı Öncesine Yönelik “Denetmen” Algıları

Bu başlık altında öğretmenlerin 2014 yılından önce “denetmen” algılarıyla ilgili görüşler paylaşılmıştır. Katılımcıların tamamı 2014 yılından önceki denetmenlerle ilgili olumsuz algılara sahiptir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin 2014 Yılı Öncesi “Denetmen” Algıları

Bıçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Yargılayıcı ve azarlayıcı tutum sergileyen (k2, k6, k8) Soğuk olarak algılanma (k7, k14)	Olumsuz İletişim
Kusur aramaya çalışan kişiler (k1, k4, k6, k16) Korku figürü olma (k2, k3, k13, k10) Zorbalık yapan olarak algılanma(k11, k14)	Toksik davranış
Asıl amaçtan sapmış (k2, k5) Belge arayıcısı (k1, k7, k8) Resmi davranan (k7, k11, k14)	Aşırı bürokratik tutum

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamının, geçmişteki (2014 öncesi) denetmenlerle ilgili olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Denetmenlerin yargılayıcı ve azarlayıcı tutum

sergileyerek ve soğuk davranarak olumsuz iletişim özellikleri gösterdikleri görüşmüştür. Oysa denetmenler ve öğretmenler arasındaki etkili iletişim, olumlu ilişkileri teşvik etmede ve öğretim uygulamalarını geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Birol ve Ergin, 2000). Ünal'a (1999) göre bazı durumlarda öğretmenler, amirlerini yargılayıcı veya azarlayıcı olarak algılayabilirler, bu da öğretmenlerin moralini ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Buna ek olarak, denetmenlerin iletişim tarzlarında soğuk veya eksik olarak algılanmaları, eğitim ortamında açık diyalog ve işbirliğini engelleyebilir.

Toksik davranışlar açısından ele alındığında öğretmenler, denetmenleri kusur aramaya çalışan, korku figürü olan ve zorbalık yapan kişiler olarak algılamışlardır. Denetmenler tarafından incitildiğini veya zorbalığa uğratıldığını hissettiren durumlar, öğretmenler arasında önemli duygusal sıkıntılara yol açabilmektedir (Berkovich ve Eyal, 2015). Austin ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada da yetkili pozisyonlardaki kişilerin zorba davranışlarının, öğretmenlerin refahı ve iş performansı üzerinde zararlı etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin işbirliğini destekleyici bir çalışma ortamı yaratmak için bu tür zehirli dinamikleri ifade etmeleri son derece önemli görülmektedir.

Aşırı bürokratik tutum açısından katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise denetmenlerin denetimlerini evraklar üzerinde resmi davranarak gerçekleştirmeleri asıl amaçlarından sapmış olarak algılanmalarına neden olmuştur. Denetim süreçlerinde idari görevlere ve evrak işlerine yoğun bir vurgu, odağı pedagojik iyileştirme girişimlerinden uzaklaştırabilir (Garet vd., 2001). Denetmenler, öğretmenlerle anlamlı etkileşimler yerine aşırı belgelemeye öncelik verdiğinde, yapıcı geri bildirim alışverişi ve işbirlikçi problem çözme fırsatlarını engellemektedir (Johnson ve Birkeland, 2003). İdari gereklilikler ile öğretim desteği arasında bir denge kurmak, etkili denetim uygulamaları için hayati önem taşımaktadır (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014). Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenin açığını arayan, eksiklerini tespit eden ve evrak isteyen kişileri ifade ediyor.” (k12)

“Resmi, soğuk, yargılayan, kusur arayan kişiler aklıma geliyor.” (k16)

Öğretmenlerin Günümüzdeki “Denetmen” Algıları

Bu başlık altında öğretmenlerin günümüzde denetimi gerçekleştiren okul müdürlerine ilişkin algıları paylaşılmıştır. Katılımcıların tamamı denetim görevinin okul müdürlerinde olmasıyla ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğu okul müdürlerinin olumlu bir rehberlik (k1, k2, k3, k4, k7, k8, k9, k15) yaptığını ve denetim görevinin okul müdürlerine verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin yapmış olduğu denetimin motive edici olduğunu (k3, k6, k13), kaygılarını azalttığını (k10, k13, k16) ve bundan dolayı da kendilerini güvende hissettiklerini (k2, k6, k9, k11, k12) vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetimlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Denetim görevinin okul müdürlerinde olması benim için memnun edici bir durum. Beni tanıdığım için çalışmalarımı takdir etmesi beni motive ediyor.” (k3)

“Okul müdürlerinin denetlemeleri rahatlatıcı olduğunu düşünüyorum.” (k6)

“Günümüzde denetim yapan okul müdürlerini rehberlik yapan, yol gösteren olarak görüyorum.”

“İşimi yapıp yapmadığımı takip eden güvenilir kişi.” (k12)

“Denetimin okul müdürleri tarafından yapılması beni güvende hissettiriyor. İşlerimi yakından takip etmesi hoşuma gidiyor.” (k15)

Sonuçta; günümüzde öğretmenleri denetleyen okul müdürlerinin, öğretmenlere yapıcı geri bildirim, destek ve mentorluk sağlayan kişiler olarak görüldüğü, öğretmenlere olumsuz sonuçlardan korkmadan endişelerini veya sıkıntılarını ifade etmeleri için güvenli ve destekleyici, motivasyon artıran olumlu bir çalışma ortamını sağladıkları ve böylece stresi, kaygıyı hafifletmeye yardımcı oldukları söylenebilir. Sağlam ve Aydoğmuş (2016) da benzer şekilde olumlu denetmen-öğretmen ilişkilerinin öğretmeni motive ettiğini, iş tatminini sağladığını ve öğretmenlerin kaygı düzeylerini azalttığını vurgulamıştır.

İdeal Bir Denetimin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ideal bir denetimin taşıması gereken nitelikleri paylaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

İdeal Bir Denetimin Özellikler

Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Hedefler net olmalı (k1, k4, k10, 16) Hazırlıklı olarak gidilmeli (k2, k4, k7, k8, k9, k11)	Denetim öncesinde
Belge takibi yerine öğretmen gelişimine odaklanılmalı (k1, k13, k15) Yeteri kadar vakit ayrılmalı (k7, k8, k14, k16) Geri bildirim sağlanmalı (k2, k3, k4, k7) Olumlu iletişim kurulmalı (k2,k5, k6, k14)	Denetim esnasında
Değerlendirme yapılırken durumsal koşullar dikkate alınmalı (k4, k12) Bilimsel verilere dayalı, objektif ve adil bir değerlendirme yapılmalı (k3, k4, k5, k10, k16) Geri bildirim sağlanmalı (k2, k3, k4, k7) Rehberlik odaklı bir araya gelinmeli (k5, k6, k9, k10, k12, k14, k15, k16) Öğretmenlerin olumlu yönleri takdir edilmeli (k3, k10, k12)	Denetim sonrasında
Sürece yayılarak belli aralıklarla yapılmalı (k2, k7, k8, k14)	Genel

Tablo 6'ya göre öğretmenler, ideal bir denetimin denetim öncesi- esnası- sonrasında taşıması gereken özellikleri ve denetime ilişkin genel olarak yapılması gerekenlerle ilgili görüşlerini paylaşmışlardır. Katılımcılardan bazıları denetimin amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi ve sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için denetimden önce hedeflerin net olarak belirlenmesi (k1, k4, k10, 16) ve bu doğrultuda gerekli bilgi, beceri ve kaynaklara sahip olarak denetmenlerin denetimlere hazırlıklı girmesi (k2, k4, k7, k8, k9, k11) gerektiğini vurgulamışlardır. Aydın'a (2013) göre de denetimin temel ilkesi amaçlılıktır ve denetimde net hedeflerin belirlenmesi esastır. Bunun için denetim sürecine dâhil olan bireylerin, denetimin amacının farkında olması gerekmektedir. Denetimin amacı şeffaf, iyi tanımlanmış ve ilgili tüm paydaşlar tarafından kolayca anlaşılabilir olmalıdır (Demir, 2009). Amaçların net olması, herkesin denetim süreci aracılığıyla neye ulaşılması gerektiğini anlamasını ve bu hedeflere verimli bir şekilde ulaşmak için çalışabilmesini sağlar. Ayrıca Açıklan'a (1993) denetmeninin donanımlı, alanında iyi bir uzman olması ve denetimlere hazırlık yaparak gitmesi, denetimin başarısını arttırmaktadır.

Bazı katılımcılar denetim sırasında denetmenlerin evraklara odaklanmak yerine öğretmenlerin mesleki gelişimine dikkat etmesi (k1, k13, k15), denetime yeteri kadar zaman ayırması (k7, k8, k14, k16), işbirliğini ve motivasyonu arttıracak olumlu bir iletişim (k2, k3, k4, k7) kurması gerektiğini dile getirmiştir. Memduhoğlu ve Taymur'un (2009) araştırma bulgularına göre öğretmenler, denetimlerde genellikle sınıf içi öğretim uygulamalarındaki eksiklikleri tespit edip giderilmesi veya mesleki gelişimlerine odaklanmak yerine, belgelerin kontrol edilmesine öncelik verildiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ile birlikte düşünüldüğünde, odak noktasını öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeye ve belirli öğretim eksikliklerini gidermeye kaydıran denetim uygulamalarının, eğitimin kalitesini artırma amacına daha iyi hizmet edeceği söylenebilir. Pek çok araştırmaya göre de ideal bir denetim, yalnızca belgelendirmeyi öne çıkarmak yerine rehberlik ve iyileştirmeye odaklanarak öğretmenlerin mesleki gelişimine etkili bir şekilde katkıda bulunabilir (Arslantaş, 2007; Balaban, 2005; Korkmaz, 2007; Uygur, 2006). Köybaşı ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen araştırma da öğretmenlerin kısa vadeli değerlendirmeleri, mesleki gelişimleri için yeterli görmediklerini vurgulamaktadır. Dönmez ve Demirtaş (2018) ise öğretmenlerin öğretim süreci boyunca uzun süreli ve kapsamlı bir şekilde gözlemlenmesinin daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmen değerlendirmesinde daha bütünsel bir yaklaşımı benimsemek için izole veya anlık değerlendirmelerin ötesine geçmenin önemini vurgulamaktadır. Zaman içindeki öğretim performansının çeşitli yönlerini dikkate alan uzun vadeli gözlemler ve değerlendirmeler yaparak, öğretmenlerin güçlü yönleri, geliştirilebilecek alanları ve genel gelişimi hakkında daha derin bir anlayış kazanmak mümkün hale gelecektir. Böyle bir yaklaşım, öğretim uygulamalarında sürekli

gelişmeyi teşvik ederken, bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmiş anlamlı mesleki gelişim fırsatlarına da katkıda bulunabilir. Taymaz'a (2002) göre etkili iletişim, denetmen ve öğretmenler arasında anlamlı etkileşimi kolaylaştırmada hayati öneme sahiptir. Açık ve şeffaf iletişim kanalları, fikirlerin, geri bildirimlerin, endişelerin ve önerilerin net bir şekilde paylaşılmasına olanak tanır. Etkili iletişim öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlayabileceği gibi aynı zamanda eğitimde kalitenin artırılması katkı sunmaktadır.

Katılımcılardan bazıları denetim sonrasında doğru bir değerlendirme yapılabilmesi adına koşulların (çevre, okul, öğrenci) dikkate alınması (k4, k12) ve bilimsel verilere dayanan nesnel değerlendirmeler (k3, k4, k5, k10, k16) yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Acar (2002) da öğretmenlerin, denetmenlerin denetim sürecinde koşulları tam olarak dikkate almadıklarına inandıklarını tespit etmiştir. Taymaz (2003) da eğitim ortamının yapısı, özellikleri ve beklentilerinin öğrenci davranışlarını ve dolayısıyla öğretmen başarısını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, sınıf dinamiklerini ve sonuçlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Denetim sürecini değerlendirirken denetmenlerin, okulların çevre koşullarını da göz önünde bulundurması önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmalar bilimsel temellere dayanan objektif denetimlerin sürece katkı sağladığını da vurgulamaktadır (Balaban, 2005; Memduhoğlu ve Taymur, 2009).

Bazı katılımcılar denetim sonrasında öğretmenlerin, gerçekleştirdikleri uygulamalar üzerinde değerlendirme yapmasını, iyileştirme alanlarını belirlemelerini ve devam eden mesleki gelişimlerini desteklemeleri için yapıcı bir geri bildirim sunmalarını (k2, k3, k4, k7) gerekli görmektedirler. Brookhart ve diğerleri (2009) de denetim sonrasında yapıcı geri bildirim vermenin, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde düşünmesini sağladığı ve mesleki gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Bu geri bildirim süreci, öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki kalitesini arttıracak ve eğitim hedeflerine ulaşmada başarı düzeyini yükseltecek biçimde olmalıdır (Gespass ve Paris, 2001; Greene, 1992; Marshall, 2005). Bazı katılımcılar ise denetim sonrası rehberlik sunulmasının, öğretmenlerin kendilerini nasıl geliştirebileceklerini anlamalarına yardımcı olabileceğini ifade ederken bazıları da başarılı yönlerinin takdir edilmesinin motive olmalarını sağlayacağını belirtmiştir. Benzer araştırma bulguları da öğretmenlerin denetimden en büyük beklentilerinin rehberlik olduğunu göstermektedir (Hopkins ve Moore, 1993; Taymaz, 2011; Wiles ve Bondi, 2000). Taymaz'a (2011) göre denetimde rehberlik, bireylerin kendilerini ve çevrelerini anlamalarına, problem çözmelerine, karar vermelerine, çevrelerine uyum sağlamalarına, mesleki açıdan gelişmelerine ve mutluluk bulmalarına yardımcı olma sürecini ifade etmektedir. Aydın (2013) da öğretmenlerin, yaptıkları işin denetmenlerce takdir edilme beklentisi içinde olduklarını belirlemiştir.

Bazı katılımcılar denetimlerin yoğunlaştırılmış dönemler veya sınırlandırılmış belli sayıda denetimler yerine yıl boyunca düzenli aralıklarla yapılmasının (k2, k7, k8, k14), öğretim uygulamalarının daha kapsamlı olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacağını vurgulamışlardır. Nitekim yıl boyunca yapılan düzenli denetimler, zaman içinde daha geniş bir yelpazedeki öğretim uygulamalarını yakalayarak daha kapsamlı bir değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (Stronge, 2007). Köybaşı ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırma da, öğretmenlerin kısa vadeli denetimi yeterli görmediklerini göstermektedir. Böylelikle öğretmenlerin tek veya sınırlı bir değerlendirmenin kendi öğretim yetenekleri ve performansları hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamadığını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca Dönmez ve Demirtaş (2018) öğretmenler için uzun süreli ve bütüncül bir gözlem sürecinin daha anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Bu durum uzun bir süre boyunca devam eden gözlemlerin; öğretmenin öğretim uygulamaları, güçlü yönleri, geliştirilecek alanları ve genel mesleki gelişimi hakkında daha derin bir anlayışa olanak sağladığı anlamına gelmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Bence denetim okul müdürlerince yapılmalı ama müdürlerin kendini iyi yetiştirmiş olması gerekiyor. Denetim süreç boyunca sık aralıklarla yapılmalıdır." (k7)

"Denetimin amacı kesinlikle rehberlik olmalıdır. Denetmenler sınıf tecrübesi yüksek kişilerden seçilmelidir. Evraka değil, sürece odaklanmalıdır." (k15)

Denetim Uygulamalarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Bu başlık altında günümüz denetim uygulamalarının geliştirilmesi için katılımcıların önerileri paylaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Denetim Uygulamalarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Okul müdürleri tarafından yapılması (k2, k10) Okul müdürlerinin seçiminde liyakat ve belirli kriterlerin olması (k2, k5, k8) Denetimin değerlendirilmesinde çevrenin şartlarını dikkate alan kriterlerin olması (k14, k15, k16) Sürece yayılarak yapılması (k5, k15) Denetmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi (k8, k13)	MEB’e Yönelik
Etkili iletişim becerilerine sahip olması (k3, k6, k14) Alanında yeterli olması (k2, k6, k9) Denetime ön hazırlık yaparak gitmesi (k2, k9) Korku ve panik nedeni olmaması (k9, k13, k16) Evrakı ön planda tutmaması (k5, k6, k13, k14) Sorunları tespit edip gerekli rehberliği yapması (k1, k2, k4, k5, k6, k10, k11, k12, k13, k14, k16) İşbirliğini önemsemesi (k2, k13)	Denetmene (Okul Müdürüne) Yönelik
Denetimin temel ilkelerinin ve asıl amacının bilincinde olmaları (k4, k11, k14, k6)	Öğretmene Yönelik

Tablo 7’ye göre katılımcılar günümüz denetim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak en fazla denetmenlere (okul müdürlerine) olmak üzere MEB’e ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar MEB’e yönelik olarak denetimin okul müdürleri tarafından yapılması, okul müdürlerinin seçiminde liyakat ve belirli kriterlerin olması ve denetim görevini gerçekleştirecek olan okul müdürlerine yönelik eğitimler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ders denetimlerinin okul müdürlerine bırakılmasına yönelik yapılan araştırmalar denetim sırasında öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissettiklerini ve öğretmenlere katkısının olduğunu ortaya koymuştur (Dönmez ve Demirtaş, 2018; Yeşil ve Kış, 2015; Yılmaz, 2009). Yılmaz (2009), okul müdürlerinin denetim görevini yapmasının nedenleri arasında denetleyecekleri öğretmenleri tanımaları, geliştirilmesi gereken yönlerini bilmeleri, öğretmenin gerçekleştirdiği bütün etkinliklerden haberdar olması olduğunu tespit etmiştir. Tonbul ve Baysülen (2017) tarafından yapılan araştırmada müdürlerin çoğunlukla öğretmen denetimi konusunda özel bir eğitime sahip olmadıkları vurgulanmakta ve bu alandaki becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Bursalıoğlu’ya (2015) göre öğretmenlerin değerlendirilmesinden sorumlu denetmenlerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için uygun eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar denetimin değerlendirilmesinde çevrenin şartlarını dikkate alan kriterlerin olması ve denetimin sürece yayılarak yapılması yönünde de tavsiyelerde bulunmuştur. Altınok ve diğerlerine (2020) göre de denetim sürecinde çevrenin ve okulun içinde bulunduğu durum ve koşulların dikkate alınması denetimin daha fazla etkili olmasını sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar ders denetimi sıklığının ihtiyaç duyulan zamana göre belirlenmesi gerektiği (Köybaşı ve diğerleri, 2017) ve eğitim süresince yapılmasının etkili bir gözlem için fırsat olduğunu (Dönmez ve Demirtaş, 2018) ortaya koymaktadır.

Katılımcılar denetmene (okul müdürü) yönelik olarak alanında yeterli olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, işbirliğini içerisinde sorunları tespit edip gerekli rehberliği yapması yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, alanında uzman ve yeterli bilgiye sahip ve etkili iletişim becerilerine sahip okul yöneticilerinin kendilerini denetlemesini istediklerini ifade etmektedirler (Uygur, 2020). Etkili iletişim kurabilen, alanında yetkin ve bilgili denetmenlerin varlığı öğretmenler arasında güven duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Altun vd., 2015). Dahası Aydın’a (2013) göre denetimin temel amacı, öğretmen ve denetmen arasındaki işbirliği ile tespit edilen eksikliklerin giderilmesi ve öğretmenin mesleki olarak gelişimine katkı sağlamaktır. Bozkuş ve diğerleri (2015)

tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin denetim sürecinde rehberliğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar denetmenlerin denetime ön hazırlık yaparak gitmeleri, korku ve panik kaynağına dönüşmemeleri ve evrakı ön planda tutmamalarına yönelik olarak da tavsiyelerde bulunmuşlardır. Görülen o ki denetim öncesi hazırlık, denetim sırasındaki gözlemleri ve etkileşimi daha da anlamlı hale getirmeye olanak sağlayabilir. Kel ve Akın (2021), denetmenlerin korku temelli yaklaşım sergilemelerinin strese neden olduğunu ve bu durumun da değerlendirme süreçlerine olumsuz etki ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca bazı araştırma bulgularında, denetmenlerin denetim sırasında en çok da evrak işlerini önemsedikleri (Gündüz, 2010); oysa evrak denetiminin öğretmenler tarafından gereksiz olarak algılandığı ve şekilsel kaldığından dolayı kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşündükleri tespit edilmiştir (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014).

Katılımcılar son olarak öğretmenlere yönelik olarak, denetimin asıl amacının bilincinde olmalarına yönelik tavsiyelerde bulunmuşlardır. Altınok ve diğerleri (2020), denetlenenlerin, denetimin hedeflerinin ne olduğunu net bir şekilde anlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bulgularla benzer şekilde Taymaz (2002), öğretmenlerin, asıl amacın bilincinde olarak denetim sürecine aktif olarak katılmalarını ve çabalarını bu hedeflere etkili bir şekilde ulaştırabileceklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Alanında yeterli olmalı, denetlemeye gitmeden önce hazırlığını yapmalı, denetim esnasında sorunları tespit edip gerekli rehberliği yapmalıdır. Denetimin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiğine inanıyorum. Okul müdürlerinin seçiminde de belli kriterler olmalıdır. Bilgili, tecrübeli olmalı ve öğretmenlik mesleğini en 12 yıl yapmış olmalıdır.” (k2)

“Günümüz şartlarına uygun, denetim ilkelerine hâkim, hem eğitim öğretim hem de okula fayda sağlayacak bir denetim sistemine ihtiyaç var. Denetimi yapan kişilerin işine gerçek manada hakim olmaları ve eğitim-öğretimin tıkandığı noktada fayda sağlayabilecekleri yeterliliğe sahip olmaları gerekir.” (k4)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğretmenlerinin perspektifinden denetim uygulamalarında yaşanan dönüşümü ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular denetim algısında çarpıcı bir paradigma kaymasına işaret etmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin denetimi genel olarak gerekli gördüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu gereklilik algısı, denetimin işlevine yönelik köklü bir dönüşümün de habercisidir. Öyle ki öğretmenler denetimin gerekliliğini, eksikliklerin tespiti, mesleki gelişim, yönetim verimliliği ve motivasyon sağlama gibi etkenlerle ilişkilendirmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenler denetimin yalnızca bir kontrol aracı değil aynı zamanda öğretmenlerin gelişimini destekleyici bir işlev taşıdığını belirtmişlerdir. Denetim süreçleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmelerine fırsat sunarak onların mesleki anlamda bir gelişim sağlamalarına katkı sağlayabilir. Bu yönüyle denetim, öğretim sürecinin kalitesini yükselten destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir (Wanzare ve Costa, 2000). Bu bulguları destekler nitelikte, Dobbelear ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, denetimin öğretmenleri motive ettiği, mesleki yeterliliklerini arttırdığı, rehberlik ve destek süreci olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın çarpıcı bulgularından birisi de öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin olumlu potansiyel algılarının, geçmiş uygulamalarla kıyaslandığında anlam kazanmasıdır. Öyle ki bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin geçmişteki denetim uygulamalarına ilişkin algılarının büyük ölçüde olumsuz duygularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Katılımcılar, geçmişte denetimi genellikle korku ve stres yaratan, şekilci, yargılayıcı, bürokratik ve kusur aramaya yönelik bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu tür baskı odaklı denetimlerin, öğretmenlerde yüksek düzeyde strese yol açtığı ve nihayetinde öğretim kalitesini baltalayıcı bir işlev gördüğü alanyazında da teyit edilmektedir (Liu, Luo ve Tang, 2021). Bu sonuçlar, geçmişte denetimin öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanıldığını ve mesleki verimliliğini arttırmaktan ziyade cezalandırıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir (Berkovich ve Eyal, 2015; Gray ve Gardner, 1999). Nitekim, öğretmenlerin yetersizliklerine odaklanan hiyerarşik bir denetim yapısının eğitimdeki genel verimliliği düşürdüğü de bilinen bir gerçektir (Bush, 2007). Bu döneme ait denetmen profili ise "hataya odaklanan", "kusur arayıcı", "soğuk" ve "aşırı bürokratik" tutumlar sergileyen bir "korku figürü" olarak betimlenmiştir.

Memduhoğlu ve Mazlum (2014) da geçmiş denetim uygulamalarının genellikle evrak kontrolü ile sınırlı olduğunu, hata ve sorunları ortaya çıkarmaktan öteye gitmeyen bir süreç olarak algılandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ehren ve Visscher (2008), rehberlikten uzak denetim uygulamalarının öğretmenlerde kaygı yarattığını ve performanslarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu durum, denetimin öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşüren ve öğretim sürecine katkı sağlamayan bir uygulama olarak algılanmasına neden olmuştur.

Buna rağmen, bu araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, bu olumsuz tablonun günümüzde belirgin bir şekilde değişmeye başlamasıdır. İlkokul öğretmenleri günümüzdeki denetim uygulamalarını daha fazla rehberlik, mesleki gelişime katkı ve geri bildirim sağlamaya yönelik bir süreç olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, denetimi evrak odaklı bir işlem olmaktan ziyade eksikliklerin belirlenerek öğretim kalitesinin artırılmasına ilişkin destekleyici bir süreç olarak değerlendirmektedir. Araştırmalar, yapılandırılmış geri bildirim ve sürekli rehberlik sunan denetim süreçlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemli ölçüde artırdığı konusunda hemfikirlerdir (Kyriakides ve Campbell, 2004; MacBeath, 2005; Pajak, 1993; Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu olumlu dönüşümde, denetim yetkisinin okul müdürlerine devredilmesi kilit bir rol oynamıştır. İlkokul öğretmenlerinin günümüzde denetimi yapan okul müdürlerine yönelik algılarının oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin, denetim uygulamalarını gerçekleştirirken genellikle kendilerini motive ettiklerini, kendilerine rehberlik yaptıklarını ve güven veren bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler, günümüzde denetimi gerçekleştiren denetmenleri artık "korku figürü" olarak değil, Kowalski'nin (2010) belirttiği gibi bir "akıl hocası (mentor)" ya da "koç" olarak algılamaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin olumlu algılar geliştirmelerinde, okul müdürlerinin samimi bir iletişim kurmaları, öğretmenleri yakından tanımaları ve denetim sürecini baskıdan uzak bir şekilde yürütmeleri belirleyici etkenler arasında yer almıştır. Bu durum, eğitimde denetim uygulamalarının, şekilci ve kontrol odaklı bir yapıdan çıkarak iş birliğine dayalı, gelişimi amaçlayan bir yapıya dönüşme sürecinde olduğunu ortaya koymaktadır. Danielson (2007), öğretmenlerin etkili geribildirim aldıkları, güven temelli ve mesleki gelişime açık bir denetim ortamının, öğretim kalitesini doğrudan artırdığını vurgulamaktadır. Robinson ve diğerleri (2009) ise yöneticilerin açık iletişim kurmaları ve öğretmen gelişimini incelemeleri durumunda, denetimin öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmiştir. Ingersoll ve Strong (2011) da denetimin öğretim süreçleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilmesi için, temel bir koşul olarak, öğretmenlerin bireysel ihtiyaç duydukları alanlara göre yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Günümüzdeki denetmenlere (okul müdürleri) yönelik genel olumlu algıya rağmen bu araştırmanın bulguları, dönüşümün derinleşmesi ve kurumsallaşmasının önünde engeller bulunduğunu da göstermektedir. Katılımcıların bir kısmının, denetimi halen evrak yoğunluğu, ağır idari iş yükü ve zaman zaman işlevselliğini yitirmiş bir uygulama olarak tanımlaması, yeni rehberlik odaklı paradigmaya geçişin tüm okul ortamlarında henüz tam olarak içselleştirilmediğine ve uygulamada tutarsızlıklar yaşandığına işaret etmektedir. Bu tutarsızlık, denetimin bir gelişim fırsatı mı yoksa sadece bir kontrol aracı olarak mı işlev gördüğü tartışmalarını gündeme getirmekte ve halen ideal bir denetim modeline duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcılar ideal bir denetimin rehberlik odaklı, işbirlikçi, yapıcı geri bildirim sağlayan, öğretmen ihtiyaçlarına duyarlı, süreç odaklı ve iletişime açık bir yapı sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu beklentiler, öğretmenlerle iş birliği içinde ve ortak hedefler belirlenerek yürütülen bir denetim anlayışının, motivasyon ve okul gelişimi açısından taşıdığı hayati önemi ortaya koyan bulgularla (Harris, 2005) benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, etkili bir denetim uygulamasında denetmenlerin hazırlıklı olması, denetim hedeflerinin açık bir şekilde belirlenmesi, evrak kontrolünden ziyade öğretim süreçlerine odaklanması ve denetimin sadece bir gözlem değil, öğretmenin gelişimine katkı sağlayan bir rehberlik süreci olması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle yapıcı geri bildirim, uzun süreli mentorluk ve öğretim süreçlerine ilişkin somut destek en fazla talep edilen unsurlar arasında bulunmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirimine ilişkin bu talepleri, öğretimsel gelişimin ancak geri bildirimin nitelikli, zamanında ve öğretmenin güçlü yönlerini öne çıkaran bir yaklaşımla verilmesi durumunda sağlanabileceği görüşünü (Ovando, 2005) destekler niteliktedir. Glickman ve diğerleri (2001), denetim sürecinin öğretmenin

potansiyelini açığa çıkaracak biçimde kurgulanması gerektiğini ve bunun da ancak güvene dayanan, uzun soluklu ve öğretimi önceleyen bir süreçle mümkün olacağını vurgulamaktadır. Brookhart ve diğerlerine (2009) göre denetim sürecinin sonrasında verilen nitelikli geribildirim ve takdir, öğretmen motivasyonu üzerinde destekleyici bir etki yaratmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma Türkiye'deki eğitim denetimi anlayışının önemli bir dönüşüm içinde olduğunu göstermektedir. Geçmişin cezalandırıcı ve baskıcı denetim paradigması, yerini yavaş yavaş destekleyici ve gelişim odaklı bir modele bırakmaktadır. Ancak bu dönüşümün sistematik hale gelebilmesi için öğretmenlerin talepleri doğrultusunda somut adımlar atılması gerekmektedir. Okul müdürlerinin pedagojik liderlik ve mentorluk becerilerinin güçlendirilmesi, denetim süreçlerinin evrak yükünden arındırılarak öğretim kalitesi odağına alınması ve yapılandırılmış, sürekli bir geri bildirim mekanizmasının kurulması bu adımların başında gelmektedir. Zepeda (2013) etkili bir denetim sisteminin, öğretmenin mesleki bağlamı dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini ve bunun sağlanamaması durumunda denetimin yüzeysel kalacağını savunmaktadır. Öğretmenler, denetimin dönüştürücü bir etkiye sahip olabilmesi adına sistemli, insan merkezli ve öğretim odaklı bir çerçevede ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de denetim uygulamalarına yönelik bu olumlu dönüşümün kapsamının genişlemesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması adına, denetmenlere yönelik etkili mentorluk, yapıcı geri bildirim verme ve iletişim becerileri konularında uygulamalı eğitimler verilebilir. Denetimin öğretmenler açısından bir gelişim fırsatı olarak görülebilmesi adına bürokratik evrak yükü ve formalite uygulamalar azaltılarak öğretmenlerin sınıf içi öğretim performansı ve mesleki ihtiyaçları daha fazla merkeze alınmalıdır. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri yalnızca denetmenler tarafından değil, mesleki gelişim planı gibi yapısal bir mekanizma tarafından, okulun ve öğrencilerin kendine özgü koşulları dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Yazar Katı Oranı

Her iki araştırmacı da araştırmanın tüm aşamalarına eşit düzeyde katkı getirmişlerdir.

Etik Beyan

Bu çalışmanın yürütülmesinde araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izini alınmıştır. Etik Kurul izni, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu’nun 24/07/2025 tarihli toplantısında 2025/17-17 karar numarası ile belgelenmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acar, N. P. (2002). İlköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışları. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Açıklan, Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9).
- Ağaoğlu, S., ve Selim, Y. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Altınok, V., Tezel, M. ve Güngör, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Sözlü Bildiri*, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.

- Arslantaş, H. İ. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C. & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, machiavellianism and emotional manipulation: does it have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43(1), 179-189.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem A.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Balaban, C. (2005). Aday öğretmenlerin işbasında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Biröl, C. ve Ergin, A. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bozkuş, K., Gündüz, Y. ve Aslan, H. (20-22 Mayıs 2015). *Öğretmenlerin denetim ve rehberlik dışı bırakılmalarının olası sonuçları* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2009). Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (19. baskı)*. Pegem A.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Canlı, S. (2022). Covid-19 Pandemi döneminde eğitim yönetimi açısından okul müdürlerinin karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm yöntemlerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Catano, N., & Stronge, J. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379- 399.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Davis, S. H. (1998). Superintendents' perspectives on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34(1), 58-90.
- Demir, M. (2009). İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Demir, M., ve Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Demirtaş, H., ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Deniz, Ü., ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J. & Van Dongen, D. (2013). The impact of feedback training for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86-104.
- Dönmez, B., ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478.
- Eacott, S. (2019). The problems and possibilities of the relational approach: an introduction to the special issue. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(1), 1-14.

- Earley, P. (Ed). (1998). *School improvement after inspection? School and LEA responses*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205- 227.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915- 945.
- Gespass, C., & Paris, C. (2001). Examining the mismatch between learner centred teaching and teacher centred supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Glanz, J. & Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies*. USA: Chrithoper-Gordon Publishers, Inc.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. New York, NY: Pearson.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Gray, C. & Gardner, J. (1999). The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4), 455-468.
- Greene, L. M. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148.
- Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 37-52.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Harris, A. (2005). OP-ED. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Henson, K., T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Long Grove, IL.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: a practical guide to student, teacher supervision*. Brown & Benchmark Publishing.
- www.memurlar.net/haber/1147575/ogretmen-denetiminde-son-durum.html adresinden 07.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Anı Yayıncılık.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Kel, M.A., ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243.
- Koçak, S. ve Memişoğlu, S. (2020). Okul müdürlerinin denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık yönetimi üzerindeki etkisinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 57-91.
- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. Routledge.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağiroğlu-Bakır, A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda yapılan ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 12(4), 327-344.

- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*(1), 23-36.
- Lansman, R. R. (2006). A case study of teacher evaluation and supervision at a high-achieving urban elementary school (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California, California.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52*(1), 31-60.
- Liu, H., Luo, L., & Tang, W. (2021). Kindergarten teachers' experiences of stress under a high-stake inspection regime: An exploration in the Chinese context. *International Journal of Educational Research, 109*, 101850.
- Lucio, W. H., & McNeil, J. D. (1969). *Selection and Preparation of Supervisors* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Macbeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school-self evaluation*. Routledge.
- Marks, J. R., Stoops, E. & King-Stoops, J. (1985). *Handbook of instructional supervision: A guide for the practitioner*. Allyn and Bacon.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan, 86*(10), 727-735.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. ASCD Member Book.
- Memduhoğlu, H., ve Mazlum, M. (2014). Bir değişim hikayesi: Eğitim müfettişlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 28-47.
- Memduhoğlu, H.B. ve Taymur, A. (22-23 Haziran 2009). *Türkiye'de eğitim denetiminin yeniden yapılanmasına ilişkin bir model önerisi*. [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Bolu, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2025). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/29121158_mebegitimkurullarivezumreliyonergesi21.01.2025.pdf adresinden 07.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. Deep & Deep Publications.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası: Akademik bir alanın tarihi analizi* (S. Turan, F. Bektaş, & M. Yalçın, Çev.). Pegem Akademi.
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 18*, 171-183.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri* [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Türkiye.
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges And Achievements Of American Education* (pp. 158-186). ASCD.
- Resmi Gazete (2011). MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Tarih: 14.09.2011, Sayı: 28054).
- Resmi Gazete, (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği (Tarih: 24.05.2014, Sayı: 29009).
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Winmallee: Australian Council for Educational Leaders, 41*, 1-27.

- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (2002) *Supervision: A redefinition* (7th ed.) McGraw Hill Book Company.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Spellman, S. O., & Jacko, C. M. (1988). Clinical supervision: A powerful tool for teacher education. *Action In Teacher Education*, 10(1), 25-29.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd edition). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Ali Ü., Çev.). Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem A.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. Baskı). Pegem A.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (8. baskı). Pegem A.
- Terry, P. M. (1995). Empowering teachers as leaders. *National Forum of Teache Education Journal*, 10(3), 1-7.
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Uygur, D. (2006). İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social Sciences and Education*, 3(1), 400-411.
- Ünal, A. (1999). İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Wanzare, Z. & Costa, J. L.(2000). Supervision and staff development: overview of the literature. *NASSP Buletin ProQuest Education Journals*, 47-54.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. Prentice Hall.
- Wiles, K. (1967). *Supervision for better schools*. Prentice-Hall International, Inc.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook*. Routledge.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi: uygulama araçları ve kavramlar* (Ali B. ve Çiğdem A., Çev.). Pegem A.