



**TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİ ALANINDAKİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN
İNCELENMESİ (1990-2017)**

Ömer ÖNER

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU

Nisan, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİ ALANINDAKİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN
İNCELENMESİ (1990-2017)

Hazırlayan
Ömer ÖNER

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKÖĞLU

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (1990-2017)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/04/2019
Ömer ÖNER
İmza



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

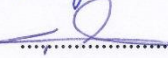
JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

: Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BALIKÇI

İmza



Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer ÖNER'in "**Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (1990-2017)**" başlıklı tezi, 29.04.2019 günü saat 15.00’ da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET

TÜRKİYE’DE EĞİTİM DENETİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ (1990-2017)

Ömer ÖNER

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Nisan 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKÖĞLU

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerini farklı değişkenler açısından inceleyerek, alanın genel durumunu ortaya koymaktır. Bu çalışmanın, konunun yaygınlığı ve derinliği hakkında bilgiler verebileceği, incelenen alanın genel bir görünümünü ortaya koyabileceği, bundan sonra yapılacak çalışmalara konu hakkında ışık tutarak rehber olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezi Veri Tabanında erişime açık olan 150 adet lisansüstü eğitim tezi içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre Türkiye’de 1990 ile 2017 yılları arasında, eğitim denetimi konusunda en fazla tez 2011 yılında yazılmıştır. Konu ile ilgili 43 ayrı üniversitede tez çalışması yapılmış, en fazla tez Yeditepe Üniversitesi’nde (21) üretilmiştir. Doktora kademesinde ise en fazla tez Fırat Üniversitesi’nde (3) üretilmiştir. İncelenen çalışmalarda en çok işlenen konu, denetime yönelik olarak

eğitim paydaşlarının algı ve görüşleri başlığında toplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin büyük oranı nicel yöntem ve tarama deseni kullanılarak yapılmıştır. Nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların sayısı oldukça az, karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların sayısı ise yetersiz görünmektedir. Araştırmaların yaklaşık % 68’inde veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılmış, en fazla işe koşulan veri analizi yöntemi t-testi olmuştur. Araştırma sonucunda alanın deneysel araştırmalara ve kuram geliştirmeye yönelik özgün çalışmalara ihtiyaı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, lisansüstü tez, doküman analizi, içerik analizi.

ABSTRACT

EXAMINATION OF POST GRADUATE EDUCATION THESES IN THE FIELD OF EDUCATION SUPERVISION IN TURKEY (1990-2017)

Ömer ÖNER

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION**

April 2019

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Muhammet Emin TÜRKOĞLU

The aim of this study was to reveal the general state of the field, by analyzing dissertations in the field of educational supervision in Turkey, in terms of different variables. It is thought that this study can give information about the prevalence and depth of the subject, can present a general view of the field examined, and may be a pioneer doing new research.

Qualitative research method was employed in the study. In the study, 150 post-graduate education dissertations, which are accessed from Higher Education Council Publication and Documentation Department Thesis Center Database, were analyzed by content analysis.

Findings show that between 1990 and 2017, most dissertations on educational supervision were written in 2011. Dissertations on educational supervision were conducted in 43 different universities and most dissertations were produced in Yeditepe University (21). In the PhD level, most dissertations were produced in Fırat University (3). In the study, the most frequent topic was perception and opinions of education stakeholders. The large proportion of the dissertations

examined in the study was carried out by using quantitative method and survey research design. The number of studies with qualitative methods is quite low and the number of studies using mixed methods seems to be inadequate. Surveys and scales were used as data collection tools in approximately 68% of the studies, and the most commonly used data analysis method was t-test. As a result of the research, it is revealed that the field needs original studies for experimental researches and theory development.

Keywords: Educational supervision, post-graduate dissertations, document analysis, content analysis.



ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans tez çalışmam süresince bana yol gösteren ve her türlü yardımı esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU'na bilimsel katkıları, desteği, anlayışı ve rehberliği için çok teşekkür ederim. Hem tez jürimde yer alarak araştırmanın biçimlenmesinde yardımcı olan hem de ders aşamasında desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN başta olmak üzere, yüksek lisans eğitimim boyunca katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte her türlü yardım, destek ve yönlendirmeyi yapan değerli arkadaşım Dr. Yılmaz SARIER'e de teşekkür ediyorum. Teşekkürün en büyüğünü, hayatımın her anında olduğu gibi, yüksek lisans eğitimim sürecinde de maddi ve manevi desteğiyle, sabır ve anlayışıyla çalışmalarımındaki başarıma büyük katkı sağlayan eşim Özlem'e, kızlarım Özge ve Ezgi'ye sunuyorum.

Ömer ÖNER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. EĞİTİM YÖNETİMİNİN TARİHÇESİ	11
2. EĞİTİM YÖNETİMİ	13
2.1. EĞİTİM SİSTEMİ	14
2.2. YÖNETİCİ	14
2.3. LİDERLİK.....	15
2.4. OKUL YÖNETİMİ	17
2.5. OKULDA HESAP VEREBİLİRLİK	17
3. DENETİM.....	18
3.1. DENETİMİN AMACI	20
3.2. DENETİMİN İLKELERİ.....	21
3.3. DENETİMDE ETİK.....	22
3.4. DENETİMDE REHBERLİK	23
4. EĞİTİM DENETİMİ.....	24
4.1. EĞİTİM DENETİMİNİN TARİHÇESİ.....	26
5. OKUL DENETİMİ	30
6. DENETİM ÇEŞİTLERİ.....	31
6.1. BİLİMSEL DENETİM.....	31
6.2. ÖĞRETİMSEL DENETİM.....	32
6.3. KLİNİKSEL DENETİM	32

6.4. GELİŞİMSEL DENETİM.....	33
6.5. FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM.....	33
6.6. ÇAĞDAŞ EĞİTİM DENETİMİ	34
7. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ORGANLARI.....	34
8. BAZI ÜLKELERDE DENETİM.....	35
9. DENETİMDE SIKINTILAR VE PERFORMANS DEĞERLENDİRME	37
10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
10.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	42
10.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	46

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE MODELİ	49
2. EVREN VE VERİ KAYNAĞI.....	50
3. VERİ TOPLAMA ARACI	50
4. VERİ ANALİZİ.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

1. TEZLERİN YILLARA GÖRE DAĞILIMI.....	55
2. TEZLERİN ÜNİVERSİTELERE GÖRE DAĞILIMI	56
3. TEZLERİN BİLİM DALLARINA GÖRE DAĞILIMI	58
4. TEZLERİN ARAŞTIRMA KONULARINA GÖRE DAĞILIMI.....	60
5. TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI	61
6. TEZLERİN ARAŞTIRMA MODELİNE/DESENİNE GÖRE DAĞILIMI..	62
7. TEZLERİN ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI.....	63
8. TEZLERİN ÖRNEKLEM GENİŞLİĞİNE GÖRE DAĞILIMI.....	64
9. TEZLERİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA GÖRE DAĞILIMI	65
10. TEZLERİN VERİ ANALİZİ YÖNTEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI.....	66
11. TEZLERİN EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE DAĞILIMI.....	68
12. TEZLERİN DANIŞMAN UNVANLARINA GÖRE DAĞILIMI	68
13. TEZLERİN YAZAR CİNSİYETİNE GÖRE DAĞILIMI.....	69
14. TEZLERİN SAYFA SAYILARINA GÖRE DAĞILIMI.....	70

15. TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNİN YILLARA GÖRE DAĞILIMI.....	70
--	-----------

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

1. SONUÇLAR	73
2. TARTIŞMA	81
3. ÖNERİLER	84
3.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER	85
3.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA	87
EKLER DİZİNİ.....	100

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	55
Tablo 2. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı	57
Tablo 3. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı	59
Tablo 4. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı	60
Tablo 5. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı	61
Tablo 6. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Modeline / Desenine Göre Dağılımı	62
Tablo 7. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Örneklem ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı	64
Tablo 8. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Örneklem Genişliğine Göre Dağılımı	65
Tablo 9. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	66
Tablo 10. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 11. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Lisansüstü Eğitim Kademesine Göre Dağılımı	68
Tablo 12. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı	68
Tablo 13. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Cinsiyete Göre Dağılımı	69
Tablo 14. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı	70
Tablo 15. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	71

KISALTMALAR DİZİNİ

ASAA	: Amerika Okul Yöneticileri Derneği
AERJ	: American Educational Research Journal
BERJ	: British Educational Research Journal
BJEP	: British Journal of Educational Psychology
CPEA	: Eğitim Yönetiminde Kooperatif Programı
EAQ	: Educational Administration Quarterly
EMAL	: Educational Management Administration & Leadership
EYED-DER	: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği
F	: Frekans
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
JEA	: Journal of Educational Administration
JEE	: Journal of Experimental Education
JER	: Journal of Educational Research
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLB	: No Child Left Behind
NCPEA	: Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı
RAE	: Araştırma Değerlendirme Uygulamaları
SLM	: School Leadership and Management
SS	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
UCEA	: Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi
X	: Aritmetik Ortalama
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
%	: Yüzde

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu açıklanarak araştırmanın amacına, önemine, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

İnsanlar dünyaya gelmeden önce öğrenmeye başlarlar ve devamlı öğrenme merakı içindedirler. Eğitim, bu öğrenmeler için uygun çevre oluşturulması, davranışlarda istenen yönde değişikliklerin gerçekleşmesi ve değişikliklerin değerlendirilmesi sürecidir (Sönmez, 1994). Eğitim, bireyin yaşadığı toplum içinde davranış biçimleri oluşturduğu süreçlerin toplamı olarak da tanımlanabilir (Varış, 1996). Diğer bir ifadeyle eğitim, önceden belirlenmiş esaslara göre kişilerin davranışlarında belli değişimler ve gelişmeler sağlayan planlı etkiler dizisidir (Oğuzkan, 1974). Ülkemizde eğitimin sık kullanılan bir tanımı ise, kişinin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994). Aynı zamanda toplumsal bir olgu olan eğitim insanlık tarihi boyunca hep var olmuştur. Kültür birikiminin çok az olduğu ilkel toplumlarda eğitim, aile ve çevredeki yetişkinlerin çocuklara aktardıklarıyla sınırlı idi. Yeni yetişenler gelecekte üstlenecekleri rolleri, ailelerini ve çevredeki yetişkinleri gözlemleyerek öğreniyorlardı. Fakat zamanla karmaşıklaşan toplumlar ve artan kültür birikimi nedeniyle çocukların eğitiminde aile ile çevre yetersiz kalmıştır. Dolayısı ile eğitimin yeterli sahibi kişilerce verilmesi toplumlar için zorunlu bir hal almıştır (Uras, 2008). Bu sebeple eğitim hizmetlerinin verilmesi için devlet tarafından topluma sunulan kurumlara milli eğitim kurumları denilmektedir. Eğitim hizmetlerinin bütün öğeleriyle içinde yer aldığı yapıya ise milli eğitim sistemi denir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011b).

Eğitim sistemlerinde planlı bir şekilde verilen formal eğitim, bu amaç için örgütlenmiş bir kurum olan okulda verilir. Yöneticiler ve öğretmenler açık bir sosyal sistem olan okulun iç öğelerindedir (Bursalıoğlu, 2015; Hoy ve Miskel, 2015). Yönetici ve öğretmenler bilgi, beceri ve deneyim bakımından okulun entelektüel sermayesini oluştururlar (Töremen ve Ersözlü, 2010). Yönetici ve öğretmenlerin başrolde olduğu eğitim faaliyetlerinin amacı, insanların topluma ve içinde

buldukları çevreye sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektedir. Eğitim ve eğitimin unsurları bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, insanlığın ve toplumun yaşamını sürdürmesini ve kalkınmasını devam ettirebilme anlamında her türlü değer üretimi, var olan değerlerin geliştirilmesi ve bunların yeni değerlerle bağdaştırılması sorumluluğunu üstlenmektedir (Varış, 1984). Eğitimin olmazsa olmaz parçası olan öğretmenlerin kalitesi yurt dışında son zamanlarda yapılmış araştırmaların çoğunda öğrenci başarısı üzerindeki en önemli etken olarak görülmektedir (Goldhaber, Goldsmitdt ve Tseng, 2013). Bu yüzden okulun temel unsurları olan öğretmenlerin de mesleki olarak bazı önemli yeterliliklere sahip olması beklenmektedir.

Sünbül'e (2002) göre öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliliğin öğeleri kişisel yeterlilik, alan yeterliliği ve eğitsel yeterliliklerdir. Kişisel yeterlilik sorunları çözme becerisi, yüksek kişisel sorumluluk, eleştirel düşünme, yaratıcılık, ekip içinde çalışma, anlayış, merhamet, hoşgörü, değişimleri başlatabilme, ahlaki değerler ve yüksek sosyal ilişkilere sahip olma biçiminde tanımlanabilir. Alan yeterliliği bireyin konusuyla ilişkili olarak mesleki bilgisinin, niteliğinin ve niceliğinin olmasıdır. Eğitsel yeterlilik ise kişinin eğitimsel çalışmasıyla, en çok da öğretmeyle ilgilidir. Eğitsel yeterlilik bakımından öğretmen yöntem, teknik, uygun öğretim stratejisi, sınıf yönetimi, araç-gereç kullanma, öğrencilerle iletişim ve değerlendirme gibi becerilerinin çoğunu mesleki çalışmaları sırasında kazanır. Sabancı ve Şahin'e (2007) göre ise mesleki yeterlilik, program ve içerik bilgisi, öğrenme ve öğretim süreci, öğrenciyi tanıma ve öğrencilere rehberlikte bulunma ile okul ve aile ilişkilerini kapsayan bir kavramdır. Program ve içerik bilgisi, öğretmenlerin belirli bir alanla ilgili uzmanlık bilgilerini kapsamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden temel kavramları, bilim dalının özelliklerini ve araştırma yöntemlerini kavramaları, bilginin öğrencilere aktarılmasında ve bilginin anlamlandırılmasında uygun öğrenme ortamları hazırlamaları beklenmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecine dair yeterlikler, yani pedagojik formasyon, öğretmenin öğretebilme becerisi ya da belli bir alandaki bilgi, beceri ve tutumları kişilere aktarabilme ve öğrenmenin gerçekleşebileceği uygun ortamlar hazırlayabilme olarak tanımlanabilir. Bu sebeple öğretmenlerin konu alanlarına uygun olan öğretim yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi, insan ilişkileri, araç-gereç kullanma ve ölçme-

değerlendirme gibi konularda yeterli olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri konusunda, öğrencinin özelliklerini bilmeleri, onların her açıdan gelişimlerini destekleyen olanaklar sunarak onlara rehberlikte bulunmaları ve insan ilişkileri bakımından yeterli olmaları gereklidir.

Bütün kurumlar gibi eğitim kurumları da genellikle birden fazla insanın bir arada çalıştığı ortamlardır. Kurumlar kendiliğinden örgütlü davranışlar gösteremez. Bir kurumda birden fazla kişi olması ve bir konuda bu kişilerin farklı düşüncelere sahip olması aynı amaçların bile gerçekleştirilmesine engel olabilir. Kurumun devamlılığı için bütün üyelerin aynı amaç etrafında toplanması ve ortak amaca hizmet etmesi gerekir. Bunun için de yönetsel bir eylem olan eşgüdümlemeye (koordinasyon) ihtiyaç duyulur (Buluç, 1997). Topluluk olan her yerde iletişim, etkileşim, hiyerarşi, kurallar ve idare vardır. Hiyerarşinin ve idarenin sağlanabilmesi için yöneticinin personeli yönlendirmesi ve yönetmesi gerekir. Aksi halde bazı karışıklıklar ortaya çıkar. Karışıklık nedeniyle kişiler düzenli iletişim kuramaz, amacına uygun etkileşim olmaz ve kurallara uyulmaz (Kırsoy, 2015). Bu tercih edilir bir durum değildir. Bir kurumda, nelerin nasıl yapılacağına dair sorulara yönetimin cevap vermesi beklenir. Aynı zamanda yönetim, sürecin sonunda yapacağı denetim ve değerlendirme ile belirlenen amaçlara ne düzeyde ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek, varsa eksik yönleri bularak gerekli düzeltmeleri yapmak gibi sorumluluklara sahiptir (Taymaz, 2015). Günümüzde yönetim ile denetim kavramları iç içe geçmiştir. Bir yönetici artık hem yeteri kadar idare bilgisine sahip olmalı hem de denetleme yetkisini liyakatle kullanmalıdır. Dolayısı ile iyi bir yönetici için yönetim ve denetim bilgilerine birlikte sahip olmak önemlidir (Atay, 1999). Dünya artık bilgi çağını yaşamaktadır. Çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olan insanların yetiştirilmesinde ise eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitimin verildiği temel kurumlar olan okulların işleyişi tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Okulların toplumsal sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin ve varlığının sebebi olan amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi ancak denetim süreciyle mümkündür (Memduhoğlu, 2012).

Kurumların işleyiş, uygulama ve belirlenmiş hedeflerine ulaşma düzeylerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi sürecine denetim denir (Kaya, 2006). Eğitim sürecinde ise denetim,

okullardaki eğitimin nitelik olarak artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar ile öğretmenlerin görevlerini daha iyi yerine getirmeleri amacıyla sunulan yardım hizmetidir (Aydın, 2014). Başka bir tanımı ile denetim, çalışmaların gelişigüzel değil planlı bir şekilde yapılarak hedefe ulaşılmasını sağlamaktır (Kunduz, 2007). Klasik anlayışta denetim bir durum saptama ve raporlama işi olarak görülürken, çağdaş denetim ise durum tespitini bir araç olarak kullanarak okullardaki mevcut tablonun geliştirilmesini hedefler (Başar, 1995). Sonuç olarak denetim, amaçlara ulaşmak için hazırlanan plan ile uygulamaların plana uygunluğunun yerinde karşılaştırılması, varsa plandan kopma, hata ve noksanların saptanması, eksikliklerin ve hataların sebeplerinin bulunarak giderilmesi, başarıya ulaşılması için yardımda bulunulmasıdır (Taymaz, 2015).

Denetimin amacı örgüt içindeki dengeyi korumak, varsa kusurları bularak düzeltme maksadıyla göstermek, bu kusurların tekrarlarına engel olmak ve böylece hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Ergün vd., 2014). Çağdaş eğitim yaklaşımında ise denetiminin amacı öğretmenlerin görev başında nitelikli olarak yetişmesini sağlamak, öğretim faaliyetleri için uygun olan yöntem, teknik ve modelleri belirlemek, kısaca çalışmaların verimliliğini artırmaktır. Aynı zamanda kurumlarda bilgili, becerili ve istekli personellerin terfi etmesine ve kendilerini geliştirmesine yardımcı olmak da denetimin amaçlarındandır. Görüldüğü gibi denetim sadece kurallara aykırı davranışları arama, bulma ve rapor oluşturma süreci değildir. Daha çok öğretmenleri gelişmeleri yönünde desteklemek, öğretime ilişkin çalışmalarında yol göstermek ve onların görevleri başında başarılı olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla yapılan rehberlik ve yardım sürecidir. Bu noktada denilebilir ki denetim, ya da diğer bir ifade ile işbaşında yapılan rehberlik faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki tutumlarında ve davranışlarında olumlu değişmelere neden olmaktadır (Balcı, 2001).

Denetim, eğitim sistemi içinde hem en önemli geri bildirim araçlarından hem de sorunları düzeltmede kullanılacak önemli mekanizmalardan birisidir. Bu bağlamda denetçilerin öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına yaptıkları iyi düzeydeki bir rehberlik, eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi sağlayabilir (Aypay, 2010). Denetlemenin gerçek işlevi eğitim sürecinde yaşanan sorunları belirlemek, bu sorunların çözümü için cevaplar bulmak, eğitim öğretim ortamlarını etkin hale getirmek, eğitim çalışanlarını işbaşında yetiştirmek, öğretmenler ile

idarecilere mesleki destek vermek ve rehberlik etmektir (Arslantaş, 2007). Denetlemede oluşturulan raporlar sayesinde yönetime eğitim örgütleri hakkında bilgi verilir. Yönetim, denetim raporları ışığında eksikliklerin düzeltilmesini sağlar ve sonuç olarak eğitimin geliştirilmesi mümkün olur. Böyle düşünüldüğünde denetim, eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesinde ve eğitim çıktılarının değerlendirilmesi noktasında önemli bir paya sahiptir (Gökçe, 1994). Eğitim sistemlerinde önemli bir yeri olan denetimi yapacak olan kişilerin de bazı özelliklere sahip olmaları beklenir. Çünkü etkili denetim, kısa ve uzun süreli planlama, kişilerarası iyi ilişkiler, güçlü iletişim becerileri, etkili değerlendirme teknikleri, sınıf yönetimine hâkim olma, öğretim becerileri, rol model olma gibi yeterliklere ihtiyaç duyar (Weller, 1983). Eğitim sistemimizin önemli parçalarından olan denetim şu ana kadar çeşitli şekillerde yapılmıştır. Fakat genellikle ders denetimi şeklinde yapılan uygulamaların sonuçlarına bakıldığında, yapılan denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitimin kalitesini artırmaya çok fazla katkıda bulunmadığı görülmektedir. Bu şekliyle denetimler sadece durum tespitiyle sınırlı kalmıştır (Karabay, 2014; Memişoğlu ve Ekinci, 2013).

Bir eğitim kurumunun değerlendirilmesinde eğitimsel faaliyetler ve idari uygulamalar olmak üzere iki aşamalı bir süreçten bahsedilebilir. Eğitimsel süreçlerde, verilen eğitimin içeriği ve niteliği ile alakalı konulara ağırlık verilirken, idari süreçlerde eğitimin formal yapısının uygulama aşamasına daha çok odaklanılır. Çağımızda bu iki sürecin birbirine bağımlı olduğu, iki sürecin de çıktılarının beraber değerlendirilmesi ile en etkili sonuca varılabileceği bilinmektedir. Ancak bu iki sürecin denetimini bağdaştıran, yeterli seviyede etkileşimin var olduğu bir yapıdan şu an için bahsedilemez. Bu sebeple eğitim kurumlarında yapılan denetimlerin incelenmesi ve etkililiğinin ortaya konması, eğitim denetimi alanında yapılacak olan çalışmalara yol göstermek açısından önem taşımaktadır (Çınar, 2015).

Ülkemizdeki denetim sisteminin son 10 yılına bir göz atarsak, önceleri okullardaki denetim tamamen ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktaydı. Müfettiş sınıf içinde öğretmenleri, öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikleri, tutulması gereken tüm evrakları vs. inceliyor ve denetliyordu. Sınıf içinde, çok kısa sürede yapılmaya çalışılan bu denetim şekli hem etkili değildi hem de fazlasıyla eleştiriliyordu. Ayrıca müfettişlerin, biri rehberlik biri teftiş olmak üzere, senede iki

kez okula gelip denetim ve değerlendirme yapmaları, öğretmenler ve okul idaresi üzerinde baskıya ve kaygının artmasına neden oluyordu. Daha sonra, 2014 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile rehberlik ve iş başında yetiştirme, ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri arasından çıkarıldı (MEB, 2014; Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017). Değiştirilen yönetmelik (MEB, 2014) ile okul müdürlerine verilen öğretmenleri denetleme yetkisi de kısa sürede eleştirilmeye başlandı. Eğitim camiasındaki birçok kesim tarafından teftiş yetkisinin okul müdürünün gücünü artırdığı, bu gücün kötüye kullanılabileceği, bu şekliyle denetimin objektif olmasının zor olduğu, okul müdürünün bütün branş öğretmenlerini mesleki alan olarak değerlendirme yeterliliğine sahip olmadığı gibi olumsuz görüşler belirtildi (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017). Dolayısı ile bu denetim modeli de 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamadan kaldırıldı. Sonrasında yeni denetim şekli olarak uygulanması düşünölen “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesi” modeli taslak olarak hazırlandı ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında bazı şehirlerde pilot uygulama başlatıldı. Bu denetim modelinde öğretmen performansının, eğitimin diğer paydaşları tarafından (okul müdürü, müdür yardımcısı, müfettiş, zümre öğretmenleri, okulun diğer personelleri, öğretmenin öz değerlendirmesi, öğrenciler ve veliler) değerlendirilmesi düşünöldü. Fakat özellikle öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere not vermesi olarak algılanan yöntem büyük tepki çekti ve pilot uygulama öğretim yılı tamamlanmadan askıya alındı.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanı olarak Prof. Dr. Ziya Selçuk’un görevlendirilmesiyle ileriye dönük bazı yeni çalışmalar başlatılmıştır. Ancak bakanlık tarafından “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” adı altında açıklanan yeni projeler kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılı için belirlenmiş veya uygulanması düşünölen bir denetim modeli belirtilmemiştir. Özetle, son 10 yılda Türkiye’de yerleşik ve tüm paydaşlar tarafından kabul gören bir denetim sistemini uygulamaya geçirmek mümkün olmamıştır. Hatta denetimin kimin tarafından yapılacağı konusunda da farklı denemeler olmuştur. Bu durum bize denetimdeki karmaşanın kısa sürede çözülemeyeceğini işaret etmektedir. Ülkemizde bütçeden en büyük payı almasına rağmen bürokratik ve hantal yapısı nedeniyle sıkça eleştirilen Milli Eğitim Bakanlığı (Gedikoğlu, 2005), eğitim sistemimizde hala etkili bir denetim

mekanizması arayışı içindedir. Bu da denetim konusunun etraflıca araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Geçmişte yapılan denetim uygulamalarının ve literatürde bu konuda yapılmış olan çalışmaların incelenmesi bu bakımdan önemlidir.

Öte taraftan, bir konuda çalışma yapacak olan araştırmacının, çalışacağı konuya ilişkin literatürde hangi problemlerin, hangi yöntemlerle çalışıldığını ve ne tür sonuçların elde edildiğini bilmesi önemlidir (Balcı, 2011; Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek vd., 2008). Çünkü bir araştırmacı hangi alanda ilerlemek istiyorsa, öncelikle literatürde o konu ile ilgili yapılmış araştırmaları incelemeli ve kuramsal bir çerçeve oluşturmalıdır. Literatür taraması bir problemin geçmişini öğrenmek, problemin kuramsal geçmişine aşina olmak, önceki çalışmaları inceleyerek konunun güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek, sorunu çözmek için gerekli yolları belirlemek, çalışma için kavramsal bir çerçeve oluşturmak için yapılır (Eichelberger, 1989, akt. Scherrer 2009). Ayrıca araştırmacı çalışmasına başlarken çalışma yapacağı konuda daha önceden yapılan araştırmaları ve alan yazını taramalıdır. Çalışma konusunda “Kim tarafından, ne zaman, ne araştırılmış ve hangi bulgulara ulaşılmış? Konunun çalışılmayan noktaları nelerdir?” gibi soruların cevaplanması önemlidir. Bu nedenle konusunda yapılmış olan çalışmaları taramak araştırmacı için veri toplamanın önemli aşamalarından birisidir (Balcı, 2011). Kısacası konuyla ilgili önceden yapılmış araştırmalar, yayınlanan makaleler, tezler vs. araştırmacılara rehber olmaktadır (Tsai ve Wen, 2005).

Bunun yanında bilgi birikiminin aktarılması, bilimin devamlılığı ve gelişmesi için ne kadar önemli görülüyorsa, bir çalışma yapacak araştırmacı açısından da konuyla ilgili bilgi birikimine ulaşmak o kadar önemli görülmektedir. Bu sebeple günümüzde bilgiye kolay, çabuk ve bütüncül olarak ulaşmayı sağlayan literatür tarama çalışmaları önem arz etmektedir (Türkan, 2015). Bu bağlamda yapılacak olan literatür tarama, verilerin toplanması ve toplanan verilerin öneminin tartışılması, verilerin araştırma problemiyle ilişkilendirilmesi ve ulaşılan bilginin sınıflandırılması basamaklarından oluşan bir süreçtir (Balcı, 2011). Bir bilim dalında uzmanlaşmak isteyen, lisans eğitimlerini bitirmiş kişiler için, enstitüler tarafından verilen, yüksek lisans ile doktora kademelerinden oluşan ve üniversitelerin akademik bir parçası olan lisansüstü eğitim (Dilci, 2009; Erdem 2012; Karakütük, 1989; Semerci, 1993; Şen, 2013) programlarında üretilen tezler, tarama ve derleme çalışmaları için literatürde

başvurulan önemli kaynaklardandır. Her alandaki bilimsel üretim aşamalarında olduğu gibi, tezler ile üretilen bilgilerin de bilimsel ölçütler bakımından ele alınıp kontrol edilmesi gerekir (Karadağ, 2009). Lisansüstü eğitim programlarında üretilen tezler bir alanın gelişmesi için kesinlikle önemli bir yere sahiptir. Bir konuda üretilmiş olan bilimsel tezlerin analizi, o konunun yaygınlığı ve derinliği ile ilgili bilgi vermenin yanında, çalışılan alanın genel bir durumunu da ortaya koyabilir (Göktaş ve Erdem, 2006).

Eğitim konusunu çalışanlar için başlıca kaynaklardan biri de eğitim konusunda yayımlanmış araştırmalardır (Polat, 2013). Bu bağlamda, eğitim denetimi ile ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerinin incelendiği bu çalışma ile konunun yaygınlığı ve derinliği hakkında bilgiler verilebileceği, incelenen alanın genel bir görünümünün ortaya konulabileceği, alanın son durumu ve çalışmaların son hali hakkında kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; eğitim denetimi alanında yapılan tezlerin içerik yönünden ve metodolojik açıdan analizinin yapılarak bir durum değerlendirmesi yapmaktır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezleri;

1. Yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Yapıldığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yapıldığı bilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Araştırma konularına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırma yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Araştırma model ve tekniklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 7.Çalışılan örneklem seçimi, türü ve büyüklüğüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Kullanılan veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Kullanılan veri analizi yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

10. Tez türüne (yüksek lisans-doktora) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
11. Danışman unvanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
12. Yazar cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
13. Sayfa sayılarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma Türkiye’de, eğitim sistemi içinde sabit ve uygulanabilir bir denetim şekli bulunamaması ve denetimin nasıl olması gerektiği konusunda ortak bir görüşe ulaşılamaması nedeniyle önemlidir. Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin doküman analizi yoluyla incelenerek, çalışmaların niteliği konusunda eğitim araştırmacılarına bilimsel bilgi sağlaması çalışmanın önemini artırmaktadır. Araştırma sonuçları Türkiye’de yıllara göre öne çıkan temaları göstermektedir. Bu sonuçlar, gelecekte yapılması planlanan bilimsel araştırma konularının seçiminde araştırmacılara ışık tutabilir ve yeni bir bakış açısı getirebilir. Ayrıca bu çalışmanın, tüm eğitim paydaşlarına eğitim denetimi konusunda bir öz değerlendirme yapma fırsatı sunacağı, eksik ya da yanlışların düzeltilmesinde de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu çalışma Yükseköğretim Kurulu’nun internet sitesindeki ulusal tez merkezi bölümünde yer alan ve anahtar kelimelerinde “eğitim denetimi” geçen 174 lisansüstü eğitim tezi ile sınırlıdır. Çalışmada bu tezlerden erişime açık ve araştırmanın amacına uygun kriterlere sahip olan 150 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma, lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemi ve içerikleri (yıllar, üniversiteler, bilim dalları, araştırma konusu, araştırma desenleri, örneklemeleri, veri toplama araçları, kullanılan veri analizi yöntemleri vb.) ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Lisansüstü Eğitim: Lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans (bilim uzmanlığı) ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitim (Türk Dil Kurumu, 2018).

Denetim: Yapılan çalışmaların daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Taymaz, 2015).

İçerik analizi: Veriden, onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2013).



KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde eğitim yönetiminin tarihçesine ve bazı önemli alt başlıklarına değinilmiş ardından denetim konusu kapsamlı olarak ele alınmıştır. Türkiye’deki denetimin tarihsel süreci ve bazı ülkelerdeki denetim şekilleri hakkında bilgi verilerek; Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılında taslağını hazırladığı “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemi” açıklanmaya çalışılmış, bu kapsamda yayınlanan “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” konularına vurgu yapılmıştır.

1. EĞİTİM YÖNETİMİNİN TARİHÇESİ

Alan olarak eğitim yönetimi teorik temelleri bakımından yüzyıldan fazla zamandır bir arayış içindedir (Culberston, 1983). William Harold Payne’in 1875 senesinde okul yönetimi üzerine yazdığı kitap bu arayışın başlamasına neden olmuştur. Yazarın bu kitabında etkili okul ve eğitim liderliği temalarına dikkat çektiği görülmektedir. Payne başka bir çalışmasında da eğitim konusunu çalışacak olan araştırmacıları Tarih, Sosyoloji ve Siyasal Bilimler disiplinlerinden faydalanmaları için teşvik etmektedir (Baltimore, 1988, akt. Uysal 2013). Eğitim yönetimi alanı ilk kez 1900’lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı üniversitelerinde eğitim yönetimi bölümlerin açılmasıyla akademik alanda çalışılmaya başlanmış ve zaman içerisinde bütün dünyada kuram ve uygulama yönünden gelişme göstererek uzmanlaşma sürecine geçmiştir (Papa, 2009). Akademik ve mesleki gelişim yönünden eğitim yönetimi alanına ciddi anlamda ilk katkı sağlayan topluluklar Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA), Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı (NCPEA), Eğitim Yönetiminde Kooperatif Programı (CPEA) ve Amerika Okul Yöneticileri Derneği (ASAA) olarak sayılabilir (Örücü ve Şimşek, 2011).

Bazı araştırmacılar eğitim yönetimi alanının zaman içerisinde tarihsel ve paradigmatik olarak bazı dönüşümler yaşadığını ifade etmektedir. Murphy’nin (1995) sınıflandırmasına göre alanın yaşadığı tarihsel ve paradigmatik değişiklikler üçe ayrılır: 1900-1946 yılları arası Geleneksel Dönem, 1946-1985 yılları arası Davranış Bilimi Dönemi ve 1985 ve sonrası Diyalektik Dönem. Hoy ve Miskel

(2015) ise sınıflamalarında eğitim yönetiminin üç düşünce okulundan etkilendiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi Klasik Düşünce Okuludur. Bu yaklaşım, Max Weber, Frederick Winslow Taylor, Henri Fayol'un çalışmalarını kapsar. İkincisi Neo-Klasik Yaklaşımdır. Bu yaklaşım, Elton Mayo, Frederick Herzberg, Douglas McGregor, Chris Argyris ve Rensis Likert'in çalışmalarını kapsar. Üçüncü ve son dönem düşünce akımı Sistem Teorisidir. Bu yaklaşım ise Amitai Etzioni, Talcott Parsons, Robert King Merton, David Easton ve Jacob W. Getzels ile Egon Guba'nın çalışmalarını kapsamaktadır.

Eğitim yönetiminin Türkiye'deki tarihsel gelişimi incelendiğinde, ülkemizde Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün 1953 senesinde kurulması ile eğitim yönetimi ayrı bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. 1962 senesinde eğitim yöneticiliğinin özel bir alan olduğu ve uzmanlık gerektirdiği kabul edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında yöneticiler yetiştirmek için üniversitelerde ayrı bölümlerin açılması teklif edilmiş, sonrasında Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi'nde de eğitim yönetimi ile ilgili bölümler açılmıştır. Daha sonra diğer üniversitelerde de alan ile ilgili lisans programlarının açılmasıyla alana ilgi artmıştır (Şimşek, 2004). Fakat 1990'lı yılların sonlarında eğitim fakültelerinin geçirdiği yeniden yapılanma nedeniyle, Yükseköğretim Kurulu tarafından bu programların tamamı kapatılmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Alan ile ilgili bölümlerin kapatılmasının ardından 2000 yılında eğitim yönetimi alanında bilimsel çalışmalar yapmış olan öğretim elemanları Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneğini (EYED-DER) kurmuştur. EYED-DER, alanda yapılan araştırmaları izleyip inceleyerek ve aynı zamanda çeşitli konularda kriterler belirleyerek eğitim yönetimi alanının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Dernek çok dağınık bir halde olan ve çeşitli bilim dallarında yapılan araştırmaları bir araya getirerek alanla ilgili çalışmaların Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı altında toplanmasına öncülük etmektedir (Balcı vd., 2008).

Eğitim yönetimi bölümünün temel amacı eğitim alanına yöneticiler yetiştirmek olmalıdır. Balcı'ya (2008) göre Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim yöneticisi yetiştirmede dört temel eğilim söz konusudur: Birincisi 1970'lere kadar olan çıraklık modeli, ikincisi 1970'lerden itibaren eğitim bilimleri modeli, üçüncüsü 1999'dan sonraki sınav modeli ve dördüncüsü keyfilik modeli.

Ülkemizde başından bu yana sorunlu bir alan olan eğitim yönetimi, bilhassa yöneticilerin yetiştirilmesi ve sonrasında yönetici olarak tayin edilmesi konularında büyük oranda zafiyet içerisinde olmuştur. Özellikle son yıllarda Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin çoğunlukla liyakate dayalı olarak değil daha çok siyasal tercihlere göre tayin edildiği görüşü öne çıkmaktadır. Balcı’nın (2008) “keyfiyet modeli eğilimi” de bundan dolayı eklenmiş bir eleştiri olarak görülebilir.

2. EĞİTİM YÖNETİMİ

Eğitim bilimi, yönetim bilimi ve sosyal bilimlerle ilişkili olan, aynı zamanda işletme ilkelerini de içine alan eğitim yönetimi (Bursalıoğlu, 2003), toplumdaki eğitim sistemi ve ona bağlı olan bütün örgütlerin yönetimini kapsayan bir alandır (İlgar, 2005). Eğitim yönetimi eldeki kaynakları en iyi şekilde kullanarak, belirlenmiş olan temel hedeflere ulaşmak amacıyla ortaya konulan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2006). Eğitim yönetiminde süreç eğitim kurumlarının işleyişi, öğretim programlarının hazırlanması, programların uygulanması, öğretim hizmetlerinin sunulması, bütçe ve personel yönetimi ile binalar, araç ve gereçlerin verimli kullanımı gibi konularda etkin yöntemler geliştirilerek devam ettirilir (İlgar, 2005). Eğitim yönetimi temel çerçeve ve ilkeler olarak yönetim biliminin eğitime uyarlanmış halidir. Dolayısıyla alan, yönetim biliminin alt dalı olarak düşünülebilir (Erdoğan, 2006). Süreç olarak eğitim yönetimi modeli Başaran (2006) tarafından şu şekilde oluşturulmuştur:

EĞİTİM YÖNETİMİ MODELİ

Yapı boyutu	Yönetimsel süreçler	İşlevsel süreçler
Yönetim	Planlama	Eğitim Programı Yönetimi
Yaşatma	Sorun Çözme	Öğrenci İşleri Yönetimi
Uyarılama	Örgütlenme- Eşgüdüm	Personel İşleri Yönetimi
Alışveriş	Denetleme	Destek İşleri Yönetimi
Üretim	Değerlendirme	Bütçe Yönetimi

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Başaran, 2006, s.283).

Hoy ve Miskel (2015) eğitim yönetiminin bazı alt başlıklardan oluştuğunu belirtmektedir. Çalışmada bu başlıklardan bazılarını kısa kısa değinilecek ve arkasından denetim konusu detaylandırılacaktır.

2.1. EĞİTİM SİSTEMİ

Bütün sistemlerin doğması ve işleyişi bir kurama uygun olarak gerçekleşir. Buna sistem kuramı denir. Her sistemin kendi içinde alt birim ve bölümleri vardır. Tüm sistemlerin amacı yaşamaktır. Sistemler çevreden girdiler elde eder, elde ettiklerini kendi gücüne dönüştürür ve böylece yaşamlarını sürdürürler. Sistemler güçlerinin bir kısmını ürün üretmek için kullanırlar, ürettiklerini çevresine sunarlar ve onlardan tekrar girdi alırlar. Bu döngüsel olarak devam eder. Ayrıca sistemler devamlılığı sağlayabilmek için eksiklerini gösteren geri bildirimlere ihtiyaç duyarlar. Aldıkları dönütleri kullanarak kendilerini düzeltirler. Okullardan bakanlık merkezine kadar olan örgütlü yapıya da eğitim sistemi denir. Eğitim sisteminde okullar ve bakanlık temel sistemlerdir. Bu temel sistemler arasında aracılık vazifesi yapan bazı diğer sistemler de bulunur (Başaran, 2006).

2.2. YÖNETİCİ

Yönetici olmadan yönetim olmaz. Bu sebeple yönetici çok önemlidir. Bir örgütün başında bulunan, emrinde personel olan, emir verme yetkisine sahip ve yönlendirme yapan kişi yönetici olarak tanımlanmaktadır (Tortop, 1999). Başka bir tanımla yönetici, ortak amaçlar etrafında bir araya gelen bireyleri istedik hedeflere ulaşmak üzere, başarılı ve verimli olacakları şekilde, yardımlaşarak, beraber çalışmalarını için yönlendirme görevinde olan kişidir (Erdoğan, 2000). Yöneticilerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Tortop'a (1999) göre bu özelliklerden bazıları şunlardır:

- Yönetici personeli dinlemeli, onların isteklerini dikkate almalı ve çalışanlarıyla etkili iletişim kurmalıdır.
- Yönetici yapılan çalışmalarda personeline yol göstermeli ve onlara uygun çalışma ortamı oluşturmmalıdır.
- Yönetici personelin girişimcilik özelliklerini artırıcı faaliyetler düzenlemeli ve mesleklerinde ilerlemeleri konusunda çalışanları cesaretlendirmelidir.

- Yönetici, kendisinde bulunması gereken planlama, örgütleme, yönetme, koordinasyon ve denetleme becerilerini etkili şekilde uygulamalıdır.

2.3. LİDERLİK

Eğitim yönetiminde önemli alt başlıklardan olan liderliğin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. İkna etme, etki altına alma, hareketi başlatma, yönetme ve yönlendirme kavramları ile ilişkilendirilen liderlik, grup üyelerini ortak bir hedef doğrultusunda etkileme sürecidir (Northouse, 2004). Bir diğer tanımıyla liderlik, örgüt ve personeli önceden belirlenen hedeflere ulaşmak üzere harekete geçirmek ve işgörenlerin işbirliği içinde çalışmasını sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2015). Liderlik rolünü üstlenen kişi örgütün amaçları ile personelin ihtiyaçları arasında ölçülü bir denge oluşturabilmelidir. Aynı zamanda lider, yönetim biliminin tüm gerektirdiklerini ortaya koymalıdır (Korkmaz, 2007). Sertoğlu'na (2010) göre lider:

- Durumları çabuk kavrayabilen,
- Yüksek muhakeme yeteneğine sahip,
- Bilimsel yaklaşımlar bilgisi yüksek,
- Uyum gücü yüksek,
- Titiz ve sağduyu sahibi,
- Cesaret sahibi ve risk alabilen,
- Fiziksel dayanıklılığı yüksek,
- Yüksek mantık gücüne sahip,
- Yenilikleri deneyebilen ve uygulayabilen,
- Fırsatları sezebilen, değişime açık ve maceracı,
- Çalışkan, araştırmacı ve uygulama potansiyeli yüksek,
- Taktiksel ve stratejik düşünebilen,
- Adaletli, motive edici ve soğukkanlı,
- Hayal gücü ve yaratıcılığı yüksek olmalıdır.

Literatürde bazı araştırmacılar tarafından önerilen çeşitli liderlik modelleri bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını aşağıda kısaca değinilmiştir:

(i) *Büyük Adam Yaklaşımı*: Liderlikle alakalı ilk çalışmalar büyük adam yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Büyük adam yaklaşımında liderin doğuştan gelen

kişisel özellikleri önemli görülmektedir. “Lider olunmaz, lider doğulur” cümlesi bu anlayışı kısaca özetleyebilir (Hoy ve Miskel, 2015).

(ii) *Özellikler yaklaşımı*: Bu model büyük adam yaklaşımının ardından ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacılar, liderleri, diğerlerinden ayıran bireysel özellikleri bulmaya çalışmışlardır. Fiziksel özellikler, karizma, enerji, kişisel özellikler, zeka, değerler ve hareketlilik düzeyleri üzerinde en fazla durulan ve yoğunlaşılacak özellikler olarak sıralanabilir (Hoy ve Miskel, 2015).

(iii) *Davranışçı kuram*: Davranışçı kuram yaklaşımı, liderin belli amaçlara ulaşmak için hangi davranışları yapması gerektiğinin belirlenmesine dayanmaktadır. Yani bu kuram hedefe ulaşmak için liderin ne yapması gerektiğini tanımlamaktadır. Bu modelde liderlik vasıflarının sonradan kazandırılabilmesi görüşü ile özellikler yaklaşımı çürütülmeye çalışılmıştır (Topçu, 1999). Liderlerin örgüt içerisindeki davranışlarını inceleyen bu kuram lider doğulur tezini reddetmiş, sonradan da lider olunabileceğini savunmuştur. Bu yaklaşımı özellikler kuramından daha değerli kılan en önemli nokta, liderliğin doğuştan gelen bireysel özelliklere bağlı olduğunu kabul etmeyip, eğitim yolu ile de lider olunabileceğini savunmasıdır (Göktepe, 2001).

(iv) *Durumsal kuram*: Her şartta ve durumda geçerli olabilen bir liderlik tanımından bahsedilemeyeceği ve davranışçı yaklaşımın tek başına liderliği açıklayamaya yetmediği düşüncesi durumsal liderlik kuramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu modelde liderlik stili personele ve şartlara bağlı olarak değişebilmektedir. Durumsal yaklaşım esnek olabilen, şartlara uygun liderlik stilini tercih eden ve davranışlarını buna göre uygulayabilen liderliği gerektirir (Hersey ve Blanchard, 1996).

(v) *Liderlikle İlgili Olumsuzluk Modelleri*: Liderlik, yalnızca işlevsel ve davranışsal faaliyetleri değil, bunun yanında sembolik ve kültürel etkinlikleri de kapsar. 1970’li yıllarda çok popüler olan ve 1980’li yılların en etkili yaklaşımlarından birisi olan olumsuzluk modelleri bu görüşü kabul eder. Olumsuzluk modellerinin en önemli tarafı, lider davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayan ve performansı doğrudan etkileyen şartların özelliklerinin, lider özellikleri ve lider becerileri ile olan uyumudur (Hoy ve Miskel, 2015).

2.4. OKUL YÖNETİMİ

Eğitim yönetiminin daha dar bir alanda uygulanması işine okul yönetimi denilebilir. Okul eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerdir. Okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili, verimli ve eksiksiz yürütülebilmesi, okul yönetiminin aldığı veya alacağı kararlar ile mümkündür. Okul yönetimi yapılacak çalışmaları planlamak, iletişim ve eşgüdümü sağlamak zorundadır. Bunun yanında süreç içinde yapılan çalışmaları denetleyip değerlendirmek de okul yönetiminin yapması gereken işler arasındadır (Bursalıoğlu, 2015). Okulu yönetme görev ve yetkisi okul müdürüne aittir. Bahsedilen yetki, okulun amaçları doğrultusunda emir verme, paydaşları etkileme ve çalışanları harekete geçirme şeklinde tanımlanabilir. Okul yöneticisi olarak müdür yasalardan aldığı yetkiyi kişilik özellikleri, becerileri, alan ve uzmanlık bilgisi gibi nitelikleri ile desteklemelidir. Okul yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olduğu kabul edilerek, okulu yönetecek kişilerin bu role uygun bir şekilde yetiştirilmesi öngörülmektedir. Bilhassa okulda yapılan faaliyetlerin doğası gereği okulu yöneten kişinin insan ilişkilerinde, kavramsal ve teknik konularda bilgili ve yeterli beceriye sahip olması gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2005).

2.5. OKULDA HESAP VEREBİLİRLİK

Bütün örgütler çalıştırdıkları bireylere istediklerini yaptırmak için gücü kullanır. Başkalarına iş yaptırabilmek için örgütte gücün kullanımını söz konusudur. Aynı şekilde okulda iş yaptırabilmek ve hesap verebilirliği sağlamak için de var olan bir güç sisteminden söz edilebilir. Mintzberg (1983) okulda kullanılan gücü, dörtlü güç sistemi olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre otorite sistemi, ideoloji sistemi, uzmanlık sistemi ve politika sistemi örgütün amaçlarını kontrol altında tutar. Mintzberg'in bahsettiği dörtlü güç sistemi aşağıda kısaca anlatılmıştır:

(i) *Otorite sistemi*, gücün yasal olarak kullanılan kısmıdır. Otoritenin bireysel ve bürokratik kontrol şeklinde iki alt sistemi vardır. Kontrolü elinde tutan kişinin emirler verip kararlar almasına bireysel kontrol, bireysel olmayan dayatmalara ise bürokratik kontrol denir. Örneğin, öğretmenin zamanında okula gelmesi, nöbet görevi ve not işlemlerini zamanında yapması gibi kuralların uygulanması bürokratik kontrol sisteminin gereğidir.

(ii) *İdeoloji sistemi*, öğretmenlerin okul ile ve okuldaki diğer gruplarla resmi olmayan ilişkileridir. Çalışma grubunun karakteri iklim ve kültür bakımından

ideoloji sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okul kültürünün önemli değerlerini içeren ideoloji sistemi güç ve kontrol bakımından önemli kaynaklar sağlar.

(iii) *Uzmanlık sistemi*, örgütün karşılaştığı problemleri çözmek amacıyla profesyonellerin ve tecrübeli kişilerin etkileşim halinde olmasıdır. Öğretme ve öğrenme ortamında karşılaşılan sorunların çözümü için okulda yöneticiler, öğretmenler, danışmanlar ve psikologlar gibi uzmanlar çalışır. Mesleki kararlar verirken uzmanlar çoğu kez resmi otorite sistemiyle ayrı düşer, bu bürokratik olarak çalışan yapılarda görev alan profesyonellerin karşılaştığı kaçınılmaz bir durumdur. Otorite ve güce ihtiyaç duyulduğu için öğretmenler zamanla profesyonelleşir. Bu profesyonelleşme sonucu öğretmenler de otorite sistemine dâhil olurlar.

(iv) *Politik sistemde* fikir birliği ve düzen diğerlerine nazaran daha azdır. Örgütsel politika ağırdır bu yüzden diğer üç sisteme kıyasla daha az meşrudur. Bu sistemde birlik ve ortak bir hedef yoktur. Politik sistem güç sahiplerinin oynadığı bir oyun olarak düşünülebilir.

3. DENETİM

Denetim, İktisat Terimleri Sözlüğünde “Kamu ya da özel bir kuruluşa ilişkin bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğunun saptanması ve rapor edilmesi amacı ile bir uzman birimi tarafından kanıt toplama ve değerlendirme süreci” olarak; Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise “Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Pek çok farklı tanımları yapılan denetim bir örgütte yapılmış olan planlara, uyulması gereken kurallara ve yönergelere göre çalışmaların yapılıp yapılmadığının tespit edilmesi, varsa zayıf ve eksik tarafların düzeltilmesi biçiminde de tanımlanabilir (Genç, 2007). Denetim bir örgütün amacına en etkin şekilde, zamanında ve mevcut kurallara uygun şekilde ulaşıp ulaşmadığını, hedefe yönelmede kullanılan yöntemlerin, yapılan işlem ve faaliyetlerin uygunluğunu, bunların verimini, etkinliğini ve hizmet standardını sağlayıp sağlamadığını incelemek ve kontrol etmek; ulaşılması öngörülmuş amaçlardan, mevzuattan çıkmalar varsa bunları ve nedenlerini ortaya çıkarmak, bu mevzuattan çıkmaların düzeltilmesi için uygulayıcıya ve örgütün başındaki kişiye ışık tutacak biçimde, mümkün mertebe en iyisini ve tutarlısını tercih ederek

tavsiyelerde bulunmak, özetle hizmetlerin, kuruluşun amacına en uygun şekilde yürütülmesine yardım etmektir (Amme İdaresi Bülteni, 1966, akt. Taymaz, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının (2016b) tanımına göre denetim; kamu kurum ve kuruluşlarında anayasal ve yasal çerçeve ile belirlenen amaç, temel ilke ve hedeflere ulaşmak için çalışmaların uygunluk, doğruluk, düzenlilik, verimlilik, ekonomiklik, etkinlik bağlamında objektif, geçerli, güvenilir ölçütlerle değerlendirilmesi, evrensel ve ulusal esaslara göre mevcut durumunun ortaya konulması, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunulması, değişim ve gelişim için öneriler getirilmesi sürecidir. Kısaca denetim, bir birimin işleyişi hakkında ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir. Bursalıoğlu'na (2015) göre ise kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi denetim olarak tanımlanabilir. Başka bir tanımda Taymaz (2015), denetimin yapılan faaliyetleri incelemek ve değerlendirmek, çalışmaların daha verimli hale gelmesini sağlamak amacıyla ilgililere tavsiyelerde bulunmak, örgüt içindeki personele çalışmalarında ve kendilerini yetiştirmelerinde rehberlik yaparak yardım etmek gibi işlevleri olan geniş bir hizmet alanı olduğunu belirtmiştir. Başaran'ın (2000) da dediği gibi denetim evrenseldir. Türü ve amacı ne olursa olsun hiçbir örgüt denetimsiz çalışamaz. İnsanların kendi işlerini yapıp gerçekleştirmesi için dahi denetim gereklidir. Denetim, planlanan örgütsel hedeflerden sapmayı önlemek için, kurumun işlemlerini takip etme ve düzeltme sürecidir.

Yönetimin bir alt sistemi olan denetim, eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine yardımcı olur. Denetim sonuçlarından faydalanmayan örgütlerin etkililiklerinin, gelişimlerinin ve sorun çözme becerilerinin çok yüksek olması beklenemez (Gökçe, 1994). Dolayısı ile örgütün kendi varlığını sürdürebilmesi için denetim zorunludur (Aydın, 2014; Sarpkaya, 2004; Taymaz, 2015). Bir denetimin söz konusu olabilmesi için ortada bir işlemin bulunması, bu işlemin planlara, amaçlara, mevzuata ve kurallara uygun şekilde yapılıp yapılmadığının araştırılması ve incelenmesi gerekmektedir. Bu inceleme işlem öncesinde, işlem sırasında ya da işlem sonrasında da yapılabilmektedir (Dalak, 2000). Denetimin temel basamakları durumu belirleme, süreci değerlendirme, varsa hataları düzeltme ve işleyişi geliştirme şeklinde sıralanabilir (Başar, 2005). Denetimin sağlıklı bir şekilde bitirilmesi için sürecin son

basamakları olan düzeltme ve geliştirme basamaklarının tamamlanması şarttır. Aksi halde süreç tamamlanmış sayılamaz.

3.1. DENETİMİN AMACI

Örgütlerde denetimin amacı, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilme derecesini tespit etmek, daha iyi sonuçlar almak için gereken tedbirleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için, örgütsel faaliyetler bütün olarak, sürekli, planlı ve programlı bir şekilde izlenir, eksik yönler tespit edilir, düzeltilir; hataların tekrarlanmasının önüne geçilir ve daha sağlıklı bir işleyiş oluşturulmaya çalışılır (Aydın, 2014). Tortop ve diğerlerine (2007) göre denetimin iki temel amacı vardır: Birincisi örgütün dengesini korumak, ikincisi ise düzeltme amacıyla kusurları göstermek, tekrarlarına engel olmak ve böylelikle de hedefe doğru ilerlemeyi sağlamaktır.

Bütün çağdaş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim denetiminin temel amacı, ilgili bakanlık tarafından belirlenen amaçlara eğitim ve öğretim sürecinde ne düzeyde ulaşıldığının kontrol edilmesidir. Bunun yanında eğitim ve öğretimin amaçlarına hizmet edebilecek değer ve işlemleri saptamak ve uygulayıcılara iletmek de denetimin amaçlarındandır (Taymaz, 2015). Burgaz’a (1995) göre eğitimde denetimin amacı, yapılan tüm çalışmaları ve eğitim-öğretim sürecini etkileyen bütün unsurları toptan ele almak, süreci değerlendirmek ve yapılan iş ve işlemlerin daha verimli olması için gereken önlemleri almaktır. Gökçe (1994) de eğitim denetiminin amaçlarını, eğitimin hedeflerine ulaşma düzeyini belirleyip değerlendirmek ve gerekli olan düzeltmelerin yapılmasına etki etmek olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte okulların fiziksel durumlarına bakarak, eğitim ortamlarının uygunluğunu inceleyip değerlendirmek ve uygun değilse eğitim ortamlarının düzeltilmesini sağlamak da denetim ile mümkündür. Ayrıca uygulanan yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme basamaklarını kontrol etmek, bunların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmek, varsa eksiklerin giderilmesini sağlamak ile öğretmenlerin başarılarını, yeteneklerini ve gayretlerini izlemek, onlara rehberlik etmek de denetimin amaçlarındandır. Kısaca denetimde amaçlanan eğitim sürecinde karşılaşılan problemleri tespit etmek, değerlendirmek ve belirlenen sorunlara çözüm üretmektir.

Denetimi yapan kim olursa olsun denetimdeki asıl hedef okulun etkililiğini artırmak olmalıdır. Bir okulun etkililiğini artıran en önemli faktörler yönetsel, örgütsel ve eğitsel hedeflerin planlandığı seviyede gerçekleştirilebilmesidir (Başaran, 2000). Bir kurumun denetimi için amaç belirlenirken hem kurumdaki bütün girdi, işlem ve çıktı süreçlerinin ve değişkenlerin tamamının kurumun genel hedefleriyle olan ilişkisinde hem de kurumu etkileyen ve kurumdan etkilenen çevrenin beklentilerinin belirlenmesinde sistem görüşü temele alınır (Başar, 1998). Başaran'ın (2000) da dediği gibi denetim sürecinde çalışanlar önceden tespit edilmiş iş ölçütlerine göre denetlenmelidir. Böylece personel hangi konularda denetleneceğini bilir ve kendiliğinden güdülenir. Ayrıca denetim sürecinde her bir görev için ayrı ölçütler geliştirilmelidir. Görevler, o görev için belirlenen ölçütlere uygun bir şekilde ölçülmeli ve sonuçta tespit edilen kusurlar düzeltilmelidir. Bu şekilde yapılan denetim ile çalışanlarda özdenetim geliştirilir.

3.2. DENETİMİN İLKELERİ

Düşünce ve eylemlerde uyulması gereken özellikler ilke olarak adlandırılır. Yapılan işlerin o alandaki ilkelere uygun olması gerekir. İkelere uygun davranıldığında amaçlanan sonuçlara ulaşılabilir. Çünkü ilkeler, davranışları amaçlara ulaştırmak için konulur (Başar,1995). Denetim sırasında da bazı ilkelere uyulması gerekir (Aydın, 2014; Başar, 1998; Başaran, 2006; Gökçe, 1994; MEB, 2014; Öz 2003; Taymaz, 2015). İlkesel olarak denetim, eğitim ve öğretimin gelişmesi için yapılmalı, bir felsefesi olmalı, bilimsel araştırmalara ve bulgulara dayanmalı, demokratik olmalı, formülcü değil yaratıcı olmalıdır. Ayrıca denetim, yönetim ile iş birliği içinde olmalı, yapılan denetimin amaçları ve sonuçları ölçülebilir olmalıdır (Öz, 2003). Gökçe'ye (1994) göre de denetimin bir amacı ve planı olmalıdır. Denetim insan ilişkilerine dayanmalı, demokratik katılımı, iş birliğini ve koordinasyonu esas almalı, sürekli bir eylem olmalı ve bilimsel esaslara dayanmalıdır. Başaran'a (2006) göre denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Okulda, kuralları uygulamada ve görev tanımlarında bir miktar esnek olunmalıdır. İş görenlere verilen bu özgürlük, onların tüm güçlerini ortaya koymalarına ve yaratıcılıklarını kullanmalarına yardımcı olur.

- Denetim, eğitimcilerin işlerini daha iyi yapmaları için rehber olan bir süreç olduğundan, yapılan denetim faaliyetleri onları küstürmemelidir.
- Denetimde örgütsel liderlik önemlidir. Denetleyen ile denetlenenler bir takım olarak çalışmalıdırlar.
- Denetim yönetimin, öğretimin ve öğrenmenin niteliğini artırmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2014) yayımladığı yönetmeliğe göre ise ilkesel olarak denetim;

- Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalı,
- Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalı,
- İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalı,
- Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalı,
- Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemeli,
- Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalı,
- İşbirliğini ve katılımı içermeli,
- Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmeli,
- Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalı,
- Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.

3.3. DENETİMDE ETİK

Denetimde beklentilere cevap verebilmek ve standartlar oluşturabilmek için bazı etik ilkelerin bulunması zorunludur. Özellikle denetim görevini üstlenenlerin, denetimde etik tutum ve davranışlar gösterebilmesi için sahip olmaları gereken bazı yeterlikler ve dikkat etmeleri gereken hususlar vardır. Denetim görevinde bulunanlar için mesleki yeterlilik, objektiflik, önceden belirlenmiş değerlendirme ölçütlerinin taraflarca bilinmesi, biçimsel faktörlerin asıl sorunların önüne geçmesinin önlenmesi, ayrımcılık yapılmaması, denetim yapılacak zaman hakkında önceden bilgi verilmesi, öğretmenin otoritesine saygı gösterilmesi, kişilerle nitelikli ilişkiler kurulması, cinsel içerikli söylemlerden kaçınılması, korku ve kaygı yaratılmaması, denetim sürecinde

üst makamlardan bağımsızlığın sağlanması, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerinin çatışmaması önemli hususlardır (Aydın, 2003).

3.4. DENETİMDE REHBERLİK

Balcı'ya (2007) göre denetimde rehberlik rol alanları dört başlıkta toplanabilir. Bunlar:

(i) Öğretimde Rehberlik

(ii) Eğitimde Rehberlik

(iii) Hizmet İçi Eğitimde Rehberlik

(iv) Okul Yönetiminde Rehberlik

(i) *Öğretimde Rehberlik*: Öğretim faaliyetlerinin eğitim kurumunda ne kadar etkili ve verimli yöntemlerle öğrenciye aktarıldığının belirlenmesi için denetmenler, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin başarısını teftiş sırasında incelerler. Uygulanan plan ve programlarla birlikte, bilgilerin öğrencilere aktarılma şekli de öğretim etkinliklerinde başarının artırılmasında büyük öneme sahiptir. Eğitim-öğretim çalışmalarında gerekli plan ve programlar eksiksiz bir biçimde hazırlansa dahi, öğretmen sınıf içi uygulamalarda, bilgileri öğrencilere aktarma ve sınıf yönetimini sağlama anlamında başarılı değilse öğretimin kalitesinde azalmalar olabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin öncelikle etkili sınıf yönetimini sağlaması, sonrasında da öğrencilerin seviyelerine uygun olarak ve onları derse güdüleyip dikkatlerini yoğunlaştırarak bilgileri aktarması önemlidir. Bu konuda yapılacak rehberlik öğretimin kalitesini artırmada etkili olacaktır (Korkmaz, 2007).

(ii) *Eğitimde Rehberlik*: Eğitim yalnızca okulla sınırlı olan bir süreç değildir. Çocuklar doğup büyüdükleri sosyal çevre içerisinde sürekli yeni bilgi ve beceriler edinirler. Çocuk yaşta öğrenilenlerin çoğu bilinçsiz bir şekilde olur ancak büyüdükçe öğrenmeler kasıtlı bir hale dönüşür. Eğitim alanında bilgi üreten bütün düşünürler eğitimin ailede başlayan bir süreç olduğunu kabul ederler. Öğrenciler ailede aldığı eğitimle okula başlar ve aile ile sosyal çevreden edindikleri bilgiler ile okula gelirler. Eğer ailede alınan eğitim yetersizse çocuk, okulda ve toplum içerisinde problemler yaşar. Çoğu çocuğun okul ortamında ve okuldaki sosyal çevre içerisinde sorun

yaşamının en önemli sebebi ailede aldığı eğitimin yetersizliğidir. Okullarda verilen eğitimde okul yönetimi, okuldaki öğretmenler, öğrencilerin aileleri ve varsa okuldaki rehberlik servisi işbirliği içinde çalışmalar yürütmelidir. Okulda ve sınıf ortamında öğrenci davranışlarının gözlenmesi, gerekirse toplum değerleri ve görgü kuralları konusunda çocuğun ailede aldığı eğitimin geliştirilmesi gerekir (Gülşen ve Gökyer, 2011).

(iii) *Hizmet İçi Eğitimde Rehberlik (HİE)*: Eğitim ve öğretim sürekli değişen ve gelişen bir süreçtir. Öne sürülen yeni yaklaşımların ve müfredattaki değişikliklerin asıl uygulayıcıları olan okul yönetimine ve öğretmenlere tanıtılması ve benimsemeleri amacıyla onlara rehberlik yapılması gerekmektedir. Gerekli görülen hallerde okul idarecilerine ve öğretmenlere yönelik, yapılan yeniliklerle ilgili seminer ve konferanslar verilebilir. Ayrıca teknolojik yeniliklerin izlenmesi konusunda okul personeline hizmet içi eğitim seminerleri sunularak eksikleri giderilmelidir. Böylece eğitim öğretim sürecinde teknolojik araçlardan daha fazla faydalanılması ve etkili eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sağlanabilir (Aypay, 2010; Sabancı ve Şahin, 2007).

(iv) *Okul Yönetiminde Rehberlik*: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yapılan değişikliklerin ve benimsenen yeni öğretim yaklaşımlarının okullarda etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasında, bilişim araçlarının eğitim ve öğretimde kullanılmasının yaygınlaştırılmasında okul yönetiminin etkisi ve katkısı büyüktür. Okul yönetiminin, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı bir biçimde uygulanmasındaki görevi ve önemi düşünüldüğünde, uygulanacak yeni yaklaşımların ve kullanılacak teknolojik araçların okullarda yer alması noktasında, okullardaki yöneticilere verilecek rehberlik hizmetlerinin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (İmren, 2017).

4. EĞİTİM DENETİMİ

Eğitim alanında denetim ve teftiş sözcüğü genellikle birbirinin yerine kullanılsa da literatürde bu kavramlara farklı anlamlar yüklendiği görülmektedir. Örneğin İngilizce’de kontrole dayalı olan denetim şekli “inspection” olarak adlandırılırken, denetimin daha kapsamlı olan biçimine “supervision” denilmektedir (Başar, 2000). Denetim kelimesi eğitim literatüründe henüz yeni denilebilecek bir

zamandan bu yana kullanılmaktadır. Denetim, Türk Milli Eğitim Sisteminde tarihsel süreç içerisinde teftiş sözcüğü yerine, müfettiş kelimesi de denetmen sözcüğü yerine kullanılmıştır (Aslantaş, 2007).

Ülkemizdeki eğitim ve öğretim hizmetleri, Anayasa'mızın 42. maddesi uyarınca devletin denetimi ve gözetimi altında verilmektedir. Türkiye'deki eğitim ve öğretim sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre yürütülür. Bu kanunun 56. maddesi gereğince; ülkemizdeki eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi devlet tarafından, denetim ve gözetimi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'ne göre ülkemizde eğitim hizmeti veren, yükseköğretim kurumları dışındaki, tüm kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir (MEB, 2017c). Eğitim sisteminde denetim, kurum ve ders denetimi olarak iki ayrı gruba ayrılmaktadır (MEB, 1973; Taymaz, 2015). Kurum denetimi, denetim fonksiyonlarına uygun biçimde eğitim kurumunun hedeflerinin hayata geçirilmesinde insan ve diğer kaynakların tedarik edilmesi, bu kaynaklardan yararlanılma durumunun incelenmesi, kontrolü ve ölçütlere uygun şekilde değerlendirilmesidir. Ders denetimi ise eğitimci olarak bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesidir (Taymaz, 2015). Yani ders denetimi, denetimin öğretimsel boyutu olarak ön plana çıkmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Ders denetimi ile öğretmene teknik destek, öğretimin hazırlanmasında ve uygulanmasında yardımcı olma, öğretimde güncel kalma ve mesleki liderlik gibi konularda katkı sağlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2009; Tomal vd., 2015). Kısaca hem kuruma hem de öğretmene yönelik amaca uygun olarak yapılan denetim faaliyetleri öğretimin gelişimi için bir pusula vazifesi görmektedir (Erdem, 2006).

Denetimin genel amacı öğretimin geliştirilmesidir. Denetim bu amacın gerçekleşmesi için öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişiminin arttırılmasını hedefler ve bu konudaki yardım, rehberlik ve düzeltmeleri kapsar (Goldhammer vd., 1980). Geçmişte denetim kontrol, gözetim ve eksikleri bulma süreci olarak görülmüş, eğitim denetçileri sınıf içinde öğretmenlerin yanlışlarına odaklanmışlardır (Aydın, 2013; Burton ve Brueckner, 1955; Glanz, 1997). Kontrole dayalı bu denetim anlayışı bürokratik okul sisteminin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Glanz, 1997).

Eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler denetim sistemine de yansımaktadır (Oktar, 2010). Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan denetim ve onunla şekillenen destek, eğitim kalitesinin geliştirilmesi için vazgeçilmezdir (Argyris, 1993). Günümüzde toplumlar eğitimin daha nitelikli, saydam ve hesap verebilir olması yönünde bir beklentiye sahiptir (Thakral, 2015). Bu beklenti denetimin öneminin artmasına neden olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sistemimizde hesap verebilirlik ile ilgili yapılan uygulamaların yeterli düzeyde gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır (Bülbül, 2011). Okullarda yaşanan hesap verebilirlik baskısı kişiler üzerinde farklı etkiler oluşturabilir. İnsanlar doğaları gereği hesap vermekten hoşlanmazlar. Hesap verme uygulamaları bireylerde stres, tatminsizlik, tükenmişlik hissi ve erken yaşta meslekten ayrıma gibi sonuçlar doğurabilir (Valli ve Buese, 2007). Fakat yine de içinde hesap verebilirliğin olmadığı bir eğitim sistemi düşünülemez.

4.1. EĞİTİM DENETİMİNİN TARİHÇESİ

Kaynağı çok eski zamanlara kadar uzanan denetim, toplumsal gelişime paralel olarak sürekli gelişmiş ve kapsamı zenginleşmiştir (Okur, 2007). Zamanla ülkelerde resmi okulların açılmaya başlamasıyla eğitimde denetime duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Henson, 2010). Eğitim denetimine ait ilk belgeler Amerika'da, ruhban sınıfındaki ğrencilerin İncil okumalarını ve dini kuralları öğrenmelerini kontrol etmek için yapılan denetim örnekleridir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Scherrer, 2009). Scherrer'e (2009) göre eğitim denetiminin tarihsel gelişimi 7 dönemden oluşur:

- 1) 1640 – 1870 Teftiş Olarak Denetim Dönemi
- 2) 1870 – 1920 Bürokratik Denetim Dönemi
- 3) 1920 – 1930 Demokratik Denetim Dönemi
- 4) 1930 – 1970 Bilimsel Denetim Dönemi
- 5) 1970 – 1990 Klinik Denetim Dönemi
- 6) 1990 – 2000 Alternatif Denetimler Dönemi
- 7) 2000 – Sonrası Standarda Dayalı Denetim Dönemi

Türk Eğitim Sistemindeki denetimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, Osmanlı döneminde teftiş uygulamalarının tam olarak hangi yıllarda başladığı ve ilk hangi unvanlara sahip kişilerin denetim yaptığına dair kesin bilgiler bulunmamaktadır (Taymaz, 2015). Bilinen en eski uygulama 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezareti tarafından Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ile Mekatib-i Rüştüye Muinliği isimlerini taşıyan iki bölümün açılması ve görevleri teftiş yapmak olan muinlerin o birimlere atanmış olmasıdır. Ardından 1847 yılında “Sibyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat” adlı yönetmelik yayınlanarak, ilk kez "Mekatibi Muin" olarak ilkokullarda teftiş görevini yapacak kişilerden söz edilmiş ve o tarihten itibaren ilköğretim denetim hizmetlerinin başladığı görülmüştür (Ayaş, 1948; Aydın, 2013; Egemen, 2009).

Müfettiş ve teftiş kavramları ülke genelinde okullaşma oranının da artması ile 1862 yılından sonraki süreçte daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Egemen, 2009; Taymaz, 2015). 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin hazırlanması ile Vilayet Maarif Meclisleri kurulmuştur. Maarif müdürü başkanlığındaki bu meclislerde müfettişler ve yetki bakımından müfettişlerden önce gelen muhakkikler görevlendirilmiştir. Ardından 1875 yılında müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapmalarını ve yardımcı olmalarını öngören bir nizamname çıkarılmıştır. Bu nizamnamede rüştüyelerde, müfettişler tarafından öğretim ve yönetime ilişkin gözlem ve önerilerin yazılacağı teftiş defteri bulundurulması gerektiği, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği yer almıştır (Unat, 1964).

II. Meşrutiyet’in ilan edilmesinden sonra, 1910 yılında müfettişler ile ilgili olarak çıkarılan yönetmelik yürürlüğe girmiş, teftiş ve soruşturma kavramları ilk defa bu yönetmelikte yer almıştır (Aydın, 2013). Daha sonra 1911 yılında merkez hizmetlerini, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayıran Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname yürürlüğe konulmuştur. Bu nizamname ile Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Felsefe, Tabiat, Tarif ve Coğrafya, Özel Eğitim, Öğretim Bilgisi alanlarında eğitim almış olup orta ve yüksek dereceli okullarda çalışan öğretmenler arasından seçilenlerin müfettiş olması öngörülmüştür (Unat, 1964).

Cumhuriyet döneminde denetim ile ilgili ilk çalışma 1923 yılında müfettişlik kurumunun kuruluş, görev ve yetkileri ile teftişin esaslarının oluşturulduğu yönetmeliktir (Balcı vd., 2007; Taymaz, 2015). 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıyla eğitime verilen önem artmış, denetimi yapacak kişinin yeterlikleri ve nasıl tayin edileceği konuları da tartışılmaya başlanmıştır. Akabinde 1925 senesinde çıkarılan yönetmelikle bakanlığa alınacak olan müfettiş adaylarının özellikleri açıklanmıştır (Balcı vd., 2007; Başar, 1998). Daha sonra 1933 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Teftiş Kurulu kurularak, kurulun görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir (Balcı vd., 2007; Memduhoğlu vd., 2007). 1945 yılında çıkarılan İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliği'ne göre ise ilköğretim müfettişlerinin beş ay tayin edildikleri bölgenin Köy Enstitüsünde, bir ay Milli Eğitim Müdürlüğünde, altı ay da bakanlığın belirlediği bir müfettişin yanında olmak kaydıyla en az bir sene staj görmeleri zorunlu kılınmıştır (Başar, 1998). Bu uygulama bir müddet devam ettikten sonra bakanlık müfettişleri 1950 senesinde Ankara, İstanbul ve İzmir il merkezlerine toplanmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı için 1954 yılında 6389 sayılı yeni bir kanun daha çıkarılmış ve bu kanun ile bakanlık müfettişlerinin ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler belirlenmiştir (Taymaz, 2015).

Türk Eğitim Sisteminde ikili denetim yapısının temelleri 1961 yılında atılmıştır (Balcı vd., 2007). 1962 yılında ise İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği yayımlanarak müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Bu yönetmeliğin hükümlerinde öğretmenlerin, müfettişlerce, iş başında yetiştirilmesi ve onlara rehberlik edilmesi konuları yer almaktadır (Aydın, 2013; Bilir, 1991). 1969 yılında hazırlanan yönetmelikte ilk defa "İlköğretim Müfettişleri Kurulu" kavramına yer verilmiştir. Bu yönetmelikte müfettişlerin görevleri teftiş ve denetleme yapma, mesleki yardımda bulunma, eğitim çalışanlarını iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma olarak dört grupta açıklanmıştır (Aydın, 2013). 1983 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikler ile eğitim sistemimizin denetim yapısında tekrar düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerle eğitim sistemimizdeki denetim hizmetleri, bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği olacak şekilde ikili biçimde örgütlenmiştir. Bu şekliyle bakanlık müfettişleri doğrudan Millî Eğitim Bakanına bağlı olarak Teftiş

Kurulu'nda, ilköğretim müfettişleri ise valilik emrinde ve il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapmaktadır (Süngü, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1993 yılında yayımladığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde, 1999 senesinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yönetmelikte yapılan bu değişiklikler ile teftiş sistemi denetmenler, bakanlık müfettişleri ve iç denetçiler olmak üzere üçlü bir yapı halini almıştır. Ayrıca bu yönetmelikte, okulun amaçları doğrultusunda yönetilmesi görevi ve okulun formal ve informal denetim sorumluluğu okul müdürüne verilmiştir (MEB, 1999). Üzerinde zaman zaman değişiklikler yapılan bu yönetmelik 2011 yılına kadar uygulanmıştır (Uyanık, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı 2011 yılında yeni bir yönetmelik yayımlayarak denetim yapan kişilerin unvanlarını değiştirmiştir. Eğitim denetmenlerinin unvanı bu yönetmelik ile eğitim müfettişi olmuş ve eğitim müfettişleri il milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğuna verilmiştir (MEB, 2011a). Aynı yıl yayınlanan kararnamede ise müfettişlerin unvanı eğitim denetmeni olarak tekrar değiştirilmiş ve sorumlu oldukları hizmet birimleri belirlenmiştir. Bu kararname ile liselerin teftiş edilmesi de eğitim denetmenlerine yüklenmiştir (MEB, 2011b). Ardından 2014 yılında tekrar bir yönetmelik yayınlanarak eğitim denetmenlerinin unvanı bu sefer de maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bu yönetmelik hükümlerine göre öğretmenlerin derste teftiş edilmesi uygulaması son bulmuş, bundan sonra öğretmenlerin, okul müdürlerince denetlenmesi öngörülmüştür. Maarif müfettişlerinin artık öğretmenleri değil, okul yönetimini denetleyecekleri yani kurum teftiş yapacakları belirtilmiştir (MEB, 2014). Bir yıl sonra, 2015 yılında yapılan değişiklik ile denetim yapacak olan kişilerin görev tanımları, görevlerin yönetimi ve kalite kontrol standartları detaylı bir biçimde tanımlanmıştır (MEB, 2015). 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibari ile okul müdürünün öğretmenleri denetlemesinden de vazgeçilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin performanslarının çoklu veri kaynağına dayalı olarak değerlendirileceğini, denetimin bu şekilde yapılacağını açıklamıştır. Taslak halinde olan çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanamamış, uygulama takvimi ileri bir tarihe ötelenmiştir. 2018 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 Eğitim Vizyon Belgesi açıklanmış, fakat yeni denetim şekline dair bir bilgi paylaşılmamıştır.

5. OKUL DENETİMİ

1642 yılında, eğitim yönetimi ve denetiminin doğup geliştiği yer olan Amerika'da Massachusetts Okul Yasası'nın çıkarılması okul denetiminin başlangıcı olarak görülmüştür. O zamanlarda denetçilerin hedefi daha çok kontrol etmek ve öğretmenlerin eksiklerini ve hatalarını ortaya çıkarmak olmuştur. Denetim 1900'lü yıllara kadar yönetsel bir nitelik taşımıştır. Öğretmenler ise yönetim tarafından teftiş edilmesi gereken iş görenler olarak görülmüştür. Okul denetimi, öğretimin iyileştirilmesinden ziyade mevcut öğretim standartlarının korunması amacıyla yapılmıştır. Fakat 1900'lü yılların ortalarına gelindiğinde denetimde uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Denetim hizmetlerinin yürütülmesi böylece uzman eğitimcilere bırakılmıştır (Aydın, 2013). Bu dönemde örgüt ilkeleri denetime uygulanmış, denetim bilimsel bir nitelik kazanmış ve deneysel araştırmalara önem verilmiştir. Bu sayede denetmenler öğretmen davranışlarını ve bu davranışların öğrenci performansına olan etkisini kontrol etmeye çalışmışlardır (Bursalıoğlu, 2015; Oktay, 1998).

Literatürde "inspection" olarak geçen ve daha çok kontrolün ön planda olduğu denetim anlayışı, bugün "supervision" olarak ifade edilen, daha çok rehberlik etmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir şekle dönüşmüştür. Böylece geçmişteki, öğretmenin sınıfta teftiş edilmesi, ders içinde yapılan faaliyetlerin gözlenmesi ve denetim sürecinde tespit edilen aksaklıkların rapor edilmesi biçiminde ilerleyen anlayış yerini, öğretmenlerin mesleki gelişim ve ilerlemelerine yardımcı olan, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik olarak öğretim çalışmalarında rehberlikte bulunan, okulun fiziki durumunu iyileştirme, öğretmeni görev başında yetiştirme, ortak amaçlar belirleme ve gerçekleştirme, öğretmene başarılı olma hissini yaşatarak moral ve motivasyon sağlama suretiyle eğitim sürecinin tamamını bir sistem yaklaşımı olarak değerlendirme gibi kapsamlı bir sürece bırakmıştır (Archibong, 2012; Aydın, 2013; Balcı, 2007).

Gelişmekte olan ülkelerde denetim hala yukarıdan aşağıya kontrol modeline dayanan, okulun akademik performansının ve öğretim sürecinin etkililiğinin ölçüldüğü şekliyle sürdürülse de, gelişmiş ülkeler artık daha az merkezîyetçi, okul özerkliğini ön plana alan, göstergelerin nicelik olarak değil nitelik olarak izlendiği öz değerlendirme sistemlerini denetim için kullanmaktadır (Grauwe, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılan ülkemizde de müfettişin merkezde olduğu denetim anlayışının yerine, öğretmeni merkeze alan denetim anlayışının benimsenmesi, denetim sürecine öğretmenlerin aktif olarak katılımının sağlanması, denetim faaliyetlerinin işbirliği içinde yürütülmesi, böylelikle problemlere çözüm üretilmesi eğitim kalitesi açısından daha faydalı olacaktır (Yıldırım ve Demirtaş, 2012). Sonuçta öğretmen hesap verebilirliği, öğretmenleri öğrencilerin başarıları konusunda sorumlu tutarak ve okul örgütü içinde sistemli bir yaklaşım uygulayarak sağlanabilir. Bu bakımdan uygulanacak değerlendirmenin detaylı ve titiz bir süreç ile ortaya çıkması gerekmektedir (Türkoğlu, 2015).

6. DENETİM ÇEŞİTLERİ

Geçmişten günümüze pek çok denetim modelinden bahsedilmiştir. Bilimsel denetim modeli, öğretimsel denetim modeli, kliniksel denetim modeli, gelişimsel denetim modeli ve farklılaştırılmış denetim modeli eğitim denetimi bakımından önemli sayılan bazı denetim modelleridir (Aydın 2013). Bahsedilen denetim modelleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

6.1. BİLİMSEL DENETİM

Taylor' a ait olan bilimsel denetim anlayışına göre örgütte çalışacak olan personelin ne şekilde seçileceği çok önemlidir. Önemli olan iştir ve az çalışmaya fazla verim alınması mantığıyla hareket edilir (Toprakçı, 2004). Bilimsel denetimde, denetimi yapacak olan kişiler sınıflara dair kapsamlı gözlemler yapar ve öğretmenlere etkili geri bildirimler vererek öğretimi geliştirebilirler (Scherrer, 2009). Gelişimin gerçekleşmesi için denetçilerin mevcut öğretim durumlarını analiz edebilmesi ve işgücünün zayıf olmasının muhtemel sebeplerini tespit edebilmesi gerekir (Kaya, 2006). Otoriter bir felsefeye sahip olan bu yaklaşımda eğitimciler önceden planlanmış olan öğretimsel hedefleri gerçekleştirecekler ve istenen standartlara sahip olup olmadıkları yönünde denetleneceklerdir. Bilimsel denetim, mesleklerini yaparken öğretmenlerin bazı standartlardan vazgeçmemesi açısından önemlidir (Aydın, 2013). Bu modelde öğretmen ile denetici arasındaki ilişkiler ast-üst ilişkileri dışında olamaz. Yapılan denetlemenin hedefi düzeltme ve geliştirme değil işlerin kontrolüdür. Dolayısıyla denetlenen personelde güven kaybına ve doyumсуuzluğa yol açar (Başar, 2000). Süreç içerisindeki bu durum denetlenen

öğretmenlerin kişisel gelişimleri bakımından engelleyici bir faktördür (Kunduz, 2007).

6.2. ÖĞRETİMSEL DENETİM

Öğretimin denetimi derslerle alakalı hazırlıkların, faaliyetlerin, değerlendirmelerin ve ders dışında etkili olan birçok faktörün denetimidir. Bu süreçte sadece denetçiler ve öğretmenler değil, öğrencilerin amaçlara uygun öğrenim görmelerini sağlamak, öğretimin yapıldığı ortamı ve süreci geliştirmek için tüm ilgililer planlı ve programlı olarak görev alır (Erdem, 2006). Lovell ve Wiles'e (1983) göre öğretimsel denetim, eğitim ile ilgili tüm paydaşların işbirliği ve etkin katılımını, nitelikli öğrenme ortamları oluşturulmasını, planlı ve programlı faaliyetler yürütülmesini amaçlar. Denetim süreci öğretimin iyileştirilmesini sağlamak için öğretmenlere psikolojik ve teknik destek, rehberlik hizmeti ve yardım sağlamalı; plan ve program geliştirme bilgisi, eşgüdüm ve değerlendirme becerisi, yetenek ve materyal kazandırmalıdır (Oktay, 1998).

6.3. KLİNİKSEL DENETİM

Geleneksel denetim uygulamalarına karşı oluşan memnuniyetsizlik nedeniyle, insani özelliklerin daha çok göz önüne alındığı ve denetlenenleri de denetim sürecine dâhil eden klinik denetim ortaya çıkmıştır (Kaya, 2006). Goldhammer ve Cogan tarafından geliştirilen klinik denetim (Scherrer, 2009), denetleyen ve denetlenen kişilerin arasındaki insani ilişkiyi göz önüne alırken, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını da önemsemektedir (Alabdulkareem, 2014). Kliniksel denetim, işgörenin yaptığı herhangi bir eksik veya hatayı belirleyerek düzeltmeyi kapsar (Başar, 2000). Kliniksel denetimdeki "klinik" sözcüğü, denetmen ile denetlenen arasındaki yüz yüze ilişki sayesinde, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarına odaklanmayı ifade eder (Kunduz, 2007). Klinik denetimde hem denetleyenin değerlendirmesi hem de denetlenen öğretmenlerin öz analizleri ile öz değerlendirmeleri sürece dâhil edilir. Bu modelde, denetlenen kişilerin kendilerine ait performansları değerlendirebilme kabiliyetine sahip olduğu varsayılır (Sullivan ve Glanz, 2009). Kliniksel denetimde, denetmen ve denetlenen öğretmen arasında kurulan yakın ilişki ile öğretmenin meslek hayatında kendini geliştirebileceği olumlu ve güçlü tarafları vurgulanarak öğretmene eğitim etkinliklerinde destek verilir. Bu sayede öğretmen kapasitesini ne şekilde kullanacağını bilir (Erdoğan, 2000).

Kliniksel denetimde yapılan analizler, gelecekteki öğretim faaliyetleri üzerinde daha çok kontrol sahibi olmayı sağlar (Pehlivan, 2007). 1960'larda ortaya çıkan bu denetim modeli öğretmenin, öğretim sürecindeki yeterliliğinin geliştirilmesini ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini amaçladığı için denetime gözle görülür bir ivme kazandırmıştır. Fakat zaman içerisinde etkisini kaybederek, yerini daha çağdaş olduğu düşünülen denetim yaklaşımlarına bırakmıştır (İlğan, 2008).

6.4. GELİŞİMSEL DENETİM

Gelişimsel denetim modeli 1980'lerde Glickman tarafından ortaya atılmıştır (Aydın, 2013; İlğan, 2008). Gelişimsel denetimde, denetim sürecini korku verici bir durum olmaktan çıkararak öğretmenin ihtiyaçlarına daha uygun bir süreç haline getirmek için denetçi, öğretmenin gelişimsel seviyesini analiz etmek ve bu gelişim seviyesine uygun bir denetim davranışı göstermekle yükümlüdür. Gelişimsel denetimin üç aşaması vardır: Giriş seviyesindeki en uygun denetim sürecinin belirlenmesi, belirlenen sürecin uygulanması ve böylece öğretmen gelişiminin sağlanması (Aydın, 2013). Bu modelde öğretmene yönelik olarak doğrudan yardım, dolaylı yardım ve iş birliğine dayalı yardım olmak üzere üç türlü yardımdan söz edilebilir. Doğrudan yardımda denetmen bir uzman olarak kabul edilir. Doğrudan yardım genellikle mesleğe yeni başlayan, alan bilgisi yeterli olmayan öğretmenlere uygulanır. Alan bilgisi yeterli ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olan öğretmenlere kontrol amaçlı uygulanan, denetmenin daha pasif durumda olduğu yardım şekline dolaylı yardım, denetmen ve denetlenen öğretmenin her konuda anlaşmasına bağlı olarak sürdürülen yardım şekline ise iş birliğine dayalı yardım denir (Pehlivan, 2007).

6.5. FARKLIlaştırILMIŞ DENETİM

Farklılaştırılmış denetim öğretmen denetiminde seçeneklere yer veren denetim türüdür. Bu model genellikle aday öğretmenlere ya da ciddi problemleri olan öğretmenlere uygulanır. Ayrıca diğer öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve iş birliği içinde çalışması için de bu denetim türü kullanılabilir. Farklılaştırılmış denetimde yoğunlaştırılmış geliştirme, iş birliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme olmak üzere üç gelişim seçeneği; yoğun değerlendirme ve standart değerlendirme olmak üzere de iki değerlendirme seçeneği bulunmaktadır (Aydın, 2013).

6.6. ÇAĞDAŞ EĞİTİM DENETİMİ

Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişini hem de geleceğini kapsar. Çalışmalar değerlendirilirken geçmişte saptanan amaçlar, yapılan faaliyetler ve elde edilen sonuçlar göz önüne alınır. Elde edilen verilerden yola çıkarak gelecek hakkında tasarılar ve planlar hazırlanabilir (Taymaz, 2015). Çağdaş eğitim denetimi iş birliğine dayanan, kişisel olarak değil teftiş edilenle beraber çalışmayı gerektiren, güdüleyici bir denetim şeklidir. Denetimde öğretmenin güçlü tarafları vurgulanır, eksiklerinin giderilmesine çalışılır. Gelişmek için ilk adımın gelişmeyi istemek olduğu düşünülür ve denetim yoluyla ilgililerde gelişme isteğinin uyandırılması amaçlanır (Aydın, 2014).

Önceden belirlenmiş olan standartların yerine getirilip getirilmediğine bakılarak yapılan geleneksel denetimin, ülkemizde uygulanan yapılandırmacı öğretim programlarının ve öğretim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunamayacağı görülmektedir. Bu sebeple Türk Eğitim Sisteminin de yapılandırmacı yaklaşıma uygun, çağdaş bir denetim şekline ihtiyacı vardır (Yıldırım, 2009).

7. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ORGANLARI

Türk Eğitim Sisteminde üç farklı denetim birimi vardır: Bakanlık Teftiş Kurulu, İç Denetim Birimi, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları (MEB, 2017c).

(i) *Bakanlık Teftiş Kurulu:* Doğrudan Milli Eğitim Bakanına bağlı olan bu birim merkezdeki örgüt birimlerini, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerini ve ortaöğretim kurumlarını, bakan adına denetler. Burada görev yapan denetmenlere bakanlık müfettişleri denir. Bakanlık müfettişleri, okul öncesi ve ilköğretim seviyesindeki kurumlar hariç, bakanlığa bağlı olan bütün kurumların denetimini yapabilirler. Bakanlık müfettişlerinin çalışma bürolarının çoğu Ankara'da bakanlık merkezindeki Bakanlık Kurulu'ndadır. Buranın dışında İstanbul ve İzmir il merkezlerinde de az sayıda bakanlık müfettişinin görev yaptığı koordinatörlük büroları vardır. Bakanlıkta bulunan Teftiş Kurulu Başkanlığı bir başkan ve beş başkan yardımcısının yanı sıra, başmüfettişler, müfettişler ve müfettiş yardımcılardan oluşur (Balcı vd., 2007; MEB, 2017c).

(ii) *İç Denetim Birimi:* İç denetim, bakanlığın yaptığı faaliyetler ile çalışmaların değerini artırmak ve geliştirmek amacıyla kaynakların ekonomik, etkili

ve verimli bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmek ve onların uygun şekilde kullanılması için rehberlik etmek amacıyla yapılan bağımsız, objektif güvence sağlama ve danışmanlık çalışmalarıdır. İç Denetim Birimi Başkanlığı risk yönetimi, iç denetim ve yönetsel işlemler dizisinin etkinliğinin ve yeterliliğinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla bakanlığın amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur. İç denetim faaliyeti; Bakanlık çalışmalarının amaçlara ve politikalara, kalkınma planına, stratejik planlara, programlara, performans programlarına ve yazılı mevzuata uygun biçimde planlanmasını ve yürütülmesini; bakanlık kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılmasını; edinilen bilgilerin güvenilirliğini, bütünlüğünü ve zamanında elde edilebilirliğini sağlamayı amaçlar (MEB, 2016a).

(iii) *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları*: İl Milli Eğitim Müdürlükleri çatısı altında görev yapan denetmenlere ilköğretim müfettişleri denir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı bir başkan ve başkan yardımcıları ile ilköğretim müfettişleri ve müfettiş yardımcılardan oluşur. İlköğretim müfettişleri, il ve ilçelerde bulunan ilköğretim okulları öncelikli olmak üzere, okul öncesi ve ilköğretim seviyesindeki tüm kamu ve özel kurumlarının denetimini yaparlar (Balcı vd., 2007).

8. BAZI ÜLKELERDE DENETİM

Eğitimde her toplumun yapısal olarak geliştirdiği farklı eğitim denetimi sistemleri vardır. Avrupa'nın çoğu ülkesinde (İngiltere, Fransa, Almanya, Türkiye, Finlandiya...) eğitimin iç ve dış denetim ve değerlendirme yoluyla kontrol edildiği görülmektedir. Kurum içinde ulusal amaçları karşılama, öğrenci başarısı ve yönetim faaliyetlerinin değerlendirilmesi iç denetim olarak adlandırılır. Dış denetim ise bazı ülkelerde merkezi yapılanma, bazı ülkelerde de yerel yapılanma ağırlıklı olarak yapılır. Dış denetim ister yerel ister merkezi yapılanma eliyle yapılırsa sürecin ortak tarafı, denetim yapan bütün birimlerin eğitimden sorumlu bakanlığa aynı şekilde hesap vermek zorunda olmasıdır. Çünkü bakanlık merkezi otoritedir. Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda da benzer olarak okulların değerlendirilmesinden sorumlu devlet denetleme birimleri genellikle merkeze ya da üst eğitim organlarına bağlıdır (Özmen ve Yasan, 2007).

Avrupa dışında birkaç ülkeden bahsedecek olursak; Amerika Birleşik Devletleri'nde Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB) ile birlikte, öğretmenlerin değerlendirilmeleri test temelli hesap verebilirlik yöntemi ile yapılmaktadır. Bunun yanında okul müdürleri de öğretmenleri ayrıca değerlendirmektedir. Araştırmalardan çıkan sonuçlara göre Amerika Birleşik Devletleri'nde test başarısı yüksek olan öğretmenlere, okul müdürleri çoğunlukla daha düşük puan vermiştir. Bunun nedeni müdürlerin, öğretmenleri test başarıları dışında, okul içerisindeki iş birliği ile çalışma ve paydaşlarla iletişim bakımından da değerlendirmeye tabi tutmalarıdır (Douglas vd., 2014). Araştırmalara göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında çıkarılan hiçbir çocuk geride kalmasın yasının hesap verebilirlik açısından öğretmenlerde büyük bir stres ve kaygıya sebep olduğu, yasanın olumlu olduğu kadar olumsuz anlamda da birçok etkisinin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Corporan, 2012).

Gupta'nın (2007) çalışmasına göre, Hindistan'daki denetim sistemi ile alakalı olarak öğretmenler, nelerden ve kime karşı sorumlu oldukları konusunda düşünce karmaşası yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin hesap verebilirlik ile alakalı düşüncelerinin benzer olmasının 3 ana sebebi vardır:

- Dış performans merkezli hesap verebilirlik çevresinin zayıf olması,
- Öğretmenlere verilen mesleki eğitimlerin nitelik açısından yetersiz olması ya da ilgisiz konular içermesi,
- Devletin merkeziyetçi rolü.

Ayrıca bahsedilen çalışmada okulların yönetim biçimi ve finans kaynaklarına bağlı olarak öğretmenlerin, okulların özelliklerine göre hesap verebilirlik düşüncesinin şekillendiği saptanmıştır (Türkoğlu, 2015).

Yapılan araştırma sonuçlarında Kanada'da iç hesap verebilirlik sistemlerinin amaçlar, okul performansına ait bilgiler, başarıyı değerlendirmek için kullanılan ölçütler, okul performansını değerlendiren kişiler ile öğretmenlerin yaptıkları faaliyetleri izleyen ve onlara rehberlik yapan mekanizmalar olmak üzere 5 ögeyi kapsamı tavsiye edilmektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre büyük ölçekli performans testleri ve profesyonel liderlik etkenleri iç hesap verebilirlik

bileşenlerini etkileyen iki dış unsurdur. Kanada’da iç hesap verebilirlik ve dış hesap verebilirlik sistemleri arasında bir etkileşim söz konusudur. Dış hesap verebilirlik yoluyla okuldaki değişime katkı sağlanırken, iç hesap verebilirlik ile de öğretmenler arası dayanışmanın artırıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca iç hesap verebilirlik faaliyetlerinin öğretmen uygulamalarında arabuluculuk görevi yaptığı görülmüştür. Son olarak dış hesap verebilirliğin, profesyonel bir biçimde yönlendirilmesi koşuluyla, iç hesap verebilirlik sistemlerinin işleyişine yardımcı olduğu ve böylece öğrenmenin ortak amaçlarının gerçekleşebileceği saptanmıştır (Hay, 2005).

9. DENETİMDE SIKINTILAR VE PERFORMANS DEĞERLENDİRME

Öğretmen ve yöneticiler yaptıkları uygulamalarla ilgili hesap vermek zorundadırlar. Hesap verebilirlik mesleki etiğin bir gereğidir. Çalışmalara göre hesap verebilirliğin test sonuçlarına ve öğrenci davranışlarının gelişimine göre olması gereklidir (Kantos, 2010). Hesap verebilirlik açısından Türkiye’de denetim uygulamalarında bir takım sıkıntılarla karşılaşılmaktadır. Öğretim programlarındaki hedef ve kazanımlarda bütün öğrencilerden benzer sonuçların beklenmesi, hesap verebilirlik uygulamalarının öğrencilerin sınav sonuçlarına göre yapılması, Türkiye’deki bütün çocukların eğitim ve fırsat eşitliğinden aynı oranda yararlanamaması, öğrenci velilerine karşı olan sorumlulukların düşük seviyede gerçekleşmesi, örgüt olarak okulun gelişimini gerçekleştirecek planlamaların yapılamaması gibi nedenler denetimde sıkıntı yaşanmasının sebeplerinden bazılarıdır (Özen, 2011). Ayrıca farklı okullarda farklı biçimlerde oluşturulan hesap verebilirlik baskısının, akademik çalışmalarla alakalı sorumluluklara ve beklentilere yanıt verme zorunluluğunu artırdığı, bu yüzden okuldaki yönetici ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilgili savunmaya geçtikleri ortaya çıkmıştır (Erdağ, 2013). Bunların ötesinde öğretmenler tarafından, yapılan denetimlerin eğitim ve öğretimi geliştirme aracı olarak görülmemesi de hesap verebilirliğin en büyük sorunlardan biridir (Duykuluoğlu, 2016).

Çağımızın dönüşen öğretmenlik rollerine uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerin desteklenmesi son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinde sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı, “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için

periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ve “Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak” hedeflerine yer vermiştir (MEB, 2017a). Sözü edilen performans değerlendirme, çalışanların belirlenen standartlara ne ölçüde yaklaştıkları konusunda geribildirim sağlamaktadır. Bu geri bildirimler, çalışanların eğitimi ve geliştirilmesinde, eğitim programlarının ve politikalarının değerlendirilmesinde, çalışanları seçme sürecinde ve ödüllendirme aşamalarında önemli bir yere sahiptir.

Millî Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme çalışmalarının amacı, aday öğretmen ve mevcut öğretmenlerin; görevindeki gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması ile ödüllendirmelerin yapılmasıdır (MEB, 2017b). Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenlerin gösterdiği performansların değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde denetlenenin kendisi, amirleri, iş arkadaşları, öğrencileri, velileri vb. denetlemede veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Böylece objektiflik ve güvenilirlik denetim yolu ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008; Koçak, 2006; MacBeath, 1999; Özen, 2011).

Son dönemdeki gelişmeleri takip eden Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinden başlayarak, onların adaylık süreçleri ve sonraki mesleki gelişimlerini takip etmek, performanslarını belirlemek ve ödüllendirmek amacıyla 2017 yılında “Öğretmen strateji belgesi 2017-2023” adı ile bir yol haritası hazırlamıştır. 2017-2023 yılları arasını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinde hedeflenen amaçlara ulaşmak için yapılan planlamalar ve uygulamaların yapılacağı yıllar belirtilmektedir. Öğretmen adayları için mesleğe girişte çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi temel alan seçme sistemlerinin de öngörüldüğü bazı eylemleri içeren bilgiler aşağıda sunulmuştur:

EYLEM	AÇIKLAMA	PERFORMANS GÖSTERGESİ	SORUMLU/ İLGİLİ KURUM	SÜRE
Eylem: Mesleğe girişte çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi temel alan seçme sistemlerinin geliştirilmesi	Mesleğe girişte adayların psikomotor ve duyuşsal becerilerini de göz önüne alan, Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde seçme sınavları ile lisans başarısı, ürün seçki dosyası, öğretmenlik uygulaması değerlendirmesi, mülakat vb. çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi esas alan bir istihdam sistemi oluşturmak	Hedeflenen sınav ve istihdam sisteminin oluşturulması	MEB (S) ÖSYM (İ) YÖK (İ) DPB (İ)	2018 yılı sonuna kadar
Eylem: Aday öğretmen olarak atanabilmek için gerçekleştirilen sınavlarda asgari puan şartı getirilmesi	Aday öğretmen olarak atanabilmek için gerçekleştirilecek sınavlarda asgari puan şartının getirilerek, mesleğe girişte öğretmenlerin eğitim bilimleri ve kendi alanlarına ilişkin asgari bir başarı düzeyine sahip olanlar arasından seçilmesini sağlamak	Asgari puan şartının belirlenmesi	MEB (S) ÖSYM (İ)	2017 yılı sonuna kadar
Eylem: Alanlara göre öğretmen ihtiyacı ve bu ihtiyaçları karşılamaya dönük istihdam oranlarının her yıl ilgili paydaşlar ve kamuoyu ile paylaşılması	Millî Eğitim Bakanlığının 2023 vizyonu çerçevesinde belirlenmiş öğretmen projeksiyonuna göre, öğretmen ihtiyacına yönelik olarak her alana ilişkin mevcut normlar çerçevesinde doluluk oranlarını her yıl kamuoyu ile paylaşmak, böylece üniversitelerin ilgili bölümlerinin lisans ve ilgili lisansüstü eğitim kontenjanlarının bu ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesini sağlamak	Belirlenen öğretmen ihtiyacının kamuoyu ile paylaşılması	MEB (S) KB (İ) YÖK (İ)	Sürekli

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 (MEB, 2017a, s.15)

Milli Eğitim Bakanlığı (2017a) tarafından öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek, öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak ve kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek dört temel hedef olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (2017a) göre öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının objektif biçimde ortaya konulması ve sürekli mesleki gelişim konusunda teşvik edilmelerinin sağlanabilmesi için, öz değerlendirilenin yanı sıra okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli gibi öğretmene en doğru ve objektif geri bildirim sağlayabilecek kimselerin de değerlendirmeye katılması gereklidir. Böylece çoklu veri kaynağına dayanan ve öğretmen yeterliklerinin temel alındığı bir performans değerlendirme sistemi oluşturulabilir. Söz konusu performans değerlendirme sonuçları kariyer basamaklarında ve görevde yükselme, yurtdışında görevlendirme, ödüllendirme ve bireysel mesleki gelişim çalışmalarının planlanması gibi alanlarda objektif ve somut bir kriter olarak dikkate alınmalıdır. Öğretmen strateji belgesinde, belirtilen amaçlara yönelik eylemler aşağıda sunulmuştur:

EYLEM	AÇIKLAMA	PERFORMANS GÖSTERGESİ	SORUMLU/ İLGİLİ KURUM	SÜRE
Eylem: Öğretmen Yeterlikleri'nin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi	Bakanlıkça belirlenmiş Öğretmen Yeterlikleri'ni ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda güncelleyerek ilgili paydaşlara duyurmak	Öğretmen Yeterlikleri'nin güncellenerek yayınlanması	MEB (S) YÖK (İ)	2017 yılı sonuna kadar
Eylem: Bütün öğretmenler için zorunlu bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi	Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, mesleki gelişim çalışmalarının izlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde bir performans yönetim sistemi kurmak. Performans değerlendirme sonucunu mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması vb. alanlarda bir kriter olarak kullanmak	Hukuki ve idari düzenlemelerin tamamlanması	MEB (S) KB (İ) MB (İ) DPB (İ)	2018 yılı sonuna kadar
Eylem: Bütün öğretmenlerin her dört yılda bir Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulması	İstihdam edilen tüm öğretmenleri her dört yılda bir Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutmak. Bu sınav sonuçlarını öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması vb. alanlarda bir kriter olarak kullanmak	-Hukuki ve idari düzenlemelerin tamamlanması - Sınava giren öğretmen sayısının tüm öğretmenlerin sayısına oranı	MEB (S) ÖSYM (İ)	2018 yılı sonuna kadar
Eylem: Öğretmenlerin mesleki gelişimini izleme ve destekleme faaliyetlerinde görev alacak kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye ve mesleki gelişim çalışmalarını desteklemeye yönelik faaliyetlerde görev alacak kişilere bilgi, beceri ve farkındalık oluşturacak eğitimler vermek	Eğitime katılan kişi sayısının toplam görev alan kişi sayısına oranı	MEB (S)	2018 yılı sonuna kadar
Eylem: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçirilmesi	Bakanlıkça hazırlanmış olan OTMG Modeli'nin güncellenerek eğitim kurumlarında uygulanmasını sağlamak	OTMG modeli uygulamalarına katılan kurum ve öğretmen sayısının toplam kurum ve öğretmen sayısına oranı	MEB (S)	2018 yılı sonuna kadar

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 (MEB, 2017a, s.17)

10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan çalışmaya benzer olan inceleme ve analiz araştırmalarına ve eğitim denetimi konusunda yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

10.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Özen ve Hendekçi (2016) “Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi” adlı çalışmalarında 66 makale ve 7 tez incelemiştir. İnceleme sonuçları Türkiye’de eğitim denetimi bağlamında en çok denetimin işlevlerini içeren araştırmaların yapıldığını; çalışmalarda en çok “rehberlik” ve “geliştirme” temalarının yer aldığını göstermiştir. Çağdaş denetim anlayışıyla özellikle klinik denetim uygulamaları ile önem kazanan bu iki denetim işlevinin Türkiye’deki denetim alanında yapılan çalışmalarda da önem kazandığı anlaşılmaktadır. Ülkede eğitim denetimi alanında en az çalışılan konular ise “Denetimde Etik” analiz düzeyine ait konular olmuştur.

İsaoğulları (2016) “Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının Liderlik Teması Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında 34 adet yüksek lisans tezini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, tezler genellikle dönüşümcü liderlik tipini incelemektedir. Tezler yüksek bir oranla (% 88.2) hipotezlerini onaylayan sonuçlar bulmuşlardır. Tezlerde çoğunlukla nicel araştırma modelleri kullanılmıştır. Tezlerin örneklem büyüklükleri yeterli olarak saptanmıştır. Araştırma sonucunda alanın nitel araştırmalara ihtiyacı olduğu önerilmektedir.

Ergün ve diğerlerinin (2014) “Türkiye’deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmalarının sonucunda tezlerin 24 farklı üniversiteye dağıldığı saptanmıştır. Tezlerin yaptırıldığı enstitüler açısından incelendiğinde % 50,47’sinin sosyal bilimler (54 adet), % 49,43’ünün ise (53 adet) eğitim bilimleri enstitülerinde yaptırıldığı bulunmuştur. Tezi yapanların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, % 29,91’inin (32 Tez) kadınlar, % 70,09’unun (75 Tez) erkekler tarafından yapıldığı görülmüştür. İncelenen tezler eğitim kademesine göre incelendiğinde % 86,92’si (93 Tez) yüksek lisans düzeyinde, % 13,08’i (14 Tez) doktora düzeyinde yapılmıştır. Yapılan araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde, 107 eğitim denetimi

araştırmasının % 19,63'ü (21 Tez) Nitel, % 80,37'si (86 Tez) nicel araştırma türünde yapılmıştır.

Uysal (2013) “Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde 107 tezi içerik analizi ile incelemiştir. Doktora tezlerinin tematik açıdan, Eğitim Politikaları, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Yönetim Felsefesi ile ilgili konularda yoğunlaştığı, çoğunlukla nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte biri Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise, en çok tezin 2008 yılında üretildiği görülmektedir. Elde edilen araştırma sonuçları, doktora tezlerinde konu seçiminde çok sık tekrara gidildiğini, araştırmaların birbirinin benzeri olduğunu ve özellikle konuların yıllara göre dağılımına bakıldığında belirli konuların belirli yıllarda popüler olduğunu ve çok tercih edildiğini göstermektedir. Araştırma sonucuna göre çoğunlukla nicel yöntemlerin, özellikle tarama modelinin tercih edildiğini, nitel araştırma yöntemine ilginin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Karadağ (2009) “Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında eğitim bilimleri alanında Türkiye’de yapılmış 211 doktora tezini incelemiştir. Araştırma nitel yöntemlerden durum çalışması uygulanarak yapılmıştır. Çalışmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, frekans analizi ve kategorisel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim bilimleri alanında üretilen doktora tezlerinde en fazla kullanılan temalar başarı ve tutum olmuştur.

Balcı ve Apaydın (2009) “Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği” adlı çalışmalarında, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi’nde yayımlanan makaleleri araştırma konuları, evren ve örneklem düzeyleri, araştırma desenleri ve verilerin analiz biçimleri bakımından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yönetimine ilişkin çalışmalarda okulların süreçlerine yönelik bir yoğunlaşma vardır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda tarama tekniğinin baskın bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmalarda genellikle veri toplama aracı olarak

anket kullanılmıştır. İncelenen makalelerde ikiden çok değişkenli analiz az kullanılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemlerin kullanıldığı ve temel düzeyde istatistiksel yöntemlerin uygulandığı tespit edilmiştir. İncelenen makaleler evren ve örneklem ile araştırma deseni bakımından araştırmacılar tarafından orta düzeyde kaliteli olarak ifade edilirken, araştırmaların çoğunlukla pratiğe dönük olarak yapıldığı gözlenmiştir.

İnceoğlu (2009) “Matematik Eğitimi ve Matematik Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Bir Değerlendirilmesi” adlı çalışmada matematik eğitimi ve matematik öğretimi üzerine yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerini incelemiştir. Tarama modelinde desenlenen çalışmada incelenen tezler Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinden alınmıştır. Araştırma bulgularına göre en fazla lisansüstü eğitim tezi (9 adet) 2001 yılında yapılmıştır. En fazla tez üretilen üniversiteler Dokuz Eylül ve Gazi üniversiteleri olmuştur. Matematik öğretimi konusunda en çok tez üretilen enstitülerin sırasıyla Fen Bilimleri Enstitüsü (26 adet), Eğitim Bilimleri Enstitüsü (9 adet) ve Sosyal Bilimler Enstitüsü (8 adet) olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerin 25’i erkekler, 18’i ise kadınlar tarafından yazılmıştır.

Kolaç’ın (2008) “İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının amacı Türkiye’de “ilk okuma yazma” konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin değerlendirilmesidir. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmada, Türkiye’de 2007 yılına kadar ilk okuma yazma alanında üretilen lisansüstü eğitim tezleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilk okuma yazma alanında en fazla lisansüstü eğitim tezi (6 adet) 2005 yılında yapılmıştır. Alanda üretilen tezlerin çoğunluğu yüksek lisans kademesindedir. İlk okuma yazma alanında en fazla tez üretilen üniversiteler Hacettepe, Gazi ve Marmara Üniversiteleri olmuştur. Bu alanda en fazla tez üretilen enstitüler sırasıyla Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleridir. Çalışmada ilk okuma yazma konusunda yapılan yüksek lisans tezlerinde kadınların, doktora tezlerinde ise erkeklerin sayısının fazla olduğu görülmüştür.

Okutan ve Ekşi (2007) “2000 – 2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı alanda

yazılacak tezler için bir kılavuz hazırlamaktır. Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinden alınan 178 tez özeti incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ülkemizde 2000 – 2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında en fazla tez üreten üniversiteler sırasıyla Ankara Üniversitesi (% 15.17), Osmangazi Üniversitesi (% 8.99), Hacettepe Üniversitesi (% 8.43), Gazi Üniversitesi (% 8.43), Marmara Üniversitesi (% 6.74) ve Gaziantep Üniversitesi (%6.17) olmuştur. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında üretilen tezlerin sayısının artarak, yükselen bir grafik çizdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmaların %82.59 oranında nicel yöntemler kullanılarak, %12.92 oranında nitel yöntemler kullanılarak ve %4.49 oranında karma yöntem kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Ayrıca alanda Liderlik %10.11'lik, Toplam Kalite Yönetimi %6.74'lük ve Yönetim Sorunları %5.62'lik oranlarla en çok çalışılan konular olmuştur.

Altinkurt'un (2007) yapmış olduğu "Sanat Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" adlı çalışmada Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde anahtar kelimelerinde "sanat eğitimi" olan 107 adet tez incelenmiştir. Araştırmaya göre sanat eğitimi konusunda üretilen tezlerin %57'si 2001–2005 yılları arasında yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki tezlerin %84,4'ü yüksek lisans, % 15,6'sı doktora kademesinde yapılmıştır. Sanat eğitimi alanında en fazla tezin üretildiği üniversiteler sırasıyla Gazi Üniversitesi (%25,2), Anadolu Üniversitesi (%15), Ankara Üniversitesi (%11,2) ve Dokuz Eylül Üniversitesi (%11,2) olmuştur. Üretilen tezlerin %15,9'unda çalışmanın amacı yer alırken, amaç bölümünün olmadığı çalışmaların çoğunun kuramsal araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin %33,6'sında araştırma modeli belirtilmemiş, %35,5'inde de evren ve örneklem hakkında bilgi verilmemiştir. Tezlerde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin %44,9 oranında geçerlik, %63,3 oranında da güvenilirlik bilgisi bulunmamaktadır. İncelenen çalışmaların %56'sı betimsel, %31,8'i kuramsal, %12,1'i de deneysel araştırmalardır. Üretilen tezlerin %94,4'ünde sonuç bölümü vardır fakat %10,5'inde sonuçlar ile amaçlar örtüşmemektedir. Çalışmaların %30'unda öneriler bölümü yoktur. Öneri bölümü olan araştırmaların %11,4'ünde ise öneriler sonuçlarla örtüşmemektedir. Bunun yanında önerilerin %29'u uygulamaya, %83,2'si araştırmacılara yönelik önerilerdir.

Balcı'nın (1990) Ankara Üniversitesi'nde yapılan doktora tezlerini incelediği araştırma sonuçlarına göre, yapılan doktora tezleri genellikle birbirini izleyen ve yaratıcı olmayan çalışmalardır. Evren ve örneklem bakımından tezler "iyi" durumdadır. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik durumları "orta" düzeydedir. Tezler genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında üretilen doktora tezleri "iyi" düzeyde görülmüştür.

10.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

İngiltere'de eğitim, eğitim yönetimi ve liderlik konularında yapılan yayınların Araştırma Değerlendirme Uygulamaları (RAE) taramasına göre araştırmaların % 18'i deneye dayalı olmayan yani derleme çalışmaları (think-pieces), % 10'u ise geleneksel literatür taraması şeklindeki çalışmalardır. British Educational Research Journal'da (BERJ) 2002 yılında yayımlanan makalelerin sadece % 12'si deneysel olmayan araştırma niteliğindedir ve bunlar arasında alanyazın taramasını (literature reviews) içeren yayın yoktur. 2002 yılında British Journal of Educational Psychology'de (BJEP) tarama (review) makalesi yani deneye dayalı olmayan sadece bir yayın yer almıştır. Educational Management Administration & Leadership'de (EMAL) yayımlanan makalelerin % 29'u doğrudan deneysel olmayan derleme çalışmalarıdır. Makalelerin % 9'u tarama çalışmalarıdır. School Leadership and Management'da (SLM) yayımlanan makalelerin % 28'i deneysel çalışma değildir. EMAL'de yayımlanan makalelerde % 76 oranında nitel yöntemler kullanılmıştır. SLM'da ise nitel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaların oranı % 67'dir. Öte yandan BERJ'da yayımlanan makalelerin % 35'i ve BJEP'deki çalışmaların da % 96'sı nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca yönetim araştırma dergilerinde yayımlanmış olan makalelerde uygun örneklemelerin kullanılmadığı tespit edilmiştir (Balcı, 2008).

Hsu (2005) Journal of Educational Research (JER), Journal of Experimental Education (JEE) ve American Educational Research Journal (AERJ) dergilerinde 1971-1998 yılları arasında yayımlanan makaleleri incelemiştir. Makalelerin yöntem, veri analiz süreci ve konular bakımından değerlendirildiği araştırma sonucuna göre nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Dergilerde yayımlanan içeriğinin % 75 oranında benzer konular olduğu saptanmıştır. Araştırma

konuları çoğunlukla öğretmenler, öğretme, ölçme değerlendirme olmuştur. Araştırma kapsamında en fazla kullanılan veri analizi teknikleri ANOVA, ANCOVA, t-testi regresyon, korelasyon ve psikometrik istatistiktir.

Keselman ve diğerleri (1998) 1994 ve 1995 yıllarında 17 dergide eğitim ve psikoloji alanlarında yayımlanan makaleleri analiz süreçleri ve araştırma desenleri açısından incelemiştir. Araştırmada incelenen analiz teknikleri ANOVA, MANOVA ve ANCOVA teknikleri; araştırma desenleri ise tek değişkenli gruplar arası, çok değişkenli gruplar arası, tekrarlı ölçüm ve kovaryans desenleri olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaların çoğu sayıltıları, etki değerleri ve kullanılan istatistik tekniğinin etkililiği açısından başarısızdır. Ayrıca incelenen çalışmalarda çoğunlukla tekrarlı ölçüm desenlerinin kullanıldığı, diğer desenlerin ise daha az tercih edildiği görülmüştür.

Balcı (1988) Educational Administration Quarterly (EAQ) dergisinde 1976-1985 yılları arasında yayımlanmış makaleleri taramıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre incelenen araştırmalarda analiz kısmının ihmal edildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla tarama deseni tercih edilmiş, örneklem belirlenmesi hususuna özen gösterilmiştir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle anket tekniğinin kullanıldığı saptanmıştır. Çalışmaların çoğunda betimsel ve ilişkisel istatistik teknikleri uygulanmıştır.

Bridges (1982) 1967-1980 yılları arasında yapılmış uluslararası tez özetlerini ve eğitim yönetimi ile alakalı dergilerde yayımlanan makaleleri taramıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılmış olan çalışmalar daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, araştırmanın problemlerine programlı yaklaşmamaktadır. Araştırmacılar tarafından kuramdan uzak çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Yapılan araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çoğunlukla eksik ve yetersizdir. Araştırmalarda kullanılan istatistik analizleri genellikle çok basittir.

Miskel ve Sandlin (1981) yaptıkları araştırmada Educational Administration Quarterly (EAQ) ve Journal of Educational Administration (JEA) dergilerinde yayımlanan makaleleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre dergilerdeki makalelerde analiz birimleri net olarak belirtilmemektedir. EAQ'de yayımlanan

sadece beş makalede odak konudan net olarak bahsedilmektedir. JEA’da yayımlanan makalelerin hiçbirinde odak konu açık olarak yer almamaktadır. Hem JEA hem de EAQ dergileri yöntem bakımından güçlü görünmemektedir. JEA dergisinde yayımlanan makalelerden sadece ikisinde geçerlikten bahsedilmektedir. JEA ve EAQ dergilerinin her ikisi de örneklem seçiminde oldukça iyidir.



YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi ve modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve tekniği ile veri analizi yöntemlerine dair bilgiler yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE MODELİ

Belirli bir alana yönelik olarak derinlemesine çalışmalar yapmak araştırmacılara o alanı tanıma adına yardımcı olabilir ve ilgili alana yönelik genel bir bakış açısı oluşturabilir (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013). Betimsel bir araştırma olan bu tezde derinlemesine çalışmalar yapabilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve hadiselerin doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma biçimi olarak tanımlanmıştır (Demirbaş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman, çalışma öncesi elde bulunan herhangi bir kaynak demektir (Merriam, 2009). Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgi veren materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bazı araştırmacılar tarafından belgesel tarama, doküman metodu, kitaplık araştırması gibi farklı şekillerde de isimlendirilen doküman analizi; resim, ses, film, araç-gereç, bina, heykel, mektup, rapor, kitap, tutanak, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistikler, anı, yaşamöyküsü vb. belgeleri kapsar (Cansız Aktaş, 2015; Karasar, 2012). Bu tür çalışmalarda araştırmacı, ihtiyaç duyduğu veriye, gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan ulaşabilir. Bu sebeple doküman analizi araştırmacıya hem zaman hem de para tasarrufu sağlar (Cansız Aktaş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu şekilde yapılan çalışmalarda elde edilen kayıt ve belgeler toplanarak belirli norm ya da sisteme göre kodlanıp incelenir (Çepni, 2012).

Araştırmanın doğasına göre bilimsel çalışmalara ait raporların (makale, tez, gibi) metodolojik açıdan incelenmesi betimsel araştırma kapsamına girmektedir (Erkuş, 2011). Betimsel araştırma sonucunda yeni bir bilginin ortaya çıkması ya da bu yolla yeni bir şeylerin keşfedilmesi zor görülmeyle beraber, daha çok ulaşılanlardan yola çıkılarak, genel eğilimlerin, farklı düşünce ve fikirlerin var

olduğu biraz daha netleşmiş olur (Çepni, 2012). Betimsel araştırmalarda amaç ilişki ya da farkı ortaya çıkarmak değil neyin ne olduğunu tespit etmektir. Bu yoniyle bilimin betimleme amacını yerine getirmekle birlikte, sonraki araştırmalar için hipotez üretmeye yonelik öngörü oluşturur (Erkuş, 2011). Betimsel çalışmalarda mevcut durum değişikliğe uğratılmadan inceleme yapılır (Çepni, 2012).

2. EVREN VE VERİ KAYNAĞI

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın veri tabanında bulunan, eğitim denetimi alanında yazılış lisansüstü eğitim tezleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın veri tabanında, anahtar kelimelerinde “eğitim denetimi” olan 174 lisansüstü eğitim tezi bulunmuştur. Çalışmada rneklem seğimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma 05.01.2018-07.01.2018 tarihleri arasında ulaşılan, erişime açık, araştırmanın konusu ve amacına uygun olan kriterlere sahip 150 tez üzerinde gerçekleşmiştir.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmanın konusu ile alakalı bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2014). Çalışmada veriler, Kurtdede Fidan ve ner (2018) tarafından geliştirilen “Lisansüstü Tez Sınıflandırma ve İçerik Formu” ile toplanmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın veri tabanında bulunan ve anahtar kelimelerinde “eğitim denetimi” olan tezler incelenmiştir. İncelenen tezler arasından araştırma konusuna ve amacına uygun olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamındaki 150 tez doküman analizinin birinci aşamasında Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın web sitesinden pdf (portable document file) formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinici aşamada ise bilgisayar ortamına aktarılan eğitim denetimi tezlerinin tasnif ve zmlmeleri yapılmıştır. Tezlerin tasnifi için araştırmacının daha önce yer aldığı bir çalışmada geliştirilen “Lisansüstü Tez Sınıflandırma ve İçerik Formu” uygun şekilde kategorize edilmiştir. Çalışmaya uyarlanan içerik formu için Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim

Bilimleri Bölümünde görevli iki akademisyenden görüş alınmış, geri bildirimler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir.

4. VERİ ANALİZİ

Çalışmada verilerin analizi nitel çalışmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi bir gözlem yöntemi değil bir çözümleme yöntemidir. Araştırmacı, insanları gözlemez ya da onlara sorular sormaz. Onun yerine kişilerin ortaya koydukları iletişim materyallerini göz önüne alır ve inceler (Crano ve Brewer, 1994). İçerik analizi iletişimin mevcut içeriğinin objektif, sistemik ve sayısal yollardan betimlenmesi, kişilerin söyledikleri ve yazdıklarının nicel hale getirilmesi süreci olarak görülebilir (Berelson, 1984; Simon ve Burstein, 1985; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi elde edilen verilerin temel içeriklerinin ve içerikler ile verilmek istenen mesajların özetlenerek belirtilmesi işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Kısaca içerik analizi nitel olan verilerin nicel verilere çevrilmesidir (Stacey, 1970). Yani içerik analizi elde edilen verilerden tekrarlanabilir ve geçerli olan çıkarımlarda bulunmak için kullanılan bilimsel bir yöntemdir (Krippendorff, 2013). Bilimsel bir çalışmanın verileri farklı zamanlarda, farklı araştırmacılarca, aynı yöntemle ele alınarak analiz edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılabilmelidir. Yani çalışma tekrar edilebilir olmalıdır. Ayrıca araştırma sorularının ulaşmayı hedeflediği geçerli sonuçlara da ulaşabilmelidir. İçerik analizi konusunda değişik tartışmalar ve tanımlamalar olmasına rağmen, otoriteler bu yöntemin objektif, sistematik ve genelleme ilkeleri konusunda anlaşmaya varırlar. Bu sebeple doküman türünde olan belgelere bilimsel yöntemlerin uygulanmasına içerik analizi denilebilir (Uysal, 2013).

İçerik analizi amaçları saptama, kavramları açıklama, analiz birimlerini tespit etme, konu ile alakalı verilerin yerini bulma, mantıksal bir yapıyı oluşturma, kodlama kategorilerini seçme, sayma, yorumda bulunma ve sonuçları yazma basamaklarından oluşur (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verilere açıklık getirecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizde ulaşılan veriler özetlenir ve yorumlanır, içerik analizinde ise elde edilen veriler daha derin bir şekilde işlenir. İçerik analizinde dokümanlar yoluyla ulaşılan nitel araştırma verilerinin işlenmesinde dört basamak bulunmaktadır: Birincisi

verilerin kodlanması, ikincisi temaların bulunması, üçüncüsü kodların ya da temaların düzenlenmesi ve dördüncüsü bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Holsti'ye (1969) göre bir içerik analizi çalışmasının sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler nesnellik, sistematiklik ve genellenebilirlik olarak kısaca şöyle açıklanmıştır:

(i) *Nesnellik*: Araştırmacı çalışmada objektif olmalı, öznel algı ya da kararlarının araştırma sonuçlarını etkilemesine izin vermemelidir. Bunu sebebi aynı çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından tekrarlandığında aynı sonuçlara ulaşabilmesinin gerekliliğidir.

(ii) *Sistematiklik*: Kategorilerin kapsamının iyi ve sitemli bir biçimde ifade edilmesidir.

(iii) *Genellenebilirlik*: İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulguların teorik olarak geçerli olmasıdır.

Bunların yanında içerik analizinin uygulama basamaklarına da dikkat etmek gerekir. Wimmer ve Dominick (2006) içerik analizinin basamaklarını şöyle sıralamıştır:

- Araştırma probleminin veya varsayımının ifade edilmesi,
- Araştırma evreninin tanımlanması ve bu evren içinden uygun şekilde bir örneklem seçimi,
- Analiz biriminin tercihi ve tanımlanması,
- İçerik analizinde kullanılmak üzere kategorilerin belirlenmesi,
- Kodlayıcılara eğitim verilmesi ve bir pilot çalışmanın uygulanması,
- Belirlenen tanımlara uygun olarak içeriğin kodlanması,
- Bulguların analiz edilmesi,
- Ulaşılan sonuçların yorumlanması.

(i) *Araştırma probleminin ifade edilmesi*: Problem cümlesinin veya hipotezin açık ve net bir biçimde ifade edilmesi gerekir. Bunun için ilgili alanyazın taranarak, mevcut bir teori, önceden yapılan araştırmaların sonuçları veya uygulamada karşılaşılan sorunlardan yararlanılabilir (Wimmer ve Dominick, 2006). Bu çalışmada

da alanyazın taranarak problem durumu belirlenmiş ve ilk bölümde ortaya konmuştur.

(ii) *Evrenin tanımlanması ve örnekleme seçimi:* Evrenin tanımlanması çalışmada kullanılacak olan içeriğin kapsamının belirlenmesi bakımından önemlidir. Evren tanımlanırken ana tema ve zaman aralığına dikkat edilmesi gerekir. Ana tema çalışmanın amacı ve problem cümlesiyle alakalı, araştırma evreni için belirlenecek olan zaman aralığı da yeterince uzun olmalıdır. Ardından tanımlanan evrene uygun örnekleme seçilebilir (Wimmer ve Dominick, 2006). Açıklamalara paralel olarak YÖK tez merkezinden “eğitim denetimi” anahtar kelimelerini içeren ve bu çalışmanın amacına ve problem durumuna uygun olan tüm tezler çalışmanın evrenine dahil edilmiş, erişebilir ve uygun kriterlere sahip olan 150 tez araştırma kapsamına alınmıştır.

(iii) *Analiz biriminin seçilmesi:* İçerik analizinin belirlenen en küçük parçasına analiz birimi denir. Analiz birimi çalışmanın durumuna göre sadece bir kelime, tek bir sembol, bir tema veya bir makalenin tamamı olarak seçilebilir (Wimmer ve Dominick, 2006). Herhangi bir araştırmada bir kişi, bir aile, bir kurum, bir kent, bir bölge ya da bir ülke analiz birimi olarak belirlenebilir. Bir ailenin geliri ile gideri araştırma konusuysa analiz birimi aile olabilir. Fakat ailedeki her bir fert ayrı ayrı incelenecekse o zaman analiz birimi aile değil, o ailenin fertleridir (Arıkan, 2004). Bu çalışmada da analiz birimi her bir tez olarak belirlenmiştir.

(iv) *Kategorilerin oluşturulması (Kodlama):* İçerik analizinde kategorilerin oluşturulması yani kodlama çok önemli bir yere sahiptir. Kodlar ve işaretler kelime gruplarını bir araya getirip sınıflandırmayı ya da gruplandırmayı sağlar (Robson, 2011). Bu süreç ulaşılan verilerin bölümlere ayrılması, incelenmesi, karşılaştırılması, kavramlaştırılması ve ilişkilendirilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Uysal, 2013). İçerik analizinde önceden belirlenen kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden sonra ortaya çıkan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel çerçeveye göre yapılan kodlama şeklinde üç çeşit kodlamadan söz edilebilir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada kategorilerin oluşturulması ve kodlama, Strauss ve Corbin’in (1990) açıkladığı “genel çerçeveye göre” yapılmıştır. Bu kodlamada araştırmacı verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturarak kodlamayı buna göre yapar ve

yeni ortaya çıkan kodlar listeye dâhil edilir. Bu tür bir kodlama sürecinde genel kategori ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar.

(v) *Kodlayıcıların eğitilmesi ve pilot çalışma yapılması*: İçerik analizi yönteminde belirlenen kategorilerin her analiz birimine kodlama, kodlamayı yapan kişilere de kodlayıcı denir. Bu tip araştırmalarda 2 ila 6 arasında kodlayıcı olur. Analiz sonuçlarının güvenilir olması için kodlayıcıların, kodlama işleminden önce eğitilmesi çok önemlidir. Sonrasında yapılan pilot çalışma ise kodlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü içindir (Wimmer ve Dominick, 2006). Bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla 10 adet tez kullanılarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma araştırmacı, doktora yapmış bir eğitimci ve bir akademisyen tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlamaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması suretiyle uygulanmıştır.

(vi) *İçeriğin kodlanması*: Elle veya bilgisayarla yapılabilen kodlama işleminde önceden belirlenmiş standart kodlama listeleri kullanılır (Wimmer ve Dominick, 2006). Elde edilen veriler kodlama sürecinde incelenir, karşılaştırılır, kavramlaştırılır, ilişkilendirilir ve bölümlere ayrılır (Uysal, 2013). Bu çalışmada içerik “Lisansüstü Tez Sınıflandırma ve İçerik Formu” kullanılarak kodlanmıştır.

(vii) *Bulguların analizi ve sonuçların yorumlanması*: Ayrıntılı olarak tanımlanan bulguların araştırmacılarca yorumlandığı ve bazı sonuçların çıkarıldığı aşamadır. Bu aşamada genellikle betimleyici istatistiksel teknikler kullanılır. Verilerin sayısal olarak elde edilmesi içinse genellikle Khi-kare testi işe koşulur. Bazı çalışmalarda t-testi, ANOVA ya da ilişki analizlerinin de kullanıldığı görülmektedir (Wimmer ve Dominick, 2006). Bulguların analizi ve sonuçların yorumlanması kısmında ortaya çıkan benzerliklerden ya da zıtlıklardan yararlanılarak nedensel ilişkiler sunulmaya ve açıklanmaya çalışılır. Bu sayede betimleyici ve açıklayıcı bir çalışma gerçekleştirilebilir (Arıkan, 2004). Bu çalışmada bulguların analizi ve sonuçların yorumlanması aşamasında, verilerin sayısallaştırılması amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına cevap niteliğinde incelenen lisansüstü eğitim tezlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular frekans ve yüzdelik dilimler halinde, tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

1. TEZLERİN YILLARA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yıllara göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
1990	-	1	1	0.67
1994	1	-	1	0.67
1995	1	-	1	0.67
1996	1	1	2	1.33
1999	-	1	1	0.67
2001	1	1	2	1.33
2002	1	-	1	0.67
2003	2	-	2	1.33
2004	2	1	3	2.00
2007	4	-	4	2.67
2008	6	-	6	4.00
2009	15	-	15	10.00
2010	18	1	19	12.67
2011	19	5	24	16.00
2012	12	2	14	9.33
2013	14	1	15	10.00
2014	17	1	18	12.00
2015	12	-	12	8.00
2016	4	-	4	2.67
2017	5	-	5	3.33
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 1’deki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2011 yılında yapıldığı görülmektedir (24 adet % 16.00). 2011 yılında yapılan 24 çalışmanın 19’u yüksek lisans, 5’i ise doktora tezidir. Toplam çalışma sayısında olduğu gibi doktora tezi olarak da en fazla çalışma 2011 yılında yapılmıştır (5 adet). Araştırma kapsamında bazı yıllarda bu konuda hiç çalışma yapılmadığı (1991, 1992, 1993, 1997, 1998, 2000, 2005, 2006) görülmekle birlikte, en az çalışmanın yapıldığı yıllar 1990, 1994, 1995, 1999 ve 2002 yıllarıdır (1 adet % 0.67). Ayrıca konunun en yoğun çalışıldığı zaman dilimleri 2007-2015 yılları arasındadır. 2007 yılından itibaren artarak devam eden çalışma sayısının 2015 yılından sonra azaldığı görülmektedir.

2. TEZLERİN ÜNİVERSİTELERE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin üniversitelere göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
Yeditepe Üniversitesi	21	-	21	14.00
Dokuz Eylül Üniversitesi	8	2	10	6.67
Maltepe Üniversitesi	8	-	8	5.33
Akdeniz Üniversitesi	7	-	7	4.67
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	7	-	7	4.67
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1	6	4.00
Gazi Üniversitesi	4	2	6	4.00
Zirve Üniversitesi	6	-	6	4.00
Ankara Üniversitesi	4	1	5	3.33
Cumhuriyet Üniversitesi	5	-	5	3.33
Fırat Üniversitesi	2	3	5	3.33
Hacettepe Üniversitesi	3	2	5	3.33
Kırıkkale Üniversitesi	4	-	4	2.67
Marmara Üniversitesi	3	1	4	2.67
Selçuk Üniversitesi	3	1	4	2.67
Dicle Üniversitesi	3	-	3	2.00
Muğla Üniversitesi	3	-	3	2.00
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	-	3	2.00
Anadolu Üniversitesi	2	-	2	1.33
Atatürk Üniversitesi	1	1	2	1.33
Fatih Üniversitesi	2	-	2	1.33
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	-	2	1.33
Mersin Üniversitesi	2	-	2	1.33
Okan Üniversitesi	2	-	2	1.33
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	-	2	1.33
Osmangazi Üniversitesi	1	1	2	1.33
Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	-	2	1.33
Sakarya Üniversitesi	2	-	2	1.33
Trakya Üniversitesi	2	-	2	1.33
Uşak Üniversitesi	2	-	2	1.33
Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	1	0.67
Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1	0.67
Aydın Üniversitesi	1	-	1	0.67
Başkent Üniversitesi	1	-	1	0.67
Beykent Üniversitesi	1	-	1	0.67
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1	0.67
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	1	0.67
İnönü Üniversitesi	1	-	1	0.67
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	-	1	0.67
Niğde Üniversitesi	1	-	1	0.67
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	-	1	0.67
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	0.67
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1	0.67
Yıldız Teknik+Aydın Üniversitesi	1	-	1	0.67
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 2'deki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların en fazla Yeditepe Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir (21 adet % 14.00). Toplam tezlerde Dokuz Eylül Üniversitesi 10 adet ve % 6.67 oranla ikinci sırada yer alırken, Maltepe Üniversitesi 8, Akdeniz ve Çanakkale 18 Mart Üniversiteleri de 7'şer tez üretmişlerdir. Bunun yanında 21 çalışma ile en fazla tez üreten Yeditepe Üniversitesinde, 8 çalışma yapılan Maltepe Üniversitesinde, 7'şer çalışma yapılan Akdeniz ve Çanakkale 18 Mart Üniversitelerinde hiç doktora çalışmasının yapılmadığı göze çarpmaktadır. Eğitim denetimi konusunda yapılan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla doktora çalışmasının Fırat Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir (3 adet % 20.00). Yapılan çalışmada Dokuz Eylül, Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinde 2'şer adet ve % 13.33 oranla, diğer üniversitelerde ise 1 adet ve % 6.67 oranla doktora tezinin üretildiği saptanmıştır.

3. TEZLERİN BİLİM DALLARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin bilim dallarına göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı*

Bilim Dalı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
	f	f	f	
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	62	4	66	44.00
Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	37	7	44	29.33
Eğitim Bilimleri	9	-	9	6.00
Eğitim Yönetimi ve Teftişi	5	1	6	4.00
Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği	5	1	6	4.00
Eğitim Yönetimi Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi	3	-	3	2.00
Eğitim Yönetimi	3	-	3	2.00
Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği	2	1	3	2.00
Sınıf Öğretmenliği	3	-	3	2.00
Eğitim Programları ve Öğretimi	1	-	1	0.67
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	-	1	0.67
Okul Öncesi Eğitimi	1	-	1	0.67
Zihin Engelliler Öğretmenliği	1	-	1	0.67
İşletme Anabilim Dalı Okul Yönetimi	1	-	1	0.67
İşletme Yönetimi Programı	1	-	1	0.67
Yakınçağ Tarihi	-	1	1	0.67
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 3'teki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların en fazla Eğitim Yönetimi ve Denetimi (66 adet % 44.00) bölümünde yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada 44 tez ve % 29.33 oranla Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yapılan çalışmalar yer almaktadır. Diğer bölümlerde üretilen tez sayılarına bakıldığında bu iki bölüme göre oldukça az çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Eğitim denetimi konusunda yapılan doktora tezlerinin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde ise en fazla doktora çalışmasının Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yapıldığı görülmektedir (7 adet). İkinci sırada 4 adet ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü gelirken, diğer bölümlerde 1'er adet doktora tezi üretilmiştir.

4. TEZLERİN ARAŞTIRMA KONULARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma konularına göre dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Konular	Yüksek Lisans f	Doktora f	%
Türkiye’deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler	29	3	21.33
Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler	28	1	19.33
Müfettişlerin Kendi Mesleklerine ve Sorunlarına İlişkin Algı ve Görüşleri	16	-	10.67
Bir Denetim Modeline İlişkin Yapılan Çalışmalar	13	3	10.67
Türkiye’deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi	11	3	9.33
Türkiye ve Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	7	1	5.33
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere Yönelik Çalışmalar	5	-	3.33
Yönetim ve Denetimde Mobbing veya Strese Yönelik Çalışmalar	4	-	2.67
Okul ve Kurumlara Yönelik Çalışmalar	3	1	2.67
Disiplin ve Soruşturmalara Yönelik Çalışmalar	2	-	1.33
Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Çalışmalar	1	1	1.33
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	1	1	1.33
Yüksek Lisans Programına İlişkin Çalışmalar			
Başka Ülkelerdeki Denetim Sistemlerine Yönelik Algılar	1	-	0.67
Diğer	14	1	10.00
TOPLAM	135	15	100

Tablo 4’teki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma konularına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla araştırılan konular “Türkiye’deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler” (32 adet ve % 21.33), “Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler” (29 adet ve %

19.33), “Müfettişlerin Kendi Mesleklerine ve Sorunlarına İlişkin Algı ve Görüşleri” (16 adet ve % 10.67), “Bir Denetim Modeline İlişkin Yapılan Çalışmalar” (16 adet ve % 10.67) ve “Türkiye’deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” (14 adet ve % 9.33) şeklinde sıralanmıştır. Doktora kademesinde üretilen tezlerde ise en çok araştırılan konuların 3’er adet ile “Türkiye’deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler”, “Bir Denetim Modeline İlişkin Yapılan Çalışmalar” ve “Türkiye’deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” olduğu görülmektedir.

5. TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Yöntem	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
	f	f	f	
Nicel	93	10	103	68.67
Nitel	32	2	34	22.67
Karma	9	2	11	7.33
Belirtilmemiş	1	1	2	1.33
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 5’teki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın nicel yöntemlerle yapıldığı görülmektedir (103 adet % 68.67). Nitel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaların sayısı 34 adet ve % 22.67’lik bir orana sahiptir. Çalışmalarda en az kullanılan araştırma yöntemi 11 adet ve % 7.33’lük oranla karma yöntem olurken, % 1.33’lük oranla 2 çalışmada hangi yöntemin kullanıldığı açıkça belirtilmemiştir. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin yüksek lisans ve doktora tezlerine göre dağılımı incelendiğinde ise, hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde nicel yöntemlerin ağırlıklı kullanıldığı, nitel ve karma yöntemlerin azınlıkta kaldığı görülmektedir. Araştırma yönteminin açıkça belirtilmediği 2 tezin birisi yüksek lisans diğeri ise doktora çalışmasıdır.

6. TEZLERİN ARAŞTIRMA MODELİNE/DESENİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma modeline/ desenine göre dağılımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Modeline / Desenine Göre Dağılımı

Model-Desen	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
Nicel				
Tarama	93	9	102	66.67
Kaynak Tarama	1	-	1	0.65
İçerik Analizi	-	1	1	0.65
Nitel				
Tarama	12	-	12	7.84
Kaynak Tarama	1	-	1	0.65
Doküman İnceleme/Analiz	3	1	4	2.61
Görüşme	9	-	9	5.88
İçerik Analizi	1	-	1	0.65
Karşılaştırmalı Eğitim Araştırması	1	-	1	0.65
Meta Sentez	-	1	1	0.65
Durum Çalışması	4	-	4	2.61
Olgubilim/Fenomenoloji	2	-	2	1.31
Kuram Oluşturma	1	-	1	0.65
Karma				
Deneysel+Görüşme	2	1	3	1.96
Tarama+Görüşme	1	-	1	0.65
Tarama+Doküman İnceleme	1	-	1	0.65
Tarama+Olgubilim	1	-	1	0.65
Tarama+Durum Çalışması	2	1	3	1.96
Tarama+Durum Çalışması+Görüşme	1	-	1	0.65
Tarama+Gözlem+Görüşme	1	-	1	0.65
Belirtilmemiş	1	1	2	1.31
TOPLAM	138	15	153	100

Tablo 6’da yer alan araştırma desenleri yanlış isimlendirilmiş veya desen kabul edilmeyen bir kavram desen olarak belirtilmiş olabilir. Bunun sebebi araştırma kapsamında incelenen tezlerde desen olarak ne ifade edilmiş ise o şekliyle çalışmaya

dahil edilmiş olmasıdır. Buna göre Tablo 6'daki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma modeline/desenine göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların en fazla nicel yöntemlerden tarama deseni kullanılarak yapıldığı görülmektedir (102 adet % 66.67). Ayrıca tarama deseni karma yöntem kullanılan 8 çalışmanın nicel kısmında da kullanılmıştır. Yani incelenen araştırmalarda nicel tarama modelinden 110 kez faydalanılmıştır. Lisansüstü eğitim tezlerinde nitel modellerden tarama 12 kez ve % 7.84 oranla kullanılırken, görüşme ise 9 kez ve % 5.88 oranla kullanılmıştır. Diğer desenlerin tercih edilme oranı oldukça düşüktür.

Nicel çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı incelendiğinde neredeyse tamamının tarama deseni kullanılarak yapıldığı görülmektedir. İncelenen tezler içerisinde sadece 1 kez ve 0.65 oranla kaynak tarama ve 1 kez de aynı oranla içerik analizi deseni kullanılmıştır. Çalışmalarda kullanılan nicel araştırma modellerinin yüksek lisans ve doktora kademesine göre dağılımı incelendiğinde genel dağılıma benzer şekilde tarama deseninin her iki eğitim kademesinde de çok yüksek oranda kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan nitel araştırma modellerinin dağılımı incelendiğinde en çok tarama deseninin (12 adet % 7.84), ardından görüşme deseninin (9 adet % 5.88) kullanıldığı görülmüştür. Bu iki desenin arkasından doküman analizi/inceleme ve durum çalışması aynı oranla (4 adet % 2.61) gelmektedir.

Karma yöntem ile yapılan 11 çalışmada kullanılan araştırma modellerinin dağılımı incelendiğinde 2 tezde üç desenin, diğer 9 tezde iki desenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntemle yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen desenler 3'er adet ile deneysel+görüşme ve tarama+durum çalışması olmuştur. Karma yöntemle yapılan iki doktora çalışmasında da yine deneysel+görüşme ve tarama+durum çalışması desenleri birer kez kullanılmıştır.

7. TEZLERİN ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Örneklem ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
Öğretmen	84	-	84	42.42
Müfettiş	39	4	43	21.72
Okul Yöneticisi	32	1	33	16.67
Doküman	19	3	22	11.11
Öğrenci	7	1	8	4.04
Öğretim Üyesi	2	-	2	1.01
Yönetici+Öğretim Üyesi	-	1	1	0.51
Öğretmen+Yönetici	-	1	1	0.51
Müfettiş+Yönetici	-	1	1	0.51
Öğretmen+Müfettiş+Yönetici	-	3	3	1.52
TOPLAM	183	15	198	100

Tablo 7’deki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, araştırmalarda en fazla öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir (84 adet % 42.42). Öğretmenlerden sonra sırasıyla müfettişler (43 adet % 21.72), okul yöneticileri (33 adet % 16.67) ve dokümanlar (22 adet % 11.11) en çok kullanılan örneklem ve çalışma grupları olmuşlardır. Ayrıca doktora tezlerinde sadece öğretmenlerin, örneklem ve çalışma grubu olarak hiç seçilmediği de saptanmıştır. Bunun yanında doktora tezlerinde en fazla kullanılan örneklem grupları müfettişler (4 adet), dokümanlar (3 adet) ve Öğretmen+Müfettiş+Yönetici grubu (3 adet) olmuştur.

8. TEZLERİN ÖRNEKLEM GENİŞLİĞİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin örneklem genişliğine göre dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Örneklem Genişliğine Göre Dağılımı*

Örneklem Genişliği	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
	f	f	f	
0-30	18	1	19	14.62
31-60	1	1	2	1.54
61-90	5	-	5	3.85
91-120	4	1	5	3.85
121-150	3	-	3	2.31
151-200	15	1	16	12.31
201-300	19	2	21	16.15
301-400	23	3	26	20.00
401-500	14	2	16	12.31
501-700	12	-	12	9.23
701 ve Üstü	4	1	5	3.85
TOPLAM	118	12	130	100

Diğer araştırmalarda doküman üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 8’deki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin örneklem genişliğine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmalarda en fazla 301-400 kişi aralığının seçildiği görülmektedir (26 adet % 20.00). En çok tercih edilen ikinci örneklem genişliği 201-300 kişi aralığı olarak saptanmıştır (21 adet % 16.15). Üçüncü sırada 19 adet ve % 14.62 oranla 0-30 kişi aralığına sahip örneklem genişliği gelmektedir. En az tercih edilen örneklem genişliği ise 2 adet ve % 1.54 oranı ile 31-60 kişi aralığı olmuştur. Tezlerde 0-30 kişi aralığı ve 151-700 kişi aralığının sıklıkla kullanıldığı, 31-150 kişi aralığının ise çok fazla kullanılmadığı görülmektedir.

9. TEZLERİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
Anket	61	6	67	41.61
Ölçek	38	4	42	26.09
Görüşme Formu	26	-	26	16.15
Doküman İnceleme/Analiz	11	1	12	7.45
Belgesel Tarama	4	-	4	2.48
İçerik Analizi	1	1	2	1.24
Literatür Tarama	1	-	1	0.62
Kaynak Tarama	1	-	1	0.62
Gözlem Formu	1	-	1	0.62
Bilgi Toplama Formu	1	-	1	0.62
Ölçek+Görüşme Formu	-	1	1	0.62
Doküman İnceleme+Görüşme Formu	-	1	1	0.62
Belirtilmemiş	1	1	2	1.24
TOPLAM	146	15	161	100

Tablo 9’da yer alan veri toplama araçları yanlış isimlendirilmiş veya veri toplama aracı kabul edilmeyen bir kavram veri toplama aracı olarak belirtilmiş olabilir. Bunun sebebi araştırma kapsamında incelenen tezlerde veri toplama aracı olarak ne ifade edilmiş ise o şekliyle çalışmaya dahil edilmiş olmasıdır. Buna göre Tablo 9’daki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla anketin kullanıldığı görülmektedir (67 adet % 41.61). Anketin ardından en çok tercih edilen veri toplama aracı ölçek olurken (42 adet % 26.09), görüşme formu (26 adet % 16.15) ve doküman inceleme/analiz de (12 adet % 7.45) sık kullanılan veri toplama araçları olarak görülmektedir.

10. TEZLERİN VERİ ANALİZİ YÖNTEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri analizi yöntemlerine göre dağılımları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analizi	f	%
T-Testi	83	18.49
f-%-x-ss	81	18.04
ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi)	74	16.48
Kruskal Wallis H Testi	25	5.57
Mann Whitney U Testi	25	5.57
İçerik Analizi	24	5.35
Scheffe Testi	22	4.90
Betimsel Analiz/İstatistik	17	3.79
Tukey Testi	15	3.34
Korelasyon Analizi	14	3.12
Ki (Kay) Kare Testi	12	2.67
Post Hoc Testi	8	1.78
LSD Testi	7	1.56
Regresyon Analizi	6	1.34
Kolmogorov-Smirnov Testi	5	1.11
Levene Testi	5	1.11
F-Testi	3	0.67
Tamhane T2 Testi	3	0.67
Dunnett C Testi	2	0.45
Cramer's V Testi	1	0.22
Doküman Analizi	1	0.22
Faktör Analizi	1	0.22
Frekans Analizi	1	0.22
Mc Nemar Bowker Testi	1	0.22
Normallik Testi	1	0.22
Shapiro-Wilk Testi	1	0.22
Sürekli Karşılaştırmalı Metot	1	0.22
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	1	0.22
Belirtilmemiş	9	2.00
TOPLAM	449	100

Tablo 10'daki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri analizi yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmalarda en fazla T-Testi'nin kullanıldığı görülmektedir (83 adet % 18.49). En çok işe koşulan ikinci ve

üçüncü veri analizi yöntemleri sırasıyla, frekans-yüzde-aritmetik ortalama-standart sapma (f - % - x - ss) istatistiksel analizleri (81 adet % 18.04) ve tek yönlü varyans analizi-ANOVA (74 adet % 16.48) olmuştur. Belirtilen diğer veri analizi yöntemleri bu üçüne nazaran daha az tercih edilmiştir.

11. TEZLERİN EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin eğitim kademesine göre dağılımları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Lisansüstü Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Yüksek Lisans	135	90.00
Doktora	15	10.00
TOPLAM	150	100

Tablo 11’deki eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin eğitim kademesine göre dağılımı incelendiğinde, tezlerin çok büyük oranda yüksek lisans kademesinde yapıldığı görülmektedir (135 adet % 90.00). % 10 oranında 15 adet eğitim tezi ise doktora düzeyinde yapılmıştır.

12. TEZLERİN DANIŞMAN UNVANLARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin danışman unvanlarına göre dağılımları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
	f	f	f	
Doktor	3	-	3	2.00
Yardımcı Doçent Doktor	65	3	68	45.33
Doçent Doktor	24	4	28	18.67
Profesör Doktor	41	8	49	32.67
Doçent Doktor+ Profesör Doktor	1	-	1	0.67
Belirtilmemiş	1	-	1	0.67
TOPLAM	135	15	150	100

Tez danışmanlarının unvanları, araştırma kapsamındaki tezlerde yazıldığı şekliyle çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre Tablo 12’deki eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin danışman unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tez danışmanı olan grubun yardımcı doçent doktorlar olduğu görülmektedir (68 adet % 45.33). En fazla sayıda danışmanlık yapan ikinci grup 49 adet ve % 32.67’lik oranla profesör doktorlar olurken, üçüncü sırada doçent doktorlar 28 adet ve % 18.67’lik oranla yer almıştır. İncelenen tezlerden 3 tanesinin (% 2) danışmanlığını yapan doktor unvanlı danışmanlar en alt sırada kalmış, 1 tezde de iki unvan (doçent doktor ve profesör doktor) ortak danışmanlık yapmıştır. Bunun yanında yüksek lisans kademesinde üretilen tezlerin neredeyse yarısında yardımcı doçent doktorların danışmanlık yaptığı görülmektedir. Fakat doktora kademesinde üretilen tezlere bakıldığında danışmanlık oranlarında en fazla profesör, sonra doçent, en sonda da yardımcı doçent doktorlar yer almaktadır. Yani tez kademesi arttıkça danışmanların unvanlarının da yükseldiği görülmektedir.

13. TEZLERİN YAZAR CİNSİYETİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yazar cinsiyetine göre dağılımları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Yazar Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
Erkek	65	11	76	50.67
Kadın	70	4	74	49.33
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 13’teki eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, toplamda önemli bir farkın olmadığı görülmektedir. Tezlerin 76 adet ve % 50.67 oranla erkekler tarafından, 74 adet ve % 49.33 oranla kadınlar tarafından üretildiği saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde yüksek lisans kademesinde üretilen 135 tezin 70 tanesi kadınlar, 65 tanesi ise

erkekler tarafından üretilmiştir. Doktora kademesinde ise 15 tezin 11 tanesi erkekler, 4 tanesi de kadınlar tarafından yapılmıştır.

14. TEZLERİN SAYFA SAYILARINA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin sayfa sayılarına göre dağılımları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı	Yüksek Lisans f	Doktora f	Toplam f	%
0-100	41	-	41	27.33
101-200	85	5	90	60.00
201 ve Üstü	9	10	19	12.67
TOPLAM	135	15	150	100

Tablo 14’teki eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin sayfa sayılarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı görülmektedir (% 60.00). Daha sonra 0-100 sayfa aralığı (% 27.33) gelirken, 201 sayfa ve üstü olan tez sayısı en azdır (% 12.67). Yüksek lisans kademesinde üretilen tezlerin neredeyse tamamı 200 sayfaya kadardır. 201 sayfa ve üstü olan çalışmalara bakıldığında, bunların da çoğunluğunun doktora tezleri olduğu görülmektedir. Ayrıca 100 sayfadan az olan doktora tezi bulunmamaktadır.

15. TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNİN YILLARA GÖRE DAĞILIMI

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yöntem ↓ Yıl	→	Nicel	Nitel	Karma	Belirtilmemiş	TOPLAM
1990	f	1	-	-	-	1
	%	100.00	-	-	-	100
1994	f	1	-	-	-	1
	%	100.00	-	-	-	100
1995	f	1	-	-	-	1
	%	100.00	-	-	-	100
1996	f	2	-	-	-	2
	%	100.00	-	-	-	100
1999	f	1	-	-	-	1
	%	100.00	-	-	-	100
2001	f	2	-	-	-	2
	%	100.00	-	-	-	100
2002	f	1	-	-	-	1
	%	100.00	-	-	-	100
2003	f	2	-	-	-	2
	%	100.00	-	-	-	100
2004	f	2	1	-	-	3
	%	66.67	33.33	-	-	100
2007	f	3	-	-	1	4
	%	75.00	-	-	25.00	100
2008	f	6	-	-	-	6
	%	100.00	-	-	-	100
2009	f	13	1	1	-	15
	%	86.67	6.67	6.67	-	100
2010	f	8	8	2	1	19
	%	42.11	42.11	10.53	5.26	100
2011	f	17	6	1	-	24
	%	70.83	25	4.17	-	100
2012	f	8	2	4	-	14
	%	57.14	14.29	28.57	-	100
2013	f	10	5	-	-	15
	%	66.67	33.33	-	-	100
2014	f	15	1	2	-	18
	%	83.33	5.56	11.11	-	100
2015	f	5	7	-	-	12
	%	41.67	58.33	-	-	100
2016	f	1	2	1	-	4
	%	25.00	50.00	25.00	-	100
2017	f	4	1	-	-	5
	%	80.00	20.00	-	-	100
TOPLAM		103	34	11	2	150

Tablo 15'teki eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 1990 yılından 2004 yılına kadar yapılan çalışmaların tamamının nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Sonraki yıllarda nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. 2010 yılında üretilen tezlerde nicel ve nitel yöntemlerin kullanılma sayısı ve oranı eşittir. Sadece 2015 ve 2016 yıllarında nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların sayısı nicel yöntemlerle yapılan çalışmaların sayısından daha fazladır. Diğer yılların tamamında nicel yöntemlerin işe koşulma sayıları ve oranları daha çoktur. Karma yöntemle yapılan çalışmaların en fazla olduğu yıl ise 2012 yılı olmuştur.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde elde edilen bulgulara ait betimsel ve metodolojik sonuçlar açıklanarak tartışılmış ve sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilerek sunulmuştur.

1. SONUÇLAR

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 1990 yılından 2008 yılına kadar çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmaların 2008 yılından itibaren 2015 yılı dâhil olmak üzere yoğun olarak çalışıldığı, sonraki yıllarda sayıca azalmanın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Eğitim denetimi konusunda en fazla çalışma 2011 yılında (24 adet % 16.00) yapılmıştır. 2011 yılında yapılan çalışmaların 5 tanesi doktora tezidir. Dolayısı ile doktora tezlerinde de en fazla çalışma yine 2011 yılında yapılmıştır. Araştırmada eğitim denetimi konusunda bazı yıllarda hiç çalışma yapılmadığı da görülmektedir.

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların toplamda 43 farklı üniversitede üretildiği görülmektedir. Tezlerden bir tanesi iki üniversitenin ortak çalışması sonucu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucu en fazla tezin Yeditepe Üniversitesi'nde (21 adet % 14.00) üretildiği tespit edilmiştir. Yeditepe Üniversitesi'ne en yakın tez sayısı 10 adet ile Dokuz Eylül Üniversitesi olmuştur. Toplam tez sayısı için sonuç böyle iken doktora tezi açısından bakıldığında Yeditepe Üniversitesi'nde eğitim denetimi konusunda hiç doktora çalışması yapılmamış olması dikkat çekicidir. Doktora kademesinde en fazla tezin üretildiği üniversite Fırat Üniversitesi'dir (3 adet). Fırat Üniversitesi'ni Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir. İsmi geçen üniversiteler dışında Maltepe Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Zirve Üniversitesi de tez sayısı fazla olan üniversiteler arasında sayılabilir.

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan tezlerin incelendiği hem Uysal'ın (2013) hem de Okutan ve Ekşi'nin (2007) çalışmalarında en fazla sayıda tez üretilen üniversitenin Ankara Üniversitesi olduğunu tespit

edilmiştir. Bu çalışmada Ankara Üniversitesi'nde 4 adet yüksek lisans, 1 adet de doktora düzeyinde tez üretildiği saptanmıştır. Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programında çok sayıda tez üretilirken, eğitim denetimi konusunda nispeten az sayıda tez çalışılması konu tercihlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların 16 ayrı bilim dalı ismiyle yürütüldüğü görülmüştür. Çalışmada bilim dallarına göre sınıflandırma yapılmasının sebebi Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü dışında Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşletme Yönetimi Programı ve Yakınçağ Tarihi gibi eğitim denetimi konusunda çalışma yapılan farklı alanları tespit etmektir. Araştırma sonucu bu alanların saptanması dışında, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünün farklı üniversitelerde, farklı isimlerle yer aldığı da görülmüştür (Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği vb.). Toplam tez sayısının çok büyük bir oranının, bazı üniversitelerde farklı isimle açılmış olsa da, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yapıldığı anlaşılmıştır. Çalışmada en fazla tez üretilen bilim dalının Eğitim Yönetimi ve Denetimi (66 adet % 44.00) isimli bölüm olduğu saptanmıştır. Yine eğitim denetimi alanında yapılan doktora çalışmalarına bakıldığında 15 tezin 14 tanesi, farklı isimle açılmış ama aynı bölüm olan, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında üretilmiştir. Geriye kalan 1 doktora çalışmasının ise Yakınçağ Tarihi bölümünde yapılmış olması dikkat çekici bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında bulunan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma konuları 13 farklı şekilde gruplandırılmış, herhangi bir gruba girmeyen veya tek olan bir konunun işlendiği çalışmalar ise “diğer” kategorisinde değerlendirilmiştir. Çalışmada en fazla işlenen konular “Türkiye’deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler” (32 adet ve % 21.33) ve “Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler” (29 adet ve % 19.33) olarak öne çıkmıştır. Denetim sistemini, denetimi yapan kişilerden bağımsız göremeyeceğimiz için aslında bu iki konu da çok benzerdir. Dolayısı ile incelenen çalışmaların yarısına yakını denetim sistemimiz

veya uygulayıcılarına yönelik algı ve görüşleri yansıtmaktadır. İncelenen doktora tezlerinin araştırma konularına bakıldığında ise en fazla 3'er adet ile "Türkiye'deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler", "Bir Denetim Modeline İlişkin Yapılan Çalışmalar" ve "Türkiye'deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi" konuların işlendiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada "eğitim denetimi" konusunda yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve incelenen tezler ayrıca konularına göre gruplandırılmıştır. Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan doktora çalışmalarının incelendiği Uysal'ın (2013) araştırmasına göre "eğitim denetimi" araştırma konuları bakımından az çalışılan, "eğitim yönetimi" ise çok çalışılan alanlardır. Yine Okutan ve Ekşi (2007) de yaptıkları araştırmada çok çalışılan konuların eğitim yönetimi alanında olduğunu saptamıştır. Uysal (2013) bu durumun nedenini Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında eğitim yönetimi derslerinin ağırlıklı olmasına bağlamaktadır.

Araştırma kapsamında bulunan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma yöntemler şeklinde gruplandırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, incelenen tezlerin çok büyük oranının nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı görülmüştür (103 adet % 68.67). Nitel yöntemlerle yapılan çalışmalar, nicel yöntemlerle yapılan çalışmalara oranla oldukça azdır (34 adet % 22.67). Daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkarmak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların sayısı ise çok yetersiz görülmektedir (11 adet ve % 7.33). Doktora tezlerinin araştırma yöntemleri açısından incelenmesi sonucunda da benzer sonuçlarla karşılaşmış, nicel yöntem kullanılan çalışmaların nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmalara oranla çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 2 çalışmada yönteme dair hiçbir açıklamanın bulunmaması da önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Üstelik bu çalışmalardan birisinin doktora tezi olması dikkat çekicidir. Araştırma yöntemleri açısından, İsaogulları (2016) da eğitim yönetimi ve liderlik konusunda yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı, incelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin ezici bir çoğunluğa sahip olduğunu belirtmektedir. İsaogulları'na (2016) göre nicel yöntemlere olan eğilimin sebebi alınan lisansüstü eğitimin içeriğidir. Lisansüstü eğitimlerde çoğunlukla nicel araştırma, yöntem ve

istatistik derslerinin veriliyor olması, araştırmacıların çalışma yaparken bu yöntem ve teknikleri tercih etmesine neden olmaktadır.

İncelenen lisansüstü eğitim tezlerinde, araştırma yöntemleri bakımından çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanılmış olması nedeniyle çalışmalar ağırlıklı olarak nicel model ve desenlerle yapılmıştır. Nicel desenlerden tarama, incelenen çalışmalarda 110 kez kullanılarak en fazla işe koşulan model olarak göze çarpmaktadır. Bu sayı nicel araştırmalar bakımından ele alındığında, nicel yöntem kullanılan tezlerin neredeyse hepsinin tarama deseni seçilerek üretildiği görülmektedir. Nitel tarama deseni ise nitel yöntem kullanılan araştırmalarda en fazla kullanılırken (12), bütün araştırmalar arasında da en fazla tercih edilen ikinci model olmuştur. Yine nitel bir desen olan görüşme modeli de 9 kez kullanılmıştır. Diğer araştırma modellerinin kullanılma sıklığı bu desenlere nazaran oldukça azdır. Doktora tezleri bakımından durum değerlendirildiğinde de benzer oranlar karşımıza çıkmaktadır. Tarama deseni 9 kez nicel yöntemlerle yapılan çalışmalarda, 1 kez de karma yöntemlerle yapılan çalışmalarda kullanılarak en fazla tercih edilen model olmuştur. Doktora tezleri için bu oran yaklaşık % 67'ye tekabül etmektedir. Başka araştırmalara bakıldığında Balcı'nın (1988) yabancı kaynaklar üzerinde yaptığı çalışmada, yine Balcı'nın (1990) doktora tezlerini incelediği çalışmada ve Balcı ve Apaydın'ın (2009) makaleleri taradıkları çalışmada da nicel yöntemlerin ve tarama deseninin ağırlıklı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Karma yöntemlerle yapılan tezlerde nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada işe koşulduğu için aynı çalışmada en az iki desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezlerden, karma yöntemle yapılan 11 çalışmadan iki tanesinde üç araştırma deseni, 9 tanesinde ise iki araştırma deseni birlikte uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre en fazla birlikte kullanılan desenler deneysel+görüşme ve tarama+durum çalışması olmuştur (3'er adet). İncelenen çalışmalarda karma yöntemlerin uygulandığı 2 adet doktora tezi bulunmaktadır. Doktora tezlerinde bir nicel ve bir nitel olmak üzere iki desen birlikte kullanılmıştır (deneysel+görüşme ve tarama+durum alışması).

Araştırma kapsamında bulunan lisansüstü eğitim tezleri incelendiğinde örnekleme ve çalışma grubu olarak ğretmen, müfettiş, okul yöneticisi, ğrenci,

öğretim üyesi ve doküman olmak üzere altı ayrı kategorinin seçildiği ve 150 tezde 198 örneklem veya çalışma grubunun kullanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların yarısına yakınında örneklem olarak öğretmenlerle araştırmanın yürütüldüğü saptanmıştır (84 adet % 42.42). Öğretmenlerin hem eğitim denetimi konusunun en önemli paydaşlarından birisi hem de kolay ulaşılabilir olması örneklem olarak fazlaca tercih edilmesinin sebeplerinden birisi olabilir. İncelenen tezlerde en az çalışılan örneklem/çalışma grubunun ise öğretim üyeleri (2 adet % 1.01) olduğu belirlenmiştir. Toplamda en çok tercih edilen örneklem grubu olan öğretmenler, incelenen doktora tezlerinin hiçbirisinin örnekleminde tek başına değerlendirilmemiştir. Doktora tezlerinde en fazla kullanılan örneklem/çalışma grubu müfettişlerden (4 adet) oluşurken, dokümanlar (3 adet) ve Öğretmen + Müfettiş + Yönetici grubu (3 adet) müfettişlerden sonra gelmektedir.

Araştırma kapsamında bulunan lisansüstü eğitim tezleri örneklem genişliğine göre en küçük “0-30”, en büyük “701 ve üstü” aralıkları belirlenerek incelenmiştir. Örneklem genişliği aralıkları belirlenirken deneysel, görüşme modelleri gibi nispeten az sayıdan oluşan örneklemli çalışmalar ve tarama gibi, anket kullanılan, örneklemi sayıca büyük aralıklara sahip çalışmalar dikkate alınmıştır. İncelenen araştırmalardan 130 tanesinde örneklem genişliğine uygun aralık tespit edilmiş, diğer çalışmalar genellikle doküman üzerinden yürütülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde örneklem genişliği olarak en fazla kullanılan aralık “301-400” kişi aralığı olarak belirlenmiştir (26 adet % 20.00). İkinci sırada ise 21 adet ve % 16.15’lik oranla 201-300 kişi aralığı gelmektedir. İlk iki sırada yer alan aralıklar nicel yöntemler ile yürütülen ve çoğunlukla anket ve ölçek uygulanan, tarama modeli ile desenlenmiş araştırmalardır. Kullanılma sıklığı olarak 19 adet ve % 14.62’lik oranla üçüncü sırada yer alan 0-30 kişi aralığı ise deneysel veya görüşme modellerinin kullanıldığı çalışmalar olarak göze çarpmaktadır. Örneklem genişliği olarak en az kullanılan aralık 2 adet ve % 1.54’lük oranı ile 31-60 kişi aralığı olmuştur. Bu aralığın az sayıda çalışmada kullanılmasının sebebi deneysel ve görüşme metotları için örneklem genişliği açısından kalabalık, tarama gibi çalışmalar için ise örneklem genişliği açısından sayıca yetersiz görülmesi olabilir. Doktora tezleri ayrıyeten incelendiğinde ise yapılan çalışmaların yarısına yakınının 201-500 kişi aralığında olduğu görülmektedir (7 adet doktora tezi). Araştırmaların genellikle tarama modeli ile yani anket-ölçek

kullanılarak yapılması bu aralıkların diğerlerine oranla daha fazla kullanılmasının nedeni olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezler örneklem seçimi ve örneklem genişliği bakımından uygun ve yeterli görülmektedir. Örneklem açısından, yapılan araştırmalara bakıldığında da genellikle çalışmaların örneklem seçimi ve genişliği konusu orta düzeyde veya yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir (Balcı, 1988; Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Gorard, 2005; Miskel ve Sandlin, 1981).

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde çok fazla çeşitlilik görülmemektedir. Araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı anket olmuştur (67 adet % 41.61). Anketin ardından yine çok benzer bir veri toplama aracı olan ölçek kullanılmıştır (42 adet % 26.09). Çoğu araştırmacının anket ve ölçek ifadeleri aynı veri toplama aracını belirtmektedir. Ancak çalışmada, araştırmacılar tarafından ifade edildiği şekilde verilere yer verildiği için bu iki veri toplama aracı aynı isim altında birleştirilmemiştir. Bulgular incelendiğinde, genellikle nicel yöntemlerle ve tarama modeli ile desenlenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan anket ve ölçeğin 109 adet ve % 67.70 gibi bir oranla karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu oran incelenen tüm tezlerin üçte ikisini aşmaktadır. Araştırma kapsamında diğer veri toplama araçlarına fazlaca başvurulmamıştır. İncelenen doktora tezlerinde de benzer bir durum söz konusu olmuştur. Üretilen doktora tezlerinin altısında anket, dördünde ölçek kullanılarak toplam çalışmaların üçte ikisi yine bu iki veri toplama aracıyla gerçekleştirilmiştir.

Başka araştırmalarda da veri toplama araçları bakımından anket ve ölçeğin sıkça kullanıldığı tespit edilmiş ve bulgular bu çalışmayla paralellik göstermiştir (Balcı, 1988; Balcı ve Apaydın, 2007; İsaogulları, 2016; Karadağ, 2009; Uysal, 2013). Cohen, Marrion ve Marison (2011) veri toplama aracı olarak anketin çok tercih edilmesini, anket uygulama ve analizinin kolay oluşuna bağlamaktadır. Fakat İsaogulları (2016) uygulanması kolay olan ölçek gibi nicel metotların temelde psikoloji disiplinde kullanıldığını, sosyal ve kültürel bir alan olan eğitim için bu metotların kullanılmasının sorunların anlaşılmasında yetersiz kaldığını öne sürmüştür.

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, veri analiz yöntemi sayısının toplam tez sayısından daha fazla olduğu görölmektedir. Bunun sebebi bir tezde birden fazla veri analiz yönteminin uygulanmış olmasıdır. Araştırmanın bulgularına göre en fazla kullanılan veri analizi yöntemi t-testidir. Frekans-yüzde-aritmetik ortalama-standart sapma istatistiksel analizleri ve tek yönlü varyans analizi-ANOVA da çok tercih edilen veri analizi yöntemleri olmuştur. Diğer veri analizi yöntemleri bunlar kadar çok kullanılmamıştır. Benzer çalışmalarda; Bridges (1982) yaptığı araştırmaya göre basit istatistiksel tekniklerin, Balcı (1988) da betimsel ve ilişkisel tekniklerin sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Hsu (2005) çalışmasında en fazla tercih edilen veri analizi yöntemlerini ANOVA, korelasyon analizi, regresyon analizi, t-testi ve psikometrik analiz olarak sıralamıştır. Balcı ve Apaydın (2007) inceledikleri çalışmalarda kullanılan istatistiksel tekniklerin veri analizi bakımından temel düzeyde kaldığını; Karadağ (2009) ise incelediği çalışmalar arasında frekans, ortalama ve t-testinin en fazla kullanılan istatistiksel teknikler olduğunu belirtmiştir.

Eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin eğitim kademesine göre dağılımı incelendiğinde, tezlerin % 90.00 oranla (135 adet) yüksek lisans kademesinde üretildiği görölmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların % 10'u (15 adet) doktora kademesinde yapılmıştır. Uysal'ın (2013) da dediği gibi lisansüstü eğitimin en son halkası doktora kademesidir. Dolayısı ile bu alanda yapılan özgün doktora çalışmaları eğitim politikaları oluşturma konusunda referans niteliği taşımaktadır. Bu yüzden eğitim denetimi konusu için yapılan doktora çalışmalarının sayısının az olduğu düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlere doktor, yardımcı doçent doktor, doçent doktor ve profesör doktor unvanlarına sahip kişiler danışmanlık yapmıştır. Çalışmanın bulgularına göre toplamda en fazla tez danışmanlığı yapan grubun yardımcı doçent doktorlar olduğu görölmektedir (68 adet % 45.33). Doktora tezlerinin danışman unvanlarına bakıldığında ise sıralama değişmektedir. Doktora kademesinde en fazla teze danışmanlık yapan profesör doktor unvanına sahip olanlar olurken (8 adet), ardından doçent doktor unvanına sahip olanlar (4 adet) ve daha sonra da yardımcı doçent doktor unvanına sahip olanlar (3 adet) gelmektedir. Yüksek lisans tezlerinden farklı olarak doktora tezlerinin yarısından fazlasının, danışman

unvanları bakımından profesör doktorlar ile yürütüldüğü ve bu kademedeki tez sayısı olarak danışman unvanlarının yukarıdan aşağıya doğru sıralandığı tespit edilmiştir (Profesör Doktor > Doçent Doktor > Yardımcı Doçent Doktor).

Eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin yazar cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde, kadın araştırmacılarla erkek araştırmacıların ürettikleri tez sayısı bakımından hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında bulunan doktora tezleri incelendiğinde ise erkek araştırmacıların (11 adet) kadın araştırmacılardan (4 adet) neredeyse üç kat fazla tez ürettiği görülmüştür. Araştırmacılar Yazıcı ve Bekerci (2016) ve Polat (2013) da yaptıkları çalışma kapsamında tez yazan erkek ve kadın oranlarının birbirlerine yakın olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı olarak Ergün ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırma sonucunda, inceledikleri tezlerin yaklaşık % 70'inin erkekler % 30'unun kadınlar tarafından yazıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim denetimi konusunda üretilen lisansüstü eğitim tezlerinin sayfa sayılarına göre dağılımı incelenirken sayfa aralıkları, yazılan tezlerin sayfa sayısı sıklığı dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre "0-100, 101-200 ve 201 ve Üstü" olmak üzere üç aralık seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre en fazla tezin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı görülmektedir (90 adet % 60.00). Doktora tezlerinin sayfa sayıları, yüksek lisans tezlerine göre daha fazladır. Doktora kademesinde üretilen tezlerin üçte ikisi 201 ve Üstü sayfa aralığındadır. Yani bu sayfa aralığında yazılan 19 tezin 10 tanesi doktora kademesinde yazılmıştır. Geriye kalan 5 doktora tezi 101-200 sayfa aralığındadır. 0-100 sayfa aralığında ise 41 adet yüksek lisans tezi varken, bu sayfa aralığında yazılmış doktora tezi bulunmamaktadır. Doktora tezlerinin daha kapsamlı araştırmalar olması bu sonucun sebebi olarak düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında 1990 ile 2017 yılları arasında eğitim denetimi konusunda üretilen tezler incelenmiştir. Bu yıllar arasında yapılan çalışmaların, araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 103 araştırmanın nicel, 34 araştırmanın nitel ve 11 araştırmanın da karma yöntemler uygulanarak yapıldığı, 2 araştırmada ise herhangi bir yöntemin belirtilmediği saptanmıştır. 1990 yılından 2004 yılına kadar yapılan çalışmaların tamamının nicel yöntemler kullanılarak

yapıldığı görülmektedir. Nitel yöntemler uygulanan ilk çalışma 2004 yılında, ikinci çalışma 2009 yılında yapılmıştır. Hemen hemen her yıl nicel yöntemler uygulanan çalışmaların sayısı daha fazla olmuştur. 2010 yılında üretilen tezlerde ilk defa, nicel ve nitel yöntemlerin kullanılma sayısı ve oranı eşitlenmiştir. 1990 ile 2017 yılları arasında, sadece 2015 ve 2016 yıllarında nitel yöntem uygulanan tezlerin sayısının nicel yöntem uygulanan tezlerin sayısından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Karma yöntem genel olarak fazla tercih edilmemiş olmakla birlikte en fazla 2012 yılında üretilen tezlerde kullanılmıştır (4 adet).

2. TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkiye’de 1990 ile 2017 yılları arasında eğitim denetimi konusunda yapılan araştırmalar farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacıların bazı değişkenler bakımından eğilimleri saptanarak genel bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bir değerlendirme yapılacaktır.

Araştırma kapsamına alınan tezler öncelikle betimsel özellikleri bakımından incelenmiştir. Üretilen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2009 yılına kadar çalışmaların çok seyrek olduğu görülmektedir. 2009 yılı ile 2015 yılları arasında eğitim denetimi konusunun yoğun olarak işlendiği saptanmıştır. Bunun sebebinin Türkiye’deki denetim sistemi arayışı olduğu düşünülmektedir. Denetim sisteminde yapılan veya yapılması düşünülen değişiklikler, eğitim konusunda güncel çalışma yapmak isteyen araştırmacıları eğitim denetimi konusuna yaklaştırmaktadır. Denetim sisteminde değişiklik yapıldığı veya değişiklik yapılmasının düşünüldüğü yıllarda eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmaların sayısındaki artış bu düşüncüyü desteklemektedir. Bunun yanında 2000’li yılların başından itibaren birçok öğretmen ve eğitim çalışanı ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, il eğitim denetmeni ya da maarif müfettişi (meslek adında zaman içerisinde değişiklikler olmuştur) olmak için lisansüstü eğitim yapmaya istekli hale gelmiştir. Dolayısı ile Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü eğitim programlarında ve eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Fakat 2015 yılına kadar artan çalışma sayısı bu yıldan itibaren azalmıştır. Rehberlik ve iş başında yetiştirme görev ve yetkisinin, yani sınıflardaki öğretmen denetiminin, 2015-2016

eğitim ğretim yılından itibaren müfettişlerden alınarak okul müdürlerine bırakılmasının, müfettişliğe ve dolayısı ile eğitim denetimi konusuna olan ilginin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bunun da yapılan çalışma sayısına olumsuz yönde etki ettiği düşünülmektedir.

Rehberlik ve iş başında yetiştirme, ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri arasında iken 2014 yılındaki değişiklik ile yönetmelikten çıkarılmıştır (MEB, 2014; Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017). Böylece hemen hemen tüm paydaşlar tarafından eleştirilen, maarif müfettişlerinin birkaç saat derse girerek öğretmenleri sınıfta denetleme uygulaması son bulmuştur. Öğretmen teftişi ve denetlemesi, onlarla birlikte çalışan okul müdürlerine bırakılmıştır. Fakat ğretmenleri daha iyi tanıdığı dşnlen okul müdürlerinin sınıfta ve sınıf dışında öğretmenleri denetlemesi ve sene sonunda onlara not vermesi şeklinde devam eden denetim süreci de kısa zamanda eleştirilmeye başlanmıştır. Tonbul ve Baysülen (2017), Sezgin, Tınmaz ve Tetik (2017) ve eğitim camiasının büyük bir kısmı teftiş yetkisiyle müdürlerin gücünün artırıldığını, bu gücün kötüye kullanımının olabileceğini, müdürlerin objektif olmayıp yanlı davranabileceğini, bazı öğretmenlerin müdürlere yaranmaya çalışacaklarını belirterek negatif görüş bildirmişlerdir. Ayrıca okul müdürünün okuldaki tüm branş öğretmenlerini denetleyebilecek alan yeterliliğine sahip olamayacağı da ortak kanaat olmuştur. Dolayısı ile denetimdeki bu uygulama da kabul görmemiş, 2016-2017 eğitim ğretim yılında öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından denetlenmesi iptal edilmiştir. Daha sonra uygulanması dşnlen “oklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesi” modeli taslak olarak hazırlanmıştır. Bu denetim modelinde ğretmen performansının, eğitimin diğer paydaşları tarafından (okul müdürü, müdür yardımcısı, müfettiş, zümre öğretmenleri, okulun diğer personelleri, öğretmenin öz değerlendirmesi, öğrenciler ve veliler) değerlendirilmesi düşünülmüştür. 2017-2018 eğitim ğretim yılında, bazı şehirlerde pilot olarak uygulanan bu denetim modeli, özellikle öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere not vermesi olarak algılandığı için, büyük tepki çekmiş ve pilot uygulama ğretim yılı tamamlanmadan askıya alınmıştır. Ardından Prof. Dr. Ziya Selçuk’un Milli Eğitim Bakanı olmasıyla bakanlıkta ileriye dönük çalışmalar başlamıştır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi adı verilen ve zamanla uygulamaya geçmesi dşnlen yeni projeler bizzat sayın bakan tarafından

açıklanmıştır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı şu an itibari ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı için belirlenmiş veya uygulanması düşünülen bir denetim modeli açıklamamıştır. Türkiye’de kalıcı ve tüm paydaşlar tarafından kabul gören bir denetim sistemini uygulamaya geçirmek için çalışmalar devam etmektedir. Fakat denetimin ne şekilde ve kimler tarafından yapılacağına hala belirsizliğini koruması, denetimdeki karmaşanın kısa sürede çözülemeyeceğini işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yapıldığı bilim dallarına göre dağılımlarına bakıldığında tezlerin çok büyük oranda eğitim yönetimi programlarında üretildiği görülmüştür. Fakat birçok üniversitede açılmış olan eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programlarının bilim dalı olarak farklı farklı adlandırıldığı çalışmanın bulgularındandır. Araştırma kapsamında üniversitelere göre eğitim yönetimi programlarının isimlendirildiği bilim dalları; Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim Yönetimi Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi olarak yer almaktadır. Eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programlarının, farklı zaman dilimlerinde olsa da üniversiteler bağlamında isim birlikteliğinin sağlanamamış olması düşündürücüdür.

Araştırma kapsamında incelenen tezlere bakıldığında, yapılan çalışmaların çoğunun algı veya görüş belirlemeye yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmada sadece algı veya görüşlerin belirlenmesinin, akabinde bir model önerisi veya bir model çalışması yapılmamış ise, alana çok da faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Ancak saptanan bulgulara göre bir model önerisi ya da çalışması yapılmışsa, modelin etkililiği de araştırma sürecinde test edilebilir. Araştırmada incelenen tezlerden % 10.67’si bir modele ilişkin olarak yapılan çalışmalardır. Bu tür çalışmaların alana katkısının daha fazla olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında bazı spesifik çalışmaların yapılması da konularda çeşitliliği sağlamıştır (Jean Jack Rousseau'nun Eğitim İle İlgili Görüşleri, Hüseyin Hüsnü Tekişik'in Eğitim Yönetimi ve Denetimine Katkıları, Kadın Öğretmenlerin Denetmenlik Eğilimlerine Yönelik Görüşleri gibi).

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük bir kısmının nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı saptanmıştır. Bu durum hem yüksek lisans hem de doktora kademesi için geçerlidir. Nicel yöntemlere bağlı olarak da en çok kullanılan araştırma deseni tarama olmuştur. Dolayısı ile tarama modeline uygun olan veri toplama araçları, anket ve ölçek, çok fazla uygulanmıştır. İsaogulları (2016) Türkiye’de nicel yöntemlere eğilimin fazla olmasını lisansüstü eğitimlerde çoğunlukla nicel araştırma, yöntem ve istatistik derslerinin veriliyor olmasına bağlamaktadır. Fakat yurt dışında durum aynı değildir. Aydın, Erdağ ve Sarier (2010) inceledikleri makalelerde, Aydın ve Uysal (2011) da taradıkları doktora tezlerinde Türkiye’de nicel yöntemlerin çoğunlukla tercih edildiğini, yurt dışında ise nitel veya karma yöntemlerin daha fazla işe koşulduğunu saptamışlardır. Buna göre Türkiye’de yöntem bilimdeki değişim ve gelişim, uluslararası yönelime paralel ilerleme göstermemektedir. Oysa Uysal’ın (2013) da dediği gibi bir araştırmada neyin, nasıl araştırılacağına çalışma öncesinde detaylı olarak düşünülmesi gerekir. Sonra araştırmanın yöntemini seçmek daha sağlıklıdır. Yapılan çalışmalar ışığında Türkiye’de ya araştırma yöntemi seçimi için detaylı çalışmalar yapılmıyor ya da araştırma konuları ve araştırma biçimi çoğunlukla nicel yöntemlere uygun oluyor. Çalışma sonuçlarına göre birinci ihtimalin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki çalışmalar konuya uygun olarak çoğunlukla öğretmen, müfettiş ve yöneticilerle yürütülmüştür. Örneklem seçimi ile örneklem genişliği yönteme ve konulara göre uygun, aynı zamanda yeterli görülmektedir. Tezlerdeki verilerin analiz edildiği yöntem ve tekniklerde de bazılarının sıkça kullanıldığı, yine de analiz yöntemlerinin yeterince çeşitlendirildiği; eğitim kademesi bakımından ise doktora tezlerinin sayı ve yüzde olarak az olduğu düşünülmektedir. İncelenen tezlerin diğer değişkenlere göre dağılımlarında olağanüstü veya olağandışı bulgulara rastlanmamıştır.

3. ÖNERİLER

Bu bölümde eğitim denetimi konusunda üretilmiş olan lisansüstü eğitim tezlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına ilişkin öneriler sunulmaktadır.

3.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Danışmanlar tecrübeleri ve bilgileri doğrultusunda danışanlarını tez konusu seçiminde alanda çözüme muhtaç veya daha önemli olan konulara yönlendirebilirler.
2. Lisansüstü öğretim programlarında nitel araştırma yöntem ve tekniklerine hem dersler hem de uygulama bakımından daha fazla yer verilebilir.
3. Araştırmacılara yapacakları çalışmalar için uygun yöntem ve teknik seçiminde danışmanları tarafından yol gösterilebilir. Çalışma için nicel ya da nitel araştırma yönteminin uygunluğu; güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek çalışmaya başlanması sağlanabilir.
4. Lisansüstü öğretim programlarında araştırmacılar uygulamalı derslerle veya akademisyenlerin makalelerine yardımcı yazar olarak dâhil edilerek tez ve makale yazma konusunda daha deneyimli hale getirilebilir.
5. Lisansüstü öğretim programlarında üretilen tezlerin araştırma soruları, bulguları, sonuç ve önerileri arasındaki ilişkilere dikkat edilerek tezlerdeki bölümler arasında kopukluk olması önlenmelidir.
6. Yapılan çalışmalar yetkili kişilerce takip edilerek uygulanabilir bir model ortaya çıkarılabilirse, ülkemizdeki denetim arayışına faydalı olabilir.
7. Araştırmada bilimsel yöntemler, teknikler ve kavramlar gibi değişkenlerin ifade edilmesinde ortak bir dil kullanılmadığı tespit edilmiştir. Hem çalışmaların niteliği hem de çalışmadan faydalanmak isteyen araştırmacılara kolaylık sağlaması açısından, bilimsel çalışmalarda ortak bir dil kullanılması önemli görülmektedir. Bunun için yüksek lisans ve doktora programlarına yönelik ortak bir yönerge hazırlanması faydalı olabilir.
8. Araştırmada eğitim yönetimi programlarının her üniversitede farklı bilim dalları altında toplandığı görülmüştür. Tüm üniversiteler YÖK'e bağlı olduğu için, YÖK tarafından eğitim yönetimi programları üniversitelerde aynı bilim dalı adı altında toplanabilir. YÖK tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluştur. Dolayısı ile tüm üniversitelerde isim birliğini sağlayabileceği düşünülmektedir.

9. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından üretilen tezlerin erişime açıldığı Ulusal Tez Merkezinde, yayımlanan tezlerin kapsamlı özetlerinin de bulunması benzer araştırmaların tez özetleri kullanılarak yapılmasında kolaylık sağlayabilir.
10. Eğitim denetimi konusunda üretilen tezler içinde doktora kademesinde yapılan çalışmaların oranı oldukça azdır. Bu konuda doktora kademesinde yapılan araştırmaların artırılması hem nitelik hem de alana katkı açısından faydalı olabilir.
11. Eğitim denetimi konusunda yapılan çalışmalarda genellikle kolay erişilebilir örneklem/çalışma gruplarının tercih edildiği saptanmıştır. Bu konuda yapılacak araştırmaların, eğitimin diğer paydaşlarını da kapsayacak şekilde yapılması genel durumun tespiti için daha sağlıklı olabilir.
12. Benzer ve birbirini tekrar eden araştırmalar yerine bir model önerisinin konu olarak belirlenmesi ve bu tip çalışmaların deneysel olarak uygulanması alana daha çok katkı sağlayabilir.
13. Nicel yöntemlerle yapılan çalışmalarda çok yüksek oranla tarama modeli ve veri toplama aracı olarak da çoğunlukla anket ile ölçek kullanıldığı araştırmaların sonuçlarındandır. Nicel yöntemlerle desenlenen araştırmaların ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi çalışmaların daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlayabilir.

3.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Eğitim denetimi konusunda benzer araştırmalar belli periyotlarla tekrarlanarak alandaki gelişim takip edilebilir.
2. Eğitim denetimi konusunda üretilmiş tezleri inceleyerek yapılan bu çalışma, alandaki makale ve bildirimler incelenerek tekrarlanabilir.
3. Eğitim denetimi konusunda yurt dışında üretilmiş olan lisansüstü eğitim tezleri incelenerek yapılan benzer bir çalışma ile ülkeler arasında bir kıyas söz konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 53, 7-24.
- Alabdulkareem, R. (2014). Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia. *US-China Education Review*, 4 (3), 186-192.
- Altinkurt, L. (2007). Sanat Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 173, 105-113.
- Archibong, F. I. (2012). Instructional Supervision in the Administration of Secondary Education: A Panacea for Quality Assurance. *European Scientific Journal*, 8 (13), 61-70.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: A Guide for Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil.
- Arslantaş, H.İ. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Bir Model Önerisi)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ayaş, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). A Comparison of Articles Published in the Field of Educational Administration in Terms of Topics, Methodologies and Results. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A. ve Uysal, ř. (2011). Evaluation of Doctoral Theses on Educational Administration in Turkey and Abroad, in Terms of Subjects, Methods and Results. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Aypay, A. (2010). Denetici Profiline İlişkin Sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 593-622.
- Balcı, A. (1988). Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu EAQ'de 1970– 1985 Arasında Yayınlanan Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1–2), 421- 434.
- Balcı, A. (1990, Eylül). Türkiye'de Eğitim Araştırmalarının Durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Birinci Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi*. Ankara.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B. ve Apaydın, Ç. (2007). Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi ve Denetimi: Mevcut Durum ve Yeni Perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (126-185). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Balcı, B. (2007). *İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin: İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar*, Sayı 54, 181-209.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ. ve Tanrıöğür, A. (2008). *1. Eğitim Yönetimi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Komisyon Raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 25-26 Nisan 2008, 44-48.
- Balcı, A. Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 325-343.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Başar, H. (1998). *Eğitim Denetçisi Roller, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). *Okulda Denetim, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Berelson, B. (1984). *Content Analysis in Communication Research*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of Clinical Supervision*. (4th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the School Administrators: The State of the Art, 1967- 1980. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 12-33.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getiremediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burton, W. H. ve Brueckner, L. J. (1955). *Supervision: A Social Process*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cansız Aktaş, M. (2014). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Corporan, T. L. C. (2012). *Teacher Accountability and Cultural Competence: A Phenomenological Study in Texas*. (Unpublished Doctoral Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3538852).
- Crano, W. ve Brewer M. B. (1994). *Principle of Research in Social Psychology*. New York: Mc- Graw Hill Inc.
- Culberston, J. (1983). Theory in Educational Administration: Echoes from Critical Thinkers. *Educational Researcher*, 12 (10), 15-22.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dalak, G. (2000). Denetim ve Kalite Denetimi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 65–79.
- Demirbaş, M. (2015). Bilimsel Araştırma ve Özellikleri. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (3-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Egemen, E. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Yeterlilik Alanlarına İlişkin Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, Z. A. ve Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 25-40.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (3. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Glanz, J. (1997). *Supervision: Don't Discount the Value of the Modern*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407714).
- Goldhaber, D. D., Goldsmitdt, P. ve Tseng, F. (2013). Teacher Value-Added at the High-School Level: Different Models, Different Answers? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 220-236. doi: 10.3102/0162373712466938
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. ve Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers* (2nd Edition). NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gorard, S. (2005). Current Contexts for Research in Educational Leadership and Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 155– 164.
- Gökçe, F (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73–78.
- Göktepe, N. (2001). *Yönetici Hemşirelerin Liderlik Tarzları ile Astların Yönetici Hemşirelerinin Liderlik Tarzlarını Algulamalarının Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Grauwe, A. D. (2004). School Self-Evaluation and External Inspection: A Complex Couple. In A. D. Grauwe, J. P. Naidoo (Eds.) *School Evaluation for Quality Improvement*, (71-83). Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning Reports. Paris: UNESCO-IIEP.
- Gupta, N. (2007). *Teachers' notions of Accountability: A Comparison Across Public, Private and NGO Primary Schools in India*. (Unpublished Doctoral Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3292350)
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Harris, D., N., Ingle, W. K. ve Rutledge, S. A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability: A Comparative Analysis of Teacher Effectiveness Ratings by Principle and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, 51 (1), 73–112. doi: 10.3102/0002831213517130
- Hay, A. A. (2005). *The Mediating Influence of Internal Accountability Systems on Teachers' Assessment Practices*. (Unpublished Doctoral Thesis). Faculty of Graduate Studies, University of Ottawa.
- Henson, K. T. (2010). *Supervision: A Collaborative Approach to Instructional Improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (1996). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall Ptr.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. MA: Reading, Addison-Wesley.
- Hoy, W. K. ve Miskel, G. C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hsu, T. (2005). Research Methods and Data Analysis Procedures Used by Educational Researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28 (2), 109-133.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İlğan, A. (2008). Klinik Denetimden Gelişimsel Yansıtıcı Denetime Geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.

- İmren, S. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Maarif Müfettişlerinin Eğitim - Öğretim ile İlgili Rehberlik Rollerini (Van İli Çaldıran İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının Liderlik Teması Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu G. (2009). Matematik Eğitimi ve Matematik Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Bir Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1046-1052.
- Kantos, Z. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, E. (2009). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açısından İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 87-102.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, E. (2006). *Teftiş Geçirmiş İngilizce Öğretmenlerinin Bakış Açısı, Fikirleri, Hisleri ve Deneyimleri Açısından Teftiş Süreci Üzerine Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keselman, H. J., Huberty, C. J., Lix, L. M., Olejnik, S., Cribbie, R. A., Donahue, B., Kowalchuk, R. K., Lowman, L.L., Petoskey, M. D., Keselman, J. C. ve Levin, J. R. (1998). Statistical Practices of Educational Researchers: An Analysis of Their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA Analyses. *Review of Educational Research*, Sayı: 68, 350–386.
- Kırsoy, İ. (2015). *Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

- Koçak, R. (2006). Öğretmen Performans Değerlendirme Envanteri Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 779-808.
- Kolaç, E. (2008). İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 2-4 Mayıs 2008.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kurtdede Fidan, N. ve Öner, Ö. (2018). Değerler Eğitimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 1-17.
- Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı ile İlgili Türkiye Kaynaklı Dergilerde Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2 (3), 1-10.
- MacBeath, J. (1999). *School Must Speak for Themselves: The Case for School Self Evaluation*. London: Routhledge.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 15.05.2018, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.
- MEB (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. 14.05.2018, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html>.
- MEB (2011a). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. 04.05.2018, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>
- MEB (2011b). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 14.05.2018, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>

- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.
14.05.2018, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Müfettişleri Görev Standartları*. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2016a). *İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi*. 17.05.2018, https://icden.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/14045353_yonerge_pdf.pdf
- MEB (2016b). *Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017c). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. 02.07.2018, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/teftis/teftis_0.html
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Göngör, S. ve Oğuz, E. (2007). The Process of Supervision in the Turkish Educational System: Purpose, Structure, Operation. *Asia Pasific Education Review*, 8 (1), 56-70.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.
- Memişoğlu, S.P. ve Ekinci, Z. (2013). İlköğretim Okullarının Kurum Denetimi Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Denetmen ve Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 206-212.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Miskel, C. ve Sandlin, T. (1981). Survey Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 17 (4), 1–20.
- Murphy, J. (1995). The Knowledge Base in School Administration: Historical Footings and Emerging Trends. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich

- (Eds.), *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives* (61- 73). Albany: State University of New York Pres.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. California: Sage.
- Oğuzkan, F. A. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oktay, F. (1998). *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma; Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetimi Sistemleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Okur, Y. (2007). *Türkiye'de Kamu Denetimi Değişim Süreci ve Performans Denetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Okutan, M. & Ekşi, A. (2007). 2000-2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 5-7.08.2007.
- Örücü, D. Ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (2), 167-197.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 619-650.
- Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 204-210.
- Papa, R. (2009). *The Discipline of Education Administration: Crediting the Past*. 06.04.2018, <http://cnx.org/content/m12868/1.7/>

- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere Eğitim Sistemlerinde Öğretimsel Etkinliklerin Denetiminin Yapısal Olarak Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Polat, M. (2013). Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Tamamlanmış Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma: Celal Bayar Üniversitesi Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 35 (46-54).
- Robson, C. (2011). *Real World Research*. Cambridge: Blackwell.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (145), 85-95.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Süresince Karşılaştıkları Sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), (114–129).
- Scherrer, R. J. (2009). *Evaluating Public School Teachers in Western Pennsylvania: How and Why Has it Changed Since NCLB?* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Pittsburgh.
- Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik Liderlik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans Kriterlerine Göre Öğretmenlerin Değerlendirilmesine İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14 (2), 1647-1668.
- Simon, J. ve Burstein, P. (1985). *Basic Research Methods in Social Sciences*. New York: Random House.
- Stacey, M. (1970). *Methods of Social Research*. Oxford: Pergamon.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park CA: Sage.
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyişi. *Millî Eğitim*, Özel Sayı, 167.
- Şimşek, H. (2004). *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler*. 06/04/2018, <https://www.hasansimsek.net/indir>
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, 439-458.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-25.
- Şişman M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği* içinde (99-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thakral, S. (2015). The Historical Context of Modern Concept of Supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6 (1), 79-88.
- Tomal, D. R., Wilhite R. K., Phillips, B. J., Simms, P. A. ve Gibson, N. P. (2015). *Supervision and Evaluation for Learning and Growth*. London: Rowman and Littlefield.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (1), 299-311.
- Topçu, E. B. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tortop, N. (1999). *Personel Geliştirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tortop, N., İşbir, E., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M.A. (2007). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsai, C. C. ve Wen, L. M. C. (2005). Research and Trends in Science Education from 1998 to 2002: A Content Analysis of Publication in Selected Journals. *International Journal of Science Education*, 27, 3-14.
- Türk Dil Kurumu, (2018). www.tdk.gov.tr, 10.12.2018.
- Türkan, M. (2015). *Türkiye’de Din Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İçerik ve Yöntem Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi (Muğla İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Valli, L. ve Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Resource Journal*, 44 (3), 519-558. doi:10.3102/0002831207306859.
- Wimmer, R. D. ve Dominick, J.R. (2006). *Mass Media Research: An Introduction*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Yazıcı, M. ve Bekereci, Ü. (2016). Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2012-2014 Yılları Arasında Yapılan Doktora Tezleri Üzerine İstatistiksel Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 263-276.
- Yıldırım, M. C. (2009), *Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2012).Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek Tablo 1: Tez Listesi	101
Ek Tablo 2: Lisansüstü Tez Sınıflandırma ve İçerik Formu	109



Ek 1

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Tezlerinin Listesi		
Sıra No	Tez Numarası	Tez Yılı
1	263604	2010
2	122201	2002
3	101912	2001
4	219339	2007
5	439920	2014
6	353179	2013
7	253640	2010
8	81803	1999
9	148384	2004
10	321030	2011
11	253629	2010
12	454361	2017
13	432573	2016
14	375599	2014
15	367963	2014
16	185441	2012
17	320120	2011

18	264806	2010
19	456607	2017
20	371191	2014
21	350939	2013
22	314101	2012
23	323622	2012
24	296643	2011
25	454871	2017
26	458810	2017
27	463334	2017
28	445803	2016
29	438355	2016
30	447601	2016
31	407153	2015
32	381677	2015
33	440000	2015
34	394945	2015
35	405465	2015
36	396060	2015
37	396004	2015

38	439985	2015
39	417632	2015
40	439986	2015
41	407606	2015
42	407607	2015
43	372178	2014
44	368280	2014
45	375600	2014
46	372275	2014
47	383643	2014
48	440006	2014
49	381553	2014
50	370317	2014
51	356848	2014
52	368254	2014
53	417720	2014
54	376614	2014
55	439907	2014
56	366606	2014
57	322035	2013

58	349473	2013
59	344312	2013
60	357623	2013
61	321936	2013
62	333869	2013
63	333870	2013
64	342331	2013
65	356344	2013
66	348983	2013
67	356319	2013
68	350003	2013
69	357622	2013
70	358766	2012
71	325989	2012
72	314827	2012
73	322431	2012
74	357625	2012
75	304282	2012
76	327769	2012
77	422744	2012

78	319980	2012
79	308673	2012
80	323293	2012
81	279548	2011
82	279549	2011
83	279275	2011
84	306746	2011
85	308596	2011
86	289564	2011
87	310741	2011
88	280589	2011
89	300477	2011
90	298596	2011
91	290736	2011
92	289587	2011
93	296623	2011
94	296535	2011
95	308670	2011
96	296642	2011
97	296475	2011

98	296482	2011
99	296531	2011
100	298411	2011
101	279919	2011
102	302895	2010
103	289536	2010
104	278748	2010
105	278751	2010
106	265555	2010
107	313944	2010
108	279086	2010
109	264168	2010
110	264339	2010
111	277973	2010
112	258120	2010
113	257853	2010
114	257335	2010
115	249754	2010
116	278644	2010
117	235334	2009

118	241598	2009
119	253516	2009
120	235204	2009
121	241577	2009
122	250497	2009
123	250426	2009
124	239222	2009
125	239215	2009
126	234732	2009
127	234824	2009
128	229323	2009
129	234806	2008
130	234813	2009
131	235476	2009
132	227480	2009
133	254553	2008
134	220434	2008
135	219698	2008
136	221022	2008
137	218769	2008

138	241853	2007
139	206736	2007
140	220441	2007
141	148209	2004
142	146070	2004
143	145241	2003
144	145235	2003
145	109085	2001
146	51307	1996
147	52505	1996
148	41361	1995
149	30775	1994
150	17755	1990

Ek 2

LİSANSÜSTÜ TEZ SINIFLANDIRMA VE İÇERİK FORMU													
Sıra No	Yıl	Üniversite	Bilim Dalı	Konu	Yöntem	Model-Desen	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Yayın Türü	Danışman Unvanı	Cinsiyet	Sayfa Sayısı
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													