

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SANATSAL DENETİM MODELİNİN KAMU İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA BENİMSENE BİLİRLİĞİNİN ANALİZİ

Ümit DİLEKÇİ

Ocak - 2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

SANATSAL DENETİM MODELİNİN KAMU İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA BENİMSENE BİLİRLİĞİNİN ANALİZİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ümit DİLEKÇİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZ OĞLU

Bolu - 2012

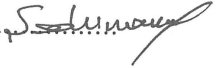
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ümit DİLEKÇİ'ye ait 'Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi' başlıklı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir 11/ 01/2012.

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

.....

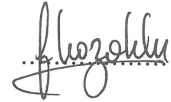
Üye

: Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğinin Analizi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversiteye veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim 11/ 01/ 2012.

Ümit DİLEKÇİ

ÖZET

SANATSAL DENETİM MODELİNİN KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BENİMSENEİLİRLİĞİNİN ANALİZİ

Ümit DİLEKÇİ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU

Ocak 2012; Sayfa 130 + xvii

Bu araştırma; sanatsal denetim modelinin öğretmenlerin ve eğitim denetmenlerinin görüşlerinden hareketle kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılı II. döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki kamu ilköğretim okullarında (N=43) görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri (N=1115) ile Bolu ili dâhil olmak üzere tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 17 ilde görevli eğitim denetmenleri (N=706) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bolu ilindeki 14 kamu ilköğretim okulunda görevli 540 sınıf ve branş öğretmeni ile 17 ilde görev yapan 706 eğitim denetmeninin tamamı oluşturmaktadır.

Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dört alt boyut ve 58 maddeden oluşan Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 18.00 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ve bağımsız gruplar için (ilişkisiz örneklem) t-testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda fark çıkan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc Testlerinden Scheffe Testi ve Tamhane T2 Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin olarak sınıf ve branş öğretmenleri “tamamen”, eğitim denetmenleri de “büyük ölçüde” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin olarak görüşleri arasında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında anlamlı fark yok iken; öğretmenler (sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterirken, mesleki kıdem değişkenine göre ise anlamlı fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sanatsal denetimin felsefesi alt boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin genel toplamında anlamlı fark çıkmıştır.

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri ile ilgili bütün kişisel bilgiler değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Eğitim denetmenlerinin cinsiyet değişkenine göre deneticinin eğitimsel uzmanlık görevi alt boyutunda ve ölçeğin genel toplamında; mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genel toplamında; öğrenim durumu değişkenine göre sanatsal denetimin felsefesi, deneticinin eğitimsel uzmanlık görevi alt boyutlarında ve ölçeğin genel toplamında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bağlı olarak eğitim denetmenlerinin görüşlerini etkili bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olabilmeleri, gözlem yaptıkları alanda uzman olmaları, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim içinde bulunmaları ve ders değerlendirmelerinde öğretmenlerin özellikle olumlu davranışları üzerinde yoğunlaşmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim denetmeni, Sanatsal denetim modeli, Benimseme

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF THE ADOPTABILITY OF ARTISTIC SUPERVISION
MODEL AT PUBLIC PRIMARY SCHOOLS****Ümit DİLEKÇİ****Master Thesis****Department of Educational Sciences****Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZÖĞLU****January 2012; Page 130 + xvii**

The purpose of this research is to determine the adoptability of Artistic Supervision model in public primary schools starting from supervisors' and teachers' points of views.

The population of the research covers branch and classroom teachers (N=1115) working in Bolu Public Primary Education Schools and the education supervisors (N=706) chosen by Random Sampling Method in 17 provinces with Bolu. The sub-population of the research covers classroom and branch teachers (N=540) working in 14 Public Education Schools in Bolu province and the education supervisors (N=706) working in 17 provinces.

Descriptive model is used in the research. As a data collection mean, Artistic Supervision Scale developed by the researchers, consisted of 58 items and 4 sub-dimensions was used.

The data, obtained from the research, are analysed by using of SPSS 18.00 package. Percentage, frequency, arithmetic average, standard deviation, one way anova methods are used for the analysis of the data depending upon sub-problems and t-test for independent groups (unrelated sampling). Besides, in order to determine the source of difference within the variance analysis results, Scheffe test from Post Hoc Tests and Tamhane T2 Test are used.

As a result of the research, regarding adoptability of artistic supervision model in public primary schools, classroom teachers revealed their opinions as “exactly”, in field teachers as “exactly” and supervisors as “substantially”.

There is no significant difference among the opinions of classroom and in branch teachers in all subdimensions and subtotal of the scale, however, there are significant differences between teachers and supervisors regarding adoptability of artistic supervision model in public primary schools.

Regarding adoptability of artistic supervision model in public primary schools, there is significant difference about the opinions of the teachers at the public primary schools considering their genders and educational background. Yet, there is no significant difference within seniority variance. Significant differences in subdimension of artistic supervision philosophy considering gender variance and in the subtotal of the scale considering educational background variance are found during the survey.

Considering all personal variances, opinions of supervisors show significant difference regarding adoptability of artistic supervision model. The research shows significant difference considering gender variance and subdimension of educational expertise and seniority variance according to philosophy of artistic supervision in subtotal of the scale.

According to the research results; it is suggested that the supervisors should have an ability to express themselves by using their language effectively in their assessments, be experts about what they are supervising, develop healthy relations and focus on the positive behaviours of the teachers during the evaluation.

Key Words: Teacher, Education supervisors, Artistic supervision model, Adoption

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana güç veren, yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle denetleyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU'na teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmam esnasında değerli görüşlerine başvurduğum sayın Prof. Dr. İnayet AYDIN'a, istatistiksel analizlerin yapılmasında ve yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Yalçın KARAGÖZ'e, çalışmamda yardımcı olan Zeynep KAHRAMAN'a katkılarından dolayı teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca tavsiyeleri, yardımları ve katkılarından dolayı Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT'a, bölüm hocalarım; Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK'a, Doç. Dr. Türkan ARGON'a, Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Şenay NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN'a, Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a teşekkür ederim.

Sevgili eşime, biricik kızıma, fedakâr ve büyük aileme araştırmam boyunca verdikleri manevi destek için, aynı heyecanı benimle paylaştıkları ve her zaman yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Eğitim Denetimi	8
2.1.1. Denetim kavramı	8
2.1.2. Eğitim denetiminin önemi	11
2.1.3. Eğitim denetiminin amacı	12
2.1.4. Eğitim denetiminin ilkeleri	14
2.1.5. Eğitim denetiminin boyutları	16
<i>Denetimin yönetim boyutu</i>	16
<i>Denetimin program boyutu</i>	17
<i>Denetimin öğretim boyutu</i>	18
2.1.6. Türk eğitim sisteminde eğitim denetiminin tarihsel gelişimi	19

<i>İmparatorluk dönemi</i>	20
<i>Cumhuriyet dönemi</i>	22
2.1.7. Eğitim denetiminin yasal dayanakları	26
<i>Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası</i>	26
<i>1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu</i>	27
<i>3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun</i>	28
<i>1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun</i>	30
2.2. Denetim Modelleri	31
2.2.1. Bilimsel denetim	31
2.2.2. Öğretimsel denetim	32
2.2.3. Kliniksel denetim	34
2.2.4. Gelişimsel denetim	35
2.2.5. Farklılaştırılmış denetim	36
2.2.6. Sanatsal denetim	37
<i>Sanatsal denetim kavramı ve felsefesi</i>	39
<i>Bir sanat olarak öğretim</i>	43
<i>Sanatsal yaklaşımın değerlendirme etkinlikleri</i>	47
<i>Eğitimsel uzmanlık</i>	50
<i>Sanatsal denetim modeline eleştirel bakışlar</i>	51
2.2.7. İlgili araştırmalar	52

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.2.1. Örneklem	59
3.2.2. Araştırma kapsamındaki eğitim denetmenlerine ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler	61
3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	67

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	68
---	----

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR	70
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
4.6.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar ..	82
4.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	84
4.6.3. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	85
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.7.1. Eğitim denetmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	88
4.7.2. Eğitim denetmenlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	89
4.7.3. Eğitim denetmenlerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	92

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar	97
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	97
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	98
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	98
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	99
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar	99
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar	100

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar	101
5.2. Öneriler	103
5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler	104
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler	105
KAYNAKÇA	106
EKLER	117
EK 1. Veri toplama aracı	118
EK 2. Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarına ilişkin çizelge	123
EK 3. Ön uygulama sonuçları	125
EK 4. Araştırma izni	128
EK 5. Özgeçmiş	130

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Evrenindeki Kamu İlköğretim Okullarına ve Bu Okullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar	58
Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Kamu İlköğretim Okullarına ve Bu Okullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar	59
Tablo 3. Öğretmenlere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Oranı	59
Tablo 4. Araştırma Örneklemindeki Eğitim Denetmenlerinin Görev Yaptığı İllere ve Bu İllerde Görevli Eğitim Denetmenlerine İlişkin Sayılar	60
Tablo 5. Eğitim Denetmenlerine Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Oranı	60
Tablo 6. Katılımcıların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	61
Tablo 7. Eğitim Denetmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	62
Tablo 8. Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	64
Tablo 10. Branş Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	65
Tablo 11. Cronbach's Alpha Güvenirliği	67

Tablo 12. Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları	69
Tablo 13. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	70
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler	71
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler	72
Tablo 16. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri	73
Tablo 17. Branş Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler	74
Tablo 18. Branş Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler	74
Tablo 19. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	75
Tablo 20. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri	76
Tablo 21. Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler	77

Tablo 22. Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler	78
Tablo 23. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenleri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	79
Tablo 24. Eğitim Denetmenleri ile Öğretmenlerin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak Benimseme Düzeylerindeki Farklılığın En Yüksek Olduğu Maddeler	81
Tablo 25. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	83
Tablo 26. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 27. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 28. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Genel Toplamının Tamhane T2 Testi Sonuçları	87
Tablo 29. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları...	88

Tablo 30. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo 31. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Genel Toplamının Tamhane T2 Testi Sonuçları	91
Tablo 32. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 33. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Sanatsal Denetimin Felsefesi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	93
Tablo 34. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi Alt Boyutu Tamhane T2 Sonuçları	94
Tablo 35. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Genel Toplamın Tamhane T2 Testi Sonuçları	96

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Üyeler tarafından sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan bir anlamlar sistemi (Şişman, 2007: 24), olarak tanımlanabilen örgüt, bireyin bütün ihtiyaçlarını ve isteklerini tek başına karşılamaya yeterli olmadığı gerçeğinden doğmuştur. Birey her zaman ve her şey için gerekli yetenek, kuvvet, zaman ve dayanıklılığa sahip olmadığından, kendi ihtiyaçlarını karşılamada başkalarıyla işbirliği yapar. Çabalarını birleştiren kimseler, bir aradayken tek başlarına olabileceklerinden çok daha fazla etkin olurlar (Schein, 1976: 7–8).

Denetim, örgütün kendi varlığını ve işleyişini sürdürülmesi için zorunludur (Erdem, 2006: 275). Bundan dolayı bütün örgütler, eylem ve enerjilerini amaçlarını başarma doğrultusunda örgütler ve yönlendirirler (İlğan, 2006: 1). Bu doğrultuda örgüt, insan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla verimli, etkili ve etkin çalışabilmek için insanları kendine çekebilmeli, onları örgütte tutabilmeli ve güdüleyebilmelidir (Yüksel, 2007: 1).

Yaşar'a göre (1995: 4), “örgütte var olan her türlü kaynağın (insan, para, araç gereç, program, plan, ...) amaca uygun kullanıldığına ve amaca yönelik olduğuna ilişkin dönütü, denetim alt sistemi sağlamaktadır.” Karakütük (1994), denetime olan ihtiyacı “örgütlerde denetime ihtiyaç vardır; çünkü bir örgüt, etkililiğini düşürmemek için etkililiğin düzeyini sürekli görmek zorundadır.” şeklinde açıklamaktadır.

Denetime olan ihtiyacı Başaran da (2000: 136); “ denetim evrenseldir. Tüm örgütler amacına, türüne, kuruluşuna bakılmaksızın denetimsiz varlığını sürdüremez. İnsan olarak bizler de ancak yaptığımız işleri denetleyerek belli bir amaca ulaşabiliriz.” ifadeleriyle vurgulamıştır. Denetim yapılmayan örgütün amaçlarına ulaşması ve varlığını devam ettirmesi günümüzün rekabet ortamında pek mümkün gibi görünmemektedir (Başar, 2000: 4).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemler almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirmeye çalışılır (Aydın, 2007: 11).

Denetimin örgütsel açıdan gerekli olduğu kurumlardan bir tanesi de eğitim kurumları yani okullardır. Eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (McCarty ve diğer, 1986, aktaran: Yalçınkaya, 1993). Ayrıca günümüzde, özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi etkili bir denetim için zorunluluk olarak görülmektedir (Hoy and Forsyth, 2004, aktaran: Topçu, 2010: 32).

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci (Ertürk, 1994: 15) olarak ifade edilmektedir. Toprakçı (2008: 5) eğitimi, “çocuğun bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ulus ve en sonra dâhil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi süreci” olarak açıklamıştır.

Eğitimin nihai hedefi başarılı, kendine yeten, mutlu, üretken, yaşadığı topluma katma değer sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak etkili öğretmenlerle sağlanabilecek bir durumdur.

Öğretmen ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi noktasında karşımıza denetim kavramı çıkmaktadır. Geleceğin toplumunu yetiştiren eğitim örgütlerinin hizmet kalitesinin denetlenmesi ve iyileştirilmesi son derece önemli ve gereklidir. Mal üreten örgütlerin ürün kalitesini ortaya koymaya oranla, hizmet üreten örgütlerin hizmet kalitesini ortaya koymak nispeten daha güçtür. Özellikle de birçok değişkenden etkilenen ve son derece karmaşık ve dinamik bir süreç sonucunda ortaya çıkan eğitim hizmetinin kalitesini denetlemek ve değerlendirmek, fabrikada üretilen bir malın kalitesini denetlemek ve değerlendirmeye oranla oldukça güç, karmaşık ve üst düzeyde bir uzmanlık sürecini gerekli kılar. Bundan dolayı eğitim örgütlerini denetleyen denetmenler, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin en yetenekli olanları arasından yarışma sınavıyla seçilmekte ve denetim alanında bir yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır (İlğan, 2006: 2).

Denetmenlerinin rolleri, görevleri, yetiştirilmeleri, kişisel özellikleri, davranışları, yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar, başarılarını etkileyen etmenler birçok çalışmanın konusu olmuştur. Eğitimde, denetim sürecinin en önemli öğelerinden birisi kuşku getirmeyen bir şekilde eğitim denetmenleridir. Ancak ihmal edilmemesi gereken ve önem arz eden bir başka çalışma alanı da eğitim denetmenlerinin rollerini belirleyen, denetim mekanizmasını etkili bir şekilde kullanmayı ve bu doğrultuda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeyi sağlayan denetim modelleridir. Araştırmanın çıkış noktasını da bu görüş ışığında çağdaş denetim modelleri oluşturmaktadır.

Eğitim denetimi, tarihi süreç içerisinde eğitim sistemindeki değişimlere paralel olarak gelişen ve değişen bir alandır. Bu süreç içerisinde farklı eğitim denetimi modelleri ortaya çıkmıştır. Aydın (2008: 15), eğitim denetimi açısından önemli görülen bazı denetim modellerinin; bilimsel, sanatsal, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleri olduğunu belirtmiştir.

Çağdaş denetim modelleri kapsamında ağırlıklı olarak kliniksel denetim modeli olmak üzere öğretimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak, ulaşılabilen araştırmalardan sanatsal denetim modeli ile ilgili herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çağdaş denetim modellerinden biri olan sanatsal denetim modeli araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin öğretmenlerin ve eğitim denetmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenler (sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin görüşlerinden hareketle sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğini analiz etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşleri nelerdir?

5- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri (sınıf ve branş öğretmenleri) kişisel özellikler (Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu) bakımından fark göstermekte midir?

7- Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşleri kişisel özellikler (Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu) bakımından fark göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesine olanak sağlayan denetim sisteminin mevcut durumunun çağa uygun olup olmadığı, öğretmen gelişimine imkân sağlayıp sağlamadığı, denetimin iki temel unsuru olan öğretmen ve denetmenleri memnun edip etmediği uzmanlarca tartışılmaktadır. Bu doğrultuda özellikle son dönemlerde çağdaş denetim modelleri belirli zaman dilimlerinde araştırmalara konu olmuştur. Kliniksel denetim, öğretimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim modelleri araştırmalara konu olan bazı çağdaş denetim modelleridir. Bu çağdaş denetim modelleri ile ilgili yapılan çalışmalarda eğitim sistemindeki mevcut denetim yapısı için alternatif denetim modelleri sunulmaktadır.

Bu araştırma da mevcut denetim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara alternatif çözüm yolu arayan çağdaş denetim modellerinden biri olan sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin öğretmen (sınıf ve branş öğretmenleri) ve eğitim

denetmenlerinin görüşlerinden hareketle araştırılması, öneriler sunması açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma; katılımcıların veri toplama aracını yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplayacakları varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan kamu ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2010- 2011 eğitim – öğretim yılında Bolu ilinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile 17 ilde görev yapan eğitim denetmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994: 15).

Kamu İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördüğü, hizmetlerin devlet eliyle yürütüldüğü ve öğretim süresi sekiz yıl olan ilköğretim okulu.

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen (MEB, 2003).

Branş Öğretmeni: Alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmen (MEB, 2003)

Denetmen: Eğitim denetmeni.

Sanatsal Denetim Modeli: Denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan denetim modeli (Yılmaz, 2004: 292).

BÖLÜM II

Bu bölümde eğitim denetimi ile denetim modellerine ilişkin kuramsal temellere yer verilmiştir.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Eğitim Denetimi

Bu başlık altında denetim kavramı, eğitim denetiminin önemi, amacı, ilkeleri, boyutları, tarihsel gelişimi ve yasal dayanakları tartışılmıştır.

2.1.1. Denetim kavramı

Denetim kavramına herkes tarafından kabul gören, üzerinde uzlaşıya varılan bir tanım yapmak güçtür. Aydın (1986: 1) eğitim denetimini, “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci”; Atay (1999: 1), “bir karşı devinim, tepki ve bunun sonucunda çeşitli dengeler oluşturan bir işlev” ; Bursalıoğlu (2005: 126), “çeşitli kuramlar yoluyla tahmin edilen sonuçları birleştiren bir süreç”; Sullivan ve Glanz (2005) ise “öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretime odaklanma süreci” olarak tanımlamışlardır (Aktaran: İlğan, 2006: 11).

Farklı yazarlar denetim kavramını farklı açılardan ele almışlardır. Harris ve Bessent, *yönetsel* bir bakış açısı ile denetimi; “okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptıkları her şeyin denetimi” olarak tanımlamışlardır.

Denetimi bir *program geliştirme etkinliği* olarak gören Cogan ise bu kavramı, “öğretim programlarının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarının ailelere açıklanması ve genel olarak eğitim programının tümünün değerlendirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Marks, Stoops ve King ise denetimi, *öğretim süreci* açısından ele alarak “öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi” biçiminde tanımlamışlardır.

Kimbal Wiles’e göre ise denetim bir *insan ilişkileri* sürecidir. Bu anlamda “denetici; iletişim kuran, insanların birbirini dinlemesini sağlayan benzer sorunları ve birbirlerine yardım edebilecek kaynakları olan kişileri bir araya getiren, bireyleri yeni çalışmalar yapmaya teşvik eden, insanlarla sorunları tartışıp, onlara sorunlarına çözüm bulabilecekleri kaynakları öneren; bireylere bir öğretmen olarak, öğretim sürecinde kendilerini güvenli hissedebilecekleri uygun önerilerde bulunan ve kaynaklar sağlayan; bireylerin sistem ve uygulanan politikalar hakkındaki düşüncelerini açıklamaya teşvik eden kişidir.” Sergiovanni ve Starratt ise denetimi yine aynı bakış açısıyla tanımlayarak “geleneksel olarak denetim, öğretimin geliştirilmesi amacını taşımakla birlikte, okul amaçlarının başarılmasını okuldaki insanların ilişkilerine bağlı olduğunu” belirtmişlerdir.

Alfonso, Firth ve Neville denetimin *yönetsel* boyutunu vurgulayarak “denetim bütün karmaşık örgütlerde vardır. Çünkü bütün örgütler kendilerini korumak, geliştirmek ve değiştirmek zorundadır. Örgüt ile denetim arasındaki ilişki doğrudan ve açıktır. Örgütsel kaynaklar, örgütsel etkililiğin sağlanması için kullanılmak zorundadır. Okul bir üretim sistemidir ve eğitimcilerin öğretimsel denetimi, örgüt ve üretim arasındaki bağların kurulması için kaçınılmazdır.” demektedirler.

Mosher ve Purpel, eğitim denetimini bir *liderlik işlevi* olarak ele almakta ve bu bağlamda “denetimin görevi, öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğretmek; eğitimin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesinde mesleki liderlik sağlamaktır.” görüşünü ortaya koymaktadır (Aydın, 2008: 4-5).

Denetimi gerekli kılan birinci unsur, yönetim literatüründe “entropy” olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Sistem denetim aracılığı ile parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar (Kimbrough ve Burkett,1990, aktaran: Aydın, 2008: 3).

Denetim bugün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim siteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2008: 3). Denetime bakıştaki bu değişimi Telci (2011: 16), “ortaya çıktığında düzeltme amaçlı kontrol anlamı taşıyan ve uzun yıllar eğitim alanında kontrol amaçlı kullanılan denetim, zaman içerisinde öğretimin niteliğini yükseltmek için öğretmenlere sağlanan bir destek olarak görülmeye başlamıştır.” şeklinde açıklamıştır.

Eğitim denetimi uygulamalarına bakıldığında, geçmişten bugüne genel yönetimdeki değişme ve gelişmelerden etkilenecek tarih içinde belli aşamalardan geçtiği görülmektedir. Buna göre; 1900’den önceki dönemde denetim, yönetsel nitelikte olup, öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer işgören olarak kabul edilmiştir.

1900’lerde ise denetimin, yönetimin bir kolu olduğu ve denetim etkinliklerinin uzman eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. 1920-1930 yılları arasında denetim, araştırma ve ölçmenin denetimin kapsamında olduğu bilimsel bir nitelik taşımaktadır. Denetimin amacı, amaç ve süreçlerini bulmak ve bunları öğretmenler aracılığıyla uygulamaktır. Öğretmenler bulguları uygulamaktan sorumlu iş görenlerdir.

1930-1940’lı yıllarda ise denetime demokratik insan ilişkileri damgasını vurmuştur. Öğretmenin duygu ve coşkusunun göz ardı edilmediği ve eğitim etkinliklerinin amaçlarının saptanmasında öğretmenin katıldığı görülmektedir. 1940’tan sonra mantık ve zekâ yöntemleri denetimde kullanıldı. Mantık, zekâ, eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi gereken amaçların belirlenmesini, pratik zekâ ise eğitim ve öğretim işine katılan herkesin sürece katılmasını uygun görmektedir (Lucio ve Mn Neil, 1969, aktaran: Bursalıoğlu, 2002: 127-128).

Günümüzde ise denetim, değerlendirmede olduğu gibi kontrole dayalı bir hata arama mekanizması olarak değil genel anlamda eğitim sürecini dolayısıyla öğretmeni zaman içinde kişisel ve mesleki anlamda şekillendiren ve geliştiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğretiminin geliştirilmesinin amaçlandığı bu süreçte öğretmen ve denetmen arasındaki güven ve işbirliği üzerinde durulan noktalardır (Rizzo, 2004, aktaran: Kunduz, 2007: 6).

2.1.2. Eğitim denetiminin önemi

Eğitim denetimi, etkili ve verimli bir eğitimin oluşturulabilmesi açısından üstünde önemle durulması gereken yönetim süreçlerinden biridir. Öz'ün (2003: 29) de ifade ettiği gibi; “değerlendirilmesi yapılmayan örgün bir eğitim düşünülemez.”

Eğitim denetiminin önemini Kepenekçi (1997: 125), “bir kamu girişimi olan eğitimde öğretmenlerin davranışlarının denetlenmesi sistemin bütünlüğü ve işleyişı açısından büyük önem taşır.” şeklinde ifade ederken; Köksal da (1974: 51) bu konudaki görüşünü; “her kurumun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceğı kaynakları en iyi bir şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bu açıdan bakıldığında denetim, kurumlar için hayati bir önem taşır.” şeklinde belirtmiştir.

Ortak bir amaca yönelik faaliyetlerin, bu amaca yönelik olarak bir araya gelen insanlar tarafından gerçekleştirilmesi neticesinde örgütler doğmuştur. Faaliyet alanı içerisinde kendi dokusuna uygun olarak belirlenen hedeflere ulaşma ve örgüt çalışanlarını bu yönde motive etme ve neticesinde başarının ya da başarısızlığın elde edilmesi yönetimin sorumluluğı altındadır. Örgütün dolayısıyla yönetimin başarısı yapılan denetim ve değerlendirmeler sonunda belirlenir (Taymaz, 1994: 749) .

2.1.3. Eğitim denetiminin amacı

Eğitim denetiminin amaçlarını belirtmeden önce genel olarak denetim kavramının amacını üzerinde durulmalıdır. Özer'e (1998: 143) göre, "denetim fonksiyonunun iki amacı vardır. Bunlardan birincisi örgütün dengesini korumak, ikincisi de düzeltme amacıyla kusurları göstermek, bunların tekrarına engel olmak ve böylelikle hedefe doğru ilerlemeyi sağlamaktır." Denetimde amaçların gerçekleştirilmesi sürecini Acar (1993: 30), "denetimde bir yandan önceden belirlenmiş amaçlara göre iş ve işlemlerin, mevzuata uygunluğu aranırken, bir yandan da amaçlardan sapmaların olup olmadığı saptanarak sapma nedenleri ortaya konur ve nasıl düzeltilecekleri araştırılır." şeklinde belirtmiştir.

Eğitim denetiminin amacı ile ilgili olarak farklı görüşlerle karşılaşmak mümkündür. Eğitim denetiminin amacı; "eğitimde okullaşma, eşitlik, nitelik, iç ve dış verimlilik, maliyet ve finansman, yönetim ve denetim konularında iyileştirmeyi sağlamak için sınırlılıkların tanımlanmasında, önceliklerin belirlenmesinde ve strateji oluşturulmasında yardımcı olmaktır (<http://www.tkb.gov.tr>. 21 Ekim 2011'de erişildi)." olarak belirtilirken, Başaran'a (2000: 137) göre ise, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetimince yapılsın isterse üst düzey yönetmen ve denetçilerce yapılsın, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Bir diğer açıdan eğitim denetiminde amaç, öğrencilerin eğitim sisteminin istediği düzey ve nitelikte yetişmelerini sağlamak için bu konuda görevli yönetici öğretmen ve diğer ilgililere yardım ve rehberlik etmektir (Bilir, 1992: 254).

Ünal (1989: 449); okul, hem girdisi hem de çıktısı insan olan ve informal yönü ağır basan bir örgüttür. Amacı, girdi olarak aldığı insana, öğretme – öğrenme süreci içerisinde, önceden planlanmış belli bazı davranışları kazandırmak ve yeni nitelikteki insanı topluma çıktı olarak sunmaktır. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başaran, 2000: 137).

Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçları

gerçekleştirme durumunu sürekli olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da örgütün girdilerinin, üretim sürecinin ve çıktılarının planlı biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu olgu sürekli bir izleme, inceleme ve geliştirme etkinliğini kapsayan teftişin önem ve zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Bir okulda denetimin amaçları da kısaca şu şekilde belirlenebilir (Su, 1974: 13):

- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde işbirliğini sağlamak, öğretim çalışmalarında öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek, öğretmenin öğrencilerde öğrenme isteğini arttırmasına yardımcı olmak.
- Denetici-öğretmen iletişim ve işbirliğini gerçekleştirmek; bu işbirliği sonucunda öğretimle ilgili düzeltilmesi gereken noktaları birlikte saptamak.
- Denetimde planlılığı ve sürekliliği sağlamak.
- Denetimin değerlendirme işlevini gerçekleştirmek.
- Araştırma, inceleme yapmak ve buna göre düzeltmelere gitmek.

Deneticilerin görevleri yıllarca işgörenlerin yasalar içinde davranıp davranmadıklarını denetlemek, tersi davranışları gördüklerinde cezalandırmak olarak algılanmış ve uygulanmıştır. Ancak bu klasik anlayışla yürütülen denetleme çalışmaları bugüne kadar hedefine ulaşamamış, işgörenlerin yasalara uygun çalışmasını sağlayamamıştır (Çoker, 1982: 57). Oysa denetimin düzeltici, geliştirici bir rol üstlendiğini unutmamak gerekir. Aslında denetim, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için örgütün kaynak, olanak ve koşullarını ilke ve kurallara uygun kullanılıp kullanılmadığını belirlemek; eğer hata ve eksikler varsa bunların düzeltilmesini sağlamak için girişilen aktif bir eylemdir (Efil, 1987: 57).

2.1.4. Eğitim denetiminin ilkeleri

Örgütsel amaçların gerçekleşmesinin belli ilkelere bağlı olduğu söylenebilir. İlkeler, bir örgütte politikaların iskeletini oluşturan temel görüşlerdir. Bunlar kurumda, yönetimde düşünmeye, yorumlamaya, eleştirmeye, davranışa kılavuzluk eden, kuralları tanımlayan, yöneten ve yönetilenlerce doğru olarak kabul edilen düşüncelerdir (Açıkalın, 1980, aktaran: Gökçe, 1994: 76).

Smith ve Speer (1938, aktaran: Telci, 2011: 16-17) denetim ilkelerini şöyle açıklamışlardır:

- Denetim öğrencilerin gelişimine ilişkin kayıtların oluşturulması ve takibine yardımcı olmalıdır.
- Denetim öğretmenlere öğrencileri yaratıcı projelere teşvik etmede rehberlik etmelidir.
- Denetim başarılı örnekleri, deneyimleri, araştırma ve uzman görüşlerine dayanan bilgileri öğretmenlerin gelişimi için kullanılmalıdır.
- Denetim öğretmenlere, üstün zekâlı ve öğrenme sorunu olan çocuklar için öğretim etkinlikleri düzenlemede yardımcı olmalıdır.

Etkili bir öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve denetimin amaçlarının yerine getirilebilmesi için belli ilkelere uyulması gerekmektedir. Çağdaş eğitim denetiminin ilkelerini Aydın (1993) aşağıda belirtilen şekilde sıralamıştır:

- Denetim amaçlı bir girişimdir.
- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.

- Çağdaş denetim öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
- Çağdaş denetim programının hareket noktası eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.
- Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımını öngörür.
- Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
- Çağdaş eğitim denetimi programında bireysel farklılıklara inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma gereğine inanılır.

Çağdaş denetim ilkelerinde belirtilen unsurlara bakıldığında zaman artık denetimde, denetmenlerin demokratik liderlik rolünü üstlendiği, denetim faaliyetinin bir işbirliğine dayanarak gerçekleştiği, denetleyen ve denetlenen iletişimlerinin daha sağlıklı bir zemine oturtulduğu ve denetim faaliyetlerinde sürekli gelişim göstermek için araştırma gereğine duyulduğu görülmektedir.

2.1.5. Eğitim denetiminin boyutları

Denetimin üç boyut altında ele alınması olanaklıdır. Bu boyutlar yönetim, program ve öğretim denetimi olarak sıralanabilir (Wiles ve Bondi, 1996, aktaran: Aydın, 2008: 12-14).

Denetimin yönetim boyutu

1. Amaç ve önceliklerin belirlenmesi: Bütün bireylere eğitim verebilmek için okullaşma ile ilgili önceliklere ve okullarda sunulabilecek programların belirlenmesi.

2. Politikaların geliştirilmesi ve standartların belirlenmesi: Belirlenen amaçların beklentilere uygun standartlara dönüştürülmesi, bu standartlara ulaşabilmek için gerekli ilke ve düzenlemelerin oluşturulması.

3. Uzun dönemli planlama yapılması: Zaman içinde başarılması istenen eylem ve etkinliklerin düzenli şekilde planlanması.

4. Örgütsel yapının oluşturulması: Eğitim yapılan bölgeler içinde yer alan bireyler ve gruplar arasında yapısal bağların oluşturulması.

5. Kaynakların belirlenmesi ve sağlanması: Çeşitli örgütlerden sağlanabilecek kaynakların aranması ve gerekli yerlere dağıtılmasının sağlanması.

6. İşgören kadrosunun seçilmesi: Programların uygulayabilecek işgörenlerin seçilmesi ve örgütsel yapı içinde görevlendirilmesi.

7. Gerekli olanakların sağlanması: Programın gerektirdiği donanımın sağlanması ve gereksinim duyulan yeni donanımın belirlenmesi.

8. Gerekli finansal kaynağın sağlanması: Finansal desteğin artırılması için gereken paranın sağlanması.

9. Öğretimin örgütlenmesi: Öğretim ve örgüsel yapıyı işletecek olan işgörenlerin atanması.

10. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi: Eğitim programlarına destek olması istenen çevre grupları ile iletişim kurulması ve sürdürülmesi.

Denetimin program boyutu

1. Öğretimsel amaçların belirlenmesi: Genel amaçların özel öğretim hedeflerine dönüştürülmesi.

2. Gereksinimlerin belirlenmesi ve araştırma yapılması: Okul programlarının öğrenenlerin gereksinimlerini ne kadar karşıladığını belirlemek için mevcut durumun değerlendirilmesi.

3. Planlı değişme ve program geliştirilme: Öğretimsel içeriğin oluşturulması ve mevcut programların kapsamlı biçimde gözden geçirilmesi.

4. Programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi: Hem okul içinde hem de okul dışındaki öğretimsel etkinliklerin birbiri ile ilişkili hale getirilmesi.

5. Materyallerin seçimi ve kaynakların dağıtılması: Mevcut öğretimsel kaynakların analizi ve uygun programlara tahsisi.

6. Öğretim kadrosunun oryantasyonun sağlanması: Okul programlarının yeni öğretmenlere tanıtılması ve deneyimli öğretmenlerin becerilerinden yararlanmalarının sağlanması.

7. Donanımdaki değişikliklerin önerilmesi: Olanakların öğretim programına uygun hale getirilmesi için olanakların yeniden yapılandırılması için gerekli planlamanın yapılması.

8. Öğretim için gerekli olan yatırımın kestirilmesi: Öğretim için ayrılması gereken kaynakların maliyetinin hesaplanması ve uygulamalar için gerekli yatırımın önerilmesi.

9. Öğretim programlarının hazırlanması: Öğretimin geliştirilmesi için gereken hizmet içi eğitim fırsatlarının sağlanması, öğretim programlarının yeniden biçimlendirilmesi.

10. Okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması: Okul programlarının doğru bir şekilde yazılarak okullara dağıtılması ve başarılı etkinliklerin kamuoyuna duyurulması.

Denetimin öğretim boyutu

1. Öğretim programlarının geliştirilmesi: Öğretim programlarının planlarının oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenlerle birlikte çalışılması.

2. Programların değerlendirilmesi: Öğretim programlarının standartları karşılayıp karşılamadığının saptanması amacıyla, testler ve diğer değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi.

3. Yeni programların tanıtılması: Yeni programların uygulanabilmesi için öğretmenlere yeni öğretim tekniklerinin gösterilmesi.

4. Öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi: Öğretimin mevcut örgütlenme biçiminin etkililiğinin gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması.

5. Öğretimsel kaynakların dağıtılması: Öğretmenlere gereksinim duydukları öğretimsel kaynakların sağlanması ve gelecekte gereksinim duyacakları kaynakların belirlenmesi.

6. Öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması: Öğretmenlere rollerini gerçekleştirmeleri sağlayacak danışmanlık hizmetinin sağlanması.

7. Olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin sağlanması: Okullara ziyaretler düzenlenerek öğretime uygun olanakların olup olmadığının değerlendirilmesi ve gerekli olanakların planlara uygun biçimde sağlanması.

8. Dağıtılan parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi: Parasal kaynakların amaçlanan programlar için kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi.

9. Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eşgüdümünün sağlanması: Öğretimsel gereksinimleri karşılayacak olan hizmet içi eğitim programlarına kılavuzluk yapılması.

10. Toplumsal gereksinimlere ve düşüncelere yanıt verilmesi: Okul programlarına ilişkin olarak toplumdan dönüt alınması, öğrencilerin ailelerine bilgi verilmesi.

2.1.6. Türk eğitim sisteminde eğitim denetiminin tarihsel gelişimi

Eğitim denetimi, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Bundan dolayı eğitim sisteminde meydana gelen her türlü gelişme doğal olarak denetim sistemini de etkiler. Eğitim sisteminde süreç içinde oluşan gelişmeler denetimi yeniden yapılandırmayı gerekli kılmıştır.

Eğitim sistemimizde eğitim denetiminin tarihsel gelişimi İmparatorluk Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olarak iki bölümde incelenebilir.

İmparatorluk dönemi

Milli Eğitimde teftiş hizmetine ilk kez, okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine bir şeyler öğretebilecek seviyede olup olmadıklarını anlamak ve öğretmen niteliklerini ortaya çıkarmak için orta dereceli okullar (Rüştiye Mektepleri) açıldığı zaman ihtiyaç duyulmuştur (Su, 1983: 177).

1838 yılında hazırlanan Rüştiye Mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden mahalle mektepleri ile ilgili bu okullarda öğretimin aksaklıklarının giderilmesi amaçlanmıştır. Bu okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini saptamak, öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından denetlenmeleri öngörülmüştür. 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adları taşıyan iki birim kuruluş ve denetleme görevi yapan muinler atanmıştır. 1847 yılında yayınlanan Sibyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat adlı yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara Mektep Muini adı verildiği belirtilmiştir. Böylece ilk kez denetim öğretmene yardım düşünülmüş ve müfettişe de yardım eden, rehber anlamına gelen Muin unvanı verilmiştir (Ayaş, 1948: 485).

1862 yılına kadar teftiş amacıyla görevlendirilen elemanların mesleki yardımda bulunmaları amaçlanmıştır (MEB, 1973: 1). Bu tarihten itibaren okullaşma oranının artması sonucunda teftiş esasları belirlenmiş ve ilk defa teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmaya başlamıştır (Sağlamer, 1985: 3-4).

Teftişin bir yönetim süreci olduğu gerçeğine, 1869 yılında hazırlanan, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde rastlanılmaktadır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi için yazılan Meclis-i Hassı Vükela Mazbatasında (Bakanlar Kurulu toplantı tutanağı) halkı tahsil-i maarife zorlayacak bir kaidenin ve okulları sürekli denetim altında tutacak teftiş heyetinin yokluğunun önemli sakıncalar doğurduğu belirtilmişti (Su, 1974: 3-4).

Eğitim Meclisi (Meclis-i Maarif) tarafından 1876’da yayımlanan bir yönerge eğitim tarihimizde teftiş ile ilgili bilinen en eski belgelerdendir. Bu belgede, çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevli oldukları belirtildikten sonra, bu kişilerin mektepleri haftada bir kez bazı konularda teftiş edeceği belirtilmiştir. Bu konular, “Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı? Öğrenciler iyi eğitiliyor mu? Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine dikkat ediliyor mu? Öğrencilerin okul dışında yanlış davranışlarda bulunmamalarına dikkat ediliyor mu? Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak öğrenmeleri sağlanıyor mu? Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulmasının yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu? Öğretmenler, usulüne uygun olarak öğretim yapıyorlar mı ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı? Öğrencilerin akşam evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat ediliyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak, hiç olmazsa haftada bir gün öğretmen çocukların arkasından gidecektir)” şeklinde belirlenmiştir (Akyüz, 2007: 210).

1881–1886 yılları arasında illerde de birer Maarif Müdürlüğü kurulmuş, müdürlerin yanına birer müfettiş atanmıştır. Bu müfettişler, ildeki bütün eğitim kurumlarını denetlemişlerdir (Binbaşıoğlu, 2005: 212).

1887 yılında bütün müfettişler Teftiş Görevlileri (Memurin-i Teftişiye) adı altında ayrı bir daireye bağlanmıştır ve 1897’ye kadar bu dairede çeşitli okul birimleri ile ilgili alt daireler oluşturulmuştur. 1889 yılına kadar Genel Eğitim Bakanlığı Müfettişleri (Maarif-i Umumiye Nezareti Müfettişleri), öğretim daireleri içinde gösterilmekte iken, bu tarihten itibaren ilköğretim müfettişleri ve ortaöğretim müfettişleri şeklinde iki ayrı kurum oluşturulmuştur (Öztürk, 1996: 21–23).

İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim sisteminde batılı anlayışa göre yenilik hareketleri başlamıştır. Dolayısıyla teftiş hizmetleri de bu yeniliklere paralel olarak değişim göstermiştir (Oktay, 1999: 41).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik 1910 yılında yürürlüğe konulan “Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Muteallik Talimat”tır (Aydın, 1986: 144).

1911 yılında yürürlüğe konulan Genel Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Hakkındaki Yönetmelik (Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Yönetmelik) ile merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Taymaz, 2005: 18).

1913 yılında hazırlanan Tedrisat-ı İpdidadiye Kanunu Muvakkati ile ilkokullarda teftişin, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür. Buna göre müfettişlerin görevleri teftiş, tahkikat ve irşad olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Koçer, 1987: 187).

1914 yönetmeliğinde müfettişlerin öğretmenlerin eğitim ve öğrenim alanlarındaki eksikliklerinin tamamlanması, onlara rehberlik edilmesi, yol gösterirken, direktif verirken duyarlı olmaları gereğine de yer verilmektedir. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onuru korunarak yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenin eksikleri üzerinde durulurken teke tek ilişkiler tercih edilmektedir (Aydın, 1986: 138).

Cumhuriyet dönemi

Cumhuriyet döneminde teftiş ve denetimle ilgili olarak yapılan ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine ilişkin Yönetmeliktir (Başar, 1993: 76).

Cumhuriyetin ilanından sonra teftiş hizmetlerine, okullaşma hızına paralel olarak daha fazla önem verildiği görülmektedir. Nitekim 3 Mart 1924 tarihli “Öğretimin Birleştirilmesi Kanunu” (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) ile tüm medrese ve okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Buna bağlı olarak 1925 yılında ilk kez Konya’da bir “Eğitim Müfettişleri Kongresi” toplanmış, kongreye Bakanlık Müsteşarı, Teftiş Kurulu

Başkanı ve 14 Bakanlık Müfettişi katılmıştır. Toplantıda “Eğitim Müfettişlerinin Yetki ve Görevlerine İlişkin Yönetmelik” (Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat) hazırlanmıştır. Bu kongrede ilköğretim için alınan kararlar şunlardır (Binbaşioğlu, 2005: 215):

1. Milli Eğitim Müdürleri, yalnız kendi işleri ile uğraşacaklar ve orta öğretim kurumları doğrudan doğruya Milli Eğitim Bakanlığı ile haberleşecektir.

2. Şimdiye kadar memurlar ile yönetilen yerlere birer Milli Eğitim Müdürü atanması gerekmektedir.

3. Yeniden bir Milli Eğitim Müdürleri Yönetmeliği düzenlenecektir.

4. Her ilin Milli Eğitim Müdürü, ilköğretimin gelişmesi için üç yıllık bir eğitim programı hazırlayacaktır.

5. Olağanüstü durum olmadıkça Milli Eğitim Müdürleri’nin bulunduğu yerden alınmaması, alınması kararlaştırıldığı takdirde, durumdan Milli Eğitim Müdürü’nün üç ay önce haberdar edilmesi gerekir.

6. Halk eğitimi konusunda ülkede yapılan girişimleri daha yararlı ve esaslı bir hale getirmek için Avrupa’daki eğitim örgütün yerinde incelenmesine kesin gereksinim vardır.

7. Çocukları, sokak çevresinin etkilerinden kurtarmak için kentlerin uygun yerlerinde çocuk oyun yerleri yaptırmak Milli Eğitim Müdürlerinin görevleri arasına alınmalıdır.

1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu yürürlüğe konmuştur. Bu kanuna göre, maarif emirlikleri kurulması üzerine, maarif müfettişlerinin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte, öncekilerden farklı olarak, Müfettişi Umumi yerine Vekâlet müfettişi unvanı kullanılmış ve

müfettiş muavinliği kaldırılmıştır. Vekâlet müfettişleri de merkez ve mıntika müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1931 yılında maarif emirliklerinin kaldırılmasıyla birlikte mıntika müfettişleri de, Vekâlet müfettişi olarak göreve devam etmişlerdir (Su, 1974: 22).

1929 yılında yayımlanan “İlköğretim Müfettişleri Rehberi”nde (Tedrisat Müfettişleri Rehberi), ilköğretim denetçilerinde bulunması gerekli kişisel ve mesleksel özellikler sıralanmıştır. Buna göre, bir meslekte başarının; sevgiye ve özel yeteneğe bağlı olduğu söylenmiştir. Ayrıca denetçinin önce iyi bir öğretmen olması, ciddi bir öğrenimle meslek yaşamına hazırlanması, mesleksel gelişmelerden haberdar olması, korkulan bir amir değil, sevilip sayılan, içten ve adaletli bir yol gösterici nitelik taşıması gerektiği vurgulanmıştır (Başar, 2000: 117).

1949 yılında bir kararla Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış ve kısa bir süre sonra uygulamadan vazgeçilmiştir. 1950 yılında Bakanlık müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır.

1954 yılında 6389 sayılı kanunun birinci maddesi ile Bakanlık ve yabancı ülkelerde öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler getirilmiştir. 1967 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur (Taymaz, 1993: 15).

1967 yılında, bugünkü Teftiş Kurulu yönetmeliği hazırlanmış, 1979 yılında ise bazı maddeleri değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin, rehberlik hizmetleri ile soruşturma işlerini birlikte yürütmeleri, mesleki yardım ve değerlendirmeyi güçleştirdiğinden 1973 yılında, müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmıştır, sonraki yıllarda da bu uygulama kısa aralıklarla sürdürülmüştür (Öz, 2003: 4-5).

Ayrıca 1970 yılında 1261 sayılı kanunla Teftiş Kurulu Başkanının Milli Eğitim Şurasının tabii üyesi olması sağlanmıştır. 1980 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Koordinatörlük Hizmeti İç Yönetmeliği çıkartılmıştır.

Bu yönetmeliğe göre İstanbul ve İzmir merkezlerinde olmak üzere iki koordinatörlük kurulmuş ve koordinatörlük görevine birer başmüfettiş atanmıştır.

1983 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi ile Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Diyarbakır ve Erzurum illeri teftiş merkezleri olarak belirlenmiştir. 1987 yılında, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından Genel Hükümler ve Okul Denetimleriyle ilgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından çeşitli zamanlarda yapılacak teftişlerle ilgili turne emirleri, programları ve talimatları yayınlanmıştır (Bilir, 1991: 61).

4.6.2010 tarihinde, 30.4.1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda yapılan değişiklikler ile ilköğretim müfettişi unvanında, denetmenlerin seçilme şartlarındaki görev süresi ibaresi ve yarışma sınavına katılma sayısında, yer değiştirme işlemlerinde, denetmenlerin görev alanları ve hizmet sınıflarında değişikliklere gidilmiştir.

4.6.2010 tarihli değişiklikle öncelikle, ilköğretim müfettişi unvanının yerini, eğitim müfettişi unvanı almıştır. Yarışma sınavına katılacak tüm adaylara merkez veya taşra teşkilatında öğretmenlik veya yöneticilikte 8 yıl ve daha fazla görev yapma şartı getirilmiş; adayların yarışma sınavına girebilmesi en çok iki defa ile kısıtlanmış; 8 hizmet yılını dolduran personele zorunlu yer değiştirme isteğinde bulunma uygulaması getirilmiş; görev alanları ile ilgili olarak değişikliğe gidilmiş, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve orta öğretim kurumlarının rehberlik ve denetimi ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin branşlara ilişkin inceleme ve soruşturmaları hariç her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma görev tanımlaması ile yeniden şekillendirilmiştir; eğitim ve öğretim hizmeti sınıfından genel idare hizmetleri sınıfına alınarak hizmet sınıfları değiştirilmiştir.

14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı kanun hükmünde kararnamenin “atıflar, değiştirilen ve yürürlükten kaldırılan hükümler” başlıklı 44/3 maddesinde; “(3) 10.2.1954 tarihli ve 6245 sayılı harcırah kanununun 33 üncü maddesinin (b) fıkrasında yer alan İlköğretim Müfettişleri ve Müfettiş Yardımcıları” ibaresi “Milli Eğitim Denetçileri ve Milli Eğitim Denetçi Yardımcıları ile İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları şeklinde değiştirilmiştir.

Görüldüğü üzere özellikle son yıllarda denetmenlerin unvanları, görev alanları, görev süreleri, özlük hakları ile ilgili önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Bu değişiklikler de beraberinde bazı tartışmaları doğurmaktadır.

2.1.7. Eğitim denetiminin yasal dayanakları

Eğitim sistemimizde denetim yasal hükümlerle düzenlemiştir. 1982 Anayasasında ve ilgili kanun, tüzük ve yönetmeliklerde denetim ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası

Madde 42- “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” maddesiyle eğitim denetimi anayasal güvence altına alınmıştır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Madde 17 – “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.”

Madde 56 – “Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. “

Madde 58 - “Türkiye’de ilköğretim okulu, lise veya dengi okullar, Milli Eğitim Bakanlığının izni olmaksızın açılmaz. Milli Eğitim Bakanlığı veya diğer bir bakanlık tarafından açılmış veya açılacak okullar (Askeri liseler dâhil) ile özel okulların derecelerinin tayini, Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Askeri eğitim kurumlarının dereceleri, Milli Savunma Bakanlığı ile birlikte tespit edilir. Diğer bakanlıklara bağlı lise ve dengi okulların program ve yönetmelikleri, ilgili bakanlıkla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birlikte yapılır ve Milli Eğitim Bakanlığınca onanır. Diğer bakanlıklara bağlı okullar, Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimine tabidir. Gözetim ve denetim sonunda uygun eğitim ortamı ve niteliği taşımayan kurumların denkliği usulüne uygun şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca iptal edilir. Buna ait esaslar Bakanlar Kurulunca çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenir. Milli Eğitim Bakanlığı denetim elemanlarınca denetlenir.”

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen maddelerden anlaşılacağı üzere ülkemizdeki tüm kurum ve kuruluşların eğitim ile ilgili çalışmalarının denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 2. maddesi ile eğitim ve öğretim hizmetlerinin takibi ve denetimi Milli Eğitim Bakanlığının görev ve yetki alanına bırakılmıştır.

Madde 2 – (1) Millî Eğitim Bakanlığının görevleri şunlardır:

a-) Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 17. maddesi ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının çalışmaları ile ilgili düzenlemeler getirilmiştir.

Madde 17 – (1) Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şunlardır:

a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.

b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.

c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını

mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.

ç) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usûlsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.

d) Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.

e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

(2) Denetime tâbi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı olmak zorundadır. Millî Eğitim Denetçileri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanunî engel bulunmadıkça bu talebin yerine getirilmesi zorunludur.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 41. maddesi ile Eğitim Denetmenleri Başkanlığının çalışmaları ile ilgili düzenlemeler getirilmiştir.

Madde 41 – (1) İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığında İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları istihdam edilir.

(3) İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları, ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür.

(5) Denetime tâbi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı olmak zorundadır. İl eğitim denetmenleri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanunî engel bulunmadıkça bu talebin yerine getirilmesi zorunludur.

1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun

Madde 4 – “İlk vazifeye stajyer olarak başlanır. Staj senesi sonunda ehliyet ve tedris kabiliyeti, talim sicili ve teftiş raporu ile sabit olan stajyerler muallim unvanını alırlar. Meslekte kıdem, muallim unvanı alındığı tarihten hesap edilir. Muallim unvanı alınmadıkça terfi edilemez ve iki sene zarfında muallim unvanını alamayan stajyerlerin vazifesine nihayet verilir.”

Madde 16 – “İlk ve orta tedrisat muallimlerinin terfilerinde esas kıdemle beraber vazifelerindeki muvaffakiyetleridir. Bir derecenin kıdem müddetini ikmal etmiş bulunan bir muallimin daha yüksek bir dereceye terfi edebilmesi şu vesikalarla muvaffakiyetini ispat etmesine mütevakkıftır: a -) İlk tedrisat muallimleri müfettiş raporları ve Maarif müdürlerinin müspet mütalaalarıyla; b -) Orta tedrisat muallimleri, müfettiş raporları ve talim sicilleriyle.”

Bu kanunun 4. maddesine göre stajyer öğretmenler, denetmenin vereceği teftiş raporu ile öğretmen unvanını alırlar. 16. maddeye göre ise öğretmenlerin bir yüksek dereceye ilerleyebilmesi, birçok faktörün yanında denetmenlerin raporlarına da bağlıdır.

2.2. Denetim Modelleri

Denetim modelleri başlığı adı altında bilimsel, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış denetim modellerine ve araştırmanın konusu olan sanatsal denetim modeli ile ilgili kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Bilimsel denetim

Bilimsel denetim, Taylor'un öncülük ettiği ve Fayol'un katkı getirdiği bilimsel yönetim anlayışından doğmuştur (Gökçe, 2009). Bu anlayışa göre, örgütte çalışacak personelin nasıl seçileceği çok önemlidir. Bilimsel yöntemler kullanılır ve önemli olan iştir. En az çalışmayla en fazla verim mantığıyla hareket edilir (Toprakçı, 2004: 76). Ebmeier ve Nicklaus'a (1999) göre, öğretmene yeterli katılım imkânı tanımayan bu yaklaşımın temel amacı verimi artırmaktır (Aktaran: Kunduz, 2007: 8).

Yukarıda tanımı verilmeye çalışılan bilimsel denetim modeli ile ilgili birçok yazar eleştirci görüş bildirmekte ve bu konudaki çekincelerini ifade etmektedir. Bursalıoğlu (2003: 22) bilimsel denetim ile ilgili eleştirisini, "kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılan işin ön planda tutulması ve dolayısıyla kişi veya grubun bir yana itilmesi problemleri azaltmaktan çok çoğaltmaktadır." şeklinde belirtirken; Başar (2000: 18), "bazı ülkelerde hala uygulanmakta olan bilimsel denetim, öğretmen-denetici ilişkileri, ast-üst ilişkileri dışına çıkmaz. Sürekli kusur bularak ceza ve kötü rapor vermeye hazır bir denetçiyle, sürekli savunma durumunda olan bir işgöreni temsil eder. Denetimin amacı düzeltme ve geliştirme değil, kontroldür. Dolayısıyla çalışanda güven kaybına ve doyumsuzluğa neden olur." görüşüyle bilimsel denetim ile ilgili eleştiriye katkı sunmakta; Kunduz (2007: 8) ise, "olumsuz değerlendirmeye sebep olacağı ve mesleki açıdan yetersizlik olarak algılanacağı korkusuyla öğretmenin denetmene soru sormaktan ve mesleki yardım almaktan çekindiği görülmektedir. Bu durum ise öğretmenin kişisel gelişimi açısından engelleyici bir faktördür." ifadesiyle bu eleştiriye devam ettirmiştir.

2.2.2. Öğretimsel denetim

Öğretmenin yalnızca dersteki performansının değerlendirilmesi ile yapılan denetim, öğretimsel denetimi oluşturur (Yücel ve Toprakçı, 2009). Bir başka görüşe göre ise (Oliva) öğretimsel denetim kavramı, “bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci gruplarının yerine getirdikleri çok geniş bir süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrencilere öğretmen ve deneticinin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanması temel amaçtır. Öğretimsel denetim süreci doğası gereği öğretmen, öğrenci ve denetici arasında işbirliğini ve aktif katılımı gerekli kılmaktadır.

Öğretimsel denetim kısaca öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektir. Temel olarak öğretimsel denetimin anlamı, öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım sağlamaktır. Bu yolla öğretmene performansına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlanmış olur.” (Aktaran: Aydın, 2008: 36).

Öğretimin denetimi, öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada pusula görevini üstlenmektedir (Erdem, 2006: 294). Öğretimsel denetim sadece müfettişin öğretmenle çalışmasının ötesinde okulda öğretimle ilgili yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar, müfettişler ve diğer personelin planlı ve programlı olarak eylemde bulunmasını gerektirir (Karakış, 2007).

Morris J.Cogan öğretimsel denetim için beş aşamadan oluşan ve her aşaması açıkça tanımlanmış olan döngüsel bir sistem önermiştir (Aydın, 2008: 37):

Aşama	Amaç
1- Tanışma	• Öğretmen ve deneticinin birbirini tanınmasının sağlanması. • Öğretmenin gözleneceği durumların bildirilmesi. • Beklenti ve endişelerin paylaşılması.
2- Gözlem Öncesi Görüşme	• Gözlenecek dersler. • Ne tür verilerin toplanacağı. • Gözlem sırasında uyulacak kurallar. • Deneticinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi.
3- Sınıf Gözlemi	• Öğretmen ve öğrenci performansının gözlenmesi. • Önceden belirlenmiş verilerin toplanması.
4- Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık	• Sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi. • Gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi.
5- Gözlem Sonrası Görüşme	• Gözlem ve düşüncelerin paylaşılması. • Olası iyileştirmelerin tartışılması. • Gelecek denetim için amaçlar oluşturulması. • Amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi.

2.2.3. Kliniksel denetim

Kliniksel denetim, öğretmen'in öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmede daha etkili kılınması amacı ile denetçi ve öğretmenin sınıf içinde, yüz yüze gelmeleri ve görüşmeleri olarak tanımlanmıştır (Memişoğlu, 2001: 47). Kliniksel denetimi Başar (2000: 18), “denetim eylemlerinin etkililiğini artırmak amacıyla işgörenin herhangi bir eksik veya yanlışını belirleyerek düzeltmeyi içerir.” şeklinde açıklamıştır.

Özmen'e (2000: 124) göre; kliniksel denetim, eğitim öğretim etkinliklerinin denetiminde denetçi ile öğretmen arasında süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar neticesinde ortaya çıkmıştır. Klinik denetimin dayandığı varsayımlar aşağıdakiler gibi ifade edilebilir:

1.Okul eğitim programları gerçekte öğretmenlerin gün be gün ne yaptıklarıyla ilgilidir.

2.Denetim hem öğretmenin hem de denetçinin sorumluluğu olan bir işlemdir.

3.Denetim, öğretmenin güçlü yönlerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilmelidir.

4.Doğru koşullar yaratıldığında öğretmenler ilerleme istek ve yeteneğine sahiptirler.

5.Öğretmenler, genellikle kullanılmadan kalan, geniş bir beceri hazinesine sahiptirler.

6.Öğretmenler meydan okuyucu isten doyum elde ederler.

Goldhammer, Krajewsky, Anderson tarafından geliştirilen “Denetim Döngüsü” beş aşamadan oluşur (Yavuz, 1995: 15):

1. Gözlem öncesi görüşme.
2. Gözlem.
3. Analiz ve Strateji.
4. Denetim görüşmesi.
5. Gözlem sonrası analiz.

2.2.4. Gelişimsel denetim

Glickman tarafından ortaya çıkarılan gelişimsel denetim modeli, klinik denetimin eksik taraflarıyla birlikte, klinik denetimin ortaya çıkmasından sonra, insan gelişimini esas alan disiplinlerde ortaya çıkmış olan yeni gelişmeleri de eklemesi bakımından orijinaldir. Modelin nihai amacı, öğretmenlerin soyut düşünme ve problem çözme becerileriyle öğretim yöntemleri bilgisinin artırılmasıyla öğretmen yeterliğinin dolayısıyla da öğrenci öğrenmesinin artırılmasıdır.

Bu modelde, öğretmenlerin bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve mesleki ilgi gelişimleri bakımından farklı seviyelerde oldukları; bundan dolayı öğretmenlerin farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri gerektiği öne sürülmektedir. Modelde kullanılan denetim yaklaşımları şu şekilde özetlenebilir: Başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik ‘yönlendirici olmayan yaklaşım’; orta düzeyde gelişime sahip öğretmenlere yönelik denetmen ve öğretmenlerin işbirliği halinde çalıştıkları ‘işbirlikçi yaklaşım’; deneyimsiz ve problem yaşayan öğretmene yönelik ‘yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı’ ve problemlerine acil çözümler arayan öğretmenler için ‘yönlendirici kontrol’ yaklaşımıdır. Modelde kullanılan mesleki gelişim yaklaşımları ise; program geliştirme, hizmetiçi eğitim ve eylem araştırmasıdır (İlğan, 2007: 1).

2.2.5. Farklılaştırılmış denetim

Farklılaştırılmış denetim, öğretmenlerin alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmenlere seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış Denetim genellikle tecrübesiz ya da öğretim ile ilgili ciddi problemleri olan tecrübeli öğretmenlere yoğun gelişimsel fırsatlar sunan bir denetim modelidir. Yaklaşımında, diğer öğretmenlere de mesleki gelişimlerini nasıl besleyebilecekleri konusunda seçenekler sunulur. Birçok öğretmen takım halinde işbirliği yaparak gelişimsel bir tarzda; bazı öğretmenler ise öz yönetimli tarzda çalışırlar. Bu modelde değerlendirme süreci, öğretmenin statüsüne ve yeterliğine göre değişir (Glatthorn, 1997, aktaran: İlğan, 2006: 17).

Farklılaştırılmış denetim, üç gelişim seçeneği ve iki değerlendirme seçeneği içerir. Gelişim seçeneklerinden ilki “*yoğunlaştırılmış denetim*”dir. Denetmenin gözlem, analiz ve görüşmeler yaparak sorunları olan veya göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımda bulunmasıdır. İkinci denetim seçeneği “*işbirliğine dayalı geliştirme*”dir. Bu yaklaşımın amacı, öğretmenlerin küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ederek gelişmelerini sağlamaktır. Örneğin, öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek, birlikte materyal ve program hazırlayarak işbirliği içinde olabilirler. Son gelişim seçeneği “*öz yönelimli geliştirme*”dir. Öğretmenlerin öz denetimlerini geliştirerek, bağımsız çalışmalarını sağlar. Öğretmen bir denetmenin yönlendirmesi olmadan, öğrencilerden aldığı dönütlerle öğretim sürecini değerlendirir.

Değerlendirme seçeneklerinden ilki, “*yoğun değerlendirme*”dir. Bu değerlendirme, öğretimsel olmayan konularda; ücret belirleme, görev süresinin uzatılması ya da sona erdirilmesi, yükseltme, sözleşme yenileme gibi üst düzey kararların alınmasında kullanılır. Diğer bir değerlendirme seçeneği “*standart değerlendirme*”dir ve mesleklerinde yeterli olan öğretmenlerin yasal gereklilikleri yerine getirmelerine yönelik yapılan gözlem ve görüşmeleri kapsar (Aydın, 2005, aktaran: Çakırer, 2010: 14-15).

2.2.6. Sanatsal denetim

Eğitim ile ilgili önemli konulardan birisi de denetimdir. Çünkü denetim, eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde çok büyük öneme sahiptir. Eğitimin geliştirilmesinde çok büyük öneme sahip olan denetime ve denetim uygulamalarına sürekli olarak yeni bakış açıları getirilmektedir (Yılmaz, 2004: 294). Denetime ve denetim uygulamalarına getirilen yeni bakış açılarının sürecini Gökçe (2009: 74), “80’li yıllara kadar bilimsel yönetim anlayışının beslediği denetim anlayışı, işgörenin önceden belirlenen standartlara göre yeterli veya yetersiz biçiminde değerlendirilmesinden ibaretti. Geçen 30 yılda yönetim anlayışındaki değişimler, denetim süreçlerine de yansımıştır. Dolayısıyla denetim süreci de sadece işgörenin eksiklerini belirleme işlevinden uzaklaşarak, işgöreni aynı zamanda değiştirmeyi ve geliştirmeyi de hedeflemiştir.” şeklinde açıklamıştır.

Yapılan araştırmalarda (Büyükaslan, 1996:80; Gül, 2001:54; Has, 1998:76-77; Engin, 2003:97; Gren ve Smyser, 1996; Jay, 2003; Peterson, 2000’den akt. Gates, 2005, aktaran: İlğan, 2008: 389) geleneksel denetim yaklaşımının etkisiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Geleneksel denetimden sonra, klinik denetim, akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve farklılaştırılmış denetim modelleri çeşitli aralıklarla ortaya çıkan denetim yaklaşımlarıdır (İlğan, 2008: 389).

Denetim modelleri, tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına uygun bir biçimde eğitim alanında yer almışlardır (Aydın, 2008: 15). Eğitim ile ilgili diğer alanlarda olduğu gibi denetim alanında yaşanan gelişmeler de çağın gereklerine ve yeni okul anlayışına göre şekillenmektedir. Denetim sisteminin genel amacı, eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir. Çünkü okulların varlık sebebi önce öğretmenler ve yöneticiler değil öğrenciler ve toplumdur. Bundan dolayı denetim etkinliklerinin ilk amacı, daha iyi bir eğitime ulaşılabilmesi için gerekli olan yolların araştırılması olmalıdır (Yılmaz, 2004: 294).

Toplunun tüm kurumları ile organik bir bağ içinde olan ve gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlik rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, kendini yetiştirmesi ve geliştirmesi gereken öğretmenin de sürekli desteklenmeye gereksinimi vardır (Seçkin, 1998: 209). Son yıllarda denetim sürecinde müfettişlerin rehberlik rollerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu süreçte ise öğretmen merkeze alınmıştır. Bu gelişmeler son dönemlerde ortaya çıkan çağdaş yönetim anlayışları ile doğru orantılı olarak görülebilir. Çağdaş yönetim anlayışları insan ilişkilerini önemseyen bir süreci kabul etmektedir. Bu yönetim süreci denetimi de etkilemiştir. İşte bu düşünceler ışığında son zamanlarda özellikle klinik ve sanatsal denetim teknikleri ön plâna çıkmaktadır (Kıranlı ve İlğan, 2007: 156).

Çağdaş denetim yaklaşımları sınıf içi etkinliklerin geliştirilerek, etkililik düzeyinin en üst düzeye çıkarılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretim süreci, bazı yönleri ile sanatsal bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu bakış açısı sanatsal denetim modeli olarak adlandırılan denetim modelinin temelini oluşturmaktadır.

Sanatsal denetimi savunanlara göre denetimin uzun tarihinde, öğretimin içeriği sanattan yoksun görünmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında bilimsel yönetim ilkelerinin uygulanması sonucu ortaya çıkan denetim yaklaşımında son yıllarda birtakım değişimler yaşanmıştır. Yeni teorilerle birlikte, öğretimin teknik bir süreç olmasının yanı sıra öğretilmiş bir sanat olduğu da iddia edilmektedir. Böylece bilimsel denetimin sanatsal yönü ortaya çıkmıştır (Mc Gill, 1991, aktaran: Yılmaz, 2004: 296).

Sanatsal denetim kavramı ve felsefesi

Çağdaş denetim modelleri arasında gösterilen denetimde sanatsal yaklaşım, yeni bir görüştür. Yeni bir yaklaşım olması nedeniyle bu konudaki literatür sınırlıdır. Sanatsal denetim yaklaşımının en önemli savunucularından biri Eliot W. Eisner'dır.

Seçkin'e (1998: 213) göre; "sanatsal teftişi anlamının iki yolu vardır. Birincisi sanatsal teftişi tanımlamaktır." Hopkins ve Moore'e göre (1993); Hesap verilebilir denetim modelinin temel varsayımı olan "önemli olan her şey ölçülebilir" yaklaşımının tam tersine Eisner'in sanatsal denetim yaklaşımı, bütüncül bir özellik taşımaktadır. Bu yaklaşım anlayış, duyarlılık ve deneticinin sınıfta ortaya çıkan önemli ayrıntıları değerlendirme bilgisine dayalıdır (Aktaran: Aydın, 2008: 24). Yılmaz (2004: 292), sanatsal denetimi; "Sanatsal denetim yaklaşımı, denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir." şeklinde açıklamıştır.

Sanatsal teftişi anlamının ikinci yolu da sanatsal teftiş sürecine katılanları gözlemektir (Seçkin, 1998: 213). Denetim yaklaşımlarının her birinde (bilimsel, sanatsal, öğretimsel ve klinik denetim) gözlem yöntemi kullanılmaktadır. Denetim yaklaşımlarının amacına göre, gözlem yöntemlerinin amacı ve kullanılış şekilleri değişmektedir. Bilimsel denetimde gözlem daha çok puan vermek, davranışların standartlığa uygunluğu ölçmek amacıyla kullanılırken, sanatsal denetim modelinde sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıların gözlenmesinde ve öğretmene açıklanmasında kullanılmaktadır (Çuhadaroglu ve Yılmaz, 2007: 78).

Sanatsal teftişi anlamak için ikinci yol uygulanırsa, bunun en canlı örneğine koro şeflerinde, sanat eleştirmenlerinde ve sosyal hizmet uzmanlarında rastlanmaktadır. Bir müzisyeni dinleyen bir kişi ile 13 yaşındaki 40 öğrenci ile ders yapan bir öğretmeni gözlemleyen bir denetmen arasında hem önemli farklılıklar, hem de benzerlikler vardır. Karmaşık bir müzik parçasını dinlemek, nasıl yalnızca işitmek değilse, sınıftaki gözlem de sadece görmek değildir. Müziği işitme ve öğretimi görmedeki başarıda bazı önemli

noktalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, zaman içinde olanları kavrama ile ilgilidir; çalınan parçanın özelliği, kullanılan sözcükler, hareketlerin hızı ve ayarı, öğrencilerin verdikleri cevapların niteliği gibi (Seçkin, 1998: 213).

Eisner'e göre öğretim bir sanattır ve her zaman önceden tasarlandığı gibi gerçekleşmez. Tam tersine koşullara göre değişir. Öğretmenlerin nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda kesin kurallar, onları kilitler (Hopkins ve Moore, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 24). Eisner, denetimde teknik usallık yerine, estetik duyarlılığı bir alternatif olarak öne sürmüştür. Eisner'e göre, öğretim bir bilim olmaktan çok sanattır. Bu nedenle deneticinin belirli bir öğretim yaklaşımını dayatmasına şiddetle karşı çıkar. Deneticinin gözlem yaptığı alanda uzman olması, sınıfta olup bitenleri anlaması açısından çok önemlidir. Denetici, sınıfta itaatten çok işitsel, görsel ve kinestetik boyutların varlığını arar ve farklılıklara odaklanır (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 24-25).

Klinik denetim, akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve farklılaştırılmış denetim gibi modern denetim anlayışlarında denetim, öğretmenlerin mesleksi gelişmelerini teşvik eden, dikkatini eğitimin temellerine ve öğrenmenin gelişmesine yönelten, onları eğiten ve değerlendiren bir sosyal süreç olarak değerlendirilmektedir (Memişoğlu, 2004; İlğan, 2008; Öz, 2003; Ünal, 1989; Yılmaz, 2004, aktaran: Ceylan ve Ağaoğlu, 2010: 543).

Eisner'e göre, denetim sözcüğü bireyler arasında diyalog ve bilgi değişimini ortadan kaldıran bir etki yaratmaktadır. Onun tercihi, öğretmenlerin inisiyatif sahibi olmalarını ve deneticinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğü tanıyan "danışman ilişkileri"dir (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 24). Sanatsal teftiş, geleneksel, hiyerarşik bir yaklaşım yerine stres diyalogu, ortak amaçlar için karşılıklı çaba, seçenek strateji ve yorumlar, mesleki güç ve sorumlulukların paylaşılması ile gerçekleşir (Smith, 1986, aktaran: Seçkin 1998: 214). Bu doğrultuda, sanatsal denetimin öğretmenleri, denetim faaliyetlerine ve deneticiye ilişkin olarak geleneksel kontrol edici, hata arayıcı, ast-üst hiyerarşisi yargısından çıkarttığı; öğretmenlerin de değerlendirmeye katıldığı, fikirlerini özgürce ifade ettiği, denetimi ve denetçiyi cezalandırıcı olarak görmediği tam

tersine denetimi ve denetçiyi öğretmeni geliştiren, mesleki bilginin paylaşılmasına yardımcı olan bir çerçeveye oturttuğu söylenebilir.

Eisner'in sanatsal denetim yaklaşımı dört temel unsurdan oluşur (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 26):

- Deneticiler gözledikleri durumun önemli yanlarını kavrama ve görme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Başka bir deyişle, sınıf yaşamının uzmanı olmalıdırlar.
- Deneticiler gördüklerini tanımlayabilmeli, deneyimlerin özünü yakalayabilmeli ve etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdırlar.
- Deneticiler belli bir sınıfın dinamiklerini açıklayabilecek uygun kavram, model ve kuramlara başvurarak yorum yapabilmelidirler.
- Modelin son aşamasında görülen ve yorumlananların değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi bulunur.

Yeni bir denetim modeli olan sanatsal denetimin, teftişe getirmiş olduğu bu yeniliğinden kaynaklanan birtakım önemli yönleri vardır.

Eisner (1982), sanatsal teftiş yaklaşımının önemli yönlerini sekiz maddede açıklamıştır. Sanatsal teftiş yaklaşımı:

- Durumların sadece görünen ve sözel anlamlarını değil, gizli ve etkili özelliklerine de dikkat etmeyi gerektirir.
- Yüksek düzeyde eğitsel yeterlilik ve gizli olduğu halde nelerin uygun ve önemli olduğunu görebilme yeteneği ister.

- Öğretmenin genel ve ortak katkıları kadar, gençlerin eğitiminin gelişmesine yaptığı yegane katkıları da değerlendirir.
- Sınıftaki yaşam ve durumların sürecine dikkat edilmesini; durumların önemini anlayabilmek için öğretme-öğrenme sürecinin geçici sürelerle değil belli bir zaman dilimine yayılan biçimde gözlenmesini gerektirir.
- Denetleyen ve denetlenen arasında uyum sağlayarak karşılıklı güven duygusu ve diyalog kurulabilmesi için dostça ilişkiyi önemser.
- Deneticinin gözlenenleri açıklayabilmek için dilini ustaca kullanabilme yeteneği ister.
- Olayların anlamlandırılmasını ve eğitimsel desteği takdir edebilme yeteneği gerektirir.
- Deneticinin kuvvetli yönleri, duyguları ve deneyimleri ile temel araç olduğunu kabul eder. Çünkü eğitim durumları denetmen yoluyla algılanır ve anlamlandırılır.

Sanatsal denetim modelinin önemli yönlerinde belirtildiği gibi bu modelin değerlendirme sürecinde, yalnız durumların görünen anlamları değil, gizli anlamlarına da dikkat edilmesi gerekir. Sanatsal denetimdeki değerlendirme etkinliklerinin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için yüksek düzeyde eğitim uzmanlığı, eğitsel yeterlilik gerekmektedir. Değerlendirmede, öğrencilerin eğitsel gelişimine öğretmenin yaptığı özel katkıların takdir edilmesi, denetici ile öğretmenler arasında dostça bir ilişki kurulması ve güven geliştirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde, denetici gördüğü ve gözlediği şeyleri açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır.

Bir sanat olarak öğretim

Sanatsal denetim modelinin savunduğu, bir sanat olarak öğretim ile ne ifade edilmektedir? Eğitim – öğretim etkinliklerinin sanatsal yönü nasıl açıklanabilir? Bu sorulara cevap verebilmek için öncelikle sanat kavramını açıklamak gerekmektedir.

Sanat, insanlık tarihinin her döneminde var olan bir olgudur. İnsanlığın geçirdiği evrimler yaşama biçimlerini, yaşama bakışlarını, sanat biçimlerini ve sanata bakışlarını değiştirmiş, her dönemde ve her toplumda, sanat farklı görünümelerde ortaya çıkmıştır (Sena, 1972). Tarih boyunca neyin sanat olarak adlandırılacağına dair fikirler sürekli değişmiş, bu geniş anlama zaman içinde değişik kısıtlamalar getirilip yeni tanımlar yaratılmıştır. Bugün sanat terimi birçok kişi tarafından çok basit ve net gözükken bir kavram gibi kullanılabildiği gibi akademik çevrelerde sanatın ne şekilde tanımlanabileceği, hatta tanımlanabilir olup olmadığı bile hararetli bir tartışma konusudur. Açık olan nokta ise sanatın insanlığın evrensel bir değeri olduğu, kısıtlı veya değişik şekillerde bile olsa her kültürde görüldüğüdür (www.vikipedi.com. 11 Kasım 2011’de erişildi).

Sanat kavramı ile ilgili birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. Hegel’e göre; “sanat, insan aklının ürünüdür.”. Marks’ a göre, “yaratıcı eylem, insanın ve doğanın karşılıklı etkileşiminin bir aşamasıdır.”. Bu, toplumsal bir karakter taşır. Sanat, yaşamı insanileştiren bir olgudur. Araştırmacı, yaratıcı, çok yönlü tümel insana ulaşma çabası içindedir şeklinde açıklamıştır sanatı. B. Croce ise, “sanat sezginin ve anlatımın birliğidir.” (Sözen ve Uğur, 1986).

Sanat kavramı ile ilgili bir başka görüşe göre ise, insandaki estetik yanın irdelenmesi, algılanması, duyumsanması, sorgulanması ve insan nesne arasındaki güzele varma çabasıdır biçiminde tanımlanabilir. Sanat toplumsal değişimleri kolaylaştırır; bireylerin anlama, düşünme, algılama, yetilerini açık tutar, duygusal yanlarını harekete geçirir (Demir, 1990: 260). Bugün sanatın duygusal ve düşünsel etkileme gücüne sahip oluşu daha belirleyicidir. Bu anlayışa en uygun tanımları yapan Thomas Munro’ya göre; “sanat doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisidir.”

(Sena, 1972). Sanat en genel anlamıyla, yaratıcılığın ve hayal gücünün ifadesi olarak anlaşılır (www.vikipedi.com. 11 Kasım 2011’de erişildi).

Tüm zamanlarda ve her toplumda, farklı görünümelerde karşımıza çıkan bireyin anlama, anlatma, yorumlama, düşünme, algılama yetilerini açık tutan ve aynı zamanda bireyin duygusal yanlarını da harekete geçiren sanattan her alanda olduğu gibi eğitimde istifade etmelidir. İlhan (1998: 3), “sanat insanın bilen, duyan, eğlenen, üreten yanlarının tümüyle ilgilidir. Sanattan yararlanılması gerekir.” sözü ile bu görüşümüzü desteklemektedir.

Sanatsal denetim modelinde sanat ile birlikte anılan öğretim ise, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü olarak ifade edilmektedir (www.psikoloji.gen.tr. 11 Kasım 2011’de erişildi).

Sanattan hayatın her alanında ve eğitimde yararlanılması konusunda bir fikir birliğinin olduğu söylenilebilir. Ancak öğretimin ve öğretmenliğin bir sanat mı yoksa bilim mi olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğretmenlik ve öğretim ile ilgili olarak yapılan tartışmaların yoğunlaştığı noktalardan birisi de bu konudur. Bazı yazarlar öğretimin bir sanat olduğunu bazı yazarlar da bilim olduğunu savunmaktadırlar. Öğretimin hem bilim hem de sanat olduğu görüşünü ileri sürenler de bulunmaktadır (Yılmaz, 2004: 295).

Öğretmenliğin bilim olduğunu savunanlara göre; öğretmenlik ve öğretme işi bir bilimdir. Öğretmenler evrensellik kazanmış öğretim ilkelerini, öğrenci gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili bilgileri öğrenmek zorundadır (Açıkgöz, 2003, aktaran: Yılmaz, 2004: 295). Farklı bir görüşe göre ise; “İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. Öğretmenlik, özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra bir sanattır.” (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005: 234).

Yaratıcılığın gelişebilmesi için hem bilime hem de sanata ihtiyaç olduğunu belirten İlhan'a göre, (2003: 13); "Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarından biri de yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bugün araştırmalar ortaya koymuştur ki yaratıcılığın gelişebilmesi için bilim, sanat ve teknoloji birbirini tamamlayan alanlardır." şeklinde açıklamıştır. Öğretme işinin hem bilim hem de sanat olduğunun ifade eden Yüksel de (2001); "öğretmenliğin bir bilim mi, sanat mı olduğu farklı çevreler tarafından uzun zamandır tartışılmaktadır. Her iki görüşte taraftar bulunmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre, öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenlere göre ise bilgi ve beceri önem kazanmaktadır. İki görüşün de haklılık payı vardır. Uygulamada bunları uzlaştırmak da oldukça kolaydır, çünkü iki görüşte farklı kavramlardan bahsetmektedir. Bir grup kişilik özelliğinden bahsederken, diğer grup becerilerden ve bilgilerden bahsetmektedir. Bu iki görüşten şu sonuca varmak olasıdır: Öğretmenlik bir takım kişilik özellikleri ile bilgi ve beceriler gerektirir. Kişilik özelliklerinin günümüzde öğretilmesi oldukça zor görünmektedir, ama beceri ve bilgiler öğretilir." şeklinde ifade etmiştir.

Yılmaz'a göre (2004: 296) ise, "öğretmenliğin bilişsel yönü bilimsel yönünü, duyuşsal yönü ise sanatsal yönünü temsil etmektedir denilebilir. Kısaca, bu durum öğretmenlerin öğretimi bir gösteriye dönüştürmesi ve bu gösteride bilimsel yöntem, teknik ve verileri kullanmasıdır. Öğretmenin öğreteceği bir konuya ilişkin araştırmalar yapması, bu konu ile ilgili en son gelişmeleri öğrencilerine bildirmesi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili gelişmeleri takip etmesi öğretimin bilimsel yönüne örnek olarak verilebilir. Öğretmenin öğretim sırasında amaca yönelik çalışmalar yapması, öğrencileri amaçlardan haberdar etmesi, öğretim ortamını bir gösteriye dönüştürerek öğretim yapması da sanatsal yönüne örnek olarak verilebilir." ifadesi ile öğretimin hem bilim hem de sanat olduğu görüşünü desteklemektedir.

Eisner, iyi bir öğretimi duyarlı, zekice ve yaratıcı olarak tanımlar. İyi bir öğretim uygulamasının bilimden çok sanatsal yanını göz önüne alır ve bunun öğretmenin değerleri, kişisel gereksinimleri ve inançları tarafından biçimlendirildiğini belirtir.

Öğretimin bir sanat olması düşüncesini Eisner dört farklı bakış açısı ile açıklar. Bu bakış açıları şunlardır (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 28):

- Öğretim, beceri ve zarafet ile estetik niteliğe ulaşabilir. Öğretmenin soru sorma, ders verme gibi uyumlaştırıcı etkinlikleri güzel sanatlarda olduğu gibi denenmiş, tanımlanmış ve anlaşılmış olabilir.
- Öğretmen, öğrencilerini belli yönler yönlendirmek için, sürekli olarak öğrencilerin davranışlarını okur ve onlara uygun tepkileri verir. Tıpkı ressam, müzisyen, oyuncu ve dansçılar gibi öğretmenler de ders sırasında tempo, iklim ve ders akışını düzenleyecek tepkileri uygun yer ve zamanda gösterirler.
- Öğretmenler sınıfta beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında, önceden belirlenmiş rutin tepkiler ya da durumsal tepkiler gösterirler. Sanatta olduğu gibi öğretim de rutin ve özgün davranışların bir bütünü ve dengesinden oluşur.
- Sanat gibi öğretim amaçları da önceden hedeflenen yargılardan çok, süreç içerisinde yaratılır. Amaçlar muhtemelen sonradan netleşerek ortaya çıkacaktır.

Eisner'e göre sanatsal öğretim, keşfetmeyi ve risk almayı teşvik eden bir hava sağlar. Sanatın ortaya çıkması için öğretmenlerin keşfetme ya da yenilik yapma özgürlüğüne sahip ve kendilerinin de iyi bir oyuncu olması gereklidir (Aydın, 2008: 29).

Sanatsal yaklaşımın değerlendirme etkinlikleri

Yapılan uygulama hakkında veri toplamak veya uygulamanın başarısını ölçmek amacıyla ölçüm sonuçlarının değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırarak bir yargıya varma süreci olarak tanımlanan değerlendirme, denetim sürecinin temel bir ögesidir. Ancak, çağdaş denetim modellerinde sadece ölçüm ve ölçütü esas alan bir değerlendirme bakış açısına karşı çıkmaktadır. Çünkü eğitimde değerlendirme, sadece ölçüm ve ölçüt ile yargıya varılabilecek bir süreç değildir.

Denetimin amacının ne öğretmenleri kontrol etmek ne de öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin yargılamalarda bulunmak olduğunu belirten DiPaola ve Hoy (2008, aktaran: Telci, 2011: 6), denetimin amacının daha çok öğretimi geliştirmek için öğretmenlerle resmi olmayan bir şekilde işbirliği içinde çalışmak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bursalıoğlu (2000) da, eğitim yönetiminde ve denetiminde değerlendirmenin amacı kanıtlamak değil geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Sergiovanni ve Starratt'a göre (1993), son yıllarda birçok denetim uzmanı sanatsal alternatifleri geliştirmişler ve denemişlerdir. Bu teknik mantıklı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çünkü değerlendirme araçlarında bilimsel yöntem ve daha fazla önseziye, isteklere ve onların gerektirdiği yeteneklere güvenmektedir. Bu yaklaşım, bir şeyin üzerinde kesin bilgi edinmeye ve tanımlamada ölçüm yapmaya tam olarak karşıdır. Hopkins ve Moore (1993) ise sanatsal denetimin hesap verilebilir denetim yaklaşımının tamamen karşıtı olduğunu belirtmektedir. Sanatsal denetim yaklaşımı önemli olan her şeyin ölçülebileceğini varsaymaktadır (Yılmaz, 2004: 299).

Öğretmenlerin öğretim stilleri ve belirli alanlardaki güçleri de farklıdır. Sanatsal teftişte bu farklılıklar ayırt edilerek öğretmenin başarılı yönlerini geliştirmesine yardım edilir. Bilindiği gibi kimi öğretmenler küçük grup tartışmalarında başarılı olmadığı halde çok iyi bir konuşmacıdır; kimileri öğrencilerle bireysel ilişkilerinde mucizeler yaratırken, diğerleri karşılıklı güveni kolaylıkla sağlayabilirler (Seçkin, 1998: 214). Denetici öğretmenin sınıftaki performansını, aynı zamanda performansı oluşturan parçaları dikkate alan bir bütünlük içinde değerlendirmelidir. Üstelik denetici

öğretmenin doğal olarak ortaya koyduğu farklı stilleri dikkate alarak daha sonra öğretmene, kendine özgü yetenekleri kullanma konusunda yardım etmelidir. Denetici sınıfta gözlemledikleri kadar, öğretmenin karakter özelliklerine de duyarlı olmalıdır (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 31).

Denetmenler, öğretmenlerin sadece eksik yönlerine ve hatalarına odaklanmamalı, tam tersine öğretmenlerin özel yanlarını bulmaya çalışmalı ve azami ölçüde bunlardan yararlanmalıdır. Her öğretmeni özel kılan, diğerlerinden ayırt eden bir yanı vardır, denetmen buna odaklanmalıdır. Seçkin'in (1998: 214) de belirttiği gibi; "teftişte sanatsal yaklaşım; öğretme-öğrenme sürecinin karşılıklı olarak algılanmasını; ayrıca, tüm süreç dışında onu oluşturan parçaların niteliklerinin ve ayırıcı özelliklerinin de bulunup değerlendirilmesini amaçlar. Müfettiş, "Bu öğretmeni özel yapan nedir?", "Bu öğretime değer katan özellikler nelerdir?", "Bir denetmen olarak bu yönleri nasıl kuvvetlendirebilirim?" sorularını cevaplayabilmelidir."

Eisner, öğrencilerin öğrenme sürecinde iyi öğretimin değil öncelikle iyi bir programın anahtar faktör olduğunu ileri sürmektedir. Eisner, eğitim programının değerlendirilmesinde bazı ölçütler kullanır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

- İçeriğin entelektüel açıdan taşıdığı önem ve sunulan kavramların geçerliği,
- Programın, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine ve önceki öğrenme deneyimlerine uygunluğu,
- Anlatım ve sunuşlarda kullanılabilecek modellerin işitsel, görsel ve kinestetik farklılığı ve çeşitliliği.

Eisner, bir dersin değerlendirilmesinde tek bir beceriler listesinin kullanılmasına karşı çıkmış ve farklı öğretim tiplerinin farklı değerlendirme türlerini gerektirdiğini savunmuştur. Eisner'e göre iyi bir öğretim öğretmenin öğrencilerle çok fazla etkileşmesi anlamına gelmez aksine iyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamında, en az yönlendirme ile öğrencileri keşfetme ve bireysel öğrenmeye teşvik etmeyi gerektirir

(Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 29-30). Teknolojik gelişmeler ışığında bilgiye her yerde ve her zaman rahatça ulaşılan bu çağda, öğrenciye yığınla bilgi vermekten öte öğrencilerin bilgiye ulaşması, yaratıcılık güçlerinin artırılması, araştırmacı bir özelliğe kavuşmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler ve denetmenler bu bakış açısına sahip olmalı ve bu amaç doğrultusunda uğraş vermelidirler.

Sanatsal denetim yaklaşımının amaçlarını denetmenin etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi için, sınıf ortamında iyi bir gözlem yapması gerekmektedir. Denetmen gözlem yaparken aşağıdaki ilkelere göre hareket etmelidir (Sharp, 1990, aktaran: Yılmaz, 2004: 302):

- Gözlemci öğrencinin davranışı üzerine konsantre olmalıdır.
- Gözlemin boyutu, az sayıda öğrenci grubu ile sınırlanmalıdır.
- Sınıfın doğal şekline müdahale edilmemelidir.
- Denetmenler, sınıf gözlemlerinde tam, açık ve doğru notlar almalıdır.
- Denetmenler, gözlem sırasında kaydedilen verilerin ayrıntılı bir analizini yapmalıdır.
- Öğretmenler denetmene dönüt sağlamalıdır. Denetmen, öğretmene en doğru ve nesnel bilgileri vermelidir.

Eisner, sanatsal denetimin birincil amacının öğretmenler ve öğrenciler için “eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi” olduğunu vurgular. Bu noktada deneticinin sınıftaki önemli ayrıntıları ortaya çıkarma bilgisi, duyarlılığı, kavrayışına güvenebilmesi önemlidir. Denetici bir araçtır. Diğer bir deyişle denetici sınıftaki bütün olayların anlamını yorumlayan kişidir (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 31). Sanatsal yaklaşım, mesajın içeriğine dikkat eder; davranışları betimlemek ya da hesaplamaktan çok yaşantıyı anlamaya çalışır (Seçkin, 1998: 214).

Eğitimsel uzmanlık

Eisner, eğitimsel başarının değerlendirilmesinde kullanılmasını önerdiği niteliksel ölçmelere eğitimsel eleştiri adını vermektedir. Eğitimsel eleştiri, büyük ölçüde okula ya da sınıfa katılmış olmakla kazanılan güçlü deneyimlerin ayrıntılarını ve iletişimin resmini ortaya koyan yazılı tanımlara dayanır. Önemli olanı önemsizden ayırmak ve görülenin gerçekte ne anlam taşıdığına ilişkin karmaşık yorumların ve değerlendirmelerin yapılabilmesi, normatif ve tarihsel bir perspektif gerektirir. Eisner bu duyarlılığa “Uzmanlık-connoisseurship” adını vermektedir (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 33).

Eisner, eğitim alanında ihtiyaç duyulan eğitim uzmanlarını bir sanat alanında uzman olan kişiler olarak düşünmektedir (Glickman, 1990; Tonner ve Tonner, 1987; aktaran: Yılmaz, 2004: 299). Örneğin, herhangi bir ürünün uzmanı ürüne baktığında ürünün renginden, kokusundan, tadından ve benzeri diğer özelliklerinden ürünün niteliği, hakkında spesifik kararlar verebilmektedir. Bu yüzden eğitim uzmanları da tüm sınıf yaşamının niteliği ve sınıfta meydana gelen önemli ayrıntılar hakkında yargılara varabilmelidir.

Müzik eserinin değerlendirilmesinde sadece duymak yetmediği gibi uzmanların ürünleri değerlendirilmesinde de sadece görmek veya koklamak yetmemektedir. O tadın ve kokunun ne anlama geldiğini bilmek ve buna göre yorum yapmak gerekmektedir. Sınıf ortamı değerlendirilirken de sadece o anda meydana gelen olaylara göre değerlendirme yapmak yeterli değildir. Değerlendirme yapılırken sınıf içerisinde meydana gelen olayların anlamlarının genel bir tanımlamasının yapılmasına özen gösterilmelidir (Yılmaz, 2004: 299).

Seçkin (1998: 214), “Teftişte bir durumu kavrayabilme yeteneği de çok önemlidir. Müfettişin rollerinden biri bireylerin mevcut durumu kavrayabilmelerini sağlamaktır. Betimleme yeteneği kadar önemli olan bir diğer yetenek de gördüklerini yorumlayabilme ve eğitim yönünden değerini takdir edebilme yeteneğidir.” görüşü ile

müfettişlerin sınıf ortamında gözlemlediklerini kavrayabilmelerinin ve bunları yorumlayabilmelerinin önemli olduğunu ve uzmanlık gerektirdiğini vurgulamıştır.

Eğitim uzmanlığı için bir kimsenin kapasitesini arılaştırmak ve geliştirmek için Eisner aşağıdaki önerileri ileri sürmektedir (Pajak, 1993, aktaran: Aydın, 2008: 34):

- Okulda ve sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmak,
- Gözlemde görülenlerin değerlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve ayrıştırılması, yeni olayların kavranması için bir kimsenin kendi algılarını başkalarının algıları ile karşılaştırması,
- Sorunla doğrudan ilgili, edebi, şiirsel ve betimleyici bir dil geliştirmek,
- Ortaya çıkan bir olayın öncesinde yer alan ve ortaya çıktığı andaki koşullar ve bireyler hakkında bazı bilgiler elde ederek, olayın hangi bağlamda meydana geldiğini anlamak,
- Sosyal bilimler, eğitim kuramları ve eğitim tarihi konularında çalışmalar yapmak, aşina olmak.

Sanatsal denetim modeline eleştirel bakışlar

Bütün denetim modellerinde olduğu gibi sanatsal denetim modelinin de bazı sakıncaları bulunmakta ve bazı yazarlarca sanatsal denetim modelinin sakıncalarına eleştirel bakışlar yöneltilmektedir.

Sanatsal denetim yaklaşımı, kesinlik içermediği ve öznel olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin reddedilmesi olanaksızdır. Ancak keskin bir biçimde ortaya konmuş verilerin, duyarlı bir biçimde yorumlanması ve anlamlandırılması ile öğretmenlere daha sağlıklı bir değerlendirme olanağı sunabilmektedir (Sergiovanni ve

Starratt,1993, aktaran: Aydın, 2008: 36). Ayrıca, iyi sonuçlar vermesi için, seçilmiş çevrelerde, seçilmiş öğretmenlerde, mükemmel denetmenler tarafından kullanılması gerekmektedir (Hopkins ve Moore, 1993, aktaran: Yılmaz, 2004: 305).

Sanatsal denetim modeline yapılan eleştirel bakışın yanı sıra bazı görüşlere göre bu model en faydalı uygulamalarını başka modellerle birlikte kullanıldığında vereceği belirtmekte ve bazı çözüm yolları aranmaktadır. Bu doğrultuda Segiovanni (1982: 67), bilimsel, klinik ve sanat yaklaşımlarını birleştiren yeni bir denetim kuramı oluşturarak bu sorunu çözmeyi amaçlamaktadır. Segiovanni'nin görüşü ekseninde benzer çözüm önerileri sunulmaktadır. Glathorn'a göre ise (1984); “sanatsal denetim, en iyi sonuçları, bilimsel denetim modeline ve hesap verilebilirlik modeline ek olarak kullanıldığı zamanlarda vermektedir.” (Aktaran: Yılmaz, 2004: 305).

Görüldüğü gibi modelin öznel olması; değerlendirme konusunda sıkıntılarla karşılaşılabilinmesi; öğretim kısmında iyi öğretmenlere ve değerlendirme aşamasında modeli uygulayabilecek nitelikte denetmenlere ihtiyaç duyulması bazı sakıncalar doğurmaktadır. Bu sakıncaların giderilebilinmesi için de sanatsal denetim modelinin başka çağdaş denetim modelleriyle birlikte kullanılması önerileri de sıkça dile getirilmektedir.

2.2.7. İlgili araştırmalar

“Eğitim ve Denetim” başlıkları ile yapılan araştırmalara bakıldığında sıklıkla karşımıza müfettiş / denetmen / denetici kavramları çıkmaktadır. Bu kavramlarla ilgili olarak ulaşılabilen araştırmalardan bazıları şunlardır: Karagözoğlu (1973), “*Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü*”; Öz (1977), “*Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*”; Seçkin (1978), “*Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yetiştirilmesi*”; Atay (1987), “*İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri*”; Sarı (1987), “*İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliği*” ; Kapusuzoğlu (1988), “*Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler*”; Karakaya

(1988), “İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Teftiş ve Karşılaşılan Sorunlar”; Büyükkışık (1989), “İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyi (Ankara İli Örneği)”; Gün (1989), “İlköğretim Denetçilerinin Soruşturma Rollerinin Rehberlik Rollerini Etkilemesi”; Tutumlu (1992), “Ankara İli İlköğretim Müfettişlerinin Görev Öncelikleri”; Kulucular (1992), “Müfettişlerde Var Olan Kişilik Özellikleri ile Olması Gereken Kişilik Özelliklerinin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Betimlenmesi”; Burgaz (1992), “Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler”; Burgaz (1995), “İlköğretim Kurumlarında Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri”; Uludüz (1996), “İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları ”; Özbek (1998), “İlköğretim İkinci Kademe Ders Denetim Sorunları”; Yılmaz (1998), “İlköğretim Okullarında Ders Teftişinde Karşılaşılan Sorunlar”; Tülü (1998), “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri”; Budak (1999), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetimine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri”; Kurnaz (2002), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri”; Korkmaz ve Özdoğan (2005), “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri”; Uyanık (2007), “Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi ”. Yukarıda bir kısmına yer verilen araştırmalardan da görüleceği üzere denetmenlerinin rolleri, görevleri, yetiştirilmeleri, kişisel özellikleri, davranışları, yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar, başarılarını etkileyen etmenler birçok çalışmanın konusu olmuştur.

Çağdaş denetim modelleri ile ilgili yapılan araştırmalardan ulaşılabilen kaynakların bazıları ise şunlardır: Yaşar (1995), “Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri ”; Ağaoğlu (1995), “Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Klinik Denetim Yaklaşımı”; Göler (1999), “İngilizce Öğretimi Gerçekleştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli”; Memişoğlu (2001), “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”; Koruç (2005), “İlköğretim Kurumlarına Klinik Denetim Modeli Önerisi”; Ülger (2005), “Kara

Kuvvetleri Komutanlığı'na Bağlı Askeri Liselerde, Klinik Denetim Modeline Göre Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri"; İlğan (2006), "Adana, K.Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlkokullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri" ; Kunduz (2007), "İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları"; Şenol (2009), "Probleme Dayalı Öğrenim Sürecinde Bir Klinik Denetim ve Akran Danışma Uygulaması" ; Yıldırım (2009), "Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi".

Yukarıda belirtilen araştırmalarda görüldüğü üzere çağdaş denetim ilkeleri, kliniksel denetim, öğretimsel denetim, farklılaştırılmış denetim modelleri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklar arasında sanatsal denetim ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde sanatsal denetim ile ilgili makalelere ve sanatsal denetime yer veren bazı kitaplara değinilmektedir.

Seçkin (1998), "Teftişte Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Teftiş" adlı makalesinde bilimsel teftiş ve sorunları ele alınmış ardından da sanatsal teftişin tanımı ve özellikleri, önemli yönleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bilimsel teftiş ve sanatsal teftiş yaklaşımları belirli yönlerden karşılaştırılmış, önemli yönlerini vurgulanmıştır. Ayrıca bu modellerin uygulanması ile ilgili bazı tartışmalara yer vermiştir.

Yılmaz (2004), "Sanatsal Denetim" adlı makalesinde sanat kavramını, öğretim etkinliklerinin sanatsal yönünü, sanatsal denetimin tanımı ve özelliklerini, ilkelerini, önemli yönlerini, modele getirilen eleştirileri kuramsal bir şekilde ele almıştır. Bu makalede, sanatsal denetim yaklaşımı irdelenmiş ve eğitim sistemimizde uygulanabilirliği tartışılmıştır. Sanatsal denetim modelinin ülkemizde uygulanabilmesi için, mevcut denetim yapısının değiştirilme; şuan görevli denetmenlerin de bilgi ve uzmanlık gibi eksikliklerinin giderilmesi sonucuna varılmıştır. Yılmaz, çalışmasında ayrıca sanatsal denetim modelinin tek başına, bütün sorunları çözebilecek bir reçete

olmadığını vurgulamıştır. Yazarca, denetim sisteminin geliştirilmesinde farklı denetim yaklaşımlarının çeşitli yönlerinin bir arada kullanılması, bir yaklaşımdan kaynaklanan eksikliklerin diğer yaklaşımların olumlu yönleri ile giderilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Aydın (2008), “Öğretimde Denetim; Durum Saptama, Değerlendirme, Geliştirme” başlıklı kitabında eğitimde denetimin kuramsal çerçevesi kısmında diğer denetim modelleri ile birlikte sanatsal denetim modeline de yer vermiştir. Sanatsal denetim modelini; Bir Sanat Olarak Öğretim, Programın Değerlendirilmesi, Öğretimin Değerlendirilmesi, Değerlendirmenin Sanatsal Olarak Açıklanması, Eğitimsel Uzmanlık, Eğitimsel Eleştiri başlıkları altında açıklamıştır.

Eisner (1982), “Öğretimin Denetimi” başlıklı dokümanda yer alan “Denetime Sanatsal Yaklaşım” bölümünde öğretim ve denetimin bilim mi yoksa sanat mı olduğunu tartışmıştır. Sanat ve bilimin tanımlarına yer verilen çalışmada denetlemedeki problem ve yanılgılar ele alınmıştır. Öğrenci ve öğretmene sanatsal yaklaşım mı yoksa bilimsel yaklaşımın mı uygun olduğu tartışılmıştır.

Sergiovanni (1982), “Öğretimin Denetimi” başlıklı dokümanda yer alan “Denetimsel Uygulamaya Doğru Bilimsel, Klinik ve Sanatsal Yaklaşımların Birleşmesi” bölümünde denetimle ilgili çeşitli modellere bakış açısı vermiştir. Bu çalışmada denetimin üç yanı tartışılmış (bilimsel, sanatsal ve klinik açıdan). Denetimsel uygulamanın teorisi önerilmiş ve bu üç yan etrafında, öğretmenlere öğretmede daha etkili olma konusunda yardımcı olmaya çalışılmıştır. Denetim ve değerlendirme alanını geliştirmedeki olasılıkları ve yeni yönleri değerlendirmiştir. Denetimcilerin gelişmesini teşvik etmek için olasılıkları hesaba katmıştır.

Stanley, “Bir Sanat Biçimi Olarak Öğretim Üzerine Tartışmalar” adlı makalesinde Eisner’in savunduğu bir sanat olarak öğretim boyutu üzerinde tartışmalara yer vermiştir. Makale, şuan yürürlükte olan pozitivist perspektiften belli başlı yollarla ayrılan eğitimin bakış açısıyla bakmaktadır. Eğitimin bilinçli toplumda görüldükçe, öğretmenlerin bir zamanlar sahip olduğu “objektif bilgi işlemcisi” etiketini ima eden genel öğretme davranışlarını vurgulama konusundan uzaklaşacağı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin artık başkalarının yönergelerini yerine getirmeye çalışanlardan değil bilginin yapılandırılmasında işbirlikçi olmaları vurgulanmıştır. Stanley, mevcut anlayıştaki eğitim hareketini nitelendiren bu tür inanış bir sanat biçimi olarak görülmelidir; fakat peki ya öğretmenler günlük çalışmalarını bir sanat biçimi olarak düşünüyorlar mı? sorusunu tartışmaya açmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, veri toplama aracının uygulanmasına, toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme tekniklerine ve verilerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002: 77).

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2010: 16). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Bolu ili merkez ilçesinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile Bolu ili dâhil olmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen illerde görev yapan eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılı II. döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki 43 kamu ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 1115 sınıf ve branş öğretmeni ile Bolu ili dâhil olmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 17 ilde görevli 706 eğitim denetmeni oluşturmaktadır.

Evren kapsamında yer alan okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo1. Araştırma Evrenindeki Kamu İlköğretim Okullarına ve Bu Okullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar

BOLU İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI			
Okullar	Öğretmen Sayısı	Okullar	Öğretmen Sayısı
1. 100.Yıl İ.Ö	44	26. Koç İ.Ö	41
2. 50.Yıl İzzet Baysal İ.Ö	101	27. Köroğlu İ.Ö	46
3. 60.Yıl İ.Ö	38	28. Kültür İ.Ö	40
4. 75.Yıl Değirmenbeli İ.Ö	8	29. Mehmet Akif Ersoy İ.Ö	39
5. Abant İ.Ö	29	30. Mevlana İ.Ö	23
6. Alıçören İ.Ö	23	31. Milli Egemenlik İ.Ö	40
7. Atatürk İ.Ö	45	32. Okçular Yeni Mah. İ.Ö	2
8. Behiye Baysal İ.Ö	28	33. Paşaköy İ.Ö	21
9. Berk İ.Ö	2	34. Sakarya İ.Ö	64
10. Canip Baysal İ.Ö	47	35. Saraycık İ.Ö	2
11. Cumhuriyet İ.Ö	45	36. Semiha Şakir İ.Ö	7
12. Çaygökpınar İ.Ö	6	37. Sultanbey İ.Ö	2
13. Çimento Çaydurt İ.Ö	27	38. Susuzkınık İ.Ö	1
14. Çobankaya Ş.M.P. İ.Ö	13	39. Tarık Somer İ.Ö	16
15. Dağkent Kıroğlu İ.Ö	13	40. Yıldırım Beyazıt İ.Ö	16
16. Dodurga Abdi Sın İ.Ö	16	41. Yukarısoku İ.Ö	27
17. Doğancı A.-Y. İ.Ö	20	42. Yumrukaya İ.Ö	3
18. E.-M. Baysal İ.Ö	16	43. Yunusemre İ.Ö	31
19. Gazipaşa İ.Ö	74	TOPLAM	1115
20. Gökpınar İ.Ö	2	Uygulama yapılan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait veriler 06.04.2011 tarihinde Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümünden araştırmacı tarafından alınmıştır (EK 2).	
21. İnkılâp İ.Ö	27		
22. Karacasu İ.Ö	29		
23. Karaçayır İ.Ö	18		
24. Karaköy TOKİ İ.Ö	20		
25. Kındıra 1 İ.Ö	3		

3.2.1. Örneklem

Araştırmanın örnekleme ilişkin olarak okulların öğretmen sayısı göz önüne alınarak tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen, 540 öğretmeni karşılayabilecek şekilde olan 14 kamu ilköğretim okulu aşağıdaki tabloda yer almaktadır. 17 ilde görev yapan 706 eğitim denetmeninin tamamı örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Kamu İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar

Kamu İlköğretim Okulları	Öğretmen Sayıları	Geri Dönen Ölçek Sayısı
1.100.Yıl İ.Ö	44	35
2. 50.Yıl İzzet Baysal İ.Ö	101	46
3. Canip Baysal İ.Ö	47	25
4. Cumhuriyet İ.Ö	45	19
5. Çimento Çaydurt İ.Ö	27	8
6. Dodurga Abdi Sın İ.Ö	16	11
7. Gazipaşa İ.Ö	74	51
8. Koç İ.Ö	41	13
9. Kültür İ.Ö	40	19
10. Paşaköy İ.Ö	21	16
11.Sakarya İ.Ö	64	36
12.Saraycık İ.Ö	2	1
13. Sultanbey İ.Ö	2	0
14. Tarık Somer İ.Ö	16	10
TOPLAM	540	290

Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılan ölçeklerin geri dönüş oranı aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Öğretmenlere Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Oranı

Öğretmenlere Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Yüzdesi
540	290	% 53.7

Tablo 4. Araştırma Örneklemindeki Eğitim Denetmenlerinin Görev Yaptığı İllere ve Bu İllerde Görevli Eğitim Denetmenlerine İlişkin Sayılar

Eğitim Denetmenlerinin Görev Yaptığı İller	Eğitim Denetmeni Sayıları	Geri Dönen Ölçek Sayısı
1. Adana	73	17
2. Adıyaman	47	9
3. Batman	39	6
4. Bingöl	19	5
5. Bolu	16	12
6. Bursa	83	7
7. Diyarbakır	93	37
8. Edirne	16	8
9. Hakkâri	17	3
10. Iğdır	15	4
11. Kars	26	6
12. Kırıkkale	13	5
13. Rize	18	5
14. Şanlıurfa	93	25
15. Trabzon	43	9
16. Van	61	10
17. Yozgat	34	11
TOPLAM	706	179

*Uygulama yapılan illerde görev yapan eğitim denetmenlerine ait veriler 07.05.2011 tarihinde İlköğretim Müfettişlerinin İller arası Yer Değiştirme Kılavuzunda yer alan *Yer Değiştirme İşlemlerine Esas Sayısal Veri Tablosundan* araştırmacı tarafından ulaşılmıştır.

Eğitim denetmenlerine dağıtılan ölçeklerin geri dönüş oranı aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Eğitim Denetmenlerine Uygulanan Ölçeklerin Geri Dönüş Oranı

Eğitim Denetmenlerine Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Yüzdesi
706	179	% 25,3

3.2.2. Araştırma kapsamındaki eğitim denetmenlerine ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Tablo 6’da araştırma kapsamında yer alan eğitim denetmenlerine ve öğretmenlere ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görevi	f	%
Eğitim Denetmeni	179	38,2
Sınıf Öğretmeni	136	29,0
Branş Öğretmeni	154	32,8
Toplam	469	100,0

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılanların % 38,2’sini eğitim denetmenleri, % 29,0’unu sınıf öğretmenleri ve % 32,8’ini branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 469 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcıların 179’u eğitim denetmeni, 136’sı sınıf öğretmeni, 154’ü ise branş öğretmeni görevindedir.

Eğitim denetmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 7’de eğitim denetmenlerine ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 7. Eğitim Denetmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		EĞİTİM DENETMENLERİ	
		f	%
CİNSİYET	Kadın	33	18,4
	Erkek	146	81,6
	Toplam	179	100,0
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	22	12,3
	6-10 Yıl	28	15,6
	11-15 Yıl	50	27,9
	16-20 Yıl	37	20,7
	21-25 Yıl	27	15,1
	26 Yıl ve daha fazla	15	8,4
	Toplam	179	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	3	1,7
	2+2 Lisans	31	17,3
	Tamamlama		
	Lisans	81	45,3
	Yüksek Lisans	59	33,0
	Doktora	5	2,8
	Toplam	179	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %18,4’ü kadın, %81,6’sı erkektir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin çoğunluğunu erkek eğitim denetmenlerinin oluşturduğu söylenebilir. Eğitim denetmenlerinin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %12,3’ü 1-5 yıl, %15,6’sı 6-10 yıl, %27,9’u 11-15 yıl, %20,7’si 16-20 yıl, 15,1’i 21-25 yıl, 8,4’ü 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %1,7’si ön lisans, %17,3’ü 2+2 lisans tamamlama, % 45,3’ü lisans, % 33,0’ü yüksek lisans ve %2,8’inin ise doktora eğitimi aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 8’de öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 8. Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		ÖĞRETMENLER	
		f	%
CİNSİYET	Kadın	167	57,6
	Erkek	123	42,4
	Toplam	290	100,0
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	53	18,3
	6-10 Yıl	70	24,1
	11-15 Yıl	54	18,6
	16-20 Yıl	37	12,8
	21-25 Yıl	29	10,0
	26 Yıl ve daha fazla	47	16,2
	Toplam	290	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	31	10,7
	2+2 Lisans Tamamlama	14	4,8
	Lisans	221	76,2
	Yüksek Lisans	23	8,3
	Doktora	-	-
	Toplam	290	100,0
GÖREV	Sınıf Öğretmeni	136	46,9
	Branş Öğretmeni	154	53,1
	Toplam	290	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,6’sı kadın, %42,4’ü erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,3’ü 1-5 yıl, %24,1’i 6-10 yıl, %18,6’sı 11-15 yıl, %12,8’i 16-20 yıl, 10,0’u 21-25 yıl, %16,2’sinin ise 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,7’si ön lisans, %4,8’i 2+2 lisans tamamlama, %76,2’si lisans, %8,3’ünün yüksek lisans eğitimi aldıkları ve doktora eğitimi alan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,9’u sınıf öğretmeni, %53,1’inin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		SINIF ÖĞRETMENLERİ	
		f	%
CİNSİYET	Kadın	79	58,1
	Erkek	57	41,9
	Toplam	136	100,0
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	4	2,9
	6-10 Yıl	19	14,0
	11-15 Yıl	26	19,1
	16-20 Yıl	22	16,2
	21-25 Yıl	25	18,4
	26 Yıl ve daha fazla	40	29,4
	Toplam	136	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	30	22,1
	2+2 Lisans Tamamlama	14	10,3
	Lisans	86	63,2
	Yüksek Lisans	6	4,4
	Doktora	-	-
	Toplam	136	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %58,1’i kadın, %41,9’u erkektir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %2,9’u 1-5 yıl, %14,0’ü 6-10 yıl, %19,1’i 11-15 yıl, %16,2’si 16-20 yıl, 18,4’ü 21-25 yıl, %29,4’ünün ise 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %22,1’i ön lisans, %10,3’ü 2+2 lisans tamamlama, %63,2’si lisans, %4,4’ü yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Doktora eğitimi alan sınıf öğretmeni yoktur.

Branş öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 10’da branş öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 10. Branş Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		BRANŞ ÖĞRETMENLERİ	
		f	%
CİNSİYET	Kadın	88	57,1
	Erkek	66	42,9
	Toplam	154	100,0
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	49	31,8
	6-10 Yıl	51	33,1
	11-15 Yıl	28	18,2
	16-20 Yıl	15	9,7
	21-25 Yıl	4	2,6
	26 Yıl ve daha fazla	7	4,5
	Toplam	154	100,0
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	1	0,6
	2+2 Lisans Tamamlama	-	-
	Lisans	135	87,7
	Yüksek Lisans	17	11,7
	Doktora	-	-
	Toplam	154	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %57,1’i kadın, %42,9’u erkektir. Branş öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %31,8’i 1-5 yıl, %33,1’i 6-10 yıl, %18,2’si 11-15 yıl, %9,7’si 16-20 yıl, 2,6’sı 21-25 yıl, %4,5’inin ise 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %0,6’sı ön lisans, %87,7’si lisans, %11,7’si yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. 2+2 lisans tamamlama ve doktora eğitimi alan branş öğretmeni yoktur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Kamu ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenleri ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği” konu ile ilgili alanyazın taranması yapılarak hazırlanmıştır. Taslak veri toplama aracındaki alt boyutlar ve ölçek maddeleri konuyla ilgili uzmanlara danışılarak uygunlukları saptanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenen maddeler bir ölçek formuna dönüştürülmüştür.

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve eğitim denetmenlerinin kişisel bilgilerini kapsayan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu bölümde eğitim denetmenlerine ve öğretmenlere cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görevleri (sınıf öğretmeni - branş öğretmeni - eğitim denetmeni) sorulmuştur.

Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin ikinci bölümü, toplam dört alt boyut ve 58 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, “Sanatsal Denetimin Felsefesi: 17 madde (1-17. maddeler)”, “Bir Sanat Olarak Öğretim: 10 madde (18-27. maddeler)”, “Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri: 21 madde (28-48. maddeler)”, “Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi: 10 madde (49-58. maddeler)” şeklindedir.

Veri toplama aracı likert ölçeği şeklinde geliştirilmiş ve araçta her madde için yanıtlanması gereken bir kısım (benimsenebilir bulunma) mevcuttur. Sanatsal denetim modeline yönelik yer alan maddelerin benimsenme düzeyi ile ilgili seçenekler sağ tarafta yer almış ve “Hiç (1), Az (2), Orta (3), Büyük ölçüde (4), Tamamen (5)” şeklinde puanlanmıştır.

Veri toplama aracının güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracının ön uygulama çalışması Nisan 2011 tarihinde yapılmıştır. Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım'a (2005: 116) göre; "İki ölçüm arasında geçmesi gereken süre iki-dört hafta arasındadır." Bu bilgi ışığında ölçek on beş gün ara ile sunulmuştur. Ön uygulama çalışması sonuçlarında ilk uygulama ile son uygulama arasında anlamlı bir fark çıkmamış ($p>0,05$) ve 1.Boyut .27, 2.Boyut .39, 3.Boyut .46, 4.Boyut .48 olarak belirlenmiştir (Ek 3). İç tutarlılığın ölçümünde Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Her boyutun kendi içindeki iç tutarlılığına bakılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan anketin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiş ve bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü, "Alpha değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir bir değerin en az 0.7 olması arzu edilir. (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2005: 116)".

Tablo 11. Cronbach's Alpha Güvenirliği

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
1.Boyut	,90
2.Boyut	,87
3.Boyut	,90
4.Boyut	,80

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için, onay alınmıştır (Ek 4). Veri toplama aracı Mayıs 2011 tarihinde bazı kamu ilköğretim okullarında bizzat araştırmacı tarafından hemen uygulanıp toplanırken, bazı kamu ilköğretim okullarında ise öğretmenlerin yoğun olması, okulların ikili öğretim yapması sebebiyle ölçekler elden dağıtılıp birkaç gün sonra yine elden toplanmıştır.

Bolu ilinde görev yapan eğitim denetmenlerinin verilerini toplamak için bizzat araştırmacı tarafından ölçek dağıtılıp toplanırken araştırma kapsamındaki diğer illerdeki eğitim denetmenlerine Mayıs-Haziran 2011 tarihinde elektronik posta yolu ile ulaşılmıştır.

Uygulama öncesinde katılımcılara ölçeklerle ilgili gerekli açıklama yapılarak ne şekilde cevaplayacakları, verilen cevapların kesinlikle araştırmanın amacının dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.00 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ve bağımsız gruplar için (ilişkisiz örneklem) t-testi kullanılmıştır.

Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin eğitim denetmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Eğitim denetmenleri ve öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilerin ölçümlerinde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ve bağımsız gruplar için (ilişkisiz örneklem) t-testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda fark çıkan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc Testlerinden Scheffe Testi ve Tamhane T2 Testi kullanılmıştır. Yapılan Tamhane T2 Testi sonucuna göre gruplar arasında fark çıkmaması durumunda bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitim denetmenleri ve öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin verilerinin yorumlanmasında aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 12. Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin
Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları**

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç	1	1.00 – 1.79
Az	2	1.80 – 2.59
Orta	3	2.60 – 3.39
Büyük Ölçüde	4	3.40 – 4.19
Tamamen	5	4.20 – 5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin (sınıf ile branş öğretmenleri) ve eğitim denetmenlerinin görüşleri doğrultusunda sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliği ile ilgili elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak Tablo 13’te sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarına ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına ait sınıf öğretmenleri görüşlerine ilişkin bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 13. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Sanatsal Denetimin Felsefesi	136	4,50	0,50
Bir Sanat Olarak Öğretim	136	4,34	0,52
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	136	4,41	0,50
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	136	4,27	0,55
Genel Toplam	136	4,38	0,51

Tablo 13'teki sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin genel toplamına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalamalara göre; Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,50$), Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,34$), Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,41$), Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=4,27$) alt boyutlarının tamamında sınıf öğretmenlerinin “tamamen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{x}=4,38$ ile “tamamen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetim modelini tamamen benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 14'te sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin en çok benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır.	4,73
Denetimin birincil amacı öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır.	4,67
Değerlendirmede, denetici ve öğretmenler arasında dostça bir ilişki kurulmalı ve karşılıklı güven geliştirilmelidir.	4,67
Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.	4,65
Denetici, belirli bir öğretim yaklaşımını dayatmamalıdır.	4,64

Tablo 14'teki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan sınıf öğretmenlerinin en çok benimsedikleri maddeler; “Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır. ($\bar{x}=4,73$)”; “Denetimin birincil amacı öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır. ($\bar{x}=4,67$)”; “Değerlendirmede, denetici ve öğretmenler arasında dostça bir ilişki kurulmalı ve karşılıklı güven geliştirilmelidir. ($\bar{x}=4,67$)”; “Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. ($\bar{x}=4,65$)”; “Denetici, belirli bir öğretim yaklaşımını dayatmamalıdır. ($\bar{x}=4,64$)” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin etkili,

verimli bir denetim için deneticinin alan uzmanlığını (branş denetmenliği), değerlendirmede öğretmenle kuracağı iletişimdeki ve tespitlerini ifade etmedeki becerisini, denetimde kontrol etmeden ziyade eğitim kalitesinin yükseltilmeye çalışmasını ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarındaki özgünlüklerine saygı duymasını önemsedikleri ve bunların gerçekleşmesini istediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 15’te sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin en az benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.	3,82
Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.	3,97

Tablo 15’teki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan sınıf öğretmenlerinin en az benimsedikleri maddeler; “Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir. ($\bar{x}=3,82$)”; “Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır. ($\bar{x}=3,97$)” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmada sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetimi benimsedikleri sonucu ortaya çıkmış olsa bile denetimin içeriğinde ussallığın (mantığın) var olması gerektiğini düşünmektedirler.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarında ve

ölçeğin genelindeki branş öğretmenlerine ilişkin araştırma bulguları ve bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Sanatsal Denetimin Felsefesi	154	4,46	0,55
Bir Sanat Olarak Öğretim	154	4,39	0,58
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	154	4,35	0,56
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	154	4,25	0,59
Genel Toplam	154	4,36	0,57

Tablo 16’da branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalamalara göre; Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,46$), Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,39$), Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,35$), Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=4,25$) alt boyutlarının tamamında branş öğretmenlerinin “tamamen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına yönelik branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{x}=4,36$ ile “tamamen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelini tamamen benimsedikleri söylenilebilmektedir.

Tablo 17’de sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak branş öğretmenlerinin en çok benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 17. Branş Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır.	4,76
Denetimin birincil amacı öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır.	4,66
Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.	4,61
Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır.	4,61

Tablo 17'deki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan branş öğretmenlerinin en çok benimsedikleri maddeler; “Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır. ($\bar{x}=4,76$)”; “Denetimin birincil amacı öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır. ($\bar{x}=4,66$)”; “Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. ($\bar{x}=4,61$)”; “Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır. ($\bar{x}=4,61$)”. Bu sonuçlara göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile aynı maddeleri en çok benimsediklerini söylenebilir. Görevleri farklı olan öğretmenlerin sanatsal denetim modeline olan yaklaşımların ve denetim faaliyetlerinden beklentilerinin aynı paralelde olduğu söylenebilir.

Tablo 18'de sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak branş öğretmenlerinin en az benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 18. Branş Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.	3,78
Denetici, sınıftaki bütün olayların anlamını yorumlayan kişidir.	3,83

Tablo 18'deki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan branş öğretmenlerinin en az benimsedikleri maddeler; “Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir. ($\bar{x}=3,78$)”; “Denetici, sınıftaki bütün

olayların anlamını yorumlayan kişidir. ($\bar{x}=3,83$)” Bu sonuçlara göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenler gibi denetimin içeriğinde ussallığın olması gerektiğini düşündüklerini söylemek mümkündür. Ayrıca deneticinin sınıftaki bütün olayların anlamını yorumlayan kişi olduğu maddesinin benimseme düzeyi diğer maddelere göre daha düşüktür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının ve ölçeğin genel toplamının sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri (görev) değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t – testi Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Sınıf Ö.	136	4,50	0,50	288	,522	,602
	Branş Ö.	154	4,46	0,55			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Sınıf Ö.	136	4,34	0,52	288	-,722	,471
	Branş Ö.	154	4,39	0,58			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Sınıf Ö.	136	4,41	0,50	288	,962	,337
	Branş Ö.	154	4,35	0,56			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Sınıf Ö.	136	4,27	0,55	288	,381	,704
	Branş Ö.	154	4,25	0,59			
Genel Toplam	Sınıf Ö.	136	4,38	0,52	288	,552	,579
	Branş Ö.	154	4,36	0,57			

Tablo 19 incelendiğinde; sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri “tamamen” düzeyinde görüş bildirmişler. Ayrıca ölçeğin genel toplamına bakıldığında da sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Ölçeğin genel toplamında sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=4,38$; branş öğretmenlerinin de $\bar{x}=4,36$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin olarak sınıf ve branş öğretmenleri aynı görüşte oldukları ve sanatsal denetim modelini “tamamen” benimsedikleri görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde eğitim denetmenlerine ilişkin araştırma bulguları ve bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğine İlişkin Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Sanatsal Denetimin Felsefesi	179	4,19	0,56
Bir Sanat Olarak Öğretim	179	4,08	0,51
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	179	4,13	0,39
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	179	3,95	0,57
Genel Toplam	179	4,07	0,52

Tablo 20’de eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalamalara göre; Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,19$), Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,08$), Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,13$), Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=3,95$) alt boyutlarının tamamında eğitim denetmenlerinin “büyük ölçüde” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına yönelik eğitim denetmeni görüşlerinin ortalaması $\bar{x}=4,07$ ile “büyük ölçüde” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelini “büyük ölçüde” benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 21’de sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak eğitim denetmenlerinin en çok benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 21. Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Çok Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır.	4,58
Değerlendirmede, öğrencilerin eğitsel gelişimine, öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir.	4,55
Denetici, eğitim kuramları alanında çalışmalar yapmalıdır.	4,50
Denetici, eğitim tarihi alanında çalışmalar yapmalıdır.	4,49
Denetici, sosyal bilimler alanında çalışmalar yapmalıdır.	4,47

Tablo 21’deki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan eğitim denetmenlerinin en çok benimsedikleri maddeler; “Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır. ($\bar{x}=4,58$)”; “Değerlendirmede, öğrencilerin eğitsel gelişimine, öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir. ($\bar{x}=4,55$)”; “Denetici, eğitim kuramları alanında çalışmalar yapmalıdır. ($\bar{x}=4,50$)”; “Denetici, eğitim tarihi alanında çalışmalar yapmalıdır. ($\bar{x}=4,49$)”; “Denetici, sosyal bilimler alanında çalışmalar yapmalıdır. ($\bar{x}=4,47$)”. Bu sonuçlara göre eğitim denetmenlerinin sınıf ve branş öğretmenleri gibi denetimde

iletişim becerisini önemsedikleri söylenebilir. Denetimin sadece öğretmenin eksikliğini bulma değil, öğretmenin olumlu davranışlarının da tespit edilerek teşvik edilmesini; denetmenlerin eğitim kuramları, eğitim tarihi, sosyal bilimler alanlarında çalışmalar yapmayı benimsediklerini de söylemek mümkündür.

Tablo 22’de sanatsal denetim modeli ile ilgili olarak eğitim denetmenlerinin en az benimsedikleri maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 22. Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak En Az Benimsedikleri Maddeler

Maddeler	$\bar{x}$
Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir.	2,23
Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.	2,44
Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır.	2,53
Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır.	2,60
Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.	2,87

Tablo 22’deki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan eğitim denetmenlerinin en az benimsedikleri maddeler; “Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir. ($\bar{x}=2,23$)”; “Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır. ($\bar{x}=2,44$)”; “Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır. ($\bar{x}=2,53$)”; “Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır. ($\bar{x}=2,60$)”; “Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir. ($\bar{x}=2,87$)”. Bu sonuçlara göre eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin yukarıda sıralanan unsurlarını benimseme düzeylerinin diğer maddelere göre düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Denetmenlerin mevcut bazı davranışları devam ettirme eğiliminde oldukları

söylenebilir. Ayrıca eğitim denetmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin “Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.” maddesini benimseme düzeylerinin ölçekteki diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmekte ve bu hususta tüm katılımcı grupların aynı görüşte oldukları tespit edilmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının ve ölçeğin genel toplamının öğretmenler ile eğitim denetmenleri değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t – testi Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenleri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Eğitim D.	179	4,19	0,56	467	-5,467	,000*
	Öğretmen	290	4,48	0,52			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Eğitim D.	179	4,08	0,51	467	-5,522	,000*
	Öğretmen	290	4,37	0,55			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Eğitim D.	179	4,13	0,39	467	-5,153	,000*
	Öğretmen	290	4,37	0,54			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Eğitim D.	179	3,95	0,57	467	-5,625	,000*
	Öğretmen	290	4,26	0,57			
Genel Toplam	Eğitim D.	179	4,07	0,52	467	-12,182	,000*
	Öğretmen	290	4,38	0,54			

*p< 0.05

Tablo 23 incelendiğinde; öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin alt boyutların tamamında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,19$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,48$; Bir Sanat Olarak Öğretim alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,08$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,37$; Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,13$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,37$; Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,95$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,26$ değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Fark çıkan bütün alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin aritmetik ortalama değerlerinin eğitim denetmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim denetmenleri tüm alt boyutlarda “büyük ölçüde” düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler de tüm alt boyutlarda “tamamen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına bakıldığında da öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) ile eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Genel toplamda eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=4,07$ ile “büyük ölçüde” düzeyinde; öğretmenlerin de $\bar{x}=4,38$ ile “tamamen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin olarak öğretmenlerin eğitim denetmenlerine göre sanatsal denetimi daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 24’te sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan eğitim denetmenleri ile öğretmenlerin benimseme düzeylerindeki farklılığın en yüksek olduğu maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 24.Eğitim Denetmenleri ile Öğretmenlerin Sanatsal Denetim Modeli ile İlgili Olarak Benimseme Düzeylerindeki Farklılığın En Yüksek Olduğu Maddeler

Maddeler	Eğitim Denetmeni $\bar{x}$	Öğretmen $\bar{x}$
Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir.	2,23	4,22
Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır.	2,60	4,36
Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır.	2,53	4,01
Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.	2,44	3,91
Deneticinin, öğretmenin güçlü yanlarını vurgulaması, gelişmeye açık yönlerine odaklanmaktan daha iyidir.	3,08	4,01
Denetim, öğretmenlerin inisiyatif sahibi oldukları, deneticinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğüne sahip oldukları danışman ilişkileri olmalıdır.	3,50	4,36

Tablo 24'teki sanatsal denetim modeli ile ilgili unsurlardan eğitim denetmenleri ile öğretmenlerin benimseme düzeylerindeki farklılığın en yüksek olduğu maddeler sırasıyla; “Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=2,23$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,22$); “Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=2,60$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,36$); “Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=2,53$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,01$); “Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=2,44$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,91$); “Deneticinin, öğretmenin güçlü yanlarını vurgulaması, gelişmeye açık yönlerine odaklanmaktan daha iyidir.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=3,08$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,01$); “Denetim, öğretmenlerin inisiyatif sahibi oldukları, deneticinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğüne sahip oldukları danışman ilişkileri olmalıdır.” eğitim denetmenlerinin ortalaması ($\bar{x}=3,50$), öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,36$) şeklindedir.

Bu maddelerden ulaşılan benimsenme sonuçları, öğretmenlerin sanatsal denetim modelini daha fazla benimsediklerini, modelin unsurlarına daha hazır olduklarını, denetmenlerin ise modelin özellikle bu yönlerine yaklaşımlarının düşük seviyelerde kaldığını ortaya koymaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin öğretmen (sınıf ve branş öğretmenleri) görüşleri kişisel özellikler bakımından fark göstermekte midir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğı tespit edilmiştir.

4.6.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (sınıf ve branş öğretmenleri) sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t - Testi sonuçları Tablo 25’ te gösterilmektedir.

Tablo 25. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Kadın	167	4,55	0,52	288	2,588	,010*
	Erkek	123	4,39	0,52			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Kadın	167	4,39	0,57	288	,982	,327
	Erkek	123	4,33	0,52			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Kadın	167	4,38	0,54	288	,364	,716
	Erkek	123	4,36	0,53			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Kadın	167	4,25	0,56	288	-,158	,874
	Erkek	123	4,26	0,58			
Genel Toplam	Kadın	167	4,39	0,56	288	1,809	,071
	Erkek	123	4,33	0,54			

*p<0,05

Tablo 25 incelendiğinde; öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Grupların puan ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4,55$, erkek öğretmenlerin ise $\bar{x}=4,39$ olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutunu erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde kadın ve erkek öğretmenlerin “tamamen” düzeyinde görüş bildikleri görülmüştür. Ölçeğin genel toplamına bakıldığında kadın öğretmenlerinin $\bar{x}=4,39$; erkek öğretmenlerin de $\bar{x}=4,33$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “tamamen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (sınıf ve branş öğretmenleri) sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Gruplar arası	,305	5	,061	,216	,955
	Gruplar içi	80,109	284	,282		
	Toplam	80,414	289			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Gruplar arası	1,835	5	,367	1,190	,314
	Gruplar içi	87,566	284	,308		
	Toplam	89,401	289			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Gruplar arası	,479	5	,096	,324	,898
	Gruplar içi	83,797	284	,295		
	Toplam	84,276	289			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Gruplar arası	1,173	5	,235	,710	,617
	Gruplar içi	93,909	284	,331		
	Toplam	95,083	289			
Genel Toplam	Gruplar arası	2,012	5	,402	1,311	,257
	Gruplar içi	354,236	284	,307		
	Toplam	356,248	289			

Tablo 26 incelendiğinde; öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına bakıldığında da öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15

yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tümü sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin olarak aynı görüşler.

Grupların sanatsal denetim modeli ölçeğinin geneline göre puan ortalamaları dikkate alındığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,40$; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,39$; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,34$; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,43$; 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,28$; 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,35$ puan ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Mesleki kıdemi farklı olan öğretmenler sanatsal denetim modelini tamamen benimsemişlerdir.

4.6.3. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (sınıf ve branş öğretmenleri) sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Gruplar arası	1,238	3	,413	1,491	,217
	Gruplar içi	79,176	286	,277		
	Toplam	80,414	289			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Gruplar arası	1,041	3	,347	1,123	,340
	Gruplar içi	88,360	286	,309		
	Toplam	89,401	289			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Gruplar arası	1,591	3	,530	1,835	,141
	Gruplar içi	82,684	286	,289		
	Toplam	84,276	289			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Gruplar arası	1,493	3	,498	1,520	,209
	Gruplar içi	93,590	286	,327		
	Toplam	95,083	289			
Genel Toplam	Gruplar arası	4,724	3	1,575	5,178	,001*
	Gruplar içi	351,524	286	,304		
	Toplam	356,248	289			

*p< 0,05

Tablo 27 incelendiğinde; öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle alt boyutların tamamında Ön Lisans, 2+2 Lisans Tamamlama, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimi alan öğretmenlerin tümü aynı görüşler. Ancak sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına bakıldığında öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır $F = (5,178)$, $p<0.05$. Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı bulunmaya çalışılmıştır.

Sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamında öğrenim durumu değişkenine ilişkin öğretmen görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Tamhane T2 Testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane T2 Testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Genel Toplamının Tamhane T2 Testi Sonuçları

Öğrenim Değişkeni		Ortalama Farkı	Standart Hata	Sig.	Fark
Genel Toplam	A.Ön Lisans	B.2+2 Lisans Tamamlama	,09159	,07321	,763
		C.Lisans	-,13651*	,04731	,026
		D.Yüksek Lisans	-,04755	,07458	,988
	B.2+2 Lisans Tam.	A.Ön Lisans	-,09159	,07321	,763
		C.Lisans	-,22810*	,06193	,003
		D.Yüksek Lisans	-,13914	,08461	,477
	C.Lisans	A.Ön Lisans	,13651*	,04731	,026
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,22810*	,06193	,003
		D.Yüksek Lisans	,08897	,06353	,659
	D.Yüksek Lisans	A.Ön Lisans	,04755	,07458	,988
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,13914	,08461	,477
		C.Lisans	-,08897	,06353	,659

*p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farkın; Ön Lisans ve Lisans ile 2+2 Lisans Tamamlama ve Lisans eğitim alan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,27$; 2+2 Lisans Tamamlama eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,17$; Lisans eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,40$ ’tır. Lisans eğitimi almış öğretmenlerin Ön Lisans ve 2+2 Lisans Tamamlama eğitimi almış öğretmenlere oranla sanatsal denetim modelini daha fazla benimsemişlerdir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşleri kişisel özellikler bakımından fark göstermekte midir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğinin Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

4.7.1. Eğitim denetmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t -Testi sonuçları Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Kadın	33	4,24	0,66	177	,464	,643
	Erkek	146	4,20	0,54			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Kadın	33	4,16	0,56	177	,987	,325
	Erkek	146	4,06	0,50			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Kadın	33	4,24	0,43	177	1,671	,132
	Erkek	146	4,11	0,38			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Kadın	33	4,21	0,57	177	2,905	,004*
	Erkek	146	3,89	0,55			
Genel Toplam	Kadın	33	4,21	0,56	177	2,936	,006*
	Erkek	146	4,06	0,41			

* p < 0.05

Tablo 29 incelendiğinde; eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında kadın eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=4,21$ aritmetik ortalama ile “tamamen” düzeyinde görüş bildirdikleri; erkek eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=3,89$ aritmetik ortalama ile “büyük ölçüde” düzeyinde görüş bildikleri görülmüştür. Ayrıca ölçeğin genel toplamına bakıldığında da kadın eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=4,21$ aritmetik ortalama ile “tamamen” düzeyinde görüş bildikleri, erkek eğitim denetmenlerinin ise $\bar{x}=4,06$ aritmetik ortalama ile “büyük ölçüde” düzeyinde görüş bildikleri görülmüştür. Buna göre sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin olarak cinsiyet değişkenine göre kadın ile erkek eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır ve kadın eğitim denetmenleri erkek eğitim denetmenlerine göre sanatsal denetim modelini daha yüksek düzeyde benimsemektedirler. Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla modeli daha fazla benimsedikleri tespit edilmişti. Bu doğrultuda araştırmaya katılan farklı görevdeki kadın katılımcıların erkekler katılımcılardan sanatsal denetim modelini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.7.2. Eğitim denetmenlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Gruplar arası	1,386	5	,277	,866	,505
	Gruplar içi	55,374	173	,320		
	Toplam	56,760	178			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Gruplar arası	2,313	5	,463	,1,775	,120
	Gruplar içi	45,095	173	,261		
	Toplam	47,408	178			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Gruplar arası	,719	5	,144	,928	,464
	Gruplar içi	26,790	173	,155		
	Toplam	27,508	178			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Gruplar arası	2,675	5	,535	1,654	,148
	Gruplar içi	55,967	173	,324		
	Toplam	58,642	178			
Genel Toplam	Gruplar arası	4,211	5	,842	3,114	,009*
	Gruplar içi	191,986	173	,270		
	Toplam	196,197	178			

*p< 0,05

Tablo 30 incelendiğinde; eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Ancak sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamına bakıldığında eğitim denetmenlerinin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır $F = (3,114)$, $p<0.05$. Başka bir ifade ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı bulunmaya çalışılmıştır.

Genel toplamda mesleki kıdem değişkenine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Tamhane T2 Testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane T2 Testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Genel Toplamının Tamhane T2 Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem Değişkeni	Ortalama Farkı	Standart Hata	Sig.	Fark
Genel Toplam	A.1 – 5 Yıl	B.6 – 10 Yıl	-,12500	,05955	,433
		C.11 – 15 Yıl	-,18250*	,05373	,012
		D.16 – 20 Yıl	-,17399*	,05726	,039
		E.21 – 25 Yıl	-,28009*	,07316	,003
		F.26 Yıl ve daha fazla	-,11250	,07725	,910
	B.6 – 10 Yıl	A.1 – 5 Yıl	,12500	,05955	,433
		C.11 – 15 Yıl	-,05750	,05877	,997
		D.16 – 20 Yıl	-,04899	,06201	1,000
		E.21 – 25 Yıl	-,15509	,07693	,500
		F.26 Yıl ve daha fazla	,01250	,08083	1,000
Genel Toplam	C.11 – 15 Yıl	A.1 – 5 Yıl	,18250*	,05373	,012
		B.6 – 10 Yıl	,5750	,05877	,997
		D.16 – 20 Yıl	,00851	,05644	1,000
		E.21 – 25 Yıl	-,9759	,07253	,949
		F.26 Yıl ve daha fazla	,07000	,07665	,999
					A – C
					A – D
	D.16 – 20 Yıl	A.1 – 5 Yıl	,17399*	,05726	,039
		B.6 – 10 Yıl	,04899	,06201	1,000
		C.11 – 15 Yıl	-,00851	,05644	1,000
Genel Toplam		E.21 – 25 Yıl	-,10611	,07517	,926
		F.26 Yıl ve daha fazla	,06149	,07916	1,000
					A – E
	E.21 – 25 Yıl	A.1 – 5 Yıl	,28009*	,07316	,003
		B.6 – 10 Yıl	,15509	,07693	,500
		C.11 – 15 Yıl	,09759	,07253	,949
		D.16 – 20 Yıl	,10611	,07517	,926
		F.26 Yıl ve daha fazla	,16759	,09132	,655

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde genel toplamdaki anlamlı farkın; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenleri ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=3,93$ iken; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,12$; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,11$; 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,21$ 'dir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerine göre sanatsal denetim modelini daha az benimsedikleri tespit edilmiştir.

4.7.3. Eğitim denetmenlerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sanatsal Denetimin Felsefesi	Gruplar arası	4,917	4	1,229	4,126	,003*
	Gruplar içi	51,842	174	,298		
	Toplam	56,760	178			
Bir Sanat Olarak Öğretim	Gruplar arası	1,776	4	,444	1,693	,154
	Gruplar içi	45,632	174	,262		
	Toplam	47,408	178			
Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	Gruplar arası	1,109	4	,277	1,827	,126
	Gruplar içi	26,400	174	,152		
	Toplam	27,508	178			
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	Gruplar arası	3,410	4	,853	2,686	,033*
	Gruplar içi	55,232	174	,317		
	Toplam	58,642	178			
Genel Toplam	Gruplar arası	6,500	4	1,625	6,091	,000*
	Gruplar içi	189,696	174	,267		
	Toplam	196,197	178			

*p<0,05

Tablo 32 incelendiğinde; eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Ancak, Sanatsal Denetimin Felsefesi $F= (4,126)$, $p<0.05$; Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi $F= (2,686)$, $p<0.05$ alt boyutlarında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamında $F= (6,091)$, $p<0.05$ eğitim denetmenlerinin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı

bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutundaki, öğrenim durumu değişkenine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Sanatsal Denetimin Felsefesi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçlar

Alt Boyut	Öğrenim Değişkeni	Ortalama Farkı	Standart Hata	Sig.	Fark
Sanatsal Denetimin Felsefesi	A.Ön Lisans	B.2+2 Lisans Tamamlama	-,73118	,33004	,301
		C.Lisans	-,92593	,32093	,085
		D.Yüksek Lisans	-,85311	,32306	,143
		E.Doktora	-1,46667*	,39863	,011
	B.2+2 Lisans Tam.	A.Ön Lisans	,73118	,33004	,301
		C.Lisans	-,19474	,11528	,584
		D.Yüksek Lisans	-,12192	,12108	,907
		E.Doktora	-,73548	,26306	,104
	C.Lisans	A.Ön Lisans	,92593	,32093	,085
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,19474	,11528	,584
		D.Yüksek Lisans	,07282	,09343	,962
		E.Doktora	-,54074	,25153	,332
	D.Yüksek Lisans	A.Ön Lisans	,85311	,32306	,143
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,12192	,12108	,907
		C.Lisans	-,07282	,09343	,962
		E.Doktora	-,61356	,25424	,218
	E.Doktora	A.Ön Lisans	1,46667*	,39863	,011
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,73548	,26306	,104
		C.Lisans	,54074	,25153	,332
		D.Yüksek Lisans	,61356	,25424	,218

*p<0,05

Tablo 33 incelendiğinde Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutundaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Doktora eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış eğitim

denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=3,33$ ile “orta” düzeydeyken, Doktora eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,80$ ile “tamamen” düzeyindedir.

Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutundaki, öğrenim durumu değişkenine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Tamhane T2 Testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane T2 Testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi Alt Boyutu Tamhane T2 Sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Değişkeni	Ortalama Farkı	Standart Hata	Sig.	Fark
Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	A.Ön Lisans	B.2+2 Lisans Tamamlama	-,88172	194,03	,122
		C.Lisans	-,86420	179,88	,196
		D.Yüksek Lisans	-,69774	174,73	,346
		E.Doktora	-,53333	606,45	,996
	B.2+2 Lisans Tam.	A.Ön Lisans	,88172	,19403	,122
		C.Lisans	,01752	,12020	1,000
		D.Yüksek Lisans	,18398	,11234	,682
		E.Doktora	,34839	,59150	1,000
	C.Lisans	A.Ön Lisans	,86420	,17988	,196
		B.2+2 Lisans Tamamlama	-,01752	,12020	1,000
		D.Yüksek Lisans	,16646	,08562	,426
		E.Doktora	,33086	,58701	1,000
	D.Yüksek Lisans	A.Ön Lisans	,69774	,17473	,346
		B.2+2 Lisans Tamamlama	-,18398	,11234	,682
		C.Lisans	-,16646	,08562	,426
		E.Doktora	,16441	,58545	1,000
	E.Doktora	A.Ön Lisans	,53333	,60645	,996
		B.2+2 Lisans Tamamlama	-,34839	,59150	1,000
		C.Lisans	-,33086	,58701	1,000
		D.Yüksek Lisans	-,16441	,58545	1,000

Tablo 34 incelendiğinde Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutundaki anlamlı farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Tamhane T2 testi sonuçlarına göre gruplar arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle eğitim denetmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. t-testi sonuçlarına göre Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutundaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Doktora eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda grupların puan ortalamaları dikkate alındığında ön lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,16$ ile “orta” düzeyde benimsedikleri; doktora eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,70$ ile “büyük ölçüde” düzeyinde benimsedikleri tespit edilmiştir. Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutundaki anlamlı farkın aynı sonuçları Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda da karşımıza çıkmaktadır. Her iki alt boyuttaki anlamlı fark Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Doktora eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında çıkmaktadır.

Ölçeğin genel toplamının öğrenim durumu değişkenine ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşlerinde farkın kaynağını bulmak amacıyla Tamhane T2 Testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane T2 Testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliği Konusunda Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Genel Toplamın Tamhane T2 Testi Sonuçları

	Öğrenim Değişkeni	Ortalama Farkı	Standart Hata	Sig.	Fark
Genel Toplam	A.Ön Lisans	B.2+2 Lisans Tamamlama	-,43145	,14747	,107
		C.Lisans	-,54938*	,14255	,023
		D.Yüksek Lisans	-,39619	,14217	,154
		E.Doktora	-,60000	,22719	,123
	B.2+2 Lisans Tam.	A.Ön Lisans	,43145	,14747	,107
		C.Lisans	-,11793	,05693	,331
		D.Yüksek Lisans	,03527	,05599	,999
		E.Doktora	-,16855	,18585	,991
	C.Lisans	A.Ön Lisans	,54938*	,14255	,023
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,11793	,05693	,331
		D.Yüksek Lisans	,15320*	,04132	,002
		E.Doktora	-,05062	,18196	1,000
	D.Yüksek Lisans	A.Ön Lisans	,39619	,14217	,154
		B.2+2 Lisans Tamamlama	-,03527	,05599	,999
		C.Lisans	-,15320*	,04132	,002
		E.Doktora	-,20381	,18167	,960
	E.Doktora	A.Ön Lisans	,60000	,22719	,123
		B.2+2 Lisans Tamamlama	,16855	,18585	,999
		C.Lisans	,05062	,18196	1,000
		D.Yüksek Lisans	,20381	,18167	,960

*p<0,05

Tablo 35 incelendiğinde ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ve Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Yüksek Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,62$; Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,19$; Yüksek Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,02$ 'dir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Sonuçlar başlığı altında, araştırmanın bulgularına dayalı olarak alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Birinci alt problemde, Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde “tamamen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin geneline ait görüşleri şu şekildedir:

- 1- Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,50$), “tamamen”
- 2- Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,34$), “tamamen”
- 3- Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,41$), “tamamen”
- 4- Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=4,27$), “tamamen”
- 5- Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin Geneli ($\bar{x}=4,38$), “tamamen”

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

İkinci alt problemde, Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde “tamamen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin geneline ait görüşleri şu şekildedir:

- 1- Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,46$), “tamamen”
- 2- Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,39$), “tamamen”
- 3- Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,35$), “tamamen”
- 4- Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=4,25$), “tamamen”
- 5- Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin Geneli ($\bar{x}=4,36$), “tamamen”

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Üçüncü alt problemde, Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmiştir.

Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$).

Eğitim sistemimizin temel unsurlarından olan öğretmenlerin okullardaki görevleri farklı da olsa (sınıf ile branş öğretmeni) sanatsal denetim modeline olan yaklaşımları, bu modeli kabul etme düzeyleri aynıdır. Bu da görevleri farklı olan

öğretmenlerin çağdaş denetim modellerinden olan ve mevcut denetim sisteminden farklı unsurları barındıran sanatsal denetim modelini benimsediklerini göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Dördüncü alt problemde, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde “büyük ölçüde” düzeyinde olduğu görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modeli ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ait görüşleri şu şekildedir:

- 1- Sanatsal Denetimin Felsefesi ($\bar{x}=4,19$), “büyük ölçüde”
- 2- Bir Sanat Olarak Öğretim ($\bar{x}=4,08$), “büyük ölçüde”
- 3- Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri ($\bar{x}=4,13$), “büyük ölçüde”
- 4- Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi ($\bar{x}=3,95$), “büyük ölçüde”
- 5- Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin Geneli ($\bar{x}=4,07$) “büyük ölçüde”

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Beşinci alt problemde, öğretmenlerin (sınıf ve branş öğretmeni) ile eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmiştir.

Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,19$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,48$; Bir Sanat Olarak Öğretim alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,08$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,37$; Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,13$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,37$; Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,95$, öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,26$; Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin genel toplamında eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,07$ öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,38$ olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle eğitim denetmenleri sanatsal denetim modelini “büyük ölçüde” benimserken, öğretmenler ise sanatsal denetim modelini “tamamen” benimsemişlerdir.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar

Altıncı alt problemde, Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre çeşitli alt boyutlarda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı fark gösterirken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutu dikkate alındığında kadın öğretmenlerin $\bar{x}=4,55$, erkek öğretmenlerin ise $\bar{x}=4,39$ aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiş ve kadın öğretmenlerin bu alt boyutu daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın

Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutların tamamında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutların tamamında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutların tamamında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmamıştır ($p>0.05$). Sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı bir fark çıkmıştır ($p<0.05$). Sanatsal denetim modeli ölçeğinin genel toplamındaki anlamlı farkın; Ön Lisans ile Lisans ve 2+2 Lisans Tamamlama ile Lisans eğitimi alan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,27$; 2+2 Lisans Tamamlama eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,17$; Lisans eğitimi almış öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,40$ 'tır. Lisans eğitimi almış öğretmenlerin Ön Lisans ve 2+2 Lisans Tamamlama eğitimi almış öğretmenlere oranla sanatsal denetim modelini daha fazla benimsemişlerdir.

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Yedinci alt problemde, eğitim denetmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre çeşitli alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark göstermektedir.

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutunda ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutu dikkate alındığında kadın eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=4,21$ “tamamen”, erkek eğitim denetmenlerinin ise $\bar{x}=3,89$ “büyük ölçüde” aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Sanatsal denetim modeli ölçeğinin geneli dikkate alındığında kadın eğitim denetmenlerinin $\bar{x}=4,21$ “tamamen”, erkek eğitim denetmenlerinin ise $\bar{x}=4,06$ “büyük ölçüde” aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre Sanatsal Denetimin Felsefesi, Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutlarının tamamında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde ise anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farkın; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenleri ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=3,93$ iken; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,12$; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,11$; 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,21$ ’dir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmenlerine göre sanatsal denetim modelini daha az benimsediği söylenebilir.

Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre Bir Sanat Olarak Öğretim, Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Sanatsal Denetimin Felsefesi, Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık

Görevi alt boyutlarında ve sanatsal denetim modeli ölçeğinin genelinde anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$).

Sanatsal Denetimin Felsefesi alt boyutundaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Doktora eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=3,33$ ile “orta” düzeyde benimsedikleri, Doktora eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik puan ortalaması $\bar{x}=4,80$ ile “tamamen” düzeyinde benimsedikleri tespit edilmiştir. Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi alt boyutundaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Doktora eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ön lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,16$ ile “orta” düzeyde görüş bildirdikleri; doktora eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,70$ ile “büyük ölçüde” düzeyinde görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farkın; Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ve Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri ile Yüksek Lisans eğitimi almış eğitim denetmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ön Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,62$; Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,19$; Yüksek Lisans eğitimi almış eğitim denetmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,02$ ’dir.

5.2. Öneriler

Öneriler başlığı altında, araştırma sonuçlarına yönelik ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin olarak yapılan çalışma sonucunda, sanatsal denetim modelini eğitim denetmenlerinin büyük ölçüde, öğretmenlerin ise tamamen benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğine ilişkin olarak eğitim denetmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin en çok benimsedikleri maddeler doğrultusunda araştırma sonuçlarına yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1-Eğitim denetmenleri, yaptıkları denetim ile ilgili değerlendirmede bulunurken dillerini ustaca kullanmalı, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalı ve denetmenlerin bu özelliklerinin gelişmesi için kurs, seminer gibi çeşitli eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.

2-Denetmen, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı ders denetimlerinde denetimi yapılan dersin uzmanlığına sahip eğitim denetmeni (branş denetmeni) görevlendirebilmek için bu hususa dikkat ederek eğitim denetmeni istihdamı gerçekleştirilmelidir.

3-Değerlendirme, eğitim-öğretim yılında bir kez değil belirli zaman sürecine yayılacak şekilde sürekli gerçekleşmelidir.

4-Denetmenler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun kavramlara, modellere, kuramlara başvurarak yorum yapabilmeli ve sınıf yönetiminde uzman olmalıdırlar; bu konuda doğabilecek eksikliğin giderilmesi amacı ile eğitim denetmenlerine hizmetiçi eğitim verilmelidir.

5-Değerlendirmede, denetmen ve öğretmenler arasında karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulmalıdır. Bu doğrultuda düzenlenecek denetim etkinliklerini değerlendirme toplantılarında değerlendirmeyi öğretmen ve denetmen birlikte yapmalıdır. Değerlendirme sonrasında öngörülen yeni düzenlemeler ve önlemler üzerinde öğretmen ve denetmen birlikte uzlaşmaya vararak kararlaştırılmalıdır.

6-Denetmen, eğitim kuramları, eğitim tarihi, sosyal bilimler gibi alanlarda çalışmalar yapmalıdır. Bu doğrultuda, mevcut denetmenlerin bu alanlarda lisansüstü eğitim almaları konusunda özendirilmeleri, yeni istihdam edilecek eğitim denetmenlerinin de özellikle bu alanlarda lisansüstü eğitimi yapmış adaylar arasından seçilmelerine özen gösterilmelidir.

7-Denetmenler, ders değerlendirmelerinde öğretmenlerin özellikle olumlu davranışları üzerine odaklanmalıdırlar. Öğrencilerin eğitsel gelişimine öğretmenin yaptığı özel katkılar denetmenlerce takdir edilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1-Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşleri ile karşılaştırılarak araştırılabilir.

2-Araştırma, özel ilköğretim okulları ile kamu ilköğretim okulları karşılaştırılarak uygulanabilir.

3-İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin sanatsal denetim modelinin benimsenebilirliğine ilişkin görüşlerinin de dâhil edildiği bir araştırma yapılabilir.

4-Farklı illerden seçilen öğretmenlere yer verilen bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (1993). Denetim Nedir ve Nasıl Olmalıdır. *Denetim Dergisi*, 30.

Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ağaoğlu, E. (1995). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Klinik Denetim Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunışık, R.; Coşkun,R.; Bayraktaroğlu,S.; Yıldırım,E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları*. Sakarya Kitapevi.

Atay, C. (1999). *Devlet Yönetimi ve Denetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Atay, K. (1987). *İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ayaş, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık A.Ş.

- (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Personel Eğitim Merkezi. Şafak Matbaacılık.
- (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (5. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi, Roller-Yeterlikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. Baskı). Ankara.
- Bilir, M. (1992). Teftiş Sisteminin Yapı ve İşleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, G. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetimine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Burgaz, B. (1992). *Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükışık, M. (1989). *İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan M. ; Ağaoğlu E. (2010). Eğitim Deneticilerinin Danışmanlık Rolü ve Danışmanlık Modelleri. *Anadolu Üniversitesi İlköğretim Online* 9 (2), 541-551.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi İle Finlandiya Eğitim Denetimi Sisteminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. ; Şanal, M. ; Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19.
- Çoker, Z. (1982). Teftiş Hizmetinin Amacı ve Ana Görevleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 15, 1.
- Çuhadaroğlu, E.O. ; Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi Gözlem Araç ve Teknikleri: Kavramsal Bir Çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-97.
- Demir, C. (1980). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Yolları*. Ankara: Cem Yayınları.
- Efil, İ. (1987). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa.

- Eisner, Eliot W. (1982). *An Artistic Approach to Supervision*. Supervision of Teaching. Washington: ASCD.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretim Denetiminde Yeni Bakış Açısı: Sürekli Geliştirme Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Dergisi*, 16: 275- 294.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (18), 74-89.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-78.
- Göler, S. D. (1999). *İngilizce Öğretimi Gerçekleştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, F. (1989). *İlköğretim Denetçilerinin Soruşturma Rollerinin Rehberlik Rollerini Etkilemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İlğan, A. (2006). *Adana, K.Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlkokullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- , (2007). Carl Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 14, 11-15.
- , (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 389- 422.

İlhan, A. Ç. (1998). *Çağdaş İnsan ve Sanat Eğitimi*. Türkiye'de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan. (Edt: H. Taymaz ve M. hesapçıoglu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

----- (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.

İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (10 Haziran 1930). *Resmi Gazete*, 1702/1532.

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

Karagözoğlu, G. (1973). *Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Michigan: Michigan Üniversitesi.

Karakaya, N. (1988). *İlköğretim Okullarının I.kademesinde Teftiş ve Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Karakış, M. (2007). *İlköğretimde Güncel Denetim Duruşunun Öğretmenlik Bilincini Uyandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karakütük, K.; Aksoy H.H.; Akçay R.C. (1994). Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yayınları*, 27, 1.

Kepenekçi, Y. K. (1997). Teftişin Yasal Dayanakları ve Eğitim Müfettişlerinin Yasal Görevleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 2, 125-144.

- Kıranlı, S.; İlğan, A. (2007). Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 2, 151-177.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu*. Ankara.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 4.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim Kurumlarına Klinik Denetim Modeli Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, E. (1974). Türkiye’de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi. *Ankara: Amme İdaresi Dergisi*, 7, 1.
- Kulucular, H. (1992). *Müfettişlerde Var Olan Kişilik Özellikleri ile Olması Gereken Kişilik Özelliklerinin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Alguları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, Ö. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri (İstanbul İli Beşiktaş İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu*. Ankara.

- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (27 Ağustos 2003). *Resmi Gazete*, 25212.
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun (12 Mayıs 1992). *Resmi Gazete*, 3797/21226.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (04 Haziran 2010). *Resmi Gazete*, 27610.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (14 Eylül 2011). *Resmi Gazete*, 28054.
- Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574.
- Oktay, F. (1999). *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma; Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetimi Sistemleri*. Ankara: Armağan Yayınevi.
- Öz, F. (1977). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öz, M. F. (2003). T.C Milli Eğitim Sisteminde Teftiş. *Osmangazi Üniversitesi Yayınları*, 88.
- Özbek, B. (1998). *İlköğretim II. Kademedeki Ders Denetim Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Özer, M. A. (1998). Yönetimin Denetimi, Temel Unsurları, İlkeleri ve Kamu Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk İdare Dergisi*, 419, 143.
- Özmen, F. (2000). Klinik Denetim Öngörülleri Çerçevesinde Denetçi Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1, 124.
- Öztürk, S. (1996). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi*. Bilim Uzmanlığı Tezi , Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Sağlam, E. (1985). *Eğitimde Teftiş ve Teknikleri* (2. Baskı), Ankara: Gül Yayınevi.
- Sarı, K. (1987). *İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Schein, E. (1976). *Örgütsel Psikoloji*. (Çev. A. Sağıtör, Ş. Özalp). Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Basımevi.
- Seçkin, N. (1978). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Seçkin, N. (1998). Denetime Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Denetim. *Türkiye'de Eğitim Yönetimi, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan. (Edt: H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu)*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 209-217.
- Sena, C. (1972). *Estetik Sanat ve Güzelliğin Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sergiovanni, T. (1982). *Toward a Theory of Supervisory Practice: Integration Scientific, Clinical and Artistic Views*. Supervision of Teaching. Washington ASCD.

- Şenol, Y. (2009). *Probleme Dayalı Öğrenim Sürecinde Bir Klinik Denetim ve Akran Danışma Uygulaması Akdeniz Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sözen, M. ; Uğur T. (1986). *Sanat Kavram ve Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Stanley, D. *Discussions On Teaching As A Form Of Art*. University Of Sydney.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- . (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taymaz, H. (1993). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- . (1994). Teftiş Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2.
- . (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982).
- Telci, A. M. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Topçu, İ. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri. *Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 2, 31-39.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutumlu, M. (1992). *Ankara İli İlköğretim Müfettişlerinin Görev Öncelikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tülü, H. (1998). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Ülger, S. (2005). *Kara Kuvvetleri Komutanlığı'na Bağlı Askeri Liselerde, Klinik Denetim Modeline Göre Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, I. (1989). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişme Aracı Olarak Denetim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 1, 449.
- Yalçinkaya, M. (1993). Klinik Teftiş Farklı Bir Model Mi? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 26, 2: 379-386.

Yaşar, Y. (1995). *Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, K. (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 292-311.

Yılmaz, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Ders Teftişinde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yücel, H. ; Toprakçı E. (2009). *Öğretmen Denetiminin İhmal Edilen Boyutu Olarak Eğitim Denetim*. TEMSEN (Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası). Ankara: Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Derneği Sempozyumu Bildiri Metni.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri . *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Yüksel, Ö. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.

www.psikoloji.gen.tr. (11.11.2011).

www.tkb.gov.tr. (21.10.2011).

www.vikipedi.com. (11.11.2011).

EKLER

EK 1. Veri toplama aracı

EK 2. Bolu ili merkez ilçe kamu ilköğretim okullarına ilişkin çizelge

EK 3. Ön uygulama sonuçları

EK 4. Araştırma izni

EK 5. Özgeçmiş

EK-1**SANATSAL DENETİM MODELİ ÖLÇEĞİ**

Sayın Öğretmen, Eğitim Denetmeni,

Elinizdeki ölçek “Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğinin Analizi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından ölçeğe kimlik bildirici ad-soyad yazılmasına veya ölçeğin imza edilmesine gerek yoktur. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Göstermiş olduğunuz ilgi ve çok değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ümit DİLEKÇİ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

umitsey@hotmail.com

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

1-)	Cinsiyetiniz:	
	☐	Kadın
	☐	Erkek
2-)	Meslekteki kıdeminiz:	
	☐	1-5 yıl
	☐	6-10 yıl
	☐	11-15 yıl
	☐	16-20 yıl
	☐	21-25 yıl
	☐	26 yıl ve daha fazla
3-)	Öğrenim durumunuz:	
	☐	Ön Lisans
	☐	2+2 Lisans Tamamlama
	☐	Lisans
	☐	Yüksek Lisans
	☐	Doktora
4-)	Göreviniz:	
	☐	Eğitim Denetmeni
	☐	Sınıf Öğretmeni
	☐	Branş Öğretmeni

BÖLÜM II

Aşağıda, Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğini ölçmek amacıyla hazırlanmış 58 madde yer almaktadır. Verilen her bir maddeyi okuduktan sonra söz konusu maddeye katılma derecenizi “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Büyük Ölçüde”, “Tamamen” şıklarına göre belirleyerek, aşağıdaki tabloda verilen dereceler arasından ilgili dereceyi “X” işareti ile işaretleyerek belirtiniz.

1-) Sanatsal Denetimin Felsefesi		Aşağıdaki belirtilen maddeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz) ?				
2-) Bir Sanat Olarak Öğretim		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
3-) Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri						
4-) Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi						
1-) Sanatsal Denetimin Felsefesi (1-17)						
1	Denetim, öğretmenlerin inisiyatif sahibi oldukları, deneticinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğüne sahip oldukları danışman ilişkileri olmalıdır.					
2	Denetimin birincil amacı, öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır.					
3	Denetici, belirli bir öğretim yaklaşımını dayatmamalıdır.					
4	Öğretim, koşullara göre değişir.					
5	Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır.					
6	Denetici, sınıfta işitsel boyutun varlığını aramalıdır.					
7	Denetici, sınıfta görsel boyutun varlığını aramalıdır.					
8	Denetici, sınıfta kinestetik boyutun varlığını aramalıdır.					
9	Denetici, sınıfta farklılıklara odaklanmalıdır.					
10	Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.					
11	Deneticiler, gözledikleri durumun önemli yanlarını kavrama ve görme yeteneğine sahip olmalıdırlar.					
12	Deneticiler, sınıf yaşamının uzmanı olmalıdırlar.					
13	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun kavramlara başvurarak yorum yapabilmelidir.					
14	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun modellere başvurarak yorum yapabilmelidir.					
15	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun kuramlara başvurarak yorum yapabilmelidir.					
16	Deneticiler, gördüklerini tanımlayabilmelidir.					
17	Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.					

2-) Bir Sanat Olarak Öğretim (18-27)		Aşağıdaki belirtilen maddeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz) ?				
		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
18	Öğretim, bir sanattır.					
19	İyi bir öğretim, yaratıcıdır.					
20	İyi bir öğretim, duyarlıdır.					
21	Öğretim, beceri ile estetik bir niteliğe ulaşabilir.					
22	Öğretim, zarafet ile estetik bir niteliğe ulaşabilir.					
23	Öğretim, rutin ve özgün davranışların bir bütünü ve dengesinden oluşur.					
24	Sanatsal öğretim, keşfetmeyi ve risk almayı teşvik eden bir ortam sağlar.					
25	Sanat gibi öğretimin amaçları da önceden hedeflenen yargılardan çok süreç içinde yaratılır.					
26	Sanatın ortaya çıkması için öğretmenlerin keşfetme ya da yenilik yapma özgürlüğüne sahip olmaları gereklidir.					
27	Yenilik, sürpriz, yaratıcılık gibi sonuçlar sınıf yaşamının niteliği açısından önemlidir.					
3-) Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri (28-48)						
28	Bir dersin değerlendirilmesinde tek bir beceriler listesi kullanılmamalıdır.					
29	İyi bir öğretim, en az yönlendirme ile öğrencileri keşfetme ve bireysel öğrenmeye teşvik etmeyi gerektirir.					
30	Öğretim, öğretmenin bireysel yaratıcılığını ortaya koymasına fırsat vermelidir.					
31	Öğretmenin gelişimi aşırı derecede yapılandırılmış mekanik modellerle boğulmamalıdır.					
32	Sınıf içi etkinliklerde ortaya çıkan ürünler, sayısal verilerin kaçırdığı gerçekleri farklı boyutlarda ortaya çıkarabilir.					
33	Eğitim programının değerlendirilmesinde, içeriğin entelektüel açıdan taşıdığı öneme dikkat edilmelidir.					
34	Eğitim programının değerlendirilmesinde, sunulan kavramların geçerliğine dikkat edilmelidir.					
35	Eğitim programının değerlendirilmesinde, sunumlarda kullanılacak modellerin işitsel, görsel ve kinestetik farklılığına dikkat edilmelidir.					

3-) Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri		Aşağıdaki belirtilen maddeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz) ?				
		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
36	Deneticinin, öğretmenin güçlü yanlarını vurgulaması, gelişmeye açık yönlerine odaklanmaktan daha iyidir.					
37	Değerlendirmede, olayların sadece gerçek anlamlarına değil içerdikleri açık ya da gizli anlamlarına da dikkat edilmelidir.					
38	Değerlendirmede, öğrencilerin eğitsel gelişimine, öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir.					
39	Değerlendirmede, sınıftaki yaşam ve olaylar bir eğitim-öğretim yılında bir kez değil belirli zaman sürecine yayılacak şekilde sürekli gözlenmelidir.					
40	Değerlendirmede, denetici ve öğretmenler arasında dostça bir ilişki kurulmalı ve karşılıklı güven geliştirilmelidir.					
41	Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır.					
42	Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir.					
43	Deneticinin, sınıftaki önemli ayrıntıları ortaya çıkarma bilgisine güvenebilmesi önemlidir.					
44	Denetici, sınıftaki bütün olayların anlamını yorumlayan kişidir.					
45	Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.					
46	Denetici, öğretmenin doğal olarak ortaya koyduğu farklı stilleri dikkate alarak öğretmene, kendine özgü yeteneklerini kullanma konusunda yardım etmelidir.					
47	Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır.					
48	Denetimde sadece davranışlar üzerinde odaklanmak, daha önemli bir sorunların gözden kaçmasına yol açar.					

4-) Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi (49-58)		Aşağıdaki belirtilen maddeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz) ?				
		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
49	Sınıf gözlem formlarına aşırı güven, gözlemcinin sınıf yaşamının önemli kısımlara bakmasını önler ve bakış açısını sınırlandırır.					
50	Sınıf gözlem formları, deneticinin dikkatini sınıftaki genel şeylere yöneltmesine yol açar, deneticinin farklı ve önemli olan şeylere karşı körleşmesine yol açar.					
51	Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır.					
52	Denetici, sosyal bilimler alanında çalışmalar yapmalıdır.					
53	Denetici, eğitim kuramları alanında çalışmalar yapmalıdır.					
54	Denetici, eğitim tarihi alanında çalışmalar yapmalıdır.					
55	Denetici, gözlemde görülenlerin değerlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve ayrıştırılması, yeni olayların kavranması için kendi algılarının başkalarının algıları ile karşılaştırmalıdır.					
56	Test sonuçları ve notlara alternatif olan daha anlatımsal tanımlar, ailelerin sınıfta neler olduğunu daha iyi anlamalarına yardım edecektir.					
57	Bir öğretim yılı boyunca gerçekleşen önemli olaylarla ilgili zengin anlatımsal tanımlamalar slâyt ve fotoğraflar eşliğinde sunulduğunda ailenin katılımında geliştirici bir rol oynayacaktır.					
58	Denetim, sanatsal anlamda görsel biçimde tasarlandığında aileler anlaşılması zor olan okul yaşamının doğasını daha iyi değerlendirebilecektir.					

EK-2

Bolu İli Merkez İlçe Kamu İlköğretim Okulları Çizelgesi

S/N	İlçe Adı	Kurum Adı	Y	Ö	S	S	Sahip Olunan Denklik Sayısı	2010/2011 ÖĞRETİM YILI İLKÖĞRETİM KURUMLARI																ÖĞRETMEN SAYISI					Lojman Sayısı				
								1 sınıf		2 sınıf		3 sınıf		4 sınıf		5 sınıf		6 sınıf		7 sınıf		8 sınıf		TOPLAM		Kad.	Kad.	Söz.		Söz.	Toplam		
								E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T									
1	Dordivan	Cumhuriyet İ.O. Ok.	K	N	8	10	1	8	3	3	10	5	9	15	8	9	7	5	8	8	11	9	57	52	119	6	2	2	8	3			
2	Dordivan	Çavuşlar İlköğretim Okulu	S	N	7	7	4	5	14	12	10	9	16	10	15	16							54	71	125	4	1	1	2	8			
3	Dordivan	Dordivas 75.Yıl Doğanlar İlköğ. Ok.	K	N	9	9	4	5	7	3	4	4	3	7	5	4	3	8	8	4	5	6	39	41	80	2	2	2	6	4			
4	Dordivan	Dordivas İmam Ş. Ömeri Yatırı. İ.O.	S	N	21	20	21	19	18	8	15	16	15	30	24	26	33	27	23	35	25	35	174	156	370	5	7	7	19	7			
Toplam Dordivan								45	46	34	46	40	24	38	41	37	67	52	55	43	40	39	47	41	50	324	370	694	17	12	1	41	7
5	Gerede	100 Yıl İlköğretim Okulu	S	N	19	16	33	27	30	23	29	32	27	30	24	25	13	27	13	28	28	19	36	25	28	226	242	468	7	12	5	24	
6	Gerede	Gerede Yeminaltı İlköğretim Okulu	S	N	27	20	27	31	34	34	40	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24	27	24		
7	Gerede	Gökçimen 1 İlköğretim Okulu	K	N	6	5	7	5	3	7	4	6	2	4	6	2																	
8	Gerede	Hatun Non İlköğretim Okulu	S	N	28	26	46	36	51	49	49	47	41	45	50	52	41	45	52	41	45	50	49	392	376	768	14	12	2	31			
9	Gerede	İbrahim Çoşkun Adı İ.O. Okulu	K	N	4	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
10	Gerede	Mehmet Zehra Güzelce İlköğretim Okulu	S	N	28	21	48	50	40	38	52	50	57	36	40	46	64	37	58	34	49	40	408	341	749	15	12	1	5	33			
11	Gerede	Mustafa Çetinköylü ve Halil C. İ.O.	S	N	21	18	17	22	19	27	21	28	34	25	22	26	36	46	42	36	35	227	225	453	11	8	1	3	23				
12	Gerede	Semal İlköğretim Okulu	K	N	8	13	9	4	2	5	5	6	4	6	12	10	13	10	12	13	8	70	59	129	7	1	1	1	9	6			
13	Gerede	Seyit Mehmet Davutoğlu İlköğretim Okulu	S	N	35	32	49	41	45	43	41	40	44	38	53	43	39	55	49	45	57	51	377	376	753	16	15	2	6	39			
Toplam Gerede								176	164	242	226	230	220	280	230	227	220	241	231	223	238	285	277	254	243	1952	1885	3837	82	66	4	32	184
14	Göynük	Altıerkek İlköğretim Okulu	K	N	10	12	14	11	17	23	18	15	24	21	21	-8	21	18	15	19	19	16	149	141	290	3	3	2	2	10			
15	Göynük	Eğmenlik İlköğretim Okulu	S	N	17	8	12	18	20	15	25	24	25	21	24	25	19	24	27	18	28	24	180	169	349	6	10	1	16				
16	Göynük	Erciğerler 75.Yıl İlköğretim Okulu	K	N	8	8	7	4	12	4	12	4	12	15	4	9	11	5	6	5	8	8	66	63	129	4	3	1	8				
17	Göynük	Göynük İlköğretim Okulu	S	N	17	19	20	18	31	30	18	19	19	25	22	25	27	17	24	20	21	24	182	178	360	10	5	1	17				
18	Göynük	K.Davutlu İlköğretim Okulu	K	N	9	11	11	7	15	10	9	8	9	10	12	12	4	15	5	19	8	7	74	89	162	4	3	1	7				
19	Göynük	Nazım İlköğretim Okulu	K	N	8	9	11	7	15	8	6	13	14	7	5	6	10	5	8	13	3	4	61	63	124	3	4	1	8				
20	Göynük	Nesli Türk İlköğretim Okulu	K	N	10	10	7	15	9	10	10	10	8	11	7	4	5	8	10	3	9	8	63	73	136	4	7	3	14				
Toplam Göynük								79	77	83	78	104	106	98	102	109	94	105	106	91	93	94	105	91	91	775	775	1550	34	35	4	7	80
21	Kırıkk	Karakoy İlköğretim Okulu	K	N	3	2	3	2	4	1	2	3																					
22	Kırıkk	Kırıkk Yalılı İlköğretim Bölge Okulu	S	N	13	12	14	11	11	16	16	13	16	16	20	27	20	19	21	13	19	127	137	264	11	5	2	2	20				
Toplam Kırıkk								16	20	15	16	15	12	18	19	13	16	20	27	20	19	21	13	19	136	143	279	11	6	2	2	21	2
23	Mengen	Ahtun İlköğretim Okulu	S	N	10	6	12	9	16	15	17	11	10	15	11	15	15	11	18	10	16	4	115	90	205	4	4	1	10				
24	Mengen	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	S	N	10	9	21	9	11	10	10	14	12	10	16	13	15	14	21	18	19	14	125	102	227	3	4	1	8				
25	Mengen	Göğesu İlköğretim Okulu	K	N	25	20	27	21	27	23	17	25	24	23	21	27	24	18	20	21	19	195	169	364	6	7	1	4	18				
26	Mengen	Mengen İlköğretim Okulu	S	N	17	16	22	25	9	18	17	15	23	18	25	19	18	22	25	23	17	27	156	167	323	11	6	4	21				
27	Mengen	Pazarıy Çazmı Bılgın İlköğretim Okulu	K	N	9	8	8	13	7	5	6	8	8	9	7	8	9	11	10	17	9	80	64	144	7	3	1	3	14				
Toplam Mengen								71	60	90	72	76	73	67	63	78	75	84	75	83	80	83	81	90	73	661	592	1253	31	24	4	12	71
28	Merkez	100 Yıl İlköğretim Okulu	S	N	33	24	53	47	54	53	54	39	53	53	42	44	43	49	43	48	42	46	384	373	757	17	26	1	44				
29	Merkez	50.Yıl İzzet Bayaz İlköğretim Okulu	S	N	77	76	93	90	78	108	117	113	126	103	133	110	146	142	171	139	156	153	1020	956	1578	38	61	2	101				
30	Merkez	75.Yıl Doğanlar İlköğretim Okulu	S	N	27	26	42	27	28	28	43	42	45	38	48	43	46	33	29	26	26	29	309	263	572	19	15	1	3	38			
31	Merkez	75.Yıl Doğanlar İlköğretim Okulu	K	N	9	9	6	7	4	5	2	2	6	7	6	10	8	5	6	5	10	7	48	48	96	2	5	1	8				
32	Merkez	Akay İlköğretim Okulu	S	N	23	23	40	22	29	40	37	28	33	45	25	26	22	25	26	37	21	28	233	251	484	15	13	1	23				
33	Merkez	Altın İlköğretim Okulu	K	N	18	22	24	25	18	24	22	25	25	22	24	25	31	29	24	26	21	27	193	203	396	9	12	2	23				
34	Merkez	Altın İlköğretim Okulu	S	N	31	29	33	27	46	36	38	33	43	46	61	49	64	40	48	72	47	69	390	371	751	18	25	1	45				
35	Merkez	Bayrak İlköğretim Okulu	S	N	20	19	23	37	24	28	23	32	36	31	37	36	30	25	31	29	27	32	231	250	481	12	16	1	28				
36	Merkez	Bak İlköğretim Okulu	K	N	4	6	1	1	3	1	5	0																					
37	Merkez	Çarşı İlköğretim Okulu	S	N	31	29	52	48	48	47	56	53	69	75	54	39	51	64	50	41	46	37	426	404	830	20	25	2	47				
38	Merkez	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	S	N	33	29	54	34	48	27	44	45	44	54	54	45	53	38	55	40	44	39	354	332	726	11	31	1	2	45			
39	Merkez	Çavuşlar İlköğretim Okulu	K	N	6	6	11	6	11	9	14	6	14	6	5	3																	
40	Merkez	Çarşı İlköğretim Okulu	K	N	20	18	26	22	20	27	13	20	17	24	37	30	29	23	26	28	27	28	197	202	399	14	10	4	27				
41	Merkez	Çavuşlar İlköğretim Okulu	S	N	9	13	8	12	6	4	9	4	6	10	11	14	9	5	9	10	9	7	65	72	137	4	9	1	13				
42	Merkez	Doğanlar İlköğretim Okulu	K	N	9	17	7	4	2	6	4	10	3	13	7	11	13	11	14	11	14	87	72	159	4	9	1	13					
43	Merkez	Doğanlar 75.Yıl İlköğretim Okulu	K	N	9	11	12	11	6	7	14	7	9	5	12	12	13	14	12	15	10	13	96	83	183	10	5	1	16				

EK-3 Sanatsal Denetim Modeli Ölçeğinin Ön Uygulama Çalışmasının Sonuçları
(Ön Test – Son Test arasındaki anlamlı fark (p) sonuçları)

Alt Boyutlar Bazında Ön Uygulama Çalışması Sonuçları

1.Alt Boyut	Sanatsal Denetimin Felsefesi	,270
2.Alt Boyut	Bir Sanat Olarak Öğretim	,396
3.Alt Boyut	Sanatsal Yaklaşımın Değerlendirme Etkinlikleri	,463
4.Alt Boyut	Deneticinin Eğitimsel Uzmanlık Görevi	,548

p>0.05

Maddeler Bazında Ön Uygulama Çalışması Sonuçları

Ölçek Maddeleri		p
1	Denetim, öğretmenlerin inisiyatif sahibi oldukları, deneticinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğüne sahip oldukları danışman ilişkileri olmalıdır.	,132
2	Denetimin birincil amacı, öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi olmalıdır.	,240
3	Denetici, belirli bir öğretim yaklaşımını dayatmamalıdır.	,075
4	Öğretim, koşullara göre değişir.	,407
5	Denetici, gözlem yaptığı alanda uzman olmalıdır.	,687
6	Denetici, sınıfta işitsel boyutun varlığını aramalıdır.	,242
7	Denetici, sınıfta görsel boyutun varlığını aramalıdır.	,379
8	Denetici, sınıfta kinestetik boyutun varlığını aramalıdır.	,114
9	Denetici, sınıfta farklılıklara odaklanmalıdır.	,298
10	Denetimde teknik mantık (ussallık) yerine, estetik duyarlılık öne sürülmelidir.	,059
11	Deneticiler, gözledikleri durumun önemli yanlarını kavrama ve görme yeteneğine sahip olmalıdırlar.	,197
12	Deneticiler, sınıf yaşamının uzmanı olmalıdırlar.	,122
13	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun kavramlara başvurarak yorum yapabilmelidir.	,764
14	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun modellere başvurarak yorum yapabilmelidir.	,128
15	Deneticiler, sınıf dinamiklerini açıklayabilecek uygun kuramlara başvurarak yorum yapabilmelidir.	,174
16	Deneticiler, gördüklerini tanımlayabilmelidir.	,363
17	Deneticiler, gördüklerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.	,219

18	Öğretim, bir sanattır.	,440
19	İyi bir öğretim, yaratıcıdır.	,091
20	İyi bir öğretim, duyarlıdır.	,123
21	Öğretim, beceri ile estetik bir niteliğe ulaşabilir.	,726
22	Öğretim, zarafet ile estetik bir niteliğe ulaşabilir.	,333
23	Öğretim, rutin ve özgün davranışların bir bütünü ve dengesinden oluşur.	,640
24	Sanatsal öğretim, keşfetmeyi ve risk almayı teşvik eden bir ortam sağlar.	,205
25	Sanat gibi öğretimin amaçları da önceden hedeflenen yargılardan çok süreç içinde yaratılır.	,481
26	Sanatın ortaya çıkması için öğretmenlerin keşfetme ya da yenilik yapma özgürlüğüne sahip olmaları gereklidir.	,809
27	Yenilik, sürpriz, yaratıcılık gibi sonuçlar sınıf yaşamının niteliği açısından önemlidir.	,118
28	Bir dersin değerlendirilmesinde tek bir beceriler listesi kullanılmamalıdır.	,205
29	İyi bir öğretim, en az yönlendirme ile öğrencileri keşfetme ve bireysel öğrenmeye teşvik etmeyi gerektirir.	,338
30	Öğretim, öğretmenin bireysel yaratıcılığını ortaya koymasına fırsat vermelidir.	,379
31	Öğretmenin gelişimi aşırı derecede yapılandırılmış mekanik modellerle boğulmamalıdır.	,173
32	Sınıf içi etkinliklerde ortaya çıkan ürünler, sayısal verilerin kaçırdığı gerçekleri farklı boyutlarda ortaya çıkarabilir.	,468
33	Eğitim programının değerlendirilmesinde, içeriğin entelektüel açıdan taşıdığı öneme dikkat edilmelidir.	,277
34	Eğitim programının değerlendirilmesinde, sunulan kavramların geçerliğine dikkat edilmelidir.	,794
35	Eğitim programının değerlendirilmesinde, sunumlarda kullanılacak modellerin işitsel, görsel ve kinestetik farklılığına dikkat edilmelidir.	,893
36	Deneticinin, öğretmenin güçlü yanlarını vurgulaması, gelişmeye açık yönlerine odaklanmaktan daha iyidir.	,122
37	Değerlendirmede, olayların sadece gerçek anlamlarına değil içerdikleri açık ya da gizli anlamlarına da dikkat edilmelidir.	,573
38	Değerlendirmede, öğrencilerin eğitsel gelişimine, öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir.	,692
39	Değerlendirmede, sınıftaki yaşam ve olaylar bir eğitim-öğretim yılında bir kez değil belirli zaman sürecine yayılacak şekilde sürekli gözlenmelidir.	,192
40	Değerlendirmede, denetici ve öğretmenler arasında dostça bir ilişki kurulmalı ve karşılıklı güven geliştirilmelidir.	,887
41	Değerlendirmede, denetici gözlediklerini açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğini geliştirmiş olmalıdır.	,149

42	Deneticiler arasında aynı görüşte olma kaygısı bir dersin önemli özelliklerinin ihmal edilmesine yol açabilir.	,530
43	Deneticinin, sınıftaki önemli ayrıntıları ortaya çıkarma bilgisine güvenebilmesi önemlidir.	,706
44	Denetici, sınıftaki bütün olayların anlamını yorumlayan kişidir.	,629
45	Öğretmenle kurulacak iletişimde ve görüşlerin yansıtılmasında şiirsel, etkileyici ve mecazi bir dil kullanılmalıdır.	,834
46	Denetici, öğretmenin doğal olarak ortaya koyduğu farklı stilleri dikkate alarak öğretmene, kendine özgü yeteneklerini kullanma konusunda yardım etmelidir.	,554
47	Denetici, sınıftaki davranışın arkasındaki anlamın açıklanması boyutu üzerinde odaklanmalıdır.	,166
48	Denetimde sadece davranışlar üzerinde odaklanmak, daha önemli bir sorunların gözden kaçmasına yol açar.	,175
49	Sınıf gözlem formlarına aşırı güven, gözlemcinin sınıf yaşamının önemli kısımlara bakmasını önler ve bakış açısını sınırlandırır.	,455
50	Sınıf gözlem formları, deneticinin dikkatini sınıftaki genel şeylere yöneltmesine yol açar, deneticinin farklı ve önemli olan şeylere karşı körleşmesine yol açar.	,554
51	Denetici, sınıfta ortaya çıkan olaylara duyarlı bir biçimde odaklanmalıdır.	,333
52	Denetici, sosyal bilimler alanında çalışmalar yapmalıdır.	,205
53	Denetici, eğitim kuramları alanında çalışmalar yapmalıdır.	,487
54	Denetici, eğitim tarihi alanında çalışmalar yapmalıdır.	,790
55	Denetici, gözlemlerde görülenlerin değerlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve ayrıştırılması, yeni olayların kavranması için kendi algılarının başkalarının algıları ile karşılaştırmalıdır.	,656
56	Test sonuçları ve notlara alternatif olan daha anlatımsal tanımlar, ailelerin sınıfta neler olduğunu daha iyi anlamalarına yardım edecektir.	,573
57	Bir öğretim yılı boyunca gerçekleşen önemli olaylarla ilgili zengin anlatımsal tanımlamalar slâyt ve fotoğraflar eşliğinde sunulduğunda ailenin katılımında geliştirici bir rol oynayacaktır.	,624
58	Denetim, sanatsal anlamda görsel biçimde tasarlandığında aileler anlaşılması zor olan okul yaşamının doğasını daha iyi değerlendirebilecektir.	,809

p>0.05

EK-4

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.11.04 - 605.01 - 6392
Konu : Araştırma izni.

13 Nisan 2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.04.2011 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00.302.14 - 400 sayılı yazısı.

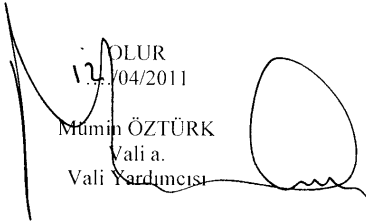
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ümit DİLEKÇİ'nin, "Sanatsal Denetimin Öğretmenlerin ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerinden Hareketle Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Analizi (Bolu İli Örneği)" konulu araştırma için, ilimiz Merkez İlçeye bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ve Bolu ilinde görev yapan Eğitim Müfettişlerine dönük veri toplama araçlarını; 17 Haziran 2011 tarihine kadar uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) ve (d) Yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup,

"Sanatsal Denetimin Öğretmenlerin ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerinden Hareketle Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Analizi (Bolu İli Örneği)" konulu araştırmanın, yukarıda kapsamı/ismi belirtilen ilgililere uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü

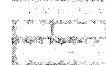

BOLU
22/04/2011
Mumin ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Faks : 0374 215 44 85
İnternet Adresi : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-Posta: arge14@meb.gov.tr



DANİŞMA
444 0 632
HATTI



**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

15 Nisan 2011

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.11.04 - 605.99 - **6575**
Konu : Araştırma izni.

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)**

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE Yönergesi
c) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.04.2011 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14 - 400 sayılı yazısı.
d) Bolu Valiliği 13.04.2011 tarihli ve B.08.4.MEM.0.14.11.04-605.01-6392 sayılı onayı.

İlgi (c) yazınız gereği; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ümit DİLEKÇİ'nin. İlimiz Merkez İlçeye bağlı ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ve Bolu ilinde görev yapan Eğitim Müfettişlerine "Sanatsal Denetimin Öğretmenlerin ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerinden Hareketle Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Analizi (Bolu İl Örneği)" konulu araştırmaya veri sağlamak için; ekli bulunan veri toplama araçlarını 17 Haziran 2011 tarihine kadar uygulama isteği ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formla birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Form (1 adet)
- 2- Onay Örn. (1 adet)
- 3- Tez Önerisi (1 Adet / 18 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (1 adet / 5 sayfa)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolı Sok. 14200 BOLU

Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arpe14@meb.gov.tr



EK-5

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ümit DİLEKÇİ

Sürekli Adresi : Bahçelievler Mahallesi Alemdar Sokak Bayındır Apt.
C-Blok No:2/3 BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : Siirt-1982

Yabancı Dili : İngilizce

İlkokul : Cengiz Topel İlköğretim Okulu 1993

Ortaokul : Fatih İlköğretim Okulu 1996

Ortaöğretim : Fatih Lisesi 1999

Lisans : Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe
Öğretmenliği 2004

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Çalışma Hayatı : Batman/Hasankeyf 60.Yıl İ.O - Öğretmen 2004-2006
Batman/Hasankeyf B.T Lisesi - Müdür Yrd.2006-2008
Batman/Gazi Lisesi - Müdür Yrd.2008-2009
Batman/Yunus Emre İ.Ö - Öğretmen 2009-2010
Bolu/Gazipaşa İ.Ö - Öğretmen 2010-.....