

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Denetimin Unvan, İmkân ve Yetki Sorunu
Ali YALÇIN



Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Yapılan Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA
Prof. Dr. Refik BALAY
Müslüm KARAKUŞ



Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ



Müfettiş Sorunları
Doğan CEYLAN



Farklılaştırılmış Denetim ve Mentörlük
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU



Maarif Müfettişlerinin İnceleme-Soruşturma Çalışmalarını Yürütürken Karşılaştıkları Sorunlar

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Adnan YILMAZ



Çağdaş Denetim Modellerinden Gelişimsel Denetimin İncelenmesi
Dr. Gökhan KAHVECİ



Eğitim Denetiminde Değişim Süreci ve Paradigma Arayışları
Zafer ÖZER



Osmanlı Son Dönem Eğitiminde “Merkezileşme, Denetim ve Disiplin Ekseninde Şekillenen Sultanî Modernizm”
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ



Çağdaş Denetim Perspektifinde İdeal Denetim Yapılanması
Fatih ÖNCÜ



“Denetimin Öze İlişkin Hali, Özdenetim. Eğitim Çalışanları Neden Özdenetimli Olmalı”
Doç. Dr. Nail YILDIRIM



EĞİTİM-BİR-SEN

Denetimde hasta mıyız, usta mıyız? Hastalıkla ustalık arasında "denetim"

Denetim; hataları önlemek, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, yönetim sistemini geliştirmek, uygulayıcılara yardımcı olmak, sisteme değer katmak, önceden belirlenmiş kriterlere göre sistematik süreçlerle kurumları tahkim etmek için yürütülen faaliyetlerin toplamıdır.

Riskleri önlemek, gerekli tedbirleri almak, kurumun varlığını koruyarak işlevselliğini esnek kılıp güç kazanmasını sağlamak, hataları ortadan kaldırmak, izlenen politikaları değerlendirmek, kurumun güç kaybetmesini önlemek ve tüm bunları yaparken az enerji, çok verim prensibiyle hareket etmek denetimi zorunlu kılmaktadır.

Pratik çözümler sunacak, güncel kalarak farklı olmayı sağlayacak, kurumsallaşmayı tetikleyecek, yapılan işlere ve verilecek kararlara saydamlık sağlayacak, değişim ve gelişim için doğru kararlar almaya zemin hazırlayacak, hastalıkları ustalıklarla tedavi edecek, eskiyen teftiş anlayışlarının bıraktığı denetim korkusunu izale edecek, güçlü bir kontrol kültürü yerleştirecek ideal bir eğitim denetimi için yeni paradigma-lara ihtiyaç var.

Herkesin "müfettiş" ismiyle tanıdığı eğitim-öğretimde önemli bir görevi bulunan müfettişlerin isminin birkaç kez değişime uğrayarak "eğitim denetmeni", "maarif müfettişi" isimleriyle değiştirilmesi, bu arayışın bir yansıması olarak ele alınmalıdır. Bu durum, değişim ihtiyacının ve arayışının doğal bir sonucudur ve de eğitim sistemimizin bir alt bileşeni olan eğitim denetiminde var olan sancının giderilmesi olarak değerlendirilmelidir.

Kurum denetimsiz kaldığında veya denetim işlevsizleştiğinde çoğulluğun yerini yalnızlık, kozmosun yerini kaos, saydamlığın yerini kapalılık ve aktifliğin yerini durağanlık alır. Kurum, eskiyen zamana yenik düşer ve güç yitimi ortaya çıkar. Bu anlamda denetim; unsurları birbirine bağlayan, aktörlerin birbirini dinlemesini sağlayan, benzer problemleri yaşayan kişiler arasında tecrübe paylaşımına imkân veren, yeni çalışmalarını teşvik eden, sorunları tartışıp, problemlere çözüm kaynakları öneren bir yapıya sahip olmalıdır. Teoride böyle olması gereken bir alanın, eğitimdeki pratiğinin durumunu ele alarak bir nebze de olsa katkı sunmak amacıyla bu sayıda "denetim" konusu ele aldık.

Zaman değiştiğiçe algılar, algılar değiştiğiçe araçlar, araçlar değiştiğiçe de roller değişmektedir. Toplumlar, devletler, insanlar, müesseseler değişerek gelişebilir. Her müessese millette daha iyi, daha kaliteli hizmet sunan birer araçtan ibarettir. Hizmet araçlarını amaç haline getirerek; eşyayı ve aygıtları insanın üstünde tutmak bunlara dokunulmazlık kazandırmak, insanı çağa karşı yenik düşürür.

Eğitime Bakış dergimiz, yayın hayatına başladığından bu yana geçen 11 yıllık sürede Türkiye eğitiminin bütün önemli sorunlarını ve önceliklerini ele alıp gündem oluşturmaya, hassasiyetleri paylaşmaya, kamuoyunu aydınlatmaya ve yönlendirmeye devam etmektedir. Otuz üçüncü sayımızda insanlık tarihi kadar kadim olan denetim olgusuna yer verdik.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle...

sukrukulukisa@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 26 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Denetimin Unvan, İmkân ve Yetki Sorunu <i>Ali YALÇIN</i>	1
Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim <i>Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ</i>	4
Farklılaştırılmış Denetim ve Mentörlük <i>Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU</i>	11
Çağdaş Denetim Modellerinden Gelişimsel Denetimin İncelenmesi <i>Dr. Gökhan KAHVECİ</i>	17
Osmanlı Son Dönem Eğitiminde "Merkezileşme, Denetim ve Disiplin Ekseninde Şekillenen Sultani Modernizm" <i>Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ</i>	24
"Denetimin Öze İlişkin Hali, Özdenetim. Eğitim Çalışanları Neden Özdenetimli Olmalı" <i>Doç. Dr. Nail YILDIRIM</i>	34
Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Yapılan Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı <i>Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA, Prof. Dr. Refik BALAY, Müslüm KARAKUŞ</i>	39
Müfettiş Sorunları <i>Doğan CÉYLAN</i>	48
Maarif Müfettişlerinin İnceleme-Soruşturma Çalışmalarını Yürütürken Karşılaştıkları Sorunlar <i>Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER, Adnan YILMAZ</i>	56
Eğitim Denetiminde Değişim Süreci ve Paradigma Arayışları <i>Zafer ÖZER</i>	62
Çağdaş Denetim Perspektifinde İdeal Denetim Yapılanması <i>Fatih ÖNCÜ</i>	68
Türkiye'de Maarif Müfettişlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar <i>Mehmet ÖZTÜRK</i>	73
Üçüncü Göz <i>Ersay AKSOY</i>	81
İlkokul Yöneticilerinin Öğretmen Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi <i>Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN, Mevsim ZENGİN</i>	89
Milli Eğitim Bakanlığında Denetim Hizmetleri, Denetim Birimlerinin Teşkilatlanma Yapısı ve Maarif Müfettişliği <i>Mustafa YAŞAR</i>	96
Tarih Yazımı ve Türkiye'de Tarih Dersi Kitaplarının İncelenmesi <i>Yasin YAYLAR</i>	104
Tanımlanamayan, Çıktısı Ölçülemeyen Eğitimin İlk Bir Denetim Yöntemi; "İnsani İnsanla Kontrol" Çabası <i>Nihat BÜYÜKBAŞ</i>	111



EĞİTİME BAKIŞ
Yıl: 11 • Sayı: 33 • Nisan - Mayıs - Haziran 2015



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Şükrü KOLUKISA
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mithat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLCUM

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: Mayıs 2015

Denetimin Unvan, İmkân ve Yetki Sorunu

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur Sen Genel Başkanı

Denetim; örgütsel eylemlerin ve işlemlerin, ön-görülen amaçlar doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara uygunluğunun belirlenmesidir. Denetimde temel amaç, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecelerini saptayarak, örgütün etkililik, ekonomiklik ve verimlilik düzeylerini yükseltmek ve onun geliştirilmesini sağlamaktır.

2000 yılı sonrasının Türkiye'sinde, 1900'lerin kamu yönetiminden çağdaş kamu yönetimine geçmek yönünde bir kararlılık mevcuttur. Yönetim kavramı yerini yönetişime bırakmaya başlamaktadır. Yönetişim, merkezi otoritenin yukarıdan aşağıya doğru hâkimiyetini esas alan klasik hiyerarşik yönetim anlayışı yerine tüm toplumsal aktörlerin karşılıklı iş birliğine ve uzlaşmasına dayanmaktadır. Kısaca yönetişim; demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hak ve özgürlüklerine önem veren, katılımcılığın, etkililiğin, denetimin, yerinden yönetimin, açıklık, saydamlık ve hesap verebilirliğin, kalitenin, liyakatin ve etiğin hâkim olduğu, sivil toplumu ön plana çıkaran ve sivil toplum kuruluşlarının gelişmesinin önünü açan, bağımsız işleyen bir yargı düzenine sahip, teknolojideki gelişmelerle uyumlu bir ekonomik ve siyasi düzendir.

Eğitim sistemimiz; eğitimin her basamağı için geçerli olmak üzere toplumun kendi iç dinamik, gereksinim ve yönlenmelerinden soyutlanmış, devlet-siyaset-bürokrasi üçlüsü tarafından düzenlenip yürütülen ve bu üçlünün herhangi birinde bir değişim olduğunda yön ve söylemini bu değişime göre sürekli değiştiren bir sistemdir. Oysa bu sistem, yapı olarak toplumun içinde yer alan, toplumun güncel istek ve şartlarını karşılamayı amaçlayan; zaman boyutunda değişen koşullar ve

istekler karşısında sürekli güncelleştirilen dinamik bir yapıya çevrilmelidir. Başka bir deyişle toplum, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve irdelenmesine devlet örgütleri aracılığıyla dolaylı ve tümüyle edilgen bırakılmak yerine, bu eğitimden doğrudan etkilenen katmanlar eliyle doğrudan katılmalı, devlet ise en üst düzeyde norm belirleme, denetleme ve izleme yetkilerine sahip olmalıdır.

Türkiye'deki eğitim sisteminin bir felsefe değişikliğine ihtiyacı var. Özgürlüğü ve eşitliği esas almayan düzenlemeler toplumsal çıkmazları daha da derinleştirmektedir. Eğitim sistemlerinin çıktılarının geç alınması yüzünden, yapının doğru çalışıp çalışmadığını değerlendirmek zordur. Son dönemlerde uluslararası karşılaştırmalara imkân veren PISA gibi sınavlarda Türkiye'nin aldığı onur kırıcı sonuçlar, kalabalık sınıflar, ikili öğretim ve yabancı dil becerisinde öğrencilerimizin yetersiz kalması gibi olumsuzluklar üzerine, eğitim sistemi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda değişik tonlarda reform yapma, örgütü daha iyi işleyen bir mekanizmaya kavuşturma gayretleri göze çarpmaktadır. Eğitim denetiminde de bu kapsamda, özellikle 2011 yılından sonra bir kısım değişiklikler yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Yönetimin temel süreçlerinden birinin denetim olduğu ve bunun kısmen geçerliliğini koruduğu doğru olmakla birlikte, denetimin nasıl ve kimin eliyle gerçekleştirileceği hususu tartışmalıdır.

Yönetimin temel fonksiyonları arasında denetim önemli bir yer tutmaktadır. Devletin düzenleyici ve denetleyici olarak halkın yararını koruyacak bir işlev üstlendiği günümüz dünyasında yöneti-

min kalitesi denetimin kalitesi ile yakından ilişkili hale gelmektedir. Ne var ki, ülkemizde istenen nitelikte bir denetim sistemi oluşturulamamıştır. Mevcut denetim sistemine bakıldığında ilk akla gelenler; fazla sayıda ama etkisiz denetim, kurallara uygunluğa ve geçmişe dönük denetim, hedeflerden ve performans göstergelerinden yoksun bir denetim ve yetersiz kamuoyu denetimidir. Çok sayıda, birbiriyle zaman zaman örtüşen, kurallara göre çalışma üzerinde yoğunlaşan ve hata bulma mantığı ağırlıklı denetim sonucunda, yöneticiler iş yapamaz hale getirildikleri gibi, israf ve yolsuzluklara da herhangi bir çözüm üretilmemektedir.

Denetimde keyfilik ve denetim sisteminin siyasi tercihler ile amaç dışı kullanımı da eklendiğinde, denetim

sistemini son derece sorunlu bir halindedir. Aksi takdirde, ülkemizde bu ölçüde israf ve usulsüzlüklerin yaşanması ve halkın ihtiyaçlarının karşılıksız kalması gerçeği ile

karşı karşıya kalınmazdı. Şeffaflığa, hesap verme sorumluluğuna, katılımcılığa ve kamuoyu denetimine açık olmayan bir yönetim anlayışı ve yapılması devam ettiği sürece de bu sorunların üstesinden kalıcı bir şekilde gelinmesi düşünülemez.

Değişimin öncüsü olmak yerine; denetim görevini, yetkisini daha çok suç ve hata arayıcı ve cezalandırıcı amaçlar için kullanan; sistem yerine birey, olay ve işlem odaklı denetim yapan; kötü işlese de statükonun bekçiliğini yapan; insanların eksik ve kusurlarına odaklanan Türkiye'nin geleneksel denetim birimleri reforma tabi tutulmalıdır.

Eğitim sisteminin iyi çalışmamasındaki temel neden, okullarda öğretmenlerin serbest olması

değil, tam tersine bütün hareketlerinin denetlenmesidir. Gerçekten de eğitime ilişkin en fazla sorumluluğu olan öğretmenlerin eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin; müfredat belirlenmesi, müfredatın yenilenmesi, ders kitabının seçilmesi, ders gün/saatlerinin belirlenmesi, sınıf mevcudunun belirlenmesi, kullanılacak sınıf/mekânın belirlenmesi, okul bütçesinin kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi, sorunlu öğrencilerin sınıftan çıkarılması ya da okuldan uzaklaştırılması gibi temel konularda görüşleri ya dikkate alınmaz ya da çok az dikkate alınır. Ayrıca, birçok konuda da özgürlükleri gittikçe kısıtlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin hemen hemen hiçbir kararda etkili olmaması, okulda ve sınıfta kontrolü kaybetmelerine zemin hazırlamakta ve motivasyonlarını azaltmaktadır.

Hesap verebilirlik reformlarının kavramsal sorunları sonucunda çoğu zaman pratikte beklenen sonuçları vermemesi şaşırtıcı değildir. Tepeden gelen reformlar öğretmenlerin hesap vermesini beklemektedir. Gerçekten de çok aşırı kontrol edilen öğretmenlerin, iyi bir eğitim süreci sunmak için ihtiyaç duydukları kontrol ve esneklik ellerinden alınmaktadır. Bundan dolayı hesap verebilirlik reformları, eğitim süreçlerini iyileştirmediği gibi eğitim sorunlarının derinleşmesine de yol açabilmektedir. Eğitim süreçlerini iyileştirmenin vazgeçilmez unsurlarından biri, okulun yönetim ve organizasyonunun öğretmen niteliğine olumsuz etkisinin fark edilmesidir. Öğretmenin her hareketini kontrol etmeye çalışan bir eğitim sisteminde öğretmenler sıradanlaşmaktadır. Dolayısıyla sadece başarılı adayları öğretmenliğe



değil, tam tersine bütün hareketlerinin denetlenmesidir. Gerçekten de eğitime ilişkin en fazla sorumluluğu olan öğretmenlerin eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin; müfredat belirlenmesi, müfredatın yenilenmesi, ders kitabının seçilmesi, ders gün/saatlerinin belirlenmesi, sınıf mevcudunun belirlenmesi, kullanılacak sınıf/mekânın belirlenmesi, okul bütçesinin kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi, sorunlu öğrencilerin sınıftan çıkarılması ya da okuldan uzaklaştırılması gibi temel konularda görüşleri ya dikkate alınmaz ya da çok az dikkate alınır. Ayrıca, birçok konuda da özgürlükleri gittikçe kısıtlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin hemen hemen hiçbir kararda etkili olmaması, okulda ve sınıfta kontrolü kaybetmelerine zemin hazırlamakta ve motivasyonlarını azaltmaktadır.

yönlendirmek ve onları hesap verebilir kılmak, eğitim kalitesini artırmayacaktır. Eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere daha fazla esneklik ve özgürlük alanları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin çalışma şartlarıyla ilgili esas konu, öğretmenliğin ne derece uzmanlık mesleği olduğu, mesleği icra etmede öğretmenlere tanınan özerklik, öğretmene, uygulama ve tercihlerinde, duyulan güven, saygı ve öğretmeni desteklemeye yönelik kurulan profesyonel destek mekanizmalarıdır. Öğretmenlik mesleğinin oldukça saygın olduğu Finlandiya'da, okulun izlediği politikalar ve yönetim şekli, ders kitapları, dersin içeriği, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve okul bütçesi gibi farklı konularla ilgili karar alma süreçlerinde öğretmene geniş yetkiler verilmektedir. Bu geniş yetkiler, öğretmenlere karşı saygının ve güvenin bir göstergesidir. Finlandiya'da öğretmenlerin işlerini denetlemekten ziyade onlara sorumluluk verme ön plana çıkmaktadır.

Eğitim kalitesinin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri profesyonel olarak konumlandırmalı, niteliklerini artırmaya yönelik çabalara destek olmalı ve mesleklerini icra etme noktasında öğretmenlere önemli ölçüde özgürlük alanı açmalıdır. Örneğin, müfredatın en ince ayrıntısının dahi Ankara'dan belirlendiği bir eğitim sistemi yerine, her öğrencinin erişmesi gereken asgari standartların belirlendiği ve öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşip ulaşmadıklarının değerlendirilmesinin yapıldığı bir sisteme geçilmelidir. Ayrıca Türkiye'de öğretmenlerin değerlendirilmesi için, hâlihazırda kullanılan dış teftiş mekanizmaları yerine meslektaşlar olarak öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

Türkiye'deki siyasal rejimin üzerinde kurulduğu temel düşünce; ulusal açıdan türdeş, idari olarak merkezleşmiş ve mutlak egemenliğe sahip bir devlet düşüncesidir. Bunun doğal bir sonucu olarak da araç olması gereken kuralları amaca dönüştüren, bu kurallara aşırı vurgu yapan, yavaş temposunu ve rutinini değiştirmeyen bir bürokrasinin Türkiye'de var olduğu malumdur. İyi yönetim ilkeleri doğrultusunda kamuda gelişen değişim iradesine karşı, statükodan yana tavır koyan, bu uğurda pasif direniş sergilemekten çekinmeyen; uluslararası denetim standartlarını kabul etmek

yerine kendi teamüllerinde ısrar eden geleneksel denetim müesseseleri, çağın gerekleri doğrultusunda yeniden ele alınmalıdır.

Yönetim felsefelerinin değişmeye başladığı bir dünyada, yönetimin bir alt süreci olan denetimde de değişimin olması olağandır. Türkiye'deki geleneksel denetim anlayışının, özellikle eğitim denetiminin, evrensel gelişmelerin uzağında kaldığı düşüncesi, yönetim bilimi alanında çalışan bilim adamlarınca dile getirilmektedir. Denetimde reform yapmaya, yönetimden başlanmalıdır. Yönetimin kodlarında herhangi bir değişime gitmeksizin, yeni bir denetim modelini sisteme monte etmeye çalışmak sağlıklı ve sonuçsuz kalır.

Eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenler okul yönetiminde pasif ve edilgen kılınmamalıdır. Askeri denetimleri çağırıştıran, öğretmenleri esas duruşa geçiren, ceberut geleneksel teftişler son bulmalıdır.

Mart 2014 tarihli 6528 sayılı Kanunla Bakanlığın rehberlik ve denetim birimleri yeniden yapılandırılmıştır. Merkez ve taşra denetim birimlerinin aynı unvan ve görev tanımı altında birleştirilmesi yıllardır savunageldiğimiz yerde bir uygulama olmuşsa da bunun mali haklara yansıtılmamış olması, unvanlar eşitlenirken imkânların eşitlenmemesi, düzenlemenin eksik kalmasına sebep olmuştur. Ana gerekçesi kamuda aynı işi yapan aynı unvana sahip kadrolara arasındaki ücret farklılıkları gidermek olan 666 sayılı KHK ortada dururken, Bakanlık müfettişleri ile il eğitim denetmenlerinin "maarif müfettişi" unvanı altında birleştirilmelerine rağmen mali haklarındaki farklılığın devam ediyor oluşu, diğer bir ifadeyle il eğitim denetmenlerine bakanlık müfettişlerine tanınan mali hakların verilmeyişi telafi edilmeyi beklemektedir.

Türkiye'de kamu reformunu bütüncül olarak tüm sisteme uygulayamamak, ülkeyi yönetenlerin karşılaştıkları temel çıkmazdır. Reform, "Yüzde 70 alışkanlıkların değiştirilmesi, yüzde 20 sistem değişikliği ve yüzde 10 yasal değişiklik gerektirir" şeklindeki tespit, Türkiye'nin eğitim sisteminde reform yapmaya çalışanların mücadele etmek zorunda kaldıkları en büyük engelin aslında alışkanlıklardan başka bir şey olmadığıdır. Alışkanlık da anahtarı yitirilmiş bir kelepçedir.

Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğretmenlerin eğitim sisteminde sürekli değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavramaları ve yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde eğitilmeleri zorunludur. Ancak günümüzde hizmet öncesinde alınan bu eğitimin yeterli olduğu söylenemez. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde dört ya da beş yılda aldıkları lisans ya da yüksek lisans eğitiminin günümüz gereksinimlerini tam olarak karşıladığını söylemek pek kolay değildir. Bu eğitim, yaşanan günün gereksinimlerini tam olarak karşılayabilen bilim, teknoloji ve dış çevrede meydana gelen baş döndürücü değişimler karşısında öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve becerileri hızla eskimektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaşanan değişim ve yeniliklere uyum sağlaması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, alanları ile ilgili olarak sürekli değişmekte olan bilgi ve becerileri takip etmesi gerekliliğinden dolayı, meslek yaşamı boyunca bu bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyarlar. Bunun için öğretmenlerin belli zamanlarda meslektaşları ile işbaşında ve iş dışında bir araya gelmeleri mevcut bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, yeni gelişmelerden de haberdar olmaları gerekmektedir.

Her alanda yaşanmakta olan değişim, eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Eğitim kurumları bu değişime uyum sağlama ve kendini sürekli yenileme durumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir okulun kalitesi öğretmenlerinin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Öğretmen-

lerin bunu başarabilmeleri için hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri, hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Seferoğlu, 2005 ; Uçar & İpek, 2006). Hizmet içi eğitim öğretmenler açısından büyük önem taşımaktadır (Boydak, 1995).

Hizmet öncesi eğitim bir mesleğe hazırlanmak amacıyla verilir. Hizmet içi eğitim ise örgüt tarafından işgörenlere verilir. Günümüzde öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi üniversitelerde verilmektedir. Zaman içerisinde öğretmenlerin eğitim gereksinimi ortaya çıktığında, bu amaçla öğretmenlerin hizmet içerisinde eğitildikleri söylenebilir. Bu araştırmada hizmet içi eğitimin önemi, türleri, denetim, bir hizmeti içi eğitim olarak denetim, denetmenin hizmet içi eğitime yönelik rolleri üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla alan yazın taranmış ve konu anlam bütünlüğü içerisinde tartışılmıştır.

Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, işgörenlerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışların zenginleştirilmesini amaç edinen ve örgütlerin genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen bir eğitimidir. Bu eğitim, örgütte işgörenlerin çalışma temposunu hızlandırmanın, şikâyetleri, formaliteleri, kırtasiyeciliği ve kayırmaları önlemenin, insan ve madde kaynağını örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmenin, hizmetlerde para, zaman ve enerji savurganlığını gidererek maliyeti azaltmanın en etkili aracı olarak görülebilir (Kestane, 2001). Hizmet içi eğitim çok fazla boyutta değerlendirilebildiği için

* Bu makale, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2010 yılı Cilt: 9 , Sayı:31 Sayfa: 41-52 yayınlanmıştır.

tanımlarda farklılıklar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarında göre, hizmet içi eğitim:

- Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1992 :3).
- İstihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir (Aytaç, 2000).
- Bireylere mesleklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleridir (Yalın, 1999).
- Bir işyerinde çalışan kişilerin, işin gereği olan yeterlikleri kazanması için eğitilmesidir (Başaran,1994: 105).
- Sistemin daha etkili çalışabilmesi ve işgörenlerin kendilerini yetiştirme gereksinimlerinin karşılanabilmesi için düzenlenen eğitim etkinliğidir (Demirtaş & Güneş, 2002).

Tanımlara bakarak hizmet içi eğitimin, herhangi bir örgütteki işgörenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. İşgörenlerin bilgilerini arttırmak, becerilerini geliştirmek, örgütle ve iş arkadaşlarıyla kaynaşmalarını sağlamak ve davranışlarına olumlu bir yön vermek amacıyla hizmet içi eğitim verilir. Hizmet içi eğitim aracılığıyla işgörenlerin, görevleriyle ilgili olarak teorik ve pratik yönleriyle daha bilgili, daha yetenekli, hizmete daha yatkın olması ve daha olumlu davranışlara sahip olması istenir.

Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitim amaçları, bu eğitimi yaptıracak örgütün amaçları ve politikasına bağlı olarak örgütten örgüte değişiklik göstermektedir. Hizmet içi eğitimle belirlenen amaçlar hem örgütün hem de eğitilecek işgörenlerin gereksinimlerine yönelik olarak belirlenir. Genel olarak hizmet içi eğitim amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür (Taymaz, 1992: 5-6):

- Örgütte üretilen mal ve hizmetin nitelik ve niceliğini arttırmak,
- Üretimde verimlilik ve kazancı arttırmak,

- Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve enerji tasarrufunu sağlamak,
- Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak, teknolojiyi uygulamak,
- Gelişmelere ve yeniklere uyumu sağlamak, üretim metotlarını, geliştirmek,
- İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak,
- İşgörenler arasında iletişim, ilişki ve koordinasyonu güçlendirmek,
- Örgütte disiplin olaylarını, anlaşmazlıkları ve şikâyetleri azaltmak,
- İşgörenleri tanımak, kaliteli işgücü sağlamak ve kadrolaşmayı sağlamak,
- Kontrol işlem ve yükünü azaltmak, rekabet gücü etkililiğini arttırmak,
- İşgörenlerin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek,
- İşgörenlere gerekli yeterlikleri kazandırmak, memnuniyet ve doyumunu sağlamak,
- Yenilikleri yakından izlemek, işgörenlerin ortama uyumunu kolaylaştırmak,
- İşgören hareketliliğini önlemek, örgütte yer değiştirme ve yükselme imkânını sağlamak,
- İşgörenlerin işinde başarısını, değerini ve saygınlığını arttırmak.

Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim en genel anlamda iş başında ve iş dışında olmak üzere ikiye ayrılabilir. İşgörenin işinden ayrılmadan, verilen hizmet içi eğitime "işbaşıda eğitim" ; işgörene işinin dışında, örgüt içerisinde veya örgüt dışında verilen hizmet içi eğitim de "iş dışında eğitim" olarak tanımlanabilir.

Bunun dışında, hizmet içi eğitimi farklı şekillerde de gruplandırılmaktadır. Taymaz (1992: 8), hizmette bulunulan aşama ve yoğunlaşmayı göz önüne alarak hizmet içi eğitimi aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

1. *Oryantasyon eğitimi:* Örgüte yeni gelen işgörenlerin örgütün amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımları için yapılan eğitimidir.

2. *Temel eğitim:* Bir örgütte işe başlayacak olan işgörenlere yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi,

beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir. Oryantasyon eğitimi ile birlikte uygulanabilir.

3. *Geliştirme eğitimi*: Örgütte çalışmakta olan işgörenlerin kendi alanı ile ilgili gelişme ve yenilikler hakkında bilgi edinmesi ve yeteneklerini geliştirilmesi için uygulanan eğitimidir.

4. *Yükseltme eğitimi*: Örgüt yapısındaki kadrolama ve işgörenlerin yükselme gereksinimini karşılamak üzere hazırlanan programdır.

5. *Özel alan eğitimi*: İşgörenleri özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.

Taymaz'ın sınıflaması bütün örgütlerde yapılan hizmet içi eğitime yöneliktir. Okullarda uygulanabilecek hizmet içi eğitim modelleri genel hizmet içi eğitimden farklılıklar göstermektedir. Saban (2000), okullarda uygulanabilecek hizmet içi eğitim modellerini aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

1. *Danışmanlık Sistemi*: Okuldaki deneyimli bir öğretmen (danışman) ile öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen (danışan) arasında karşılıklı anlayış esasına dayalı olarak kurulan ve bir öğretim yılı süresince devam ettirilen plânlı ve dinamik bir süreçtir.

2. *Çalışma Grupları*: Genellikle iki ile altı öğretmenin bir araya gelerek oluşturdukları ve öğrenme amaçlı olan topluluklardır. Bu gruplar, farklı bilgi, beceri ve geçmişe sahip öğretmenlere belli bir konu hakkında birlikte çalışma imkânı sağlar ve bir bakıma öğretmenlerin aktif öğrenmelerini simgeler.

3. *Akran Değerlendirmesi*: İki öğretmenin karşılıklı anlayış çerçevesinde bir araya gelerek birbirlerinin sınıflarını periyodik olarak gözlemeleri, yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışmaları ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak da kendilerinde değişiklikler yapmalarıdır.

4. *Aksiyon Araştırması*: Okul sürekli olarak kendisini yenileyebilmek için bir araştırma merkezine dönüştürülür. Bunun için öğretmenler, bireysel, grup halinde veya bütün okul olarak okulun belli bir boyutuna yönelik bir dizi aksiyon araştırmaları gerçekleştirirler.

5. *Örnek Olay İncelemesi*: Öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında kendi hikâyelerini yazmaları ve bu hikâyeleri diğer öğretmenler ile tartışmaları esasına dayanır.

6. *Öğretmen Liderliği*: Öğretmenlerin karşılaştıkları eğitim ve öğretim ile ilgili problemlerin etkin çözümü için danışabilecekleri ve fikir sorabilecekleri alan bilgisine, öğretmenlik deneyimine ve kişiler arası ilişkilerdeki duyarlılığa sahip öğretmenlerin okul tarafından görevlendirilmesidir. Bu şekilde öğretmenlerin birbirlerine liderlik yaparak sorunlarını meslektaş desteği ile çözmelerine olanak sağlanır.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesinde Hizmet İçi Eğitimin Rolü

Günümüz koşullarında örgütlerin başarılı olabilmelerinin ancak nitelikli ve eğitimli insan kaynaklarına sahip olmaları ile mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü örgütlerin amaçladıkları mal, hizmet ya da düşünceyi nitelikli ve pazar koşullarına uygun olarak üretebilmeleri, örgütün nitelikli ve eğitimli işgörenler istihdam etmesi ile mümkün görünmektedir. Örgütlerin kendi işgörenlerini (insan kaynaklarını) hizmet içerisinde eğitmenin önemine vurgu yapan Tortop ve meslektaşları (2007: 184) hizmet içi eğitim yolu ile şu yararların elde edileceğini ifade etmektedirler: (1) İş verimliliği artar, (2) moral yükselir, (3) kontrol azalır, (4) iş kazaları azalır ve (5) örgüt organizasyonunda süreklilik ve uyum sağlanır.

Hizmet içi eğitim, insan kaynaklarının geliştirilmesinde önemli bir yöntem olarak görülür. Bu yöntem yönetici ve örgüt açısından olduğu kadar işgörenler için de yararlıdır. Hizmet içi eğitim alan işgörenin özgüveni yükselir, daha üst görevlere yükselme olanağı artar. İşgören, işlerini zamanında, doğru ve kusursuz yapmanın zevk ve heyecanını duyar, üstleri tarafından beğenilir ve takdir edilir. Bu duygu ve ortam içerisinde çalışma saatleri sıkıcı değil akıcı olur; çabuk ve eğlenceli geçer (Tortop ve diğerleri, 2007: 195). Görev bakımından ele alındığında hizmet içi eğitim, değişme, verimlilik artışı, görev uzmanlığı, hataların azaltılması ve standardizasyon gibi yararlar sağlamaktadır (Ay-dın, 2005: 196)

Denetim

Cengiz (1992: 7), denetimin türüne bakılmaksızın her faaliyetin içinde ve yanında yer aldığına ve özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde “olmazsa olmaz” düzeyinde denetime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Aydın (1993: 1), örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı olmasının denetim alt sistemini zorunlu kıldığını ileri sürmektedir.

En genel anlamıyla denetim, kurum hizmetlerinin, programlarının, planlarının yerine getirilişini ve niteliğini değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu değerlendirme denetmenler tarafından yapılır. Denetim denetmenler tarafından bireysel veya grup olarak işin yapıldığı andaki (gerçek zamanlı) ziyaretleri kapsar (Wilcox, 2000). Bu yönü ile denetim, bir kontrol mekanizması konumundadır. Hataların önceden saptanması ve büyümeden ortadan kaldırılması için büyük faydalar sağlar. Ancak, denetim sadece kontrol amacıyla gerçekleştirilen eylemler bütünü değildir. Denetim süreci bireyler ve gruplarla çalışmayı içerir. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir başka önemli unsur da günümüzde denetimin kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir (Aydın, 2005: 4).

Eğitimde denetimin örgütsel amaçlara ulaşma derecesini kontrol etme, eğitim işgörenlerini geliştirme gibi amaçları olmakla birlikte, okuldaki en önemli kaynak olan insan kaynağının etkili yönetilip yönetilmediğini ortaya çıkarması da arzulanır. İnsan kaynağını örgüt açısından önemli gören Çelik (1997), bu kaynağın yönetimin en değerli varlığı olduğunu vurgulamaktadır. Örgütsel etkililiğe ilişkin sorunların kaynağı insan kaynaklarının yönetimine dayanmaktadır. Okullarda işgörenlerden yeterli verimin alınabilmesi için onların hizmet içi eğitim almaya yönlendirilerek kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için denetmenden öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda teşvik edici olması beklenir.

Hizmet İçi Eğitim Aracı Olarak Denetim

Kontrol merkezli olarak işlev görmeyen denetim, işgörenlerin hizmet içerisinde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Başka bir deyişle denetim, işgörenleri hizmet içinde eğitmenin bir aracı olarak görülmektedir. Bu amaçla işgörenlerin gereksinim

duydukları bilgi ve beceriler kendilerine kazandırılmaya çalışılır. Aydın'a (1993: 172) göre, hizmet içi eğitim ile eğitim denetimi arasında, amaç açısından bir paralellik vardır. Bundan dolayı, *çağdaş eğitim denetimi, bir hizmet içi eğitim* olarak ifade edilebilir. Eğitim sürecinde rol oynayan insan kaynağının geliştirilmesi yolu ile sürecin geliştirilmesi, hem hizmet içi eğitimin hem de çağdaş eğitim denetiminin amacını oluşturmaktadır. Bu anlayış, eğitim denetimi programının hizmet içi eğitim anlayışı ile hazırlanmasını ve denetmenin eğitim liderliği rolü oynamasını gerektirmektedir.

Denetim, öğretmenlerin mesleki yönden daha yeterli olmalarını, kendilerine özgü yöntem ve teknikleri kendilerinin bulmaları için gerekli kaynakların sağlanmasını ve görüş açılarının geliştirilmesini amaçlar (Aydın, 1993: 16). Böylece, gerekli öneri ve çalışmaların yapılması, süreçte etkin rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci, yöntem, teknik, program, araç ve gereç gibi pek çok öğenin amaçlara dönük etkinliklerin mesleksi yardım yoluyla nasıl daha etkili hale getirileceğine ışık tutar (Sarı, 2005). Öğretmenlere hizmet içi eğitim anlayışı ile gereksinim duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için gerekli olanaklar sağlanarak, mesleklerini daha etkili bir şekilde icra etmeleri sağlanabilir (Taymaz, 2005: 94).

Denetimin hizmet içi eğitim aracı olarak işlevsellik kazanabilmesi için bazı şartlar gereklidir. Okul gelişimini amaçlayan denetim değişmeyi kolaylaştırabilmeli, öğretmenlere ve okul çalışanlarına gelişim fırsatları sunmalıdır. Bunu başarmak için (Yee-Wan, 2001: 98-99):

- Denetim okulun ve öğretmenlerin yeterliliklerinin, performansının sadece anlık bir değerlendirmesi şeklinde uygulanmamalıdır.
- Denetimde uyulacak esaslar öğretmenlerin de onayının alınması ve katılımlarının sağlanması amacıyla tartışılmalıdır.
- Denetmenler kendilerini öğretmenlerin yerine koymalı, karşılıklı bir güven ve saygıya dayalı bir arkadaşlık ilişkisi tesis etmelidir.
- Tüm denetim süreci, okul ve öğretmenlerin kabul edeceği şekilde ve onları geliştirme doğrultusunda tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Sadece kâğıt üzerindeki tavsiyeler yanlış anlaşılıp yanlış kullanılabileceğinden bunlar öğretmenlerle birlikte konuşulmalı ve tartışılmalıdır.

Okul çalışanlarının ve öğretmenlerin istenen düzeyde hizmet içi eğitim olanaklarından faydalanması için hazırlanan programın örgütün ve işgörenlerin şartlarına uygun hazırlanması gerekir. Butler (1992) bu amaçla yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Katılımcıların eğitim sürecine katılmaları ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Değişim sürecinde katılımcıların ilgilerinin farklı düzeyde olduğu göz önüne alınmalıdır.
- İçerik değişik etkinliklerle farklı şekillerde sunulmalı, bu hem bireysel öğrenmede hem de grup öğrenmesine uygun olanaklar içermelidir.
- Karmaşık bilgi ve beceriler kademe kademe sunulmalı, bunların öğrenilmesi ve uygulaması için daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Birbirinden öğrenme fırsatları program kapsamına alınmalı, katılımcılar birlikte çalışmalı ve birbirlerinden öğrenmelidir.
- Katılımcılar öğrendiklerini rahat bir ortamda uygulama fırsatına sahip olmalı ve kendilerine dönüt vermelidir.

Denetim, okullardaki işgörenlerin niteliklerini yükseltme, verimliliklerini ve gelişmelere uyum sağlama kapasitelerini artırma, iletişim becerilerini güçlendirme ve çevrenin değerler sistemine saygılı olma işlevlerini yerine getirebilmesine yardımcı olabilecek etkili bir araç olarak işlev görebilir. Denetim sürecinde öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenir, geliştirilecek yönlerle ilgili olarak okula rehberlik yapılır ve çözüm önerileri geliştirilir.

Denetmenin Rolü

Öğretmene yardımın amacı, geçici bir süre rehberliğe, cesaretlendirilmeye ve yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlere gerekli desteği sağlamaktır (Zeigel, 1992). Bazı öğretmenler işlerinde tamamen başarısız olmakta, bazıları ise yeteneklerinin tamamını kullanamamaktadır. Pek çoğu deneyimsiz olan bu tür öğretmenler danışmaya ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Etkili bir denetimin öğretmenin gelişim evrelerine cevap vermesi için gerekli olduğunu ifade eden Glickman (1990), düşünce ve güdülenmede birbirlerine benzemeyen öğretmenlere homojen bir topluluk gibi davranılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, sınıfı ve okuldaki eğitimi geliştirmeyi amaçlayan denetim, öğretmenlerin işlerine daha uyumlu, daha anlayışlı ve daha bağlı olmalarını sağlamayı hedefler.

Başar (1995: 39), sınıf ziyaretlerini kapsayan denetimde planlamayı öneme işaret ederek,



denetmenin neleri gözleyeceğini önceden belirlemesini ve bunların gözlemlenip gözlenemeyeceğini ve anlamlı olup olmadığını, gözetmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Denetmen ancak böyle bir planlama ile öğretme-öğrenme sürecinde öğret-

menlerin gereksinim duyabilecekleri yardımlarda bulunabilir. İş başında yapılan mesleki yardım ve rehberlik aracılığı ile öğretmen ve yöneticilerin gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumlar kendilerine kazandırılabilir. Bununla birlikte öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimin amacına uygunluk gösterirken aynı zamanda maliyetin de düşük olmasına olanak sağlar.

Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde denetmen yol göstericilik rolünü oynar. Denetmenlerin bu konuda oynayacakları rol, öğ-

retmenlerin nitelikleri ve yeterlik düzeyleri ile ilgili ve uyumlu olmalıdır. İzlenecek yol ve gösterilecek liderlik davranışı, durumun özelliklerine göre değişmelidir. Yani denetmenlerin durumsal liderlik davranışını benimsemesi doğru olacaktır. Başlangıçta görev yönelimli, yönlendirici bir liderlik davranışı gerekebilir. Öğretmenlerin zamanla yeterlik düzeyleri arttıkça görev ağırlıklı bir liderlik davranışından ilişki ya da anlayış ağırlıklı liderlik davranışına doğru bir geçiş olabilir (Aydın,1993 :177).

Denetmenlerin öğretmenlerle çalışırken gösterdikleri yaklaşımlar farklılıklar göstermektedir. Daresh, gelişimsel denetimi etkileyen bu yaklaşımlar, (1) yönlendirici olmayan, (2) işbirliğine dayalı ve (3) yönlendirici yaklaşımlar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. *Yönlendirici olmayan yaklaşımda* denetmen, sözünü kesmeden öğretmeni aktif olarak dinler, varsa karşılaştığı problemleri tam olarak anlayabilmek amaçlı kapsamlı bilgi vermesini sağlayacak sorular sorar, öğretmeni problem hakkında konuşmaya teşvik eder ve öğretmenin açıkladığı sorun hakkında sınırlı biçimde kendi görüşünü açıklar. *Yönlendirici olmayan yaklaşımda* denetmen, öğretmenin karşılaştığı problemin çözüm yollarını onunla tartışır, öğretmeni kendi problemini hemen çözmesi için öğretmeni kışkırtıcı ve aceleci davranır ve öğretmene benzer durumlarda nasıl davranılması gerektiğini göstererek, öğretmenin problemini ortadan kaldırmaya çalışır. *Yönlendirici yaklaşımda* ise denetmen, öğretmenin problemini açıklaması için tam olarak nasıl davranması gerektiğini basit ve ayrıntılı olarak belirler, öğretmene davranışlarının diğer öğretmenlerle uygun hale gelmesi için ne yapılması gerektiğini açıklar ve son olarak, öğretmenin olumlu davranışlarını pekiştirmek ve öğretmeni daha da cesaretlendirmek için onu teşvik eder (Akt. Aydın, 2005: 58-59).

Denetmen, öğretmenin gelişim düzeyini ve ihtiyacını doğru olarak belirledikten sonra, öğretmenle olan ilişkilerinde yönlendirici olmayan, işbirliğine dayalı ya da yönlendirici bir yaklaşımı tercih eder. Öğretmenin gelişim düzeyi ve isteğine bağlı olarak tercih edilecek yaklaşım tarzı değişiklik gösterir. Bazen öğretmene yıllık plan ya da ders planı yapma tekniğini öğretme, ilkokuma yazma becerisi kazandırma, öğretim sürecinde takip edilmesi gerek yöntem ve teknikleri belirlemesine yardımcı olma gibi teknik beceriler kazandırma

rolünü oynaması gerekebilir. Bazen öğretmenle birlikte sınıfta karşılaşılan öğretimsel sorunların çözüm yolları arama, öğrenci başarısına odaklanmış bir okul kültürü oluşturmanın yollarını arama ya da öğrencilerin ev ödevlerini yapmalarında ve lileri bilinçlendirme yönünde işbirliği içerisinde çalışması gerekebilir. Bazen de, öğretmenin gelişim seviyesinin yüksek olması ve öğretmenin kendisini geliştirme yönünde istekli olması durumunda, sadece öğretmeni dinleyerek, öğretmenin eğitim öğretim etkinlikleri konusundaki sorunlarını ya da bulduğu çözüm yollarını dinlemeyi ve kendi görüşlerini sınırlı olarak ifade etmeyi tercih edebilir.

Tartışma ve Sonuç

Her meslek gibi, eğitim ve öğretim hizmeti veren öğretmenlik mesleği de, hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almayı gerektirmektedir. Öğretmenliğe hazırlayan bu eğitim, mesleği uzun süre yürütmede yetersiz kalmaktadır. Bilim, teknik, çevre ve toplumda meydana gelen hızlı değişimler hizmet öncesinde alınan eğitimin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin hizmet içerisinde sürekli olarak eğitilmesine gereksinim duyulmaktadır. Gereksinim duyulan bu eğitim öğretmene işinin dışında ya da işbaşı verilebilir.

Öğretmeni işinin dışında eğitime seçeneği başarılı bir şekilde uygulanabilir. Ancak bu seçenek hem öğretmen hem de eğitim örgütü açısından oldukça masraflı ve zahmetli bir yöntemdir. Öğretmeni işinin başında eğitime seçeneği ise ilk seçeneğe göre daha kolay ve daha masrafsız görünmektedir. Öğretmeni okulundan ve öğrencilerinden ayırmadan belli bir eğitim sürecinden geçirmek, kaynakların gereksiz yere harcanmasını önler. Bununla birlikte öğretmenin evinden, ailesinden ve çevresinden ayrılmak zorunda kalması, onun bu eğitim sürecine katılım yönündeki motivasyonunu artırması beklenir.

Ders saatleri dışında ya da okulun kapalı olduğu Eylül ayının ilk iki haftası ve Haziran ayının son iki haftasında öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları ya da seminerleri düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin sınıfının başında olduğu ve eğitim öğretim etkinliklerine devam ettiği dönemlerde de bir eğitim sürecinden geçmesi ola-

naklıdır. Bunu yapmanın yollarından biri, denetim yolu ile öğretmeni hizmet içerisinde eğitmektir. Bu rolü oynayabilmeleri açısından denetmelerin nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Aydın (1993: 178), denetmenin oynaması gereken ya da oynaması önerilen liderlik davranışının gerektirdiği yeterliğe önem vermekte, bu yeterlik konusunu, bir eğitim liderliği eğitimi sorunu olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, denetmenlerin gerekli yeterliği kazanabilmeleri için eğitimin toplumsal, felsefi ve psikolojik temelleri, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması, ekonomisi, grup dinamiği ve liderlik kuramları konularının ağırlık taşıdığı bir hizmet öncesi eğitim almaları gerektiğini savunmaktadır. Aydın'ın sözünü ettiği bu yeterlikler denetmenlere gereksinim duydukları kavramsal, insansal ve teknik becerileri kazandırılabilir. Denetmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz duruma düşmesi söz konusu olduğundan, denetmelerin de sürekli bir hizmet içi eğitim almaları söz konusudur.

Eğitim liderliği yapma yeterliklerine sahip olan denetmeler öğretmenler ile etkili işbirliği yaparak öğretmenin geliştirilmesi gereken yönlerini birlikte belirleyebilirler. Bu yöntemle kendisi ile ilgili karar alma sürecine katılan öğretmenin de eksikliklerini giderme yönünde istekli olması beklenir. Denetmen - öğretmen işbirliği aracılığıyla öğretmenlerin; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği gibi etkinliklere katılması sağlanabilir. Bu yaklaşım, denetimi öğretmenleri hizmet içinde eğitmenin bir aracı olarak ele alır ve öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kendilerine kazandırmayı amaçlar. Böylece, denetim programı hizmet içi eğitim anlayışı ile hazırlanır ve denetmenin eğitim liderliği rolü oynamasına olanak sağlanır.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerini teşvik edici bir denetim sürecinde uyulması gereken esasların öğretmenle birlikte belirlenmesi, öğretmenlerin bulunacak çözüm yollarını benimsemelerine yardımcı olur. Böylece denetim, öğretmenin işbaşında yetişmesine yardımcı olmakla birlikte öğretmeni geliştirme maliyetini de düşürür. Bu amaçla, denetmenlerin öğretmenle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı bir ilişki tesis etmesine gereksinim duyulur. Bu ilişki, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk

almalarına yardımcı olabilir. Böylece, gereksinim duyduğu öğrenmeleri gerçekleştiren öğretmenlerin formal hizmet içi eğitim programlarına katılmalarına gerek kalmaz. Bunun sonucunda eğitim örgütünün maliyetleri azalır, öğretmenler de yaptıkları işten daha çok doyum elde ederler.

Kaynaklar

- Aydın, İ., (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M., (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 147, 66-69.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*, Ankara: Pegem Yayın NO: 19.
- Başaran İ. E., (1994). *Türkiye eğitim sistemi*, Ankara.
- Boydak, M. (1995). İngiltere'deki hizmetiçi eğitim uygulamaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1-2; 29-35
- Butler, J. A. (1992) *Staff development*, <http://www.nwrel.org/scspd/sirs/6/cu12.html> (Erişim: 06.02.2008).
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi*, Ankara: MEB Basımevi.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Güneş, H.(2006). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*, Massachusetts: Allyn and Brown.
- Kestane, D. (2001). Modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak hizmet içi eğitim ve Türk kamu kesiminde sistemin görünümü" *Maliye Dergisi*, Sayı 136: 36-48.
- Saban, A., (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 145: 25-30.
- Sarı, D. (2005). İlköğretim okulları ve denetim, *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim*, Yıl 6, Sayı 64-65 & <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayii64-65/index-sari.htm> (Erişim: 05.02.2008)
- Seferoğlu, S. S. (2001). **Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri**, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149: 12-18.
- Taymaz, A.H. (1992) *Hizmet içi eğitim*, Ankara: Pegem Yayın No:3.
- Taymaz, A. H. (2005) *Eğitim sisteminde teftiş*, Ankara Pegem A Yayınları.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A., (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 3, Sayı: 1: 34-53,
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf> (Erişim: 05.02.2008).
- Yalın, H. İ. (1999). Hizmet içi eğitim var olan ya da ileride çözülmesi gereken bir problemi için yapılır, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:13: 29-30.
- Yee-Wan, C. (2001). Teachers' perceptions of ' quality assurance inspection in relation to school improvement: A case study, University of Hong Kong (Unpublished Master Thesis).
- Zeigel, W H (1927). The helping teacher service, *Peabody Journal of Education*, Volume: 5, Issue: 2: 109-112.

Farklılaştırılmış Denetim ve Mentörlük

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitim sisteminin kendini yenilemesi, değiştirilmesi için sistem içerisindeki güç yitimini tespitine gereksinim duyulmaktadır. Sistemin güç yitimi zaman içerisinde örgütleri işleyemez bir duruma getirebilir. Güç yitimini önündeki bir engel olarak denetim ya da yenileyici bir unsur olarak denetim bir üst sistem olarak eğitimin, alt sistem olarak ise okulların yaşamasında önemli bir araç olarak kabul edilebilir.

Tarihsel süreç içinde denetime yönetsel, program geliştirme, öğretim süreci, liderlik ve insan ilişkileri ve kontrol gibi farklı açılardan bakıldığı görülmektedir (Aydın, 2005). Söz konusu bu bakış açılarından; temelde okulun geliştirilmesi, öğretimin geliştirilmesi, okul etkililiğinin sağlanması, amaçlara uygunluğun kontrol edilmesi, okulun niteliğini artırmada insan ilişkilerinin artırılması gibi farklı çıkarımlar yapmak mümkündür.

Tarihsel süreç içerisinde denetim daha çok kontrol odaklı iken zaman içerisinde bilimsel, insan ilişkileri ağı, klinik, işbirlikli, akran değerlendirme, mentorluk, koçluk, gelişimsel, sanatsal gibi farklı bakış açılarına evrilerek günümüze ulaşmıştır. Özellikle günümüzde öğretimin iyileştirilmesini amaçlayan rehberlik süreci daha çok kabul görmektedir. Denetim okulların amaçlarına uygun işleyip işlemediklerini izlemeyi, bu izlemeye bağlı olarak tespitler ve düzeltmeler yapmayı içerir. Aslında temel amaç sorunlar ortaya çıkmadan sorunları görmek ve yerinde önlemlerin alınmasını sağlamaktır. Eğitim sistemleri olarak okullar amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Denetim ise bu varoluşu sürekli yönetim sistemine hatırlatarak dikkatli bir örgütsel ortamın varlığına katkıda bulunur.

Denetime ilişkin uygulamalara bilimsel denetim uygulamaları çerçevesinde bakıldığında; öğretimin geliştirilmesi, öğretmen ve denetmen arasındaki ilişkilerde bilimin temel alınması, nesnellik içeren ve rastgelelikten uzak bir anlayışın benimsenmesi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Aslında okulların ve öğretmenlerin yaptıkları görevlere ilişkin bazı standartların olmayışı bilimsel denetimi zorunlu hale getirmiştir. Okul amaçlarının belirgin olmadığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin görev tanımlarının yapılmadığı bir ortamda öğretmenler gerekli yeterliklere sahip değillerdir. Hatta yetersizdirler.

Denetimin özellikle 1920'li yıllarla birlikte demokratik insan ilişkileri temelinde ilerlediği görülmektedir. Artık yukarıdan belli bir otorite tarafından aktarılan empoze edilen anlayış yerini daha esnek bir yapıya bırakmıştır. Değişmez katı ve kontrole dayalı standartlardan vazgeçilerek bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamı ve psikolojisini dikkate alan etkileşimsel bir denetim ortamı ve ilişkisi amaçlanmıştır.

Daha sonraki bir aşama olarak ise katılımlı denetim anlayışının ön plana çıktığı çağdaş denetim anlayışı uygulamalarının insan kaynağının geliştirilmesi için işe koşulduğunu görmek mümkündür. Daha etkili bir öğrenme süreci nasıl yaratılabilir? sorusu, denetimin insan ilişkilerine dayalı, etkileşimsel ve liderlik davranışları sergilemeyi amaçlayan bir anlayışa evrilmiştir. Genel olarak denetim uygulamaları bilimsel, insan ilişkileri ve çağdaş yaklaşımlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımları başlığı altında farklı denetim yaklaşımları olarak; *klinik denetim*, *ürün değerlendirme*

dirmesi, gelişimsel denetim, sanatsal denetim, farklılaştırılmış denetim yaklaşımlarından söz etmek mümkündür.

Klinik denetim; öğretmenlerin sınıf içindeki yeterliklerini artırmaya dayalı bir denetim anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Klinik denetim, denetçi ve öğretmen arasındaki ilişkide saygı ve güveni önemser. Denetmen ve öğretmen denetim sürecini, gerektiğinde birlikte işbirliği içinde planlayarak sürecin tüm aşamalarını birlikte yaşarlar.

Ürün değerlendirmesi; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde kendi çalışmalarını dosyalamaları, bu çalışmaları arkadaşları ya da daha üst bir basamakta bulunan müdür, müdür yardımcısı, denetmen, zümre başkanı gibi alanında yeterlik sahibi kişilerle paylaşıp değerlendirmeleri esasına dayanmaktadır.

Gelişimsel denetim; denetmen öğretmenin gelişimsel düzeyini analiz ederek tespit ettiği gelişimsel düzey özelliklerine uygun olarak bir denetim anlayışı sergilemektedir. Gelişimsel denetim, yönlendirici olmayan, işbirliğine dayanan ve yönlendirici olan denetim yaklaşımları

olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları gelişimsel özelliklere göre denetmenler öğretmen ile denetim sürecini birlikte yürütürler.

Sanatsal denetim; katı, rutin, kontrole dayalı denetim uygulamalarından daha çok öğretmenlere anlayış ve incelik yaklaşımı önemser. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarında verilerin ayrıntılı analizini yaparak değerlendirir. Öğretmenleri farklı kılan özel yönleri üzerine odaklanan uygulamalar olarak tanımlanabilir. Sanatsal denetim, denetmenlerin sahip olmaları gereken bazı özellikleri ve denetmenlerin uygulamaları gereken bazı de-

netim yöntemlerini bilmelerini gerektirir (Uğurlu, 2013).

Farklılaştırılmış denetim; öğretmenlerin profesyonel bakış açılarına göre kendilerini tanımlamalarına yer veren, işbirlikli çalışmaları ön plana çıkaran, esnek bir geliştirme sürecidir. Öğretmenlerin gelişim düzeyleri ve gereksinimleri öğretmene yapılacak yardımı belirlemektedir. Bu nedenle gereksinimlere farklı kaynaklardan yardım sunmak amaçlanır. Bu kaynaklar öğretmen, müdür, öğrenci ve denetmen olabilir. Farklılaştırılmış denetim, mesleki gelişimi esas alarak öğretmeni daha iyi bir noktaya getirmeyi amaçlamaktadır.

Farklılaştırılmış denetim sisteminin, denetim sistemine ilişkin yapısal dönüşümlerin yaşandığı bu günlerde yeni bir bakış açısıyla irdelenmesi gerekebilir. 6528 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin

17 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. Bu maddede, Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevi aşağıda şekilde düzenlenmiştir:

Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin

olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak.

Söz konusu bu değişiklik eğitim sisteminde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişlerine vermektedir. 24 Mayıs 2014 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 69.maddesinde belirtildiği gibi;



Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri:

a) Önleyici rehberlik; denetimlerden bağımsız veya denetim esnasında, kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır.

b) Düzeltici ve iyileştirici rehberlik; denetim esnasında, kurumsal ve bireysel düzeyde yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla yapılır.

c) Geliştirici rehberlik; denetimlerden bağımsız, gelişimin sürekliliği ve yaşam boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilebilmesi amacıyla destekleyici nitelikte yürütülen rehberlik çalışmasıdır.

Önleyici, düzeltici ve iyileştirici rehberlik ile geliştirici rehberlik başlıkları altında yer verilen rehberlik çeşitleri, sorun alanlarına yönelik tespitler yapmayı, sorun alanlarına ilişkin düzeltici ve iyileştirici çalışmalara yer vermeyi ve gelişimin sürekliliği için yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen rehberlik çalışmalarına yer vermeyi içermektedir.

Rehberlik çalışmalarının çeşitleri belli sorunların tespiti ve bu sorunların iyileştirilmesini esas almaktadır. Farklılaştırılmış denetim özellikle öğretmenlerin sorun alanlarına yönelmesi ve yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe kazanmaları için bireysel potansiyelin geliştirilmesi açısından önemlidir. Rehberlik çalışmalarında yer verilecek uygulamaların farklılaştırılmış denetimin gereksinime dayalı özelliği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Maarif Müfettişleri Yönetmeliği'nin 70. maddesinde ise denetim hizmetlerinin çeşitlerinden bazıları şöyledir:

a) Süreç ve sonuç denetimi; Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edi-

len sonuçların rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmesidir.

b) Performans denetimi; yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesidir.

c) Sistem denetimi; denetlenen birimin, yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların yeterliliğinin ve amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Denetim çeşitlerinin içeriği incelendiğinde de, beklenen amaçlara uygun olarak etkili, verimli ve ekonomik bir denetimin gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Denetim sisteminin sorun alanlarına yönelik seçiciliğini ön plana çıkararak farklılaştırılmış denetim bu yönüyle rehberlik ve denetiminin çeşitlerine ilişkin yeni tanımlamalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Maarif Müfettişleri Yönetmeliği'nin rehberlik ve denetime ilişkin sorun alanlarının tespiti, düzeltilmesi, amaç ve hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme ile tanınması, etkili, verimli ve ekonomik hedeflerle ele alınması ve değerlendirilmesi, denetimde zaman ve emek kaybını önlemeyi amaçlayan bir nitelik içermektedir. Farklı denetim türleri ile ilişkisine bakıldığında farklılaştırılmış denetimin seçici ve sorun alanlarına yönelik ilgisinin denetim sisteminde yer almasının önemli olduğu düşünülebilir.

Farklılaştırılmış denetimin amacı ve uygulama süreci incelendiğinde farklılaştırılmış denetim sisteminin temelleri için gerekli unsurlar; (1) Profesyonellik (meslek) (2) Örgüt (3) Denetmen ve (4) Öğretmen olarak ifade edilmektedir. Farklılaştırılmış denetimde öğreticilik bir meslek olarak ifade edilir. Öğretmenler mesleğin gereği olarak kendi gelişimleri ile ilgilenirler (Aydın, 2005). Öğretmenler profesyonel bir meslek üyesi olarak birbirlerinden, denetmenlerden, tecrübeli kişilerden, okul yöneticilerinden hatta öğrencilerinden geri bildirim alabilirler. Öğretmenler örgütün üyeleri olarak sürekli etkileşim halindedirler. Mesleki gelişimlerini artırmada karşılıklı yardımlaşmayı

ön planda tutarlar. Denetmenler öğretmenlerin gereksinimleri ile yakından ilgilenirler. Özellikle yeni öğretmenler daha çok yoğun bir denetime, kliniksel denetime gereksinim duyarken tecrübeli öğretmenlerin daha çok eksiklikleri üzerinde durulmasını isterler. Denetmenler öğretmenlerle denetim eylemlerini yerine getirirken yeni beceriler, yeni yöntem ve teknikler, sorun alanlarına özel ilgi gibi farklı yardımlarla ilgilenirler.

Farklılaştırılmış denetimin üç gelişim seçeneği olan *yoğunlaştırılmış denetim, işbirliğine dayalı denetim ve öz yönelimli denetim*de öğretmenler kendi gelişimlerinden sorumludurlar. Öğretmenler kendi gelişimleri için farklı kaynaklardan yardım alma davranışında bulunabilirler. Öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim uygulamalarında demokratik anlayış esastır. Öğretmenler, özellikle gelişim düzeyleri, yetenek ve becerileri, kişilik özellikleri dikkate alınarak mentörlük hizmeti alırlar. Farklılaştırılmış denetim özünde mentörlük ve koçluk yardımları ile ilişkilendirilebilir. Farklılaştırılmış denetimin gelişim seçenekleri incelendiğinde üç temel alandan söz edilebilir.

Glatthorn (1997) bu seçenekleri şöyle açıklamaktadır (Aydın, 2005; Karakuş, 2010).

i. Yoğunlaştırılmış Geliştirme: Yoğunlaştırılmış denetim klinik yöntem olarak da ifade edilmektedir. Yoğunlaştırılmış denetim anlayışında aday öğretmenler ya da ciddi anlamda öğretimsel sorunlar yaşayan öğretmenler iyi yetiştirilmiş bir denetçi tarafından gözlem ve geri bildirim faaliyetleri ile desteklenirler. Denetim gözlem, analiz ve görüşmelerle sürdürülür ve öğretmenlere koçluk yardımında bulunulur. Kliniksel denetim ile öğretmenlerin sürekli denetim çemberine alınmaları söz konusudur. Öğrenmenin geliştirilmesi, öğretmenin öğretme niteliklerinin artırılması kliniksel denetimin özünde yer alır.

ii. İşbirliğine Dayalı Geliştirme: Bu geliştirme yaklaşımında öğretmenler karşılıklı etkileşim içinde birlikte gelişimlerini karşılıklı olarak artırır. Öğretmenler küçük gruplar halinde bir araya gelirler. Mesleki etkileşimler, öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını gözlemlemeleri, ürün dosyalarının paylaşımı, plan ve programların birlikte incelenmesi ve yapılması, öğretim materyallerinin belirlenmesi üretimi ve paylaşımı, mesleki toplantılar

gibi etkinlikler işbirliğine dayalı geliştirmenin temel araçları olarak görülebilir.

iii. Öz Yönelimli Geliştirme: Öz yönelimli geliştirmede öğretmenler, kendi amaçlarını belirleyerek eylem araştırması yöntemi desteklenmiş bir öğretimi geliştirme planı izlerler. Bu yaklaşımda bir denetmen ya da yönetici yönlendirmesine gerek duyulmadan öğretmenler kendi gelişimlerinden sorumludurlar.

Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlerin geliştirilmesi üç temel boyutta ele alınmaktadır. Özellikle yoğunlaştırılmış geliştirme öğretmenlere dışarıdan bir yardımcı içermektedir. İşbirliğine dayalı geliştirme aynı düzeyde karşılıklı yardımcı içerirken, öz yönelimli geliştirme öğretmenlerin kendi gelişim planlarını yapmalarına olanak tanımaktadır. Farklılaştırılmış denetimin yoğunlaştırılmış geliştirme, işbirliğine dayalı geliştirme, öz yönelimli geliştirme boyutları öğretmenlere öncelikli olarak mentörlük yapılmasına dayalı bir yardım sürecini içermektedir. Öğretmenlerin gelişimi için programlar daha çok göreve yeni başlayan öğretmenler ya da yardıma gereksinim duyan öğretmenler için düzenlenmelidir. Aday öğretmenler ve ciddi anlamda öğretimsel sorunlar yaşayan öğretmenlere yardım sürecini içeren farklılaştırılmış denetimde mentörlük uygulamalarından yararlanılabilir.

Mentörlük; lala, akıl hocası, rehber, danışman, koç, kaynak sağlayan, mesleki arkadaş gibi çok farklı kavramlar ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Genel olarak daha az bilgili kişilere bilgili, tecrübeli kişiler tarafından yapılan yardım olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013). Yukarıda ifade edilen kavramların çağrıştırdığı anlamlara bakıldığında mentörlüğün karşılıklı bir öğrenme, etkileme, paylaşma, bilgi aktarımı, destek süreci olduğu düşünülebilir. Mentörlük, gelişimi sürekli kılmak için güvenilir ve bilgili kişilerce yapılan bir yardım işidir. Özellikle tecrübeli kişilerin sağladığı yardımlar yeni yetişmekte olan çalışanlar için yüksek bir değere sahiptir. Mentörlük yapan ile mentörlük davranışlarına maruz kalan kişiler arasındaki ilişki karşılıklı ve içtendir. Birinin diğerine üstünlüğünün ya da diktesinin olmadığı söylenebilir. Gelişimin niteliği birlikte değişme ve öğrenmeye dayalıdır. Ancak mentör söz konusu dengeyi sağlayacak kişidir.

Galbraith ve James (2004) mentör ile hizmet alan ilişkisini şöyle ifade etmektedir (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013).

- i. Kritik düşünme ve planlama
- ii. Hedef belirleme ve karar almada ortak hareket etme
- iii. Karşılıklı durum değerlendirme
- iv. Gelişim için belirlenen hedefler doğrultusunda ortak düşünme süreçleri

Mentörlük sürecinde mentör ve hizmet alan arasındaki ilişki, denetmen ve öğretmen arasındaki ilişki açısından çözümlenebilir. Tarafların karşılıklı düşünceleri ve gelişim sürecini planlamaları denetmen ve öğretmen arasında güven, saygı ve kabul düzeyini yükseltecektir. Denetim sürecine ilişkin hedefler öğretmenin gereksinimlerine göre birlikte belirlenebilir. Denetim yapılacak ortamın özellikleri, sahip olunan imkânlar, öğretmenin yetenekleri denetmen tarafından öğretmenle birlikte belirlenmeli ve tanımlanmalıdır. Öğretmenin geliştirilmesi için yapılacak bir gelişme planı aynı zamanda sosyal ve samimi ilişkilerle desteklenmelidir. Denetmen ve öğretmen arasında, denetmen egosunu öne çıkaran bir ilişkinin olmaması arzulanan bir ilişki ve davranış biçimi olarak kabul edilmelidir. Denetmen ve öğretmen arasındaki mutlu ve sıcak bir ilişki öğrenme ve gelişmenin niteliğini artıracaktır.

Farklılaştırılmış denetim ve mentörlük arasındaki ilişki tecrübeli bir kişi olarak denetmenin yeni ve tecrübesiz bir öğretmene yardımı olarak ifade edilebilir. Farklılaştırılmış denetimde, aday öğretmenlere ve ciddi düzeyde yardıma gereksinim duyan asil öğretmenlere yapılan yardımlar öğretmenin gelişmesi için işe koşulabilir. Ancak bu süreç uzun zamanlıdır. Denetmenlerin öğretmenlerle geçirecekleri uzun zamanlı etkileşimler öğretmenlerin kalıcı öğrenmeler ve profesyonelleşmelerini sağlayabilir.

Denetmen ve öğretmen arasındaki mentörlük ilişkisi denetmenin sürekli okulda bulunmaması nedeniyle hedeflerin niteliğini istenilir düzeye getiremeyebilir. Bu nedenle mentörlük müdür-öğretmen; öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkiler temelinde de ele alınırsa daha yüksek bir verim elde edilebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenler birdenbire otuz kırk öğrencilik sınıflarda kendile-

rini yalnız hissedebilmektedirler. Üniversitede aldıkları eğitimleri uygulamaya aktarma konusunda cesaretsiz davranabilirler. Böyle bir durumda aday öğretmenler daha tecrübeli ve bilgili bir danışmana gereksinim duyabilirler. Özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma konusundaki yetersizlikleri görevin ilk yıllarında bilinen sorunlardandır. Aday öğretmenlerin öğretmenliklerinin özellikle ilk yılında karşılaştıkları sorunlar, sürekli mentör-öğretmen ilişkileri ile aşılabılır. Aynı şekilde ciddi sorunlar yaşayan öğretmenler de özellikle daha tecrübeli ve bilgili öğretmenler aracılığıyla yardım alabilirler.

Öğretmenler için okullarda *rehber öğretmen* adı altında yapılan görevlendirmeler *mentörlük* uygulamaları ile benzerlik içermektedir. Mentör olarak müdürler ve öğretmenler, aday öğretmenler ve gelişim sorunu yaşayan öğretmenler için neler yapabilirler? Aday öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında sürekli gelişme ortamı içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle zümre öğretmenler grubu öğretmenlerin birlikte öğrenmeleri ve birbirlerine rehberlik etmeleri açısından önemli olabilir. Zümre öğretmenleri grubu, aday öğretmenler için iyi bir yetişme ortamına dönüştürülebilir. Aynı zamanda gelişim sorunları yaşayan öğretmenler için de yetişme çevresi yaratılabilir.

Öğretmenlerin mentör aracılığıyla yetiştirilmeleri mesleğe uyum sağlamada, okullarına aidiyet ve bağlılık duyguları ile bağlanmalarına yardımcı olabilir. Mentör olarak bir müdür ya da öğretmen okulda neler yapabilirler? Müdürler öğretmenlerin okul içerisinde daha iyi yetişmeleri için gerek kendileri gerek diğer öğretmenleri mentör olarak atayarak öğretmenlerin yetişmelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin mentörler aracılığıyla yetiştirilmesi sürecinde mentör-öğretmenlerin yapmaları gereken davranış ve uygulamalara ilişkin ön çalışmalar şöyle sıralanabilir:

1. Mentör olarak atanan öğretmen hizmet alan öğretmenle sıcak ve samimi bir tanışma gerçekleştirmelidir. Çift yönlü iletişimin hakim olduğu empatik bir süreçle tanışma sürdürülmelidir.
2. Mentör ve hizmet alan öğretmen, okulu, okulun çevresini, sınıfları, öğrencileri ve benzeri okul değişkenlerini birlikte sorgulamalıdır.

3. Mentör ve hizmet alan öğretmen birlikte hizmet alan öğretmenin gelişim alanlarını belirlemelidirler.
4. Mentör yoğunlaştırılmış yetiştirme sürecinde kendi rol ve sorumluluklarını tanımlamalı aynı şekilde hizmet alan öğretmenin de rol ve sorumluluklarını tanımlamaya yardımcı olmalıdır. Karşılıklı belirlenen rol ve sorumluluklar yazılı hale getirilmeli ve üzerinde tartışılmalıdır.
5. Mentör ve hizmet alan öğretmen birlikte zümre öğretmenler grubu ile tanıştırılmalı ve görev alanları tanımlanmalıdır.
6. Mentör ve hizmet alan öğretmen yıllık çerçeve planı ile yapılacak işleri ayrıntılandırılmalıdır.
7. Mentörler öğretmeni haftada en az iki defa farklı gelişim alanlarında gözleyerek dönüt vermelidir. Gelişim alanları yıllık çerçeve programında belirtilen ve hizmet alan öğretmenle mentörün bireysel olarak belirlediği gelişim alanlarını içermelidir.

Mentörlerle öğretmenlerin birlikte belirledikleri çalışma planı sonrasında yapılacak çalışmalarından bazıları da şöyle ifade edilebilir.

Mesleğe yeni atanmış ya da mesleğinde ciddi sorunlar yaşayan öğretmenlere atanmış mentörler, danışmanlıklarını yaptıkları öğretmenleriyle sürekli ve planlı görüşerek gözlemler yapmalıdırlar. Özellikle derslerin planlanması ve işleniş, sınıf içi iletişimi, sınıfta disiplin sağlama ve güdüleme gibi sorun teşkil eden konularda paylaşım toplantıları ve süreci değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.

Periyodik planlı toplantılarla öğretmenlerin alan yeterlikleri sorgulanmalı ve eğitici hizmet içi çalışmalara yer verilmelidir. Öğretmenlerin mesleki dosya ya da ürün dosyası adı altında bir gelişim dosyası tutmaları istenilmeli ve bu dosya mentör ve hizmet alan öğretmenle birlikte değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin okulda ve sınıftaki bütün etkinlikleri ve davranışları mentör tarafından incelenmeli ve hizmet alan öğretmenle birlikte tartışılmalıdır. Mentörlük sürecinin bir parçası olarak hizmet alan öğretmenlerin mentörlük sürecinde aldıkları yardımı ve yetişme sürecini günlükler aracılığıyla yansıtmaları istenmelidir.

Sonuç olarak, mentörlük süreci öğretmenlerin güçlü ve zayıf taraflarını ortaya koyarak, öğretmenlerin, okulda ve sınıftaki öğretimsel, sosyal ve psikolojik yeterliklerini artırmayı amaçlamalıdır. Sürekli bir yetiştirme anlayışına sahip olan mentörlük süreci özellikle öğretmenin öğretmene yardımı, okul müdürlerinin öğretmene yardımı ve maarif müfettişlerinin sürekli denetim sistemi içerisindeki yardımları şeklinde düzenlenmelidir. Yapararak öğrenmenin bireysel gelişiminin önemli bir aracı olduğu düşünüldüğünde mentörlük uygulamaları bireylerin kendi sorularını sormalarına ve yanıtlarını bulmalarına yardım edici, destekleyici bir süreçtir. Özellikle ilk yıllarında öğretmenler, okulda ve sınıfta birçok uygulama zorluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle profesyonel gelişme için mentörlük aracılığıyla, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, yansıtma, mesleki gelişme, psikolojik ve duygusal destek sağlama gibi farklı öğrenme becerileri artırılabilir.

Farklılaştırılmış denetimin, yoğunlaştırılmış geliştirme, işbirliğine dayalı geliştirme, öz yönelimli geliştirme boyutları mentörlük uygulamaları ile hayata geçirilebilir. Öğretmenler kendi yetişmesini öz yönelimli olarak yansıtabilirler. Diğer yandan da özellikle zümre çalışmaları, şube öğretmenler kurulu çalışmaları planlı periyodik hale getirilerek öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanabilir. Son olarak ise belki de en önemli boyut olarak yoğunlaştırılmış denetim sürekli bir eğitime yolu olarak öğretimsel liderlik davranışlarını içeren yardımlarla öğretmenler güçlendirilebilir.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2006). Öğretimde denetim. Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem.
- Bakıoğlu, A., Göçüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Mentörlük ve eğitimde mentörlük. (Ed: A.Bakıoğlu), İstanbul: Nobel.
- Uğurlu, C.T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (1), 119-134.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (4), 181-200.
- Linde'na, J., Ohlinb, M. & M. Brodina, E. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 639-662. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.596526>

Çağdaş Denetim Modellerinden Gelişimsel Denetimin İncelenmesi

Dr. Gökhan KAHVECİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

1. Giriş

Örgütler önceden belirledikleri amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak amacıyla denetime gereksinim duymaktadır. Bu gereksinim, amaçların gerçekleştirilme derecesini, örgütsel yapının bu yönde kurulup kurulmadığını, çalışanların performanslarının yeterli olup olmadığını görmek açısından önemlidir. Bu bağlamda, toplumu meydana getiren bireylerin kişisel, ekonomik ve kültürel yönden gelişmelerinde önemli bir role sahip olan okul örgütleri açısından da denetim hayati derecede önem taşımaktadır. Aydın (2005) eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulamakta, denetimin kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlevinin olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir. Turan ve Şişman'a (2000) göre eğitimsel amaçlara ulaşma yolunda okulların nasıl bir yol izlediği denetim etkinliği ile ortaya çıkarılmaktadır.

Eğitim sisteminin etkili olarak işleyebilmesi için eğitim-öğretimin belirlenen amaçlara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi için sistemin denetlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada denetimin amacı, eğitim ve öğretimin geliştirilmesini, öğrenme-öğretme ortamının analizini ve ortamın değerlendirilmesini sağlamaktır. Bunun yanında denetim, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olan başka bir ifade ile doğrudan öğretmen davranışını etkileyen bir süreç olarak görülmektedir (Gündüz, 2012). Öğretmen ve öğretimin geliştirilmesinde denetim önemli bir yere sahiptir. Okulların hizmet kalitesinin denetlenmesi ve

geliştirilmesi, toplumun geleceği olan bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte okulları denetleyenlerin sahip oldukları denetim anlayışları, kullandıkları denetim yaklaşımları ve bunları belirleyen kanuni düzenlemeler denetim sürecinin etkililiğinde rol oynamaktadır (İlğan, 2008). Bu çalışmada öncelikle denetim kavramına yer verilmekte, daha sonra çağdaş denetim modellerinden olan *gelişimsel denetim* ile ilgili alanyazın incelenerek sunulmaktadır.

2. Denetim

Eğitimde denetim uygulamalarının tarihine bakıldığında, 1900'den önceki dönemde denetim yönetsel bir nitelik taşıırken; 1900'lerde uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulmuş, denetim hizmetleri uzman eğitimciler tarafından yürütülmüştür. 1920'lerde denetim bilimsel bir nitelik kazanmış ve öğretmenler yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulguları uygulamakla sorumlu tutulmuştur. 1930 ve 1940'larda denetim uygulamalarında insan ilişkileri ön plana çıkmıştır. Bu dönemde öğretmenlerin motivasyonlarının artmasında duygularının önemli olduğu belirlenmiştir. 1940'lardan sonraki dönemlerde ise eğitim etkinliklerinin amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan davranışların ortaya çıkarılması denetimin odağında yer almıştır (Aydın, 2000).

Sosyal sistemlerde denetim için yapılacak tek tanım birçok karışıklıklara yol açabilir. Bu bağlamda sistemlerin tamamlayıcı bir parçası olan denetim, işlevleri, amaçları ve yararlanılan teknikler göz önüne alınarak ve çeşitli yönlerine vurgu yapılarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2011). Eğitim sisteminde denetim için denetleme, kontrol, ince-

leme, soruşturma, irşat, tetkik, tahkikat, muayene ve murakabe kavramları kullanılmaktadır (Aydın, 2005; Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007). Aydın (2000) denetimi, "örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci" olarak tanımlamaktadır. Caspi ve Reid (2002) denetimi, tatmin edici bir performansı sağlamak için yetki ve yaptırım yolu ile çalışanların denetlenmesi süreci olarak ifade etmektedir. Bursalioğlu'na (2000) göre denetim, "kamu yararına davranışı kontrol etme sürecidir".

Wiles ve Bondi (1996), denetimin üç boyut altında ele alınmasının mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar yönetim, program ve öğretim şeklinde sıralanmaktadır. Denetimin *yönetim* boyutunda amaç ve önceliklerin belirlenmesi, uzun dönemli planlama yapılması, kaynakların belirlenmesi, çalışanların seçilmesi, gerekli donanımın sağlanması, öğretimin örgütlenmesi ve okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. *Program* boyutunda, öğretimsel amaçların belirlenmesi, planlı değişme, öğretim programlarının hazırlanması ve okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması gibi faktörler bulunmaktadır. Son olarak *öğretim* boyutu, öğretim planlarının geliştirilmesi, programların değerlendirilmesi, yeni programların tanıtılması, öğretmenlere danışmanlık yapılması ve toplumsal düşüncelere ve ihtiyaçlara cevap verilmesi gibi faktörleri kapsamaktadır (Aydın, 2005).

Denetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek amacıyla yapılır. Dağlı (2006), bu doğrultuda örgütsel işleyişin bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlendiğini; eksik yönlerin saptandığını, düzeltildiğini, hataların yinelenmesinin engellenmeye çalışıldığını ifade etmektedir. Yıldırım (2000) ise bu amaç doğrultusunda, mekanik olarak işleyen sistemlerin denetiminde, işleyişin aksamasından doğan sonuçların hemen görülebileceğini ve önlemlerin alınması yönünde gerekli girişimlerin başlatılabileceğini vurgulamaktadır. Eğitim örgütlerinde daha etkili öğretim ve öğrenme sürecinin oluşturulması ve bunun için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin belirli ilklere göre planlanması ve uygulanması gereklidir. Bu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Aydın, 2000; Hicks, 1960).

- *Denetim amaçlı bir girişimdir:* Belirlenen amaçlar tarafından yönlendirilmeyen denetim etkinliklerinin eğitime katkıda bulunması mümkün görünmemektedir. Denetim programı ve etkinliklerin amaçlı olması gerekmekte, bu süreçte yer alan bireylerin ise denetim amacının bilincinde olmaları sağlanmalıdır.
- *Denetimde demokratik liderlik vardır:* Denetimde gelişme için gerekli olan liderliğin, önemli ölçüde gruptan meydana gelmesi gereğine inanılmaktadır.
- *Denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır:* Öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlayan denetim, sürecin yer aldığı yapıyı ve koşulları dikkate almak durumundadır.
- *Denetim öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır:* Denetim programının odak noktasını eğitim girişiminin sadece bir yönü değil, bu süreçte rol oynayan tüm öğeler oluşturur.
- *Denetim işbirliğine dayanır:* Denetim uygulamalarında biz yaklaşımı temel alınır.
- *Denetimde sorumluluk paylaşılr:* Denetimde yeterliğe dayalı bir katılma politikası izlenerek öğretmenlerin gelişimi sağlanabilir.
- *Denetimde bireysel farklılıklara inanılır:* Denetimde grup sürecine ve yaklaşımına önem verilmektedir. Bireysel farklılıklar kabul edilmiş durumdadır.
- *Denetimde etkileşim önemlidir:* Denetimin merkezi etkileşimdir. Bu bağlamda öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli ortamın oluşturulmasına özen gösterilir.

Günümüzde insan ilişkilerini merkeze alan yönetim anlayışlarının yükselmesi ile birlikte, yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışları yerine, güvene ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim yaklaşımları önem kazanmaya başlamıştır. Bu anlamda düşünüldüğünde insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinin veriminin artması ve etkililiğinin sağlanması için insanı merkeze alan çağdaş denetim anlayışlarının göz önünde bulundurulması ve uygulamaya aktarılması gerekmektedir (Karakuş, 2010). Çağdaş denetim modelleri arasında öne çıkan modeller klinik, sanatsal, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada gelişimsel denetim modeli ele alınarak öğretmenlerin gelişim aşamaları, gelişimsel denetim modelleri ve gelişimsel denetimin aşamaları başlıklarına yer verilmiştir.

3. Gelişimsel Denetim

Denetim modelleri, tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına göre eğitim alanında yer almıştır. Bu modellerden biri olan gelişimsel denetim modeline göre denetici, öğretmenin gelişim düzeyini belirlemek ve gelişim düzeyine uygun bir davranış sergilemek ile yükümlüdür. Bu modelin amacı, denetimi gerginlik, kaygı ve korku dolu bir süreç olmaktan çıkarmaktır. Böylece denetim süreci öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir hale gelmektedir (Aydın, 2005, s. 47).

3.1. Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları

Öğretmenlerin gelişim aşamaları *bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve mesleki ilgi* olmak üzere altı başlık altında toplanabilir. Aşağıda bu başlıklara ilişkin açıklamalara kısaca yer verilmiştir. (Aydın, 2005, s. 48-57).

- **Bilişsel Gelişim:** Piaget'e göre bilişsel gelişim duyuşsal devinim, işlem öncesi, somut işlem ve biçimsel/soyut işlem olmak üzere dört aşamalı bir süreçtir. Yapılan araştırmalarda bu aşamalardan soyut işlemler veya biçimsel işlemlerin tüm yetişkinler tarafından gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir yetişkin olarak öğretmenlerin biçimsel düşünceye ne derecede sahip oldukları önem taşımaktadır. Gelişim aşamalarına uygun olarak davranan öğretmenler öğrencilerin öğrenme ve gelişimini destekleyecek nitelikte ortamlar oluşturmakta ve bilgiyi anlatmaktan ziyade, öğrenmeyi kolaylaştırma rollerini sergilemektedirler.
- **Kavramsal Gelişim:** Bilişsel gelişim ile yakından ilgili olan kavramsal gelişim düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yüksek kavramsal düzeydeki öğretmenler ile düşük kavramsal düzeydeki öğretmenler oluşturdukları sınıf ortamı bakımından farklılık göstermektedirler. Kavramsal düzeyi yüksek olan öğretmenlerde samimiyet, esneklik, etkili çalışma, empati ve durumsallık gibi olumlu özellikler bulunurken; düşük kavramsal düzeydeki öğretmenler cezalandırma, kurallara bağlılık ve kaygı gibi olumsuz özelliklere sahiptirler.
- **Ahlaki Gelişim:** Kohlberg ahlaki gelişimi; gelenek öncesi düzey, gelenek düzeyi ve gelenek sonrası düzey şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada her düzey kendi içerisinde iki aşamaya ayrılmıştır. İkinci aşamalar, birinci aşamalara göre daha ileri ve planlıdır. Öğret-

menlerin ahlaki gelişimleri ile eğitim-öğretim anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda, düşük düzeyde olan öğretmenlerin öğrenci davranışları konusunda dar görüşe sahip oldukları, orta düzeyde olan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha geniş düşündükleri ve yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğrenci perspektifini, öğrenmenin karmaşıklığını ve doğasını dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- **Benlik Gelişimi:** Bireylerdeki benlik gelişimi bir süreç olarak ele alındığında başlangıç, orta ve son şeklinde sınıflandırılabilir. Bu sürecin başlangıcında bulunan bireyler "korkulu ve endişeli" olarak tanımlanırken, sürecin ortasındaki bireyler "uyumlu", sürecin sonundaki bireyler ise "özerk" olarak isimlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda benlik gelişimi düşük olan öğretmenlerin öğrenci ilişkilerinde sorun yaşadıkları ve öğrenme-öğretmen sürecindeki karmaşa ile başa çıkmada yeterli kaynaklara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Yüksek düzeyde benlik gelişimi için öğretmenlerin okul içerisindeki diğer bireylerin bakış açılarını öğrenebilecekleri bir ortamın oluşturulması ve bu yönde teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bunun yanında ortaya çıkabilecek çatışmaların çözümünde önerilerden ve geliştirilen ilkelerden yararlanılması tavsiye edilmektedir.
- **Bilinç Gelişimi:** Robert Kegan bilinç gelişimini beş aşamada incelemiştir. İlk aşama "düşüncesizce harekettir (0-2 yaş)". Bu aşamada kişi, güdülerini ile yaşamaktadır. İkinci aşama "hükümdarlıktır (2-12 yaş)". Kişinin gereksinim ve ilgileri ön plandadır. Üçüncü aşama "kişilerarasıdır (12-20 yaş)". Kişinin kendisinin kim olduğuna ilişkin başkalarının karar vermesi aşamasıdır. Dördüncü aşama "kurumsaldır". Birey kimliğini grup içerisinde bulur. Birey bu aşamayı olumlu yönde geçerse toplumla iyi ilişkiler kurar. Beşinci ve son aşama "bireylerarasıdır". Kişi, ilişki ve kimliği arasında bir denge oluşturur. Bunun yanında kişi sahip olduğu değerler adına sisteme karşı çıkabilir.
- **Mesleki İlgi:** Öğretmen gelişiminde diğer önemli bir alan mesleki gelişim düzeyidir. Mesleki gelişim öz yeterlilik, öğretim görevleri ve öğretimsel etki olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Öz yeterlilik aşamasında öğretmenler var olma çabasıdadırlar. Bu aşamada, öğretmen denetmenden iyi not alma-

yı, öğrenci ve öğretmenlerden saygı görmeyi amaçlamaktadır. Öğretim görevleri aşamasında öğretmen öğretimsel konular ve disiplin sorunları ile ilgilenmektedir. Son olarak öğretimsel etki aşamasında öğretmen öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi üzerinde öğretimin etkileri ile ilgilenir.

3.2. Gelişimsel Denetim Modelleri

1980'li yıllardan beri gelişimsel denetim modelleri hakkında çeşitli görüşler sunulmakta ve araştırmalar yapılmaktadır. Gelişimsel denetim modellerinin temelinde iki varsayımın olduğu söylenebilir. Bunlar (1) denetim süreci birbirinden niteliksel olarak farklı olan bir dizi aşamalardan oluşmaktadır. (2) Niteliksel anlamda gelişimin sağlanması için denetim ortamının bu duruma uygun bir şekilde oluşturulması gerekmektedir (Chagon ve Russell, 1995). Gelişimsel denetim hakkında yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller; *Littrell*, *Lee-Borden*, *ve Lorenz Modeli*, *Stoltenberg ve Delworth Modeli*, *Skovholt ve Ronnestad Modeli* ve *Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli* şeklindedir. Denetim sürecini gelişimsel bir bakış açısı ile ele alan bu modellere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Littrell, Lee-Borden, ve Lorenz Modeli

Littrell, Lee-Borden, ve Lorenz'in (1976) geliştirdiği denetim modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar danışmanlık/terapi, öğretim, müşavirlik ve kendini denetleme şeklindedir. Aşağıda bu aşamalara ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

- *Aşama 1 (Danışmanlık/Terapi)*: Bu aşama denetmen ile denetlenen arasında ilişki kurmayı içermektedir. Bu ilk aşamada denetmen ve denetlenen süreç sonunda ulaşacakları hedefleri ve çalışma sözleşmesini belirlerler.
- *Aşama 2 (Öğretim)*: Bu aşamada denetmen hem öğretmen hem de danışman rolü üstlenir. Denetlenenin beceri, teknik ve teori anlamında kendi eksikliklerinin farkına varması sağlanır.
- *Aşama 3 (Müşavirlik)*: Denetmen denetlenenden uzaklaşır. Denetmen denetlenenle işbirliği yaparak denetlenenin kendini rahat ve güvende hissetmesi sağlanır.



- *Aşama 4 (Kendini Denetleme)*: Denetmen denetlenenden daha da uzaklaşır. Denetlenen kendi gelişiminden ve denetiminden sorumlu olur.

Stoltenberg ve Delworth Modeli

Stoltenberg ve Delworth (1987) denetim sürecini üç gelişimsel düzey ve sekiz boyut olarak nitelendirmişlerdir. Denetim sürecinin ilk düzeyi öncelikle ihtiyaçların

ve denetlenenlerin özelliklerinin belirlenmesini içermektedir. İkinci düzey, kişilerarası becerileri, hedefleri ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Üçüncü düzey ise denetim sonunda denetmenlerin denetlenenlere tavsiyelerini içerir. Bunun yanında yazarların belirtmiş olduğu sekiz boyut sırasıyla: (1) müdahale becerileri, (2) değerlendirme teknikleri, (3) kişilerarası farklılıklar, (4) kavramsallaştırma, (5) bireysel farklılıklar, (6) teorik yönelim, (7) hedefler ve planlar ve (8) iş ahlakı şeklindedir. Bununla birlikte her boyut için gelişim seviyesini izleyen üç yapı önerilmektedir. Bu öneriler, bireylerin kendilerinin ve başkalarının farkındalıkları;

gelişim süreci boyunca motivasyonun doğru bir şekilde yapılması ve bireylerin gösterdiği bağımlılık ve özerklik düzeyleridir.

Skovholt ve Ronnestad Modeli

Skovholt ve Ronnestad (1992) öğretmenin gelişimini değerlendirmek için sekiz aşamadan oluşan ve ömür boyu devam eden bir model önermişlerdir. Bu aşamalar sırasıyla (1) yeterlik, (2) profesyonel eğitime geçiş, (3) uzman taklidi, (4) koşullu özerklik, (5) keşif, (6) entegrasyon, (7) bireyselleşme ve (8) bütünlük şeklindedir.

Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli

Glickman (1981) tarafından geliştirilen gelişimsel denetim modeli üç yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Bu boyutlar; (1) yönlendirici yaklaşım, (2) işbirlikçi yaklaşım ve (3) yönlendirici olmayan yaklaşım şeklindedir. Yazar tarafından geliştirilen bu modelde esas olan öğretmenin gelişim düzeyine uygun olarak denetimin gerçekleştirilmesidir. Bu yaklaşımlara ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur (Aydın, 2005; Glickman, 1981; İlğan, 2008).

- **Yönlendirici Yaklaşım:** Bu yaklaşım tarzı öğretmenlerin deneyimsiz oldukları ve bilgi eksikliği yaşadıkları durumlarda kullanılmaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşım amaç ve stratejilerin belirlenmesi durumunda önerilmektedir. Yönlendirici yaklaşımda iki varsayım bulunmaktadır. Bunlar; (1) denetmenlerin bilgi ve tecrübelerinin öğretmenlerden daha üstün olduğu ve (2) öğretmenin kendisinde eksik olan bilgilere denetmenin sahip olduğuna inanması şeklindedir. Bu yaklaşım öğretmen grubunun gelişimsel düzeyinin düşük olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Düşük gelişimsel düzeylerde bulunan öğretmenler; bilişsel gelişimin somut işlemler aşamasında olan, kavramsal düzeyi düşük, ahlak gelişiminde gelenek öncesi dönemde bulunan ve mesleğin yeterlik aşamasında olan öğretmenler şeklinde tanımlanmaktadır.
- **İşbirlikçi Yaklaşım:** Bu yaklaşım, denetmenin öğretmen ile birlikte sorunlara ilişkin çözümlerin geliştirilmesini ve karşılıklı müzakereyi kapsamaktadır. İşbirlikçi yaklaşım orta derecede gelişimsel düzeyde bulunan öğretmenler için daha yararlı görülmektedir. Bu gelişim aşamasında olan öğretmenler, bilişsel gelişimin biçimsel işlemler düzeyinde, ahlak gelişimin gelenek düzeyinde, orta kavramsal düzeyde ve mesleğin

öğretim görevlileri aşamasındadır. Bu grupta bulunan öğretmenler genellikle bazı sorunlara çözüm yolları üretebilir fakat kapsamlı bir öğretimsel gelişim için yardıma ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte işbirlikçi yaklaşım denetmen ile öğretmen arasında karar verme sorumluluğuna dayanmaktadır. Ayrıca denetmen ile öğretmen birbirine yakın düzeyde uzmanlığa sahip olduğunda ve bir konu hakkında bilgi toplamak gerektiğinde bu yaklaşım tarzının tercih edilmesi daha uygun olmaktadır.

- **Yönlendirici Olmayan Yaklaşım:** Bu yaklaşım, öğretmenlerin analiz ve eğitsel anlamda problem çözme yeteneğine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır. Yönlendirici olmayan yaklaşımda öğretmenler yüksek gelişimsel düzeye sahiptirler. Bu düzeydeki öğretmenler bilimsel gelişimin biçimsel ötesi işlemler aşamasında, yüksek kavramsal düzeyde, ahlaki gelişimin gelenek ötesi aşamasında ve mesleğin öğretimsel etki aşamasında bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmen, denetmenden daha fazla bilgiye sahip olduğunda ve öğretmen verecek kararları uygulamada asıl sorumlu olduğunda bu yaklaşım tarzının kullanılması tercih edilmektedir.

3.3. Gelişimsel Denetimin Aşamaları

Gelişimsel denetimin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar (1) Teşhis, (2) Taktiksel ve (3) Stratejik şeklindedir. Bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır (Glickman ve Gordon, 1987, İlğan, 2008).

- **Teşhis:** Gelişimsel denetim modelini uygulayan bir denetmenin ilk görevi öğretime ve programa ilgileri bakımından aynı şekilde hareket eden öğretmenlerin seviyelerini belirlemektir. Teşhis aşamasındaki en önemli faktör öğretmenlerin soyut düşünce seviyelerinin tespit edilmesidir. Düşük düzeyde soyut düşünme becerisine sahip olan öğretmenler problemleri tanımlamada ve alternatifler üretmede sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin soyut düşünme düzeylerinin belirlenmesi denetimin başlaması ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi açısından önemlidir.
- **Taktiksel:** Denetmenlerin bu aşamadaki görevi öğretmenlerin mevcut problemlerinin çözümü için yardım etmektir. Bu aşamada ilk olarak öğretmenin soyut düşünme becerisine göre

denetim yaklaşımını belirlemek gerekmektedir. Denetmen tarafından düşük düzeyde olan öğretmen için yönlendirici denetim, orta düzeyde olan öğretmen için işbirlikçi denetim ve yüksek düzeyde olan öğretmen için yönlendirici olmayan denetim yaklaşımı uygulanır. Düşük soyut düşünme düzeyinde olan öğretmenler için denetmen bilgi ve tavsiye sağlamaktadır. Orta düzeyde bulunan öğretmen için karşılıklı görüş alış verişini yaparak işbirlikçi bir yol izlemektedir. Yüksek düzeyde soyut düşünme becerisine sahip olan öğretmen için ise denetmenin sorumluluğu düşük düzeyde gerçekleşirken, öğretmenin sorumluluğu yüksek düzeyde olmaktadır.

- **Stratejik:** Bu aşama, gelişimsel denetim modelinin gerçek ve diğer aşamalara göre daha önemli bir aşamasıdır. Öğretmenlerin soyut düşünme düzeylerini geliştirmek ve bu gelişimi hızlandırmak hedeflenmektedir. Genel olarak üç stratejiden bahsedilebilir. Birinci strateji, öğretmenleri yeni fikirlere, öğretim ve öğrencilere bakış açıları ve problem çözme teknikleriyle ilgilidir. İkinci stratejide, öğretmenin karar verme sürecinde denetmene olan bağlılığı daha da azalmaktadır. Bu durum öğretmenin karar verme rolünün artmasını sağlamaktadır. Üçüncü stratejide ise öğretmenlerin öğretim liderliğine doğru ilerlemesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1'de gelişimsel denetimin aşamaları özetlenmiştir.

Tablo 1. Gelişimsel Denetimin Aşamaları

Aşama	Amaç	Hedef	Denetim Tekniği
1. Teşhis	Gelişimsel ve Fonksiyonel	Öğretmenin soyut düşünme becerisini belirlemek	Gözlem ve öğretmen ile etkileşimde bulunmak
2. Taktiksel	Fonksiyonel	Öğretim problemlerini çözmek ve ihtiyaçları karşılama	Öğretmenin soyut düşünme becerisini belirleyerek denetim yöntemi ile eşleştirmek
3. Stratejik	Gelişimsel	Öğretmenin soyut düşünmesini arttırmak	Öğretmen sorumluluğunda ve yeni fikirlerde artış sağlamak

Teşhis ve taktiksel aşamada stratejik aşama devam etmektedir.

Kaynak: Glickman, C. ve Gordon, S. (1987). Clarifying Developmental Supervision. *Educational Leadership*; 44(8), 64-68.

Pierce ve Rowell (2006) gelişimsel denetimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkeler aşağıdaki şekildedir.

- **Büyüme Desteği:** Çalışanların mesleki anlamda gelişmeleri için destek sağlamayı içermektedir. Bunun için mesleki gelişim planları yapılmalı ve güç tabanlı performans değerlendirme sistemleri kurulmalıdır.
- **Takım Olarak Birlik Olma:** Sürdürülebilir olma ve çalışanlara istenildiği zaman ulaşabilmeyi kapsamaktadır. Bunun için açık kapı politikası izlenmeli ve bire bir denetim toplantıları düzenli olarak gerçekleştirilmelidir.
- **Diğerlerine Övgü:** Övgü ve teşvik sağlamayı içermektedir. Bunun için örgün tanıma sistemleri oluşturulmalı ve çalışanlar doğru işler yaptığında övgü ile motive edilmelidir.
- **Mükemmellik Beklentisi:** Çalışanlardan yüksek beklenti içerisinde olmayı kapsamaktadır. Bunun için görev ve sorumluluklar açık bir şekilde belirlenmeli ve çalışanlar ile düzenli geribildirim seansları yapılmalıdır.
- **Sorumluluk Gerekliği:** Bireysel sorumlulukları desteklemeyi kapsamaktadır. Bunun için çalışanlar birbirlerine hesap verebilir ve kendilerini sorumlu tutacak bir kültür oluşturmalıdır.
- **Potansiyeli Doğrulama:** Umut ve güven ortamı oluşturmayı içermektedir. Bunun için çalışanların ihtiyaçları başarılı bir şekilde sağlanmalı ve çalışanlar yüksek beklenti içerisinde olmalıdır.
- **Bağımsızlığı Aşılama:** Çalışanlara özerkliği için izin vermeyi içermektedir. Bunun için uygun bir heyet oluşturulmalı ve teşvik için risk alınmalıdır.
- **Sürekli Paylaşım:** İki yönlü iletişim ağının oluşturulmasını kapsamaktadır. Bunun için etkin dinleme gerçekleştirilmeli ve şeffaf olunmalıdır.
- **Sahiplenme:** Çalışanların katkıda bulunması için fırsatlar oluşturmayı içermektedir. Bunun için stratejik planlama toplantıları yapılmalı ve teşvik için risk alınmalıdır.
- **İlişkileri Güçlendirmek:** Çalışanlar ile ilişkilerin güçlendirilmesini kapsamaktadır. Bunun için bireysel çalışmalar desteklenerek çalışanlar motive edilmeli ve fırsatlar oluşturulmalıdır.

4. Sonuç

Denetim literatüründe günümüze kadar birçok ilerleme sağlanmış ve bu konuda modeller ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu modeller, denetimde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve amaca ulaşma yolunda yardımcı olma şeklinde düzenlenmiştir. Gelişimsel denetim modeli de bu modeller arasında bireysel farklılıkları dikkate alması yönü ile ön plana çıkmıştır. Gelişimsel denetim modelinin öğretmenlerin gelişim düzeylerini dikkate alma ve bu gelişim düzeyini belirleyecek süreci planlama ve öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki anlamda ihtiyaçlarını karşılama anlamında çağdaş denetim modelleri arasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Gelişimsel denetim modelinde öncelikli amaç öğretmenlerin gelişim düzeylerini belirleyerek ona göre bir denetim yaklaşımı sergilemektir. Özellikle denetmenlerin öğretmenleri soyut düşünceleri yolunda motive etmeleri önerilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin düşük, orta ve yüksek gelişimsel düzeye sahip olmalarının belirlenmesi ve denetmenin de bu seviyelere uygun denetim yaklaşımını sergilemesi modelin başarılı olması açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte gelişimsel denetim modelini benimsemiş denetmenlerin öncelikle öğretmenlerin problemlerini belirlemesi ve öğretmeni tanıması gerekmektedir. Daha sonra bu problemlerin çözümü için hedefler oluşturulmalı ve planlar yapılmalıdır. Son olarak denetmenler öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlamalı ve bu yönde onları teşvik etmelidir. Belirtilen bu aşamalar öğretmenleri bütüncül anlamda değerlendirilmesini sağlamakta ve gelişimlerinin ilerlemesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde gelişimsel denetim modelinin uygulanmasının hem öğretmenlerin gelişimine hem de denetimin etkililiğine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bununla birlikte gelişimsel denetim modelinde göz ardı edilmesi gereken bazı durumlar da bulunmaktadır. Bu durumlardan ilki öğretmenlerin gelişim düzeylerinin sağlıklı ve doğru bir şekilde belirlenmesidir ki bu oldukça güçtür. Denetmenlerin bu konuda yüksek düzeyde gelişime sahip olmaları ve iyi bir şekilde eğitim almaları gerekmektedir. Diğer bir durum ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılıklar gösterebilmesidir. Bu farklılıklar, denetmenlerin, öğretmenlerin gelişim düzeylerini belirleyebilmeleri açısından sorun teşkil edebilmektedir. Gelişimsel denetim modelinin eğitim

sistemimizde uygulanabilir olmasının yanında bu tür sorunların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları
- Caspi, J. and Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.
- Chagnon, J. and Russell, R. K. (1995). Assessment of supervisee developmental level and supervision environment across supervisor experience. *Journal of Counseling & Development*, 73(5), 553-558.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-8.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative approaches for helping teachers improve instruction*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. and Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44(8), 64-68.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 1-6.
- Hicks, H. J. (1960). *Educational supervision in principle and practice*. New York: The Ronald Press Company.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Littrell, J. M., Lee-borden, N. and Lorenz, J. (1976). A developmental framework for counseling supervision. *Counselor education and supervision*, 19(2), 129-136.
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okul yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 12, 40-51.
- Pierce, R. A. and Rowell, J. S. (2006). *The 10 keys to effective supervision: A developmental approach*. Rising Sun Consultants.
- Skovholt, T. M. and Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 505-515.
- Stoltenberg, C. D. and Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. Jossey-Bass.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.
- Yıldırım, B. (2000). İlköğretimde denetimin etkililiği için yeni bir iletişim modeli önerisi, *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 213-224.

Osmanlı Son Dönem Eğitiminde “Merkezîleşme, Denetim ve Disiplin Ekseninde Şekillenen Sultanî Modernizm”

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Modernleşme, merkezilik ve denetim

Modernleşme, kökü Haçlı Seferleri ve birinci Rönesans hareketine kadar uzanan ve tarihsel süreç içinde kazandığı özgün dinamik ve özgül ağırlıklı 19. yüzyıl Avrupası'nın ekonomi, devlet, toplum ve siyaset yapısının aldığı yeni formdur. Bir tür form olması nedeniyle de planlama, sınırlama ve disiplini belirleyici dinamikler olarak benimsenerek bunları oluşturacak ve sürdüreceği yeni kurumlar inşa etmiştir. Yeni hukuk, ordu, siyaset ve ekonomik sistemin yanında yeni eğitim/okul modernizmin başat kurumlarından biri olmuştur. Artık muhayyel sınırlardan, merkezî orduyla sıkı korunan devlet sınırlarının vatandaşlarını yetiştirmek için eğitim, merkezîleşmenin toplumsal boyutunun vazgeçilmez aracı olarak araçsallaştırılmıştır. Eğitimin dönüştürücü ve denetleyici gücü Osmanlı devletinde de çok geçmeden keşfedilerek II. Mahmut zamanında ilk adımlar atıldı ancak somut gelişmelerin görülmesi için en azından iki nesle ihtiyaç vardı. Zira çok uluslu, dinli ve dilli bir devlette merkezî eğitim sistemini ihdas etmek son derece güç bir işti. Her unsurun (millet ya da cemaat) milliyetçi/seküler ideolojilerin gösterişli vaat ve hayalleriyle çok değişik talepleri ortaya çıkacaktı.

Eski rejim ya da modern öncesi devlet ve toplumlarda da eğitim kurumları vardı ancak bunlar merkezî bir denetim, planlama ve siyasal kontrol mekanizmasına sahip değildi. Osmanlı örneğine bakılacak olursa; sıbyan mektepleri, camiler, medreseler, tekkeler ve zaviyeler devletin belirgin eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlar ekonomik bakımdan açık, hukuki ve tartışmasız bir halde, ilmi ve pedagojik bakımdan ise kısmî ve esnek olarak

vakıflara bağlıydı. Her ne kadar müderris atamaları Şeyhülislam ve Sadrazam tarafından yapılmışsa da merkezî bürokrasiden, denetim ve teftiş hiyerarşi ve faaliyetinden bahsetmek en azından şimdiki bilgilerimize göre güçtür.

Osmanlı devletinin çeşitli saiklerle klasik düzenini değiştirme isteğinin bir gereği olarak 18. yüzyılın sonlarından itibaren daha etkili batılılaşma ve yeni askerî, hukukî ve eğitim kurumları ihdas etme faaliyetleri başlamıştır. Öncelikle askerî alanda başlayan bu yenilikler II. Mahmut'un vefatı sonrasında sivil alanda da hızla yayılma göstermiş ve 1939'da ilk sivil rüştiyeler açılmıştır. Buna bağlı olarak diğer merkezî birimler de ardı ardına kurulmaya başlamıştır. Eğitim tarihimizin önemli konularından biri olmasına karşın, Osmanlı eğitiminin modernleşme dönemi teftiş ve denetiminin araştırılmaması büyük bir eksikliklerdir. Arzu M. Nurdoğan'ın da dediği gibi, “şimdiye kadar yapılan araştırmalarda eğitimin teftiş konusunun ihmale uğraması, bir felsefe ve bir mesele olarak ele alınmaya lüzum hissedilmemiş olması göz ardı edilemeyecek bir eksikliklerdir. Bu durum maarifin teftiş konusunu değışmez kategoriler, muayyen tanımlamalar ve tek tip tanımlarla izah etme çabasına yol açmıştır.”¹ Durum böyle de olsa, Osmanlı son dönemi eğitiminde teftiş ve denetimine ilişkin yeni çalışmalar yapılmaya başlamıştır.²

1. Arzu M. Nurdoğan, “II. Abdülhamid Döneminde Rumeli'de Maarifin Teftiş”, *OTAM*, S.26, 2009, s.195; İlhan Tekeli-Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara: TTK, 1999, s.123; Kamil Su, *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1974, s.3.

2. Kamil Su, *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974; Halil Aytekin, *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1991; Arzu M. Nurdoğan, “II. Abdülhamid Döneminde Rumeli'de Maarifin

Tanzimat Sonrası Modern Sivil Okullarda Teftiş ve Denetim

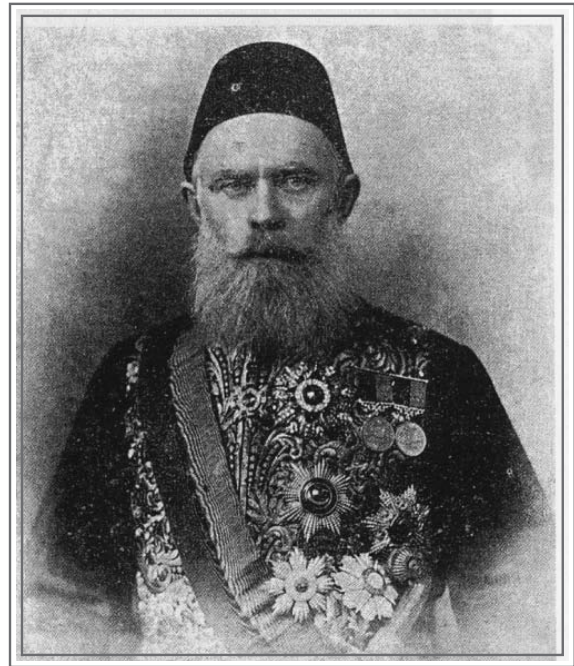
Tanzimat dönemi eğitim yönetim ve denetiminde üç önemli gelişmeden söz etmek gerekir: Birinci olarak, devletin eğitim hayatını makro planda denetimini alma çalışmasıdır. Bunun için öncelikle II. Mahmut döneminde 1826'da *Evkaf Nezareti* (Vakıflar bakanlığı) kurularak ilmiyenin elinde olmak kaydıyla medreseler ve sıbyan mektepleri bir anlamda devletin kontrolü altına alındı. İkinci olarak, yeni mekteplerin idarî bakımdan denetimlerinin geleneksel yapıdan (*Evkaf Nezareti* ve Şeyhülislamlık ve ulema hiyerarşisi) alınarak Bâb-ı Âli bürokrasisine devredilmesi ve böylece laik bir düzene doğru geçişin acil ihtiyaç olarak görülmesidir. Üçüncü olarak ise, idarî denetimin el değiştirmesinin ardından eğitimin nitelik denetimi, kitap, program ve ritüellerinde pedagojik planlama ve teftişin başlamasıdır.

Sivil alanda ilk modern ortaokulların açılmasıyla birlikte eğitim bürokrasisinin merkezi örgütleri de kurulmaya başlamıştır. Bu amaçla 1838'de memleketin eğitim işlerinden sorumlu olmak üzere Sadarete bağlı olarak, *Meclis-i Umûr-ı Nafia* adında yeni bir birim ihdas edilmiştir. Söz konusu birim, ülkedeki sıbyan mektepleriyle ilgili rapor hazırlayarak,³ burada görev yapan hocaların/muallimlerin niteliklerini teftiş etmek amacıyla “müfettiş” kavramı yerine kullanılan “*muinler*”in görevlendirilmesini istemiştir. Yardımcı, yardım eden manalarına gelen *muin* terimi, 1869 *Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin* ilanına değin denetimden çok sıbyan ve rüştiye mekteplerinde öğretmenlere yardımcı olan müfettiş anlamında kullanılmıştır.⁴

1845 ve 1846'dan sonra eğitim bürokrasisinde yeni ve köklü birçok düzenleme olmuşsa da belirgin bir teftiş mekanizmasından ve hizmetinden bahsetmek güçtür. Ancak *Darümuallimîn Nizamnamesinde* de görüldüğü üzere, yeni açılan okullara sınavla öğrenci alınması, bu süreçte asla kayırma, hatır ve gönül ilişkilerine yer verilmemesi gibi ilkeler getirilmişti. En önemlisi de bu dönemde artık yeni açılan okulların *Evkaf Nezareti* ile ilişki-

nin bir şekilde kesilmesinin istenmesidir. Tanzimat eğitim bürokrasinin en önemli ismi Ahmed Cevdet Paşa yeni açılan mekteplerin *Evkâf-ı Hümayûn* (Vakıflar Bakanlığı) idaresinden tam olarak kopartılmadıkça, burada niteliğin sağlanamayacağı ve hedeflere ulaşılamayacağı kanaatindeydi.⁵

Eğitimde idarî değişim ve denetim mekanizması 1856 *Islahat Fermanı* sonrasında acil olarak gelişmiştir. Zira ilgili fermanla Gayrimüslimlere eğitim alanında denetimi zor, gelecek için riskli, hayli liberal imkânlar sağlanmıştır. Osmanlı Devleti için bir zaaf belgesi olarak da görülen *Islahat Fermanı* sonrasında eğitim alanındaki dağınıklı-



1845'ten itibaren sürekli eğitim bürokrasinin içinde yer alan ve pek çok maarif düzenlemesini yapan Ahmed Cevdet Paşa vezaret üniforması ile.

ğı önlemek ve farklı unsurlar arasındaki iletişimi sağlamak için *Meclis-i Muhtelit-i Maarif* adında bir komisyon kurulmuş ve bu birim, altı ayrı unsurun temsilcilerinden meydana gelmiştir. Bu meclis yatılı ve gündüzlü mekteplerde okutulacak kitapların tespit ve kontrolünü yapacak, eğitim sürelerini belirleyecek, giriş sınavları ve okullar arası geçiş şartlarını hazırlayacaktı. Söz konusu meclisin aldığı kararlar sonrasında Gayrimüslim unsurlar ilköğretimde kendi dillerini serbestçe kullanacaklar, ancak rüştiyelerde Türkçe eğitim yapılacak ve ders kitapları Türkçeye tercüme edilecekti. Aynı

Teftiş”, *OTAM*, S.26, 2009; Yasemin Tümer Erdem, “Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş”, *OTAM*, S. 26, 2009; Mustafa Gençoğlu, “Erzurum Vilâyeti Maârif Teftişleri (1910)”, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 8, S. 16 (2012), s.33-60.

3. *Takvim-i Vekâyi*, 21 Za 1254 (6 Şubat 1839), s.2.

4. Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991, s.60.

5. Cevdet Paşa, *Tezâkir*, 40 *Tetimme*, Ankara: TTK Yay., 1991, s. 38.

zamanda sivil okullarda askerî okullarda olduğu gibi üniforma giyme mecburiyeti getirildi.

Eğitim bürokrasinin gelişiminde 17 Mart 1857’de *Maarif-i Umûmiye Nezareti* (Eğitim Bakanlığı)’nın teşkili önemli dönüm noktalarından biridir. Nezaretin oluşturulması daha çok Islahat Fermanından sonra meydana gelen dağınlığı önlemek ve bütün okulları merkezî birim altında toplamaya yöneliktir.⁶ Daha önce kurulan meclisleri uhdesinde toplayan Nezaret Osmanlı maarif dünyasının tek temsilcisi haline gelmiş ve artık eğitim dünyası merkezî bürokrasinin plan ve denetimi altında faaliyetlerini sürdürmeye başlamıştır. Bundan sonra devlet nezdinde eğitim işleri -en yüksek düzeyde- bakanlık statüsünde temsil edilmiştir.

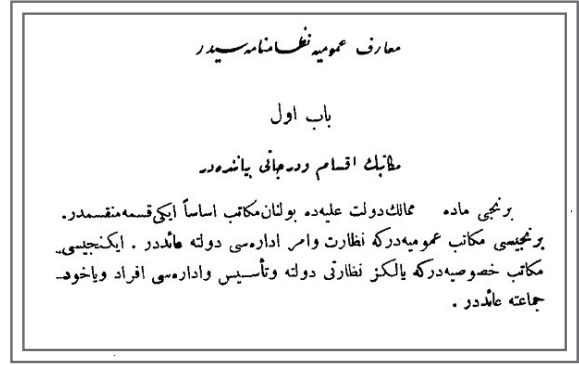
1864’te bu Nezarete bağlı *daire-i mekâtib-i mahsusa ve daire-i mekâtib-i umumiye* adıyla iki şubeden meydana gelen *maarif-i umumiye* heyeti oluşturuldu. İslâm ile ilgili kitapların incelenmesi göreviyle *mekâtib-i sıbyan-ı Müslime* komisyonu ve üyeleri çeşitli cemaatlerden seçilerek halkın eğitim işleriyle ilgilenmek üzere *mekâtib-i ilmiye ve rüştiye* adında bir komisyon daha kuruldu.⁷ Bu komisyonların temel görevlerinin okulların program ve kitaplarını tespit ve incelemek olması eğitimde teftiş mekanizmasının gelişimi bakımından oldukça önemli adımlardır.

Bu gelişmelere karşın yüzyılların birikimi olan eğitimin bir halk ve vakıf hizmeti olması alışkanlığı bir türlü terkedilemiyor, Padişah ve üst düzey yetkililer başta olmak üzere, hali vakti yerinde olanlar yeni eğitim mekânları kuruyor ve bunlar da Nezaretin denetimi dışında faaliyet gösteriyordu. Eğitim bürokrasisinde öğrenci kabul, sınav, atama ve okulların teftişi ile ilgili ilk detaylı, programlı düzenlemeler 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde*⁸ görülmektedir. Bu kapsamlı nizamname ile devletin eğitim işlerini yönetim, ekonomi ve teftiş alanlarında kontrol etmek üzere sistemli bir merkezî örgütün yanında taşra teşkila-

6. Teyfur Erdoğan, *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı*, İ.Ü. SBE., Yayınlanmamış YLT, 1995, C.1, s.46.

7. Ali Akyıldız, *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yay., 2006, s.69.

8. *Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1977; Mahmud Cevad İbnüş-Şeyh Nafi, *Maarif-i Umumiye Nezareti. Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı- XIX. Asır Osmanlı Maarif Tarihi-*, Haz.: Taceddin Kayaoğlu, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2001, s. 99-101; Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay., 1964.



Eğitimde teftiş ve denetim mekanizmasının bütün detaylarıyla ele alındığı ve Osmanlı eğitim sistemini bütüncül olarak düzenleyen 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin ilk maddesi.

tı da detaylı olarak planlanmıştır. “Maarif müdürlerinin başkanlığı altında oluşturulan meclislerde müfettiş ve muhakkıkların bulunması, merkezin bir taraftan teftiş hizmetinin sürekliliğin sağlanmasının, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesindeki katkısını kavradığını, diğer taraftan taşrada daha iyi eğitim hedeflerinin belirlenmesinde eğitim örgütlerinin denetlenmesi zaruretini kabul ettiğini göstermektedir.”⁹ Türk eğitim tarihinin en kapsamlı ve kısmen Fransa eğitiminden tedvin edilmiş bu yönetmeliğine göre, Maarif Nezaretine bağlı olarak 28 Eylül 1869’da *Meclis-i Maarif-i Kebir*¹⁰ adlı “ilmî ve idarî” kısımlardan oluşan yeni bir birim eklenmiştir. Bu birimin idarî kısmının sorumluluğunda okullar, maarif meclisleri, kütüphaneler, matbaalar ve müzelerin yönetim, personel, araştırma, soruşturma ve personel yapısıyla ilgilenmek amacıyla müfettişlerin de yer aldığı kadro bulunmaktaydı.¹¹ *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* gereğince teşkil edilen ve bütün vilayetlerde bulunması öngörülen *maarif müdürlerinin* yetki ve sorumlulukları da şöyle belirlenmiştir:

1. Yabancı okullar için ülkeye giriş yapan kitaplarla ilgili istatistikleri hazırlamak,
2. Vilayet dâhilinde Müslim ve Gayrimüslim okullarının sayısını, öğrenci sayılarını, öğretmenlerin menşeyini, mezuniyet düzeylerini, okulların kurucularını, gelir kaynaklarını içeren kayıtları düzenlemek,
3. Öğretmenlerin okullar arasındaki nakil ve beca-yiş işlemlerini gerçekleştirmek,

9. Nurdoğan, age, s.197.

10. Erdoğan, age, s.99; Uğur Ünal, *Meclis-i Maarif-i Kebir, 1869-1922*, Ankara: TTK, 2008, s.5.

11. Unat, age., s.24.

4. Vilayet tarafından basılan kitap ve risalelere ilişkin bir defter düzenlemek,

5. Okulların kitap eksiklikleri hakkında nezarete bilgi vermek,

6. Darülmualimîn ve öğrencileriyle ilgili bir defter hazırlamak,

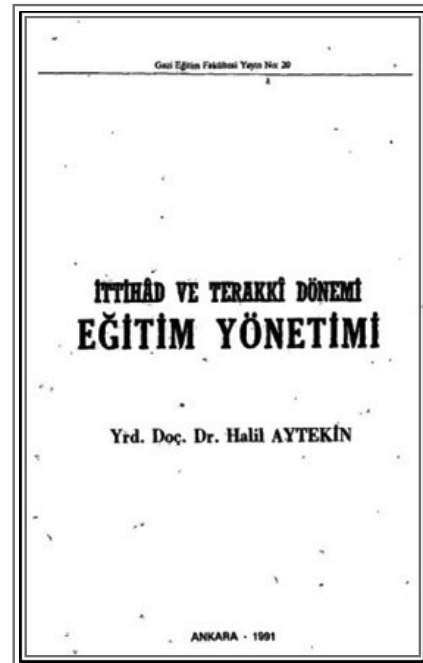
7. Maarif sandığının gelir ve giderleri için iki ayrı defter tutmak ve her yıl iptidailere kaydolan talebe sayısını, rüştiyede öğrenim gören öğrenci sayısı ile mezun sayısını bu defterlere kaydetmek.¹²

Meclis-i Kebir-i Maârif'in teşkili sonrasında Osmanlı eğitim sisteminde denetim ve teftiş müessesesinin ana hatlarıyla oluştuğu söylenebilir. Artık bu tarihten sonra ince işçilikle uğraşmış ve daha profesyonel denetim ve planlama yoluna girilmiştir. 1870 sonrasında Anadolu, Rumeli yakalarıyla İstanbul merkezdeki sıbyan ve rüştiye okullarına birer müfettiş atanmıştır. 1879 yılında ise Maarif Nezareti eğitim işleriyle doğrudan ilgili beş daireye bölünmüş, içerisinde iki müfettişle bir kütüphaneler müfettişinin de yer aldığı daha modern bir yapıya kavuşturulmuştur. 1888'e gelindiğinde Maarif Nezareti bünyesindeki müfettiş sayısı yediye yükseltilmiştir. Ancak aynı yıl müfettişlikler *Memûrîn-i Teftişîye* adıyla ayrı bir birim haline getirilerek öğrenim dairelerinin dışına bırakılmıştır. 1898'de ise iptidai, rüşti ve idadi müfettişleri ilgili dairelerde yer alırken, *Mekâtib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişliği* ile *Mekâtib-i Âliye ve Husûsiye Müfettişliğinin* münferit birimler olarak kaldıkları görülmektedir. Bunlardan başka 1900'de İstanbul'da bütün okullardaki sağlık durumunu denetlemek üzere *Mekâtib-i Sıhhiye Müfettişliği* kurulmuştur.¹³

İstanbul'un yanında taşraya yönelik olarak da teftiş müessesesinin temelleri *Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi* ile atılmıştır. Teşkil edilen *Maarif Müdürlüklerinin* birimlerinden biri de *Vilayet Maarif Meclisleri* olarak kararlaştırılmıştır. Bu mecliste müfettişler ve muhakkıklar (tahkik edici, inceleyici) adında okulları çeşitli bakımlardan denetleyecek kişiler yer almıştır. Alınan merkezî kararlara karşın özellikle II. Abdülhamid iktidarının ilk yıllarında teftiş işlerinin sağlıklı yürütüldüğü söylenemez. Özellikle malî yetersizlikten pek çok yere müfet-

tiş tayini yapılamamıştır. Bu dönemde eğitimde teftişin genel esaslarını içeren *Rumeli Vilâyât-ı Şâhânesi Maarif Müfettişliğinin Vezâifine Dair Tâlim-i Muvakkate*'de olduğu gibi yönetmelikler çıkarılmıştır.

II. Meşrutiyet devrinde ise eğitimde teftiş ve merkezileşmeye daha çok önem verilmiştir. Özellikle Balkan Savaşları ve eğitimin siyasal ve sosyal olaylar üzerindeki etkisinin belirgin olarak görülmeye başlamasıyla merkezî idare tarafından, 1909'da *Teftişât Hakkında Talimât* adlı bir yönetmelik hazırlanmış ve akabinden de ülkenin farklı yerlerine 15 müfettiş gönderilmiştir. Bir sene sonra teftiş ve inceleme esasları yeniden belirlenerek, müdür ve müfettişlerin görevlerinde düzenlemelere gidilmiş ve *Maârif Müdürleri ile Vilâyet Maarif Müfettişlerinin Vezâifine Mûteallik Talimat* yayımlanmıştır. Talimatnameye göre, Maarif müdürleri merkez idare ile iletişimde tek sorumlu idi ve bölgelerindeki bütün okulların teftiş ve denetiminden de mesuldü. Yine talimatnameye göre, vilâyet maârif müfettişleri üç ayda bir sorumlu oldukları bölgenin eğitim durumunu ayrıntılı bir şekilde tasvir eden raporlarını merkeze göndermekle yükümlüydüler.¹⁴



İttihat ve Terakki Döneminde eğitim programları ve mekânları çok daha sıkı bir denetlemeye tabi tutuldu. Bu dönemde paramiliter eğitim sistemi inşa edilmeye gayret edildi.

12. Nurdoğan, *age.*, 198.

13. Yasemin Tümer Erdem, "Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş", *OTAM*, S.26, 2009, s.59-62.

14. Halil Aytakin, *İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yay., 1991, s.33.

Bu dönemde merkez ve taşra maarifinin teftişine dair yayımlanan bir diğer talimatname ise *Mekâtib-i İbtidâiye Müfettişlerinin Vezâifine Mütcellik Tâlimât* başlığıyla yayımlandı ve burada *mekatib-i iptidaiye* (ilköğretim) müfettişlerinin görev ve sorumlulukları sıralandı. Aynı sene içinde bir de *Tahsil-i İbtidâiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Olan Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamnâme* (2 Temmuz 1910)¹⁵ başlıklı talimatname yayımlanarak özellikle ilköğretim müfettişlerinin görev ve sorumlulukları geniş bir şekilde tayin edildi. Talimatnamede öne çıkan bazı maddelere göre, müfettişler kasaba ve köylerde okulların gerekli kanunlara uygun olarak açılıp açılmadığını denetleyecekler ve okulla ilgili her türlü detayı rapor edip merkeze göndereceklerdi. Müfettişlerden, devletin birlik ve beraberliğine, özellikle de Osmanlılık muhabbetine aykırı eylemleri olan ya da bu ideolojiye aykırı atama ve eğitim işlerine giren Gayrimüslim okullarında sıkı bir tahkikat yapmaları istenmekteydi. Böylesi bir durum tespit edildiğinde derhal merkeze rapor edilmesi emrediliyordu. Bunun yanında müfettişlerden, bölgelerin eğitim ihtiyaçları ve okul açma durumuyla ilgili fizibilite raporları da isteniyordu.

Bütün bu gelişmeler Cumhuriyet’in eğitim denetimi politika ve uygulamalarının alt yapısını oluşturmuştur. Cumhuriyet eğitimcileri Osmanlı eğitim, denetim ve teftişi tecrübesinin üzerine daha rafine kurallar getirerek maarif dünyasını modern işlevine kavuşturmuşlardır. Osmanlı eğitim dünyasının merkezleştirilmesi ve idarî ve pedagojik bakımdan denetim altına alınması sürecini özgün bir şekilde, arşiv kaynaklarından hareketle araştıran yeni bir kaynağı biraz geniş olarak incelemek bu alanın meraklılarına hayli ilginç bilgiler verecektir.

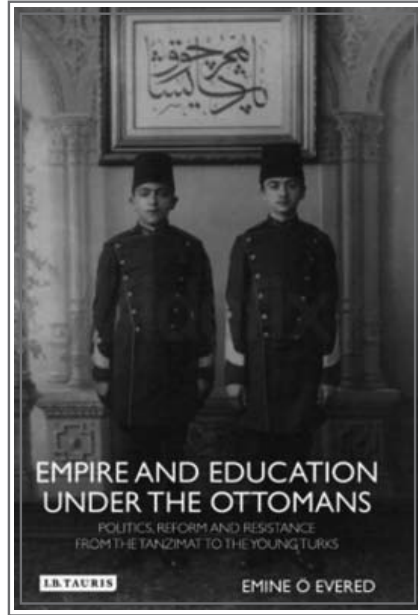
II. Abdülhamid Döneminde Modern Eğitim, Toplumsal Denetim ve “Governmentality”

19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı Devletinin eğitim modernleşmesi ve Avrupa ile mücadele siyaseti üzerine, Selim Deringil (1999), S. Akşin Somel (2001), Benjamin C. Fortna (2002) ve Kemal H. Karpat (2002) gibi akademisyenler 2000’li yıllar sonrasında klasik tarih paradigmasının ötesine geçen yeni eserler ürettiler. II. Abdülhamid

15. Arzu M. Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*, İstanbul: Marmara Üniv., Basılmamış Dr. Tezi, 2005, s.88 vd.

dönemi modernleşme sürecini arşiv kaynakları kullanarak geleneksel yöntem ve paradigmanın ötesinde inceleyen bu araştırmalar aynı zamanda post-oryantalist ve post-modernist teorik çerçeve ve kavramsal zihniyet dünyasıyla ortaya çıkmışlardır.

Bu kısımda tanıtımı ve eleştirisi yapılacak olan Emine Ö. Evered’in kitabı da bu sürece eklenen son halkalardan biridir. 2005’te Arizona Üniversitesi’nde *The Politics of Late Ottoman Education: Accommodating Ethno-Religious Pluralism*



Emine Ö. Evered tarafından kaleme alınan, II. Abdülhamid dönemi Balkanlar (Arnavutluk, Makedonya, Bosna) ve Ortadoğu (Suriye, Lübnan, İran, Bağdat) ve Trablusgarp’ta eğitim reformlarını anlatan özgün eserin kapağı.

Amid Imperial Disintegration başlığıyla doktora tezi olarak hazırlanıp, *Empire and Education Under the Ottomans* adıyla yayımlanan kitap¹⁶, “Hamidiye devri” olarak da bilinen dönemde (1876-1909), imparatorluğun farklı bölgelerindeki eğitim meselesini değişken etnik ve dinî yapı, dil ve toplumsal farklılaşmaların kombinasyonu ve bunların ortaya çıkardığı gerilim ekseninde incelemektedir (s. 3)^{17*}. Evered’in kitap boyunca etkili bir şekilde savunduğu temel tez, eğitimin son dönem Osmanlı toplumunda temel bir modernleşme aracı ve aynı zamanda genişleyen bir devlet gözetim

16. Emine Ö. Evered, *Empire and Education, Under the Ottomans: Politics, Reform and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks*, I.B.TAURIS Press, 2012, XX+333 sayfa.

17* Bundan sonra Evered’in kitabı için metin içinde kaynakça bağlantıyla sayfa numarası verilecektir.

ve denetim mekanizması olmasıdır. Oldukça açık ve sürükleyici bir üslupla analitik yazım tekniğini birleştirerek kaleme alınan eserde yazar, bolca arşiv kaynağı ve ilk defa burada kullanılan eğitim raporlarına yer vermiştir. Kitabın her bölüm sonunda orijinal resimler (10 farklı resim) ve yer yer de tablolar (2 özgün tablo) kullanılmıştır.

Yazar bir taraftan imparatorlukta filizlenmeye başlayan modern eğitimi din, etnisite, dil ve millî bilinçle ilişkisini incelerken, diğer taraftan modern kamu eğitimini yaygınlaştırma mücadelesini ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri Balkanlardan Ortadoğu'ya uzanan farklı Osmanlı coğrafyasından somut örnekler vererek incelemiştir. Yazara göre, Osmanlı eğitim politikasının belirlenmesinde Avrupa baskısı başat bir rol oynamıştır. Bu baskı ve iç dinamiklerin ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda Osmanlı devletinde tek bir eğitim programı ve politikası yerini çoklu yapılara mecburen bırakmıştır. Kitapta, II. Abdülhamid dönemi eğitim reformlarının yasal dayanağı olan ve ilk defa bu kitapta İngilizce olarak tam metni yayımlanan (s.205-246) 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'ne ayrı bir önem verilmiştir. Zira bu yönetmelik asıl önemine ve pratik imkânına II. Abdülhamid döneminde kavuşmuştur. Kitap daha ilk sayfalarında öncelikle kitle eğitiminin devlet için bir görev ve aynı zamanda ihtiyaç olarak ortaya çıkışına ve II. Mahmut dönemi eğitim reformlarına değinerek, söz konusu nizamnamenin önemini belirtmekle başlar. Yazara göre Osmanlı devletinin 19. yüzyıldaki iki önemli gelişmesinden birincisi Tanzimat'tan itibaren modern devlet formuna geçişin hızlanması ve 1876'dan itibaren de otokratik yönetimin hâkim olmaya başlamasıdır (s.13). Yazar, batı dışı modernleşmenin özgün bir örneği olarak kabul ettiği II. Abdülhamid dönemini “authoritarian governmentality” kavramıyla tanımlar.

Aslında kitap boyunca eğitim ve toplumsal kontrol ilişkisi Foucault'un “governmentality” kavramı bağlamında ele alınmış ve bu kavram bir alt felsefe olarak sürekli vurgulanmıştır. Buradan hareketle de kitabın amacı ve anlatı örgüsü büyük ölçüde “governmentality” kavramı yanında “dikta (dictate), coerce (baskı, zorlama), discipline (disiplin) censure (sansür), pressure (baskı), power of state (devlet gücü), authorian governance (otoriter yönetim)” gibi kavramların kaynaştırılmasıyla örülmüştür. Aslında bütün bunlar yeni yönetim

(s.12) ve idare zihniyetinin gelişimini de göstermektedir. Böylece devlet, eğitimi bir tür zorunlu modernleşme ihtiyacı olarak algılamak, onun toplumsal kontrol, yönetim ve denetim aracı olduğunu da keşfetmiştir. Yazar bu dikotomiyi etnik yapıların çeşitliliği, nüfustan hareketle coğrafi aidiyet hesapları, etnik bilincin uyanması, dil ve din farklılıkları bağlamında incelemiştir. Kitap, 1869'da başlayan ve 1908'e kadar kendi içinde farklı bir yöntemle devam eden eğitimde merkezleşme ve modernist politikalar üzerine yoğunlaşmıştır.

Sıklıkla değinildiği üzere, II. Abdülhamid döneminde her şeyden önce ilk ve orta öğretime önem verilmiş ve bu alanlarda “yayıma ve ilerleme seneleri”¹⁸ yaşanmıştır. Osmanlı devleti Tanzimat'tan itibaren bürokrasinin artan ihtiyacına cevap verebilmek bir anlamda yüksek öğretim kurumlarının alt yapısını oluşturmak ve böylece geleceğin orta ve üst düzey yöneticilerini yetiştirmek amacıyla pragmatik olarak, ilk ve orta öğretimin nitelik ve nicelik bakımından gelişmesine ayrı bir önem vermiştir (s.200). Aynı zamanda Osmanlı ekonomisi de genişlemekte hem üretim hem de tüketim kanallarında nitelikli personele ihtiyaç duymaktaydı (s.5). Eğitim reformistleri, imparatorluk bünyesindeki bütün çocukların bir şekilde devlet tekelindeki eğitimle tanışmasını/temasını sağlamayı temel gaye edinmişlerdi.

Öğretmenlerin ve temel eğitim araçlarının modernleşme sürecinde bir araç/ajan olarak görülmesi bu dönemde başlamış ve Cumhuriyet Türkiye'sinde keskinleşerek devam etmiştir. Eğitimin farklı etnik unsurları biri birine entegre edecek, bütün çocuklarda sosyalleşmeyi sağlayacak ve aynı zamanda bütün toplum üyelerine ekonomik ve meslekî fırsatlar sağlayacak bir sihir/myte olarak kabulü bu dönemde başlamıştır. Yazar, Abdülhamid'in modern eğitimi ekonomik ve politik hayatın yükseltilmesi amacına matuf şekilde kullandığını belirterek, Kemal Karpat'ın Abdülhamid'in en büyük gayelerinden biri “Müslüman burjuvazi ve orta sınıf yaratmaktı”¹⁹ tespitiyle buluşur. Bu dönemde eğitim devletin çevre ile iletişimini sağlayıcı merkezleştirici bir iletişim sistemi ve vatandaş üretme projesinin etkin ma-

18. Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası, 1977, c.3.

19. Kemal H. Karpat, *İslâm'ın Siyasallaşması, Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Devlet, Kimlik, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*, (Çev: Şiar Yalçın), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 2. Baskı, 2005, s.161-208.

nivelası olarak tasarlanmıştır (s.6). Elbette merkezi değer ve bilginin çevreye yayılması yanında çevreden bilgi toplanması da toplumsal kontrol ve entegrasyon açısından önemli bir ihtiyaçtı ve bu misyon da modern eğitime verildi. Yazar bu tür modernleştirici mühendislik politikalarını Osmanlı bağlamında incelerken, Avrupa tecrübesine ya da Osmanlı benzeri ülkelere değinmemesi kitabın temel eksiklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Yazarın döneme ilişkin olarak üzerinde durduğu eğitim gerçekliklerinden biri de, devletin Osmanlılık ve vatanseverlik fikirlerini yayma gayreti yanında yerel dil ve kültürlere imkân tanınmasıdır. Ona göre Osmanlılık daha çok gayrimüslim ve Müslümanlar, İslamcılık ise sadece Müslümanlar için üretilen ve savunulan bir siyaset olmuştur (s.24). Eğitim gayrimüslim sınıflar içinde de elit gruplar meydana getirmek için kullanılmıştır (s.22). Abdülhamid dönemi eğitiminin temel karakterini modernlik olarak niteleyen yazar, vilayetler arasında uygulanan eğitim politikalarının çeşitliliğine de dikkat çekmiştir. Abdülhamid dönemindeki sansüre de değinen yazar, bu uygulamaya sadece Müslüman okullarında değil daha çok gayrimüslim ve yabancı okullarındaki zararlı faaliyetleri engellemek için başvurulduğunu belirtir (s.23). Osmanlıların Batı karşısında temel korkusu, Batılıların dindaşlarını kışkırtarak ayrımcı politikalara alet olmaları endişesidir. Ancak aslında Osmanlılar hiçbir zaman Batı tarafından kolonize edilmemiş ancak ekonomik, kültürel ve politik olarak ağır abluka ve baskı altına alınmıştır.

Kitap, Osmanlı eğitim reformlarını teşvik ettiği kadar, bir rekabet alanı da olan misyoner ve yabancı okullarıyla yapılan mücadeleyi de anlatmaktadır. Zira bu dönemde Devlet-i Âliye'nin her yerinde bu okullar mantar gibi çoğalmıştır. Bu konuda Osmanlı Devleti Balkanlarda daha çok İngiltere, Almanya, Fransa ve İtalya ile rekabet ederken, Ortadoğu'da Amerika ve Fransa'ya karşı mücadele etmiştir. Bir denetleme ve kontrol etme aracı olarak hazırlanan maarif salnamelerini “governmental eğitim politikasının” ürünü olarak değerlendiren yazar, bu politikanın özellikle ilköğretimdeki başarısına dikkat çekmiştir (s.197).

Yazar, II. Abdülhamid döneminde eğitimde modernleşme stratejileri yanında, yeni konulan eğitim vergilerine (maarif hisse i'ânesi ve bağırsak vergileri gibi) ve bu vergilerin toplanma amaçları

dışında kullanılması durumuna yapılan itirazları da incelemiştir. Toplum sıklıkla, maarif vergilerinin merkezde birikmesine ve ordu ve bürokrasi gibi kurumların beklenmedik acil ihtiyaçları için tasarruf edilmesine karşı gelmiştir. Abdülhamid rejiminin temel eğitim politikası, büyük ölçüde vatanseverlik, elit Osmanlı yöneticisi yetiştirme ve Müslüman orta sınıf ve bir tür burjuvazi yaratmak olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde eğitim yoluyla İslamileşme, ahlak ve anadil öğretimi ve kimlik siyaseti yeni bir ivme kazanır. İlköğretimde farklı etnik yapıların kendi anadillerini öğretmesine tolerans gösterilir. Ancak orta öğretimde eğitim dili Osmanlıca/Türkçe'dir.

Balkanlarda Eğitim reformu ve Eğitimle Sosyal Denetim

Kitabın **ikinci** bölümünde, Balkanlar ve özellikle de Arnavutluk'taki ayrılıkçı hareketler, etnik milliyetçi uyanış, eğitim ve dil sorununun çözümü için bölgeye gönderilen müfettişler (Ahmet Cevdet Paşa ve Hüseyin Hilmi Paşa gibi) ve İstanbul'dan Balkanlara gitmek için oluşturulan üç heyetin durumu anlatılmıştır. Bu bölümde yazar, Osmanlı “governmental eğitim” politikasının Osmanlı Arnavutluk'unda nasıl uygulandığını ve ne tür dirençle karşılaştığını incelemiştir. Ona göre dev-



Balkanlar'da yapılan eğitim reformları sonrasında bölgeye yaptırılan liselerden biri: Yanya Mekteb-i İdadisi, Evered, age, s.67.

letin Balkanlardaki eğitim reformunun üç ana amacı vardır: 1. Bölgede modern devletin merkezîyetçi yönetimini tesis etmek, 2. Arnavutluk etno-milliyetçi ayrımcılığından bölgedeki Müslümanları korumak, 3. Bölge üzerinde yabancı yayılmacılığını minimize etmek (38). Burada yazar Ahmed Cevdet

Paşa'nın 1861'de bölgeye müfettiş olarak gönderilmesi sürecini uzunca anlatır ve bölgenin eğitim politikasının onun hazırladığı rapor doğrultusunda şekillendiğini iddia eder. Abdul Frasher'nin etnik dil öğrenimi üzerinden geliştirdiği ayrılıkçı fikirleri daha çok siyasî bir dille anlatılmıştır. Söz konusu meselenin çözümü için İstanbul, en etkili çözüm olarak modern eğitimi önermiş ve Abdülhamid bunun halli için bir tür *Halkla İlişkiler Komitesi* oluşturmuştur. Bölgede ilköğretim yerel halka bırakılırken, orta ve lise öğretimini devlet tekeline almış ancak bu uygulamada bölge halkı çok da hoşnut olmamıştır.

Balkanlardaki etnik azınlıkların iktidar mücadelesinde nüfus sayımını bir nüfuz ve koz olarak kullanmalarının grafik ve tablolarla anlatıldığı üçüncü bölüm ilginç bilgiler vermektedir. Her et-



Balkanlardaki eğitim reformu için görevlendirilen Hüseyin Hilmi Paşa, Evered, age, s.103.

nik grup sık aralıklarla nüfus sayımları yapar ve sayısal bakımdan kendi etnik grubunu fazla göstererek uluslararası kamuoyunu tarafına çekmeye çalışır. Dolayısıyla yazara göre bu dönemde yapılan nüfus istatistikleri hayli sorunludur. Bölümün satır arasında geçen “Balkan karışıklığının temel sebebi, Rusya'nın İstanbul'u alma hayali”(s.78) ifadesi birçok meselenin anahtar cümlesi hükmündedir. Bölümün en orijinal tarafı ise yazarın ilk defa kendisinin bulunduğunu ve açıkladığını iddia ettiği Hüseyin Hilmi Paşa'nın bölgedeki eğitimle ilgili raporudur. Yazara göre Hilmi Paşa'nın raporu sadece

Osmanlı resmî görüşünü yansıtmıyor, aynı zamanda Balkanlarda özellikle de Kosova'da gerekli eğitim reformlarını da açıklıyor. Ona göre Kosova'da Darümuallimîn'ler (erkek öğretmen okulu) açılmalı ve medrese talebelerinden adaylar alınarak yerel öğretmen yetiştirilmelidir. Son olarak bu bölümde, pragmatik bir lider olarak tanımlanan Sultan Abdülhamid'in, devletin çok etnili, dilli ve dinli yapısını hiç göz ardı etmeden bölgedeki eğitim reformlarına yön vermeye gayret ettiği (s.87) vurgulanmış, ayrıca Hilmi Paşa'nın reform paketine Maarif Nezareti'nin müspet cevap vermediğinin altı çizilmiştir.

Ortadoğu'da Osmanlı Eğitim Reformu: Misyonerlerle Savaş

Aynı dönemde benzer sorunların eğitimle ilişkilendirildiği bir diğer geniş ve karışık coğrafya Osmanlı Ortadoğu'sudur. Kitap, 4. ve 5. bölümde Suriye, Bağdat ve Lübnan; 6. ve 7. bölümlerde ise Irak, Bağdat, Basra ve Musul'daki eğitim reformları ve özellikle sömürgecilik politikasına hizmet eden misyoner okullarıyla yapılan mücadeleye odaklanmıştır. Bölgede devletin kendini daha belirgin hissettirme isteğiyle farklı eğitim reformlarına giriştiği ve eğitim komisyonlarının oluşturulduğu görülmektedir (s.108-9). Özellikle *Şam Mekteb-i Tıbbiyesi* (Imperial medical Schools)'nin yapılma gerekçeleri, inşası süresinde karşılaşılan güçlükler, çıkarılan yeni vergiler (zehbiye), okulun alt yapı imkânları ve okutulan kitaplar, diğer sağlık okullarıyla girilen rekabet ve bölge için ifade ettiği anlam genişçe anlatılmıştır (s.127-135). Yazara göre, Osmanlı devlet adamları Suriye ve Irak bölgesini Balkanlarda kaybedilen ekonomik geliri çok yüksek değerli toprakların yerine geçebilecek yerler olarak görmüşler (s.160)” ve bölgeye daha çok önem vermeye başlamışlardır. Osmanlı devleti bu bölgede yabancı baskısına direnme refleksi göstermiş ve Amerikan, Fransız Rus, İtalyan ve İngiliz misyonerleri ile yoğun bir mücadeleye girişmiştir. Zira bölgedeki misyonerlik faaliyetleri ile sömürgecilik arasında doğrudan organik bağ vardır. Osmanlı devleti bölgede sıkı bir istihbarat ağı da kurmaya çalışmıştır. Söz konusu istihbarat ağı sayesinde yabancıların okul faaliyetlerinden haberdar olmak murat edilmiştir. Buna ilave olarak Devlet, etkin bir rekabet alanı olarak, modern ilköğretim okullarını geliştirmeye ve en ücra köşelere kadar

yaymaya çalışmıştır. Böylece merkezî değerlerin bölgeye yayılması ve yabancı tesirinden insanları muhafaza etmek amaçlanmıştır. Ancak bu reformlar istenildiği kadar kolay hayata geçememiştir, zira reformlara yerel direniş ve tepkiler de vardır. Devlet hem yerlilerle hem de yabancılarla mücadele etmek zorunda kalmıştır.

Bölgeyi beşerî, coğrafi ve siyasî bakımdan ablukaya almak isteyen Fransa, Luis de Torcy adında bir müfettişi Güneydoğuyu incelemekle görevlendirmiştir. Yazar bunu Cevdet Paşa'nın Balkanlara gönderilmesine benzetir (s.112). Bunun yanında yazar, misyoner okullarıyla devletin mücadelesini genelde haklı görmekte ve söz konusu okullar ve onların bağlantılı olduğu devletlere karşı verilen mücadelede başarısızlık nedenlerini yerel liderlerin yabancılarla ve merkezle olan çapraşık iletişimde bulmaktadır. Gerçekten de yerel liderler *Merzifon Amerikan Okullarını* inceleyen Gülbadi Alan'ın da belirttiği gibi, basit ve kişisel çıkarları uğruna çoğu kere yabancıların faaliyetlerine göz yummuşlardır. Bundan Abdülhamid içli şekilde şikâyet etmiş ve engelleyemediği itirafında bulunmuştur. Suriye ve Irak bölgelerinin eğitim reformu aktiviteleri arasında yer alan ve 1893'e kadar uygulanmaya gayret gösterilen “gezici ulema” siyaseti ilginç bir projedir (s.117). Bu eğitim ve aydınlatma pratiğini Eugene Rogan “Osmanlı Evangelism”²⁰, Benjamin C. Fortna ise “Hamidiye rejiminin Haçlı orduları”²¹ olarak tanımlarken, kitabın yazarı Evered, arşiv belgelerinin tanıklığı doğrultusunda bu görüşlere katılmaz ve şöyle der: bu politikalar periferi tarafından desteklenmiş ancak merkezden empoze edilmemiştir (s.124).

Yazara göre “eğitim yıllıkları” (*salnameler*) devletin eğitim gelişmelerini, sosyal ve bayındırlık altyapıyı ve gündemi kontrol etme isteğiyle ilişkilidir. Ancak daha da önemlisi “istibdat”, “san-

sür” ve “sıkı denetim” politikalarının yeni eğitim pratikleriyle sıkı ilişkisi vardır. Yeni açılan azınlık ve yabancı okulları “rutin olarak” Osmanlı eğitim hukukunu ihlal etmekte, karşı çıkmakta ve her hangi bir sıkıntı, baskı, soruşturma vb. durumla karşılaştıklarında koruyucu devletlerin sığınağına koşmakta ve onlardan yardım dilenmektedirler. Çoğu ruhsatsız açılan ve devlet için zararlı faaliyetleri olan yabancı okullar, yapılan denetim ve teftiş uygulamalarını “sansür” ve “baskı” olarak yansıtmışlardır. Oysa o dönemde yeni açılan yabancı okullarının % 95'i ruhsatsızdır (s.144). Yazar bu durumu Lübnan'daki Fransız eğitiminin temsilcisi Madame Marshall'ın okul açma gayreti üzerinden örneklemiştir (s.146-150). Aslında çok da ehil birisi olmadığı sonradan anlaşılan bir kadın Halep'te bir kız okulu açmak ister. Başlangıçta Maarif Nazırı Zühtü Paşa bu isteği kesin olarak reddeder. Ancak kısa süre sonra Fransız elçisinin de işin içine girmesiyle yoğun bir yazışma trafiği başlar ve sonunda Fransa'nın diplomatik baskıları sonucunda devlet bu naehil kadına okul açma ruhsatı vermek zorunda kalır. Bölge okullarında görülen Batı kaynaklı, halkın “*efkârını ifsat edici*” içerikteki materyallerin (kitap, broşür, harita vb.) yasaklanmasına ilişkin de mücadeleler verilmiştir ancak bunda devlet genelde yerel idarecilerin gevşeklikleri, gönülsüzlükleri ya da işbirlikçi yaklaşımları yüzünden başarısız olmuştur.

Bölgedeki farklı inanışların sünnileştirilmesi ya da itikatların düzeltilmesi için de eğitime rol verilmiş ve bu sebeple “yerel ulama” ile işbirliği yapılmıştır. Osmanlı periferisinde yürütülen eğitim reformlarının ve yabancı okullarla yapılan rekabetin son örneği İtalya'nın sömürge için gözünü diktiği Trablusgarp olmuştur. İtalyanların Katolikleri koruma iddiasıyla izinsiz okul açma girişimleri, İngilizlerin onlara açık yardımı ve Devlet'in istemeyerek de olsa ruhsat vermeye mecbur kalması Osmanlı coğrafyasının ortak kaderini belirlemektedir.

Kitapta değinilen ilginç anekdotlardan biri de, Sultan Abdülhamid'in eğitim reformlarında Os-



II. Abdülhamid döneminde açılan Halep İdadisinin talebeleri resmi üniformaları ile.

20. Eugene L. Rogan, *Frontiers of the State in the Late Ottoman Empire: Transjordan, 1850-1921*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s.151.

21. Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press, 2002, s.78.

manlı tebaasını tek milletten oluşan bir yapı gibi düşünerek tek-tipleştirici zihniyete hazırlanacak programlara şiddetle karşı çıkması ve Sadrazamını azarlamasıdır (s.156-7). Osmanlı toplumu çok farklı unsurlardan (*ecnâs-ı muhtelifeden mürekkep*) oluşmuştur. Alınacak kararlarda devletin tek bir zihniyet ve milliyetten oluşmadığı gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Osmanlı toplumunu tek bir milletten oluşuyor gibi düşünmek çok tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Tek milletten oluşan devletlerin kendileri için çok iyi neticeler veren kanunlarını örnek alırsak, bu çok milletli devletler için tam aksi sonuçlar ortaya koyabilir.

Sonuç ve genel değerlendirme

Yazar, II. Abdülhamid dönemi eğitim ve paradoksal gelişmeler konusunda Şerif Mardin'in *The Genesis of the Young Ottoman Thought* (1962), Selim Deringil'in *Well Protected Domain* (1999), Selçuk Akşin Somel'in *Modernization of Public Education in the Karpat*'in *The Policization of Islam*, (2002) adlı kitaplarında ortaya konulan sonuçlara benzer/paralel bir sonuçla kitabını bitirmiştir: Osmanlı devleti eğitim altyapısını sistematize etme inşasında başarılı olmasına karşın, neticede niyet edilenin zıddına gelişmeler ortaya çıkmıştır (s.204). Devlet, ilk ve orta öğretimi yaygınlaştırma girişiminde nicelik ve yayılma, genç nesli devlet okullarına toplama ve sosyal denetim altına alma noktalarında oldukça başarılıdır. Modernist ve liberal bir eğitim sisteminde kalitenin garanti edilebilmesine karşın, yönünün kestirilememesi hakikati II. Abdülhamid döneminin de paradoksal bir olgusu olmuştur. Dönemin gereği olarak eğitimin modernleştirici ve denetleyici misyonu Osmanlı coğrafyasında etkin bir şekilde kullanılmıştır. Ancak devletin istekleri ve potansiyeli/kapasitesi arasındaki makas açıklığı arzu edilenlerin gerçekleşmemesini beraberinde getirmiştir. Abdülhamid döneminde eğitim araçlarına ve öğretmene modernitenin ve yeni ahlak anlayışının ajanı olarak bakılması ve bu sayede sadık vatandaşlar yetiştirilmesinin amaçlanması modern Türkiye Cumhuriyetinin de aynen tevarüs ettiği pedagojik hakikat olmuştur.

Kitapta kullanılan resimlerin konu bütünlüğünün olmaması ve çok farklı etnik ve dinî bölgeleri konu etmesi bakımından ağırlıklı olarak Osmanlı resmî kaynaklarının kullanılması bir eksiklik olarak görülebilir. Dönemin ruhuna nüfuz bakımından modernleşme ve sosyo-politik ve ideolojik kavramsallaştırmaların Osmanlıya inhisar eden

yorumları yanında karşılaştırmalara yer verilmesi de bir nakısadır. Bu eksiklik en azından Rusya, Mısır ve İran'daki benzer gelişmelere kısaca değinilerek telafi edilebilirdi. Yine, Osmanlı Maarif Nezareti'nde 1870'lerden başlayan ve giderek genişleyen, derinleşen ve profesyonelleşen eğitim denetimi teşkilatıyla ilgili çağdaş araştırmalara yer verilmemesi de eksiklerden biridir. Elbette bunlar kitabın orijinalitesine halel getirmemektedir.

Nihai olarak, önyargı ve ideoloji kısıkcından olabildiğince sıyrılarak, pek çok arşiv belgesini ve eğitim raporunu ilk defa kullanması/yorumlaması ve geniş Osmanlı coğrafyasından özgün örnekler toplaması yönüyle *Empire and Education* başlıklı kitap, Türk eğitim tarihinin yanında bölge ülkelerinin eğitim tarihlerine değerli bir katkıdır. Kitabın en kısa sürede Türkçeye tercümesi de eğitim ve tarih dünyamız açısından önemli bir kazanım olacaktır.

Kaynakça

- Akyıldız, Ali *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yay., 2006.
- Aytekin, Halil. *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1991.
- Carter, Findley, V. *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire: The Sublime Porte, 1789-1922*, New Jersey/Princeton: Princeton University Press, 1980.
- Cevdet Paşa, *Tezâkir, 40 Tetimme*, Ankara: TTK Yay., 1991.
- Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1977.
- Erdem, Yasemin Tümer. "Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş", *OTAM*, S. 26, 2009.
- Erdoğan, Teyfur. *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı*, Yayınlanmamış YLT, İ.Ü. Sosyal Bil. Ens. 1995, s.46.
- Evered, Emine Ö. *Empire and Education, Under the Ottomans: Politics, Reform and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks*, I.B.Tauris Press, 2012.
- Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay., 1964.
- Fortna, Benjamin C. *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Ergin, Osman. *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası, C.3, 1977.
- Gençoğlu, Mustafa. "Erzurum Vilâyeti Maârif Teftişleri (1910)", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 8, S. 16 (2012).
- Karpat, Kemal H. *İslâm'ın Siyasallaşması, Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Devlet, Kimlik, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*, (Çev: Şiar Yalçın), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 2. Baskı, 2005.
- Koçer, Hasan Ali. *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- Mahmud Cevad İbnüş-Şeyh Nafi, *Maarif-i Umumiye Nezareti. Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı- XIX. Asır Osmanlı Maarif Tarihi-*, Haz.: Taceddin Kayaoğlu, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2001.
- Nurdoğan, Arzu M. *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*, Marmara Üniversitesi, SBE, Basılmamış Dr. Tezi, İstanbul: 2005.
- . "II. Abdülhamid Döneminde Rumeli'de Maarifin Teftişi", *OTAM*, S.26, 2009.
- Rogan, Eugene L. *Frontiers of the State in the Late Ottoman Empire: Transjordan, 1850-1921*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
- Su, Kamil. *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974.
- Takvim-i Vekâyi*, 21 Za 1254 (6 Şubat 1839).
- Tekeli, İlhan -Selim İkin. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara: TTK, 1999.
- Ünal, Uğur. *Meclis-i Maarif-i Kebir, 1869-1922*, Ankara: TTK, 2008.

“Denetimin Öze İlişkin Hali, Özdenetim. Eğitim Çalışanları Neden Özdenetimli Olmalı”

Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Yürekten adanmak, denetlenmeyi ve ödüllendirilmeyi gereksiz kılar (Baltaş, 2013).

Öğrencinin merkeze alındığı bugünkü eğitim sisteminde anlayışlar, özellikle eğitim çalışanlarının paradigmaları da değişmektedir. Bu gün artık insan tek, özne, özde bir, soyunun temsilcisi olarak görülmekte ve bireysel farklılıkları da ön plana çıkmaktadır. İnsanın, insanlaşmasının sürecinin yine insanla olması yaşadığı bireyselleşme-sosyalleşme ilişkisi dikkate alındığında insanın özüne yolculuk, özün harekete geçmesi önemli görülmektedir. Şu bir gerçek ki öz harekete geçmeden, bakım, denetim, yönetim, disiplin, motivasyon, güven, fedakârlık, bilinç... gibi yaşamsal kavramlar hep dıştan zorlamaya maruz kalmaktadır. Bunda da tüm insanlığın başarısı ortadadır. Örneğin insanda özdisiplini harekete geçirmeden dışarıdan zorlama disiplin anlayışları ne kadar başarılı olabilir? Benzer şekilde, öz harekete geçmeden insan ne kadar veya nereye kadar denetlenebilir. Bu makalede denetimin öze ilişkin hali özdenetim eğitim çalışanları açısından ele alınmaktadır. Öz denetim kavramsal, denetimsel bakış, bireysel özdenetim ihtiyacı, eğitim çalışanları, öğrenci açısından bakış makalenin içeriğini oluşturmaktadır.

İnsana ilişkin bakışımız yüzünden özdenetimli olmak zorundayız. Peygamberimizin ister putpe-rest olsun ister Müslüman ölümlere ve dirilere insan olduğu için ayakta selam vermesi (Öztürk, 2011) bunun karşılığının Mevlana'da eyleme dönüşen insan sevgisinin, saygısının dayandığı “insan yaratıcının bir nefhasıdır (Hicr, 29 akt. Öztürk, 2011)

gereği her insanın özdenetimi yaşam biçimi haline getirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde insan hem kendisine hem de başka insanlara sorun olabilmektedir. Bu gerçeği Öztürk'ün aktarmalarında (2011) Max Scheler, “insan günümüzde olduğu kadar hiçbir devirde kendisi için problem olmamıştır” şeklinde ifadesiyle dillendirmektedir.

Denetim yönetimi geliştiren önemli bir süreçtir. Örgütün amacına ulaşım ulaşmadığının (Aydın,1986:1) bilinmesini sağlar. Bu denetim örgüt içi bir birim tarafından olduğu gibi bireylere özdenetim bilinci kazandırılarak da (Yıldırım, 2011) gerçekleştirilebilir. Bu da örgütün kalitesini artırabilir. Denetimin uzak hedefi, öğrenciler dahil, okuldaki herkesi özdenetimli yapmaktır. Özdenetimli olmak, çağdaş bireyin özelliklerindedir. Bu anlamda denetim herkesin görevidir. Her işin son basamağı o işin denetimidir. Sürekliliği sağlamanın iki etkili yolu, denetim görevlerini yaymak ve kişileri özdenetimli yapmaktır (Başar, 1995).

Özdenetim; kişinin duygularını yönetebilmesi, yönlendirebilmesi (Töremen ve Çankaya, 2008; Delice ve Günbeyi; 2013), güdülerini yönetebilme yeteneği (Poskey, 2006: 1. akt. Delice ve Günbeyi; 2013), duyguları dengeli ve uyumlu bir biçimde ortaya koyabilme becerisi, sağduyu sahibi, vicdanlı davranma olarak da tanımlamak mümkündür (Doğan, 2005: 117). Tanımlardan anlaşılacağı üzere özdenetim aynı zamanda bir beceridir. Bu beceri kişinin bir problem veya aksilikle karşılaştığında kendini yatıştırması, karamsarlıktan ve alınganlıktan kurtulup soğukkanlı davranarak yapıcı çözümler üretebilmesini sağlar (Delice ve Günbeyi; 2013).

İçinde yaşadığımız çağ bilgi çağı, toplum ise sanal toplum, ağ toplumdur. Bu çağda ve toplumda insandaki nitelikler; “hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, özgüven, öz denetim, öz motivasyon, özdisiplin değerleri yüksek, herkes gibi olmayan, farklı düşünen, davranan ve üreten” bireylerdir. Özdenetim yeteneği olan bireyler başarılı bireyler olacaktır (Şahin, 2004). Çoklu düşünebilen insanı yetiştirecek öğretmenin de çoklu yetilere sahip olması gerekmektedir. Tüm yetilerini kontrol edebilecek özdenetimli eğitimcilere bu yüzden ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz denetim davranışlarının onarıcı, yenileyici, deneyimleyici olmak üzere üç işlevi olduğu (Rosenbaum, 1989, 1990, 1993 akt. Güloğlu ve Aydın,2007) bulunmaktadır. Onarıcı öz denetim, bireyin dengeye ulaşmasına yöneliktir. Yenileyici öz denetim, bireylerdeki değişim sürecine rehberlik edecek davranışları içerir. Deneyimleyici öz denetim ise, Maslow’un (1970 akt. Güloğlu ve Aydın,2007) ihtiyaçlar hiyerarşisinde üst sıralarda yer alan güdülerin tatmin edilmesidir. Görüldüğü üzere özdenetim insanın kendisini anlamasını, değişimi yönetmesini ve harekete geçirme mekanizmalarını içermektedir.

Özdenetime sahip olan kişiler kendi öğrenme durumlarını birçok yolla izleyip yönetebilir-

ler. Özdenetim becerileri gelişmiş olanlar duygu, davranış ve üstbilişsel süreçlerini denetim altında tutabilirler (Zimmerman, 2006, 2008, akt. Peker, 2012). Bu özellikler yalnız akademik başarıda değil, kişinin ömür boyu yeni bilgiler edinmesinde ve bilgilerini güncelleştirmesinde önemli bir rol oynar. Bireyin beceri kazanması için de gözlem, örnek alma, öz-kontrol ve özdenetim süreçlerinden geçmesi (Schunk, 2001; Zimmerman, 2000, akt. Peker, 2012) gerekmektedir. Bu da beceri ile özdenetim arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Başarılı sporcuların öz denetim becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır (Chen & Singer,1992, akt. Peker, 2012). Eğitimin amaçlarından birisinin yaşamda başarıyı, mutluluğu yakalayan böylece hayata iyi insan yetiştirmekse yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere özdenetimli insan yetiştirmek gerekmektedir. Bu amaçla Öz’ün harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü özdenetim kavramı öze ilişkin bir cevherdir.

Özün harekete geçmesi neden önemlidir? Bu bölümde biraz buna değinmekte fayda vardır. Özü harekete geçirme üzerine şunlar söylenebilir; Tarhan’a (2013) göre “çözümler genelde sorunun içindedir. Onun için iç dinamiklere bakmak gerekir” ifadesinde sorun da bile özün çözüm olacağına işarette bulunmaktadır. Hacı Bektaş-ı Veli, insan



kendisini arıtmadıkça başkasını arıtamaz (Cüceloğlu, Erdoğan, 2013) diyerek, insanın kendisinin kendisine müdahale etmesi, kendisini denetlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü kendini kontrol edemeyene dışarıdan fayda yoktur (Karpışmak, 2013). Ancak bu, pratikte nasıl olacaktır? Bu temel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü herkes dünyayı değiştirmek ister kimse kendisini değiştirmek istemez (Kızıldağ, 2014). Burada vicdani zekânın devreye girmesi beklenir. Vicdani zekâ kişinin iç sesini dinleyebilmesi, iç ve dış sorumluluklarının farkına varabilmesidir (Tarhan, 2012).

Özgürlük kavramını eğitimde özün gürleşmesi (Soykan, 2009) olarak ele alırsak özü harekete geçirmek gerekmektedir. Öz harekete geçerse yine Soykan’ın (2009) ifade ettiği gibi insan kendi eğitiminde de söz sahibi olabilir. Böylece eksik olan yanlarını, güçlü yanlarını, fırsatlarını, kendisine yönelik tehditleri (Kapusuzoğlu, 2004) bilir. Kısaca kendisini, özünü tanır ve kendi gelişimi için harekete geçer. Kendini tanıma yolculuğu bu coğrafyada yaklaşık sekiz yüzyıl önce dillendirildi, değer olarak üretildi. Mevlana’nın eserlerinde kendini tanıma ön plandadır. Özdenetim duygusal zekâ ile Mevlana arasındaki bağlantılardan birisi öz bilinç dediğimiz kendini tanımadır. Sonrası özyönetim gelir (Tarhan, 2012). İnsan kendini yeterince tanımazsa yapacakları sınırlı kalır (Gardner, 2009).

Öğretmenlik mesleği insan odaklı ve insana hizmet vermesi bakımından ayrıca önem kazanmaktadır. Tarihe mal olmuş bir çok insanın (Sokrates, Platon, Büyük İskender, De Gaulle Aristoteles Lenin, Atatürk...) öğretmenlik mesleğinin önemine ilişkin oldukça çarpıcı görüşleri bulunmaktadır (Adams, 1969, akt. Sönmez, 2007). Görüşler incelendiğinde ortak vurgu; öğretmenlik mesleğinin insanlığa hizmet, değerinin ölçülemez, kritik öneme sahip olduğudur. Çünkü öğretmen iyi davranış avcısıdır (Cüceloğlu, Erdoğan, 2013). Kritik öneme sahip mesleğin icra edenler tarafından önemsenmesi gerekmektedir. Ancak burada da farklı bir sorun ortaya çıkmaktadır: TÜSİAD (1991) araştırmasında Türkiye’de çalışan insanların % 9,8 i hayatındaki en önemli şeyin işi olduğu gerçeğini ortaya koyuyor (Baltaş, 2013). Bu gerçek tersten şöyle okunabilir; Çalışan insanların % 90,2’si yaptıkları işi önemlemiyor. Umarım eğitim çalışanları bu araştırma kapsamında değildir. Aksi takdir-

de çaba, gelişme eksik kalacaktır. İnsanlar önem verdikleri için enerjilerini vermektedirler. Eğitim çalışanlarının işi insan odaklı, hatayı kaldırmayan, şimdiki ve geleceği, insanı, toplumu, insanlığı ilgilendirdiğine göre ne yapıyoruz? Nasıl yapıyoruz? Sorularını sormak ve harekete geçmek işidir özdenetim.

Teknik bilginin her iki yılda bir ikiye katlanması (Baltaş, 2013) her alanda sürekli gelişmeyi gerekli kılmaktadır. Bu yüzden de öğretmenin kendi yetliliğini sürekli denetlemesi gerekmektedir. Özdenetimin alt boyutları dikkate alındığında bunların; Otokontrol, vicdan, özgüven, yenilikçi olmak, güvenilirlik (Yaylacı, 2006) olduğu görülmektedir. Bunlar aynı zamanda bir eğitimcinin olması gereken özellikleri arasında kabul edilebilir. Her eğitimci ağızından çıkanı kulağının duyması gerektiğini bilecek kontrollü bir yaşam içerisinde olmak durumundadır. Yine öğretmen; vicdan sahibi, alan, meslek, genel kültür bilgisiyle donanımlı bir özgüven içerisinde, ilkeli, tutarlı duruşuyla güvenilir ve planlı değişimi gerçekleştirecek yenilikçi olmak durumundadır.

Eğitim çalışanları zihinlerindeki eğitim paradigmasını içinde bulunan çağ içerisinde tekrar gözden geçirebilirler. Artık eğitimin tanımı yeniden yapılmak zorundadır. Eğitimin tanımı; **“insanı merkeze alarak özünü harekete geçirme (özgür=özün gürleşmesi); doğuştan getirdiği gizi güçleri, potansiyeli ortaya çıkarma ve işleme; alanındaki bilgiyi okur-yazar; kendi yaşamının öznesi, iyi insan yetiştirme süreci”** olarak kabul edildiğinde, eğitim çalışanlarının mesleki rollerini yeniden gözden geçirmeleri ve kendilerini özdenetime tabi tutmaları gerekmektedir. Her eğitim çalışanı bu tanıma uygun mesleki rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri konusunda kendilerini özdenetime tabi tutabilirler. Yukarıdaki eğitim tanımının şiirsel ifadesi aşağıda verilmiştir:

Hey dünya

Hey ülkem

Ben insanım, özgürüm, tekim, özneyim, özde birim.

Beni bana bırakın,

Ben olmama yardım edin,

Sizden birisi olacaksam teklüğimin anlamı yok

**Kendi ufkuma yolculukta rehberlik edin
Bana anlamımı verin.**

**Hey dünya,
Hey karar vericiler,
Kaşığı bulmayı öğretin bana,
Çorbamı kendim seçeyim,
İçmede model olun bana
Bırakın,
Önce içerken biraz dökeyim
Dört seçeneğe sığdırmayın hayatı,
Üç yanıшта elemeyin yarını,
Bir doğrudu öğretilemez hayat
Her şeyden önce insan olmayı öğreneyim...**

**Düşünmek için başımızı kaldırdığımızda,
Görmeden gördüğümüz gökyüzü gibi
Aynı okulu resmetti tüm çocuklar
Aynı sorular üzerinde terledi
Derken çözüldük,
Çözerken çözüldük
Türkçede sustuk, hayat bilgisinde hayatı kaçırdık
Sorun çözemedik,
Ezberlediğimiz formüllerde hayata dair çözüm yok
Bu yüzden matematik kandırdı bizi,
Aileler kupon doldurdu üzerimizden
Kendimizi boş bir alanda yarışır bulduk
Öğrenmenin keyfini unuttuk
Yorulduk
Genç ihtiyarlar olduk.
İnsanı insanda öğrendiğimizi,
Hayatı hayatta öğrendiğimizi unuttuk.**

**Hey ülkem,
Hey eğitimciler,
Söylenmemiş sözlerim var
Fırsat verin... Söyleyeyim,
Yapılmamış projelerim**

**Üretilmemiş ürünlerim var,
Fırsat verin, yapayım
Duyulmamış ritmim var,
Ses verin beraber söyleyelim.**

**Açılmamış gözlerim,
İzlenmemiş filmlerim,
Farklı yeteneklerim,
Farklı renklerim var,
Siz ne zaman ezberden nutuğa başlasanız
İlk aşk şiirimi geçirdim aklımdan
İkimiz de becerirdik öğretmenim
Aynı sınıfta farklı konuşabilmeyi anlamadan**

**Ezberden nutuklar söylemeyin artık.
Dört seçenekli testlere mahkûm etmeyin artık.
Başımızı, gök kubbeye kaldırıp bakacak zaman ve anı bekliyoruz
Mağara gibi bir sınıf;
Yarı açık kapalı cezaevini andıran okul mekânı istemiyoruz artık.
Okul hayattan koparmasın,
Okul hayatın kendisi; hayat ise okul olsun.
Okul soğuk, ilgi çekmeyen
Durmadan diploma dağıtan dört duvara dönüşmesin
Kar tatilleri, okul çıkışları değil,
Okul zamanları mutluluğumuz olsun.
Okullar, yaşamın modeli;
Dünyayı algılayış biçimlerimizin inşa edildiği yerler olsun
Bize yaşamı çok görmeyin artık,
Bize mutluluğu çok görmeyin artık.**

(Not: Yukarıdaki şiir makalenin yazarı tarafından öğrenci merkezli bir bakışın şiiri olarak yazılmıştır. Yazarken edebi bir kaygı duymadan eğitim bilimleri perspektifinden öğrenci ele alınmıştır.)

Eğitim çalışanlarının yukarıdaki şiirin mesajları açısından da özdenetimli olması gerekmektedir. Eğitim çalışanlarının insan odaklı mesleği icra etmesi açısından da kendilerini yeniden bir kontrol

etmeleri gerekmektedir. Cenap Şehabettin’in “**hayat merdivenlerini çıkarken insanlara iyi davranın, inerken onlara rastlayacaksınız**” dizelerinde ifadesini bulan iyi davranma, yumuşak başlılığı çağrıştırmaktadır. Bu yüzden de öğretmenler özdenetimli olmalı. Yapılan bir araştırmada Türkiye’de öğretmenlerde yumuşak başlılık ile özdenetim arasında olumlu bir ilişki (Yıldız, Dilmaç, 2012) bulunmuştur. Tutumu, psikolojik tavırların toplamı ve sonradan öğrenilmiş eğilimler (Altan, 2014) olarak değerlendirdiğimizde özdenetim de bir psikolojik tavır olarak düşünülebilir ve sonradan öğrenilebileceğini söyleyebiliriz.

Yukarıda anlatılanların ışığında son söz olarak şunları söyleyebiliriz:

- Özdenetimli olmak bizim elimizdedir. Bunun için yaptığımız işin doğasını bilmek, önemini bilmek yeterli olacaktır.
- Özdenetimli olmak psikolojik bir tavrıdır ve sonradan öğrenilebilir.
- Özdenetimli olmak bizi yaşamda başarıya götürür. Bu yüzden bireylerin özdenetimli olmaya ihtiyacı vardır. Başarı bize iş doyumunu, özgüveni sağlayarak yaşamsal mutluluğumuzu artıracaktır.
- Özdenetimli olmak bizleri yaşam boyu öğrenen birisi haline getirecektir. Böylece kendimizi yenilememiz, içinde bulunduğumuz toplumla barışık birisi haline getirecektir.
- Özdenetimli bir eğitim çalışanı öğrencilerini de özdenetimli birey haline getirecek doğru model olacaktır.
- Özdenetimli bir eğitimci, insanın yaratıcısının bir nefhası, eğitimin de insana hizmet olduğu bilinci içerisinde; insana hizmetin kutsal olduğu senteziyle kendisini özdenetime tabi tutabilir.
- Özdenetimli bir eğitimci, eğitimin insana, topluma, insanlığa hizmet olduğu bilinciyle özdenetim bilincine sahip olabilir.
- Eğitimin sadece kitaplarda anlatılanlarla sınırlı olmadığı, öğrencilere kendi varlığının, sorumluluklarının bilincine vardırıldığı, öğrenmeden büyük bir keyif alındığı, öğrencinin gelişimine uygun ortamların hazırlandığı, okulların hayat olduğu, herkesin değer gördüğü okullarımızın olması kim bilir yaşamlarımızı, toplumumuzu, dünyayı ne kadar değiştirdi.

Kaynakça

- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. 2. Baskı. Ankara: İM.
- Baltaş, A. (2013). *Türk kültüründe yönetmek*. 6. Basım. İstanbul: Remzi.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak*. 5. Baskı. İstanbul: Final Kültür.
- Delice, M., Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27, 1.
- Doğan, S. (2005). *Çalışan ilişkileri yönetimi*. 1. Baskı, İstanbul: Kare.
- Gardner, H. (2009). *Çoklu zeka kuramı. Yaratıcılık- Gelecek için beş akıl*. 1. Uluslar arası Yaşayan Kuramcılar Konferansı. 23-24 Mayıs 2009 Burdur.
- Güloğlu, B., Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33: 157-168.
- Kapışmak, A. (2013). *Carpe diem*. İnkılap.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *Yönetimde özdenetim*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kızıldağ, Ş. (2014). *İletişimin temel haritası. İletişimde mazeret yok*. İstanbul: Hayat.
- Öztürk, Y. N. (2011). *Mevlana Celalettin Rumi ve insan*. 9. Baskı. İstanbul: Yeni Boyut.
- Peker, N. (2012). Özdenetimin sporcuların performans ve kaygı düzeylerindeki rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, (21) .39-48.
- Soykan, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde eğitim sorunlarının felsefi boyutu*. Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi. 6-8 Mart 2009. Ankara.
- Sönmez, A. (2007). Türk öğretmen yetiştirme (öğretmen okulları) felsefesi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. (230-239).
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ ve Humanist Eğitim. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tarhan, N. (2012). *Mesnevi terapi*. İstanbul: Timaş.
- _____ (2013). *Yunus terapi*. İstanbul: Timaş.
- Töremen F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1 (1), 33-47.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ*, İstanbul, Hayat Yayınları.
- Yıldırım, B. (2011). İlköğretimde denetimin etkililiği için yeni bir iletişim modeli önerisi. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1) 213-224.
- Yıldız, M. Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerini incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, (3) 122-134.

Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Yapılan Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA
Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Refik BALAY
Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Müslüm KARAKUŞ
Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi, Öğretmen

Hızla değişen dünyada toplumlar artık “bilgi toplumuna” geçiş sürecine girmiş ve dünyada “bilgi ekonomisi” adı verilen küresel bir ekonomik yapı oluşmaya başlamıştır. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile; ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Her iki gücün de insana dayandığı görülürse, bunları elde etmenin yolunun nitelikli ve kaliteli bir eğitim sisteminden geçtiği anlaşılmaktadır. Başarıya ve gelişime açık böylesine bir eğitim sistemi ise hiç şüphesiz ancak iyi bir denetim süzgecinden geçirilerek oluşturulabilir.

Denetimin Amacı ve Önemi

Dilimizde teftiş (denetim) kavramı, uygulanış yer ve şekillerine göre denetim, kontrol, gözetleme, nezaret, muhasebe, tahkik, soruşturma, tetkik, inceleme, araştırma, rehberlik, meslekî yardım, danışma ve yetiştirme olarak adlandırılmakta ve müfettiş için de denetici, denetmen, denetim elamanı, kontrolör, muhakkik, danışman ve rehber unvanları kullanılmaktadır (Taymaz, 2013). Modern eğitim denetimiyle ilgili yapılan bir tanıma göre de denetim, “okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının verimini arttırmak amacıyla denetmenler veya uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan meslekî yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içeren teknik bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır (Kayıkçı, 2005, s. 8).

Örgütte yapılan etkinliklerin denetiminde amaç, etkililiği en üst düzeye çıkararak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütte

yapılan etkinlikler yoluyla amacın ne ölçüde gerçekleştirildiğinin saptanması ‘değerlendirme’ ile belirlenir (Aydın, 1991, s. 156). Tüm bu değerlendirme sürecinin ortak adı olan denetimin önemi ve amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Denetim öğretmenlerin uyarılmasında, motive edilmesinde, yaratıcı olmasında en etkili yollardan biridir. Denetim, personeli iş ortamında gözleyerek işin etkili yapılıp yapılmadığını ortaya çıkarmaktır. Eğitim denetmenleri personeli gözler ve onlara tavsiyelerde bulunurlar (Hedges, 1989, s. 7).

2. Çağdaş bir anlayış olarak denetim, öğretmenlerin hâkim olduğu alanları belirlemek, öğretmenleri denetlemekten çok onların işlerini daha iyi yapabilmesi için meslekî rehberlik etmek, öğretmeni sistematik olarak gözlemek ve analiz etmek, öğretmenleri yetenekleri olan profesyonel kişiler olarak görmek fakat öğretmenlerin yardıma ihtiyaçları olacağını kabul etmek, denetim merkezli değil öğretim merkezli bir yaklaşımda bulunmak ve öğretim sürecini dikkate alarak öğretmen başarısını değerlendirmektir (Hedges, 1989, s. 34).

3. Kurumlar sahip oldukları ve yararlanabilecekleri kaynakları en iyi şekilde kullanarak amaçlarına ulaşabilirler. Amaçlara ulaşma derecesi, kurum çalışmalarının sürekli olarak denetlenmesiyle sağlanabilir. Denetleme ile elde edilen ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekir. Bu nedenle denetim, kurumların işleyişinde çok önemli bir yere sahiptir (Köksal, 1974, s. 51).

4. Örgütün sorunsuz olarak işlevini yerine getirebilmesi için denetim şarttır. Örgüt işgörenlerinin

eskimesi, uyumsuzluğu, yorulması gibi etkenlerle görevlerini yerine getirmede sorunlar ortaya çıkabilir. İşgörenlerde görülen bu güçyitimi örgüt amaçlarından sapma göstermelerine neden olur. Örgütsel amaçların gerisinde kalmanın etkili bir denetim sistemiyle düzeltilmesi gerekmektedir (Başaran, 1989, s. 308).

5. Eğitim sisteminde denetleme ile etkili bir okul yapısı oluşturup bunun sürdürülmesi amaçlanır. Diğer bir deyişle okulun etkili kılınması denetim sürecinin amacıdır. Denetim süreci okul yönetiminde, üst düzey yöneticiler veya eğitim denetmenlerince yapılabilir (Başaran, 2000, s. 137).

6. Bir sistemden çıkan ürünün nitelikli olması için, sistemin amaçlarına yönelik olarak çalışma durumunun değerlendirilmesini gerektirir. Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik ve denetim yapılması zorunludur (Taymaz, 2013).

7. Eğitim örgütleri arasında ilişkilerin geliştirilmesi, eşgüdümün sağlanması ve yeniliklerin eğitim örgütlerine aktarılması açısından denetim, yönetimin önemli bir ögesidir. Diğer bir deyişle denetim, eğitim örgütlerinin yenileşmesi ve gelişmesinde hayati bir önem taşır (Cerit, 1996).

8. Eğitim denetiminde amaç; okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerde işbirliğini gerçekleştirmek, öğretim alanında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının eğitim kurumlarına yansımaları sağla-

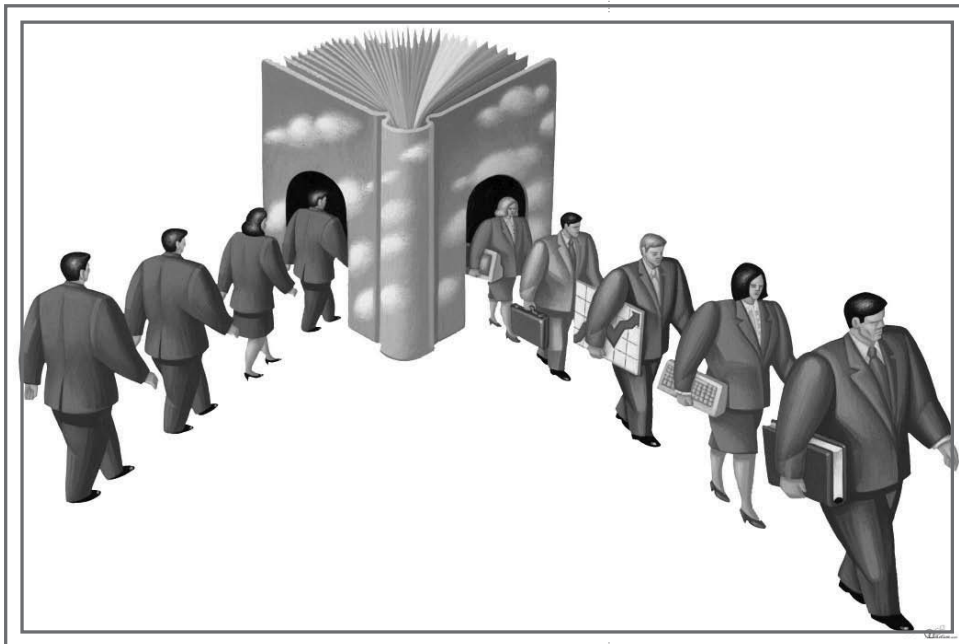
mak, kurumların çalışmalarının amaçlarına uygun olup olmadığını incelemek ve değerlendirmektir (Altıntaş, 1992).

9. Eğitim sistemi, bireye kazandırmak istediği hedef davranışlarla, gerçekleştirilen davranışları sürekli olarak karşılaştırmalıdır. Böylece etkinlik derecesi belirlenebilmelidir. Gerçekleştirilen davranışlar ile hedef davranışlar arasında oluşacak fark, çalışmaların etkili olarak sürdürülmediğinin göstergesidir. Etkinliklerin amaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenebilmesi için tutarlı ve işlevsel bir denetim mekanizmasına sahip olunmalıdır (Kaya, 1993, s. 184).

Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı

Günümüzde denetim denildiğinde, demokratik denetim, modern denetim, çağdaş denetim, etkili denetim... gibi kavramlar akla gelmektedir. Okullarda uygulanan denetimin genel amacı; sınıfta öğretmen ve öğrenci etkileşimini gözleyerek, gözlem sonucunda elde edilen bilgiyi analiz etmek, analiz edilen bilgiyi öğretmenle paylaşarak öğretimi geliştirme ve daha nitelikli hale getirmede etkili şekilde kullanmaktır. Bu bağlamda, denetmen ve öğretmenleri denetim sürecine ortaklaşa katarak, etkili denetimsel uygulamaları sürdürmeleri sağlanmalıdır (Gündüz, 2010). Çağdaş eğitim denetimi olarak adlandırılan bu eğilimde, eğitim örgütlerinde verilen eğitim hizmetinin amacına ulaşım ulaşılmadığı-

nın belirlenmesi eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve daha iyi bir eğitim verilmesi açısından çok önemlidir. Eğitim örgütlerinde değerlendirme sürecinin önemini belirleyen noktalardan birisi de, çağdaş gelişmelerin eğitim sürecine aktarılması ya da uyarlanması gerekliliğidir (Oğuz, Yılmaz ve Taşdan,



2007). Denetim sistemi ayrıca eğitim sistemi içinde eğitimin geliştirilmesine yönelik işlev gören bir yapıdır. Bu anlamda denetim, evrensel bir değer olarak, tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer almaktadır. Türüne, amacına, kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütler denetimsiz çalışamaz (Başaran, 1993: 73). Okul da bir örgüt olduğundan varlığını sürdürülebilmesi için denetime ihtiyaç duyar. Okul örgütünün varlığı ise ancak gösterdiği başarı ile anlam kazanır. Bu mada denetim okul başarısı için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, denetimin okul başarısını arttırmada en etkin ve destekleyici hizmetlerden biri olduğu söylenebilir. Okul başarısına ve gelişimine katkı sunacak bir denetimin her şeyden önce ortaklaşa ve tüm tarafların katılımıyla başarılması mümkündür. Etkin bir denetim ise ancak kendisini yetiştirmiş, öğretmen ve eğitim paydaşlarının beklentilerini karşılayabilecek donanıma ve rehberlik misyonuna sahip, uzman denetmenlerce gerçekleştirilebilir. Denetim, bu anlamda bir örgütün yönetiminde birinci derecede önemlidir ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye olumlu şekilde katkıda bulunmaları için, çalışanları teşvik etmekle ilgilenir (Rue ve Byars, 1990: 6). Yani, yönetime önderlik ederek onun gelişmesine yardımcı olur (Tortop ve İsbir, 1982). Denetlenen eğitim aktörleri, bir uzman ve alanında yetkin olduğunu düşündüğü denetmenlerin tespit ettiği aksaklıkları ciddiye alarak bu aksaklıkları gidermeye çalışacak, önerileri ve uyarıları dikkate alacak, görevini tam olarak yapmaya çalışacak, okul gelişimi ve denetimine katkıda bulunacaktır.

Denetimde yapılan işbaşında eğitim, bireyin yetişme noksanlığından kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir (Balci, 2007). Bu sebeple ciddi bir uzmanlık isteyen rehberlik faaliyetini yürütmesi beklenen denetmenlerin öncelikle kendilerini geliştirmeleri ve bu uzmanlığı gerektiren becerileri edinmeleri gerekir. Aksi halde kendisi yeterince öğrenmek için ortam bulamayan ve bu yüzden öğrenemeyen bir denetmen, öğretmen ve yöneticilere rehberlik edemez, mesleki yardımlarda bulunamaz ve işbaşında yetiştirmede rehberlik görevini tam olarak yerine getiremez (Ünal ve Gürsel, 2006, s.470).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarını ölçmek, ayrıca araştırmaya katılanların denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin; denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları; *denetmenlerinin denetime katkıları, denetimin eğitimin başarısına katkısı, denetim sisteminin geliştirilmesine katkı ve denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı* boyutlarında ne düzeydedir?

2- Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları; görevlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada, Gaziantep İli Nizip İlçesi'nde bulunan 2012–2013 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep İli Nizip İlçesi'nde 21 ortaöğretim kurumunda görevli 60 yönetici ve 390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, doğrudan evren üzerinde yapıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Dağıtılan 400 anketin 242'si geri dönmüştür. 240 adet anket formu üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada anket uygulanan yönetici ve öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve mesleklerine ilişkin bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan

“Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bilgi formunda cinsiyet, yaş, görev türü, hizmet yılı ve geçirilen denetim sayısı olmak üzere toplam 5 madde yer almaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin denetimin okul başarısına ve gelişimine katkısı hakkındaki tutumlarını belirlemek amacıyla Denetim\Teftiş Değerlendirme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Dünder (2005) tarafından geliştirilmiş olup, toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin varsayılan 4 boyutu olan “Eğitim Denetmenlerinin Denetime Katkıları” 13 maddeden, “Denetimin Eğitimin Başarısına Katkısı” 8 maddeden, “Denetim Sisteminin Geliştirilmesine Katkı” 6 maddeden, “Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı” ise 6 maddeden oluşmaktadır. Dünder (2005) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach’s Alpha katsayıları denetmenlerin denetime katkıları boyutu için 0.89, denetimin eğitimin başarısına katkısı boyutu için 0.78, denetim sisteminin geliştirilmesine katkı boyutu için 0.68 ve denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı boyutu için ise 0.66 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplandığında sırasıyla denetmenlerin denetime katkıları boyutu için 0.85, denetimin eğitimin başarısına katkısı boyutu için 0.77, denetim sisteminin geliştirilmesine katkı boyutu için 0.68 ve denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı boyutu için ise 0.77 olarak bulunmuştur.

Denetim Değerlendirme Tutum Ölçeği, 5’li Likert derecelendirme biçiminde uygulanmıştır. Eğitimcilerin; denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutum düzeylerinin ortalamalara göre yorumlanması ve ortalamaların hangi düzeylere girdiğinin belirlenmesi amacıyla bu dereceler araştırmacı tarafından üç düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler; ölçme aracındaki her bir seçenek dikkate alınarak tam katılıyorum ve çok katılıyorum için “Yeterli düzey”, orta derecede katılıyorum için “Orta düzey” ve az katılıyorum ve hiç katılmıyorum için “Yetersiz düzey” olarak belirlenmiştir. Bu düzeyler; ölçme aracındaki her bir seçenek dikkate alınarak tam katılıyorum ve çok katılıyorum için “Yeterli düzey”(3.40-5.00 arası), orta derecede katılıyorum için “Orta düzey”(2.60-3.39 arası) ve az katılıyorum ve hiç katılmıyorum için “Yetersiz düzey”(1.00-2.59 arası) olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinde, iki seçenekli verilerde t testi uygulanmıştır. Ayrıca frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular ile araştırmacının amaçları kısmında yer alan sorulara verdikleri cevaplardan oluşan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Seçenekler	n	%
Cinsiyet	Kadın	85	36
	Erkek	155	64
Yaş	30 yaş ve altı	91	38
	31–40 yaş arası	113	47
	41–50 yaş arası	29	12
	50 yaş ve üzeri	7	3
Görev Türü	İdareci	31	13
	Öğretmen	209	87
Hizmet Yılı	0–5 yıl	99	41
	6–11 yıl	49	21
	12–17 yıl	65	27
	18–23 yıl	19	8
	23 ve üzeri	8	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların 85’i (%36) kadın; 155’i (%64) erkek, Yine 91’i (%38) 30 yaş ve altında, 113’ü (%47) 31–40 yaş aralığında, 29’u (%12) 41–50 yaş aralığında, 7’si (%3) ise 50 yaş ve üzerindedir. Aynı tabloya göre araştırmaya katılanların 31’i (%13) yönetici, 209’u (%87) ise öğretmendir. Diğer yandan araştırmaya katılanların 99’u (%41) 0–5 yıl arasında kıdeme sahip iken, 49’u (%20) 6–11 yıl, 65’i (%27) 12–17 yıl, 19’u (%8) 18–23 yıl, 8’i (%3) ise 23 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptirler.

Araştırmanın bulguları yakından incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunun erkek

ve öğretmenlerden oluştuğu, yaklaşık yarısının 31-40 yaş diliminde orta yaşlarda oldukları, üçte birinden fazlasının 0-5 yıl arasındaki düşük kıdem sahip oldukları, büyük çoğunluğun ise 1-5 arasında denetim geçirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya Katılanların, Denetmenlerin Denetime Katkıları Boyutundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, *denetmenlerin denetime katkıları* boyutundaki tutum düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi bu boyutta en yüksek katılım, *eğitim denetmenleri, denetim esnasında onur kırıcı davranışlardan kaçınılmalıdır*, ifadesi ile 30. maddede ($\bar{X} = 4.76$) ortaya çıkmıştır. Bu boyutta en düşük katılım, *denetim esnasında öğretmenler yapılan denetimin güvenilirliğinden zaman zaman kuşku duyarlar* ifadesi ile 22. maddede ($\bar{X} = 3.65$) ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının denetmenlerin denetime katkıları boyutundaki düzeyinin ise genel olarak "yeterli düzeyde" ($\bar{X} = 4.28$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılanların, Denetmenlerin Denetime Katkıları Boyutundaki Tutum Düzeyleri

	\bar{X}	S
7. Denetim, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmayı hedef edinmelidir.	4.12	1.09
15. Denetim raporları tam, amaca uygun ve kanıtlanmış olmalıdır.	4.06	1.17
21. Denetim esnasında eğitim denetmenlerinin sert ve otoriter tutum ve davranışları personeli olumsuz etkiler.	4.36	1.28
22. Denetim esnasında öğretmenler yapılan denetimin güvenilirliğinden zaman zaman kuşku duyarlar.	3.65	1.32
23. Eğitim ve öğretimde yeni bir sisteme geçildiğinde eğitim denetmeni eğitici rolü üstlenmelidir.	4.00	1.17
24. Eğitim denetmenlerinin öğretmenlere iyi rehberlik yapması eğitim kalitesinin yükselmesini sağlar.	4.11	1.12
25. Her eğitim denetmeni kendi branşındaki öğretmenleri denetlemelidir.	4.30	1.07
27. Eğitim denetmenleri eksikliklerin nasıl giderileceğini mutlaka göstermelidir.	4.33	.95
28. Denetim esnasında eğitim denetmenleri yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını paylaşmalıdır.	4.37	.93
29. Eğitim denetmeninin denetim esnasındaki pozitif enerjisi denetime olumlu katkı sağlar.	4.40	1.06
30. Eğitim denetmenleri, denetim esnasında onur kırıcı davranışlardan kaçınılmalıdır.	4.76	.66
31. Eğitim denetmeni, okul gelişimi için görülen eksikliklerin giderilmesi için öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapmalıdır.	4.58	.76

33. Eğitim denetmeni problem değil, çözüm önerileri getirmelidir.	4.61	.87
TOPLAM	4.28	.63

Araştırmaya Katılanların, Denetimin Eğitim Başarısına Katkısı Boyutundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, *denetimin eğitimin başarısına katkısı* boyutundaki tutum düzeyleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları, *denetimin eğitimin başarısına katkısı boyutunda* "yetersiz" ($\bar{X} = 2.48$) ile "yeterli düzey" ($\bar{X} = 3.77$) sınırları arasında değişmektedir. Bu boyutta en yüksek katılım, *denetimde öğretmenler arası bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve farklı uygulamalar yapılmalıdır*, ifadesi ile 10. maddede ($\bar{X} = 3.77$) ortaya çıkmıştır. Bu boyutta en düşük katılım, *Denetimin okul derslerine hazırlık aşamasında çalışma planı yaparken katkısı vardır*, ifadesi ile 11. maddede ($\bar{X} = 2.48$) ve *Denetim okul içi problemlerin çözülmesinde bireyler ve gruplar arası iletişimi kolaylaştırır* ifadesi ile 3. maddede ($\bar{X} = 2.48$) ortaya çıkmıştır. Denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının denetimin eğitim başarısına katkısı boyutundaki düzeyinin ise genel olarak "orta düzeyde" ($\bar{X} = 2.95$) olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların, Denetimin Eğitim Başarısına Katkısı Boyutundaki Tutum Düzeyleri

	\bar{X}	S
1. Denetimin okul derslerine hazırlık aşamasında çalışma planı yaparken katkısı vardır.	2.48	1.41
2. Denetim okul gelişimini engelleyen hususların tespitine katkı sağlar.	2.85	1.19
3. Denetim okul içi problemlerin çözülmesinde bireyler ve gruplar arası iletişimi kolaylaştırır.	2.48	1.21
8. Eğitim denetmeninin sağladığı bilgilendirme, tavsiye ve destek okul gelişimine katkı sağlar.	3.37	1.23
10. Denetimde öğretmenler arası bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve farklı uygulamalar yapılmalıdır.	3.77	1.33
13. Denetim öğrenci gelişimi ve verimliliği üzerine olumlu katkı sağlar.	2.53	1.35
18. Denetim öncesi okul içi sorumluluk paylaşımı artar, bu da okulun başarısına olumlu katkı sağlar.	2.89	1.35
32. Denetim öğretmenlerin kendi eksiklerini görmelerini sağlar.	3.16	1.33
TOPLAM	2.95	.88

Araştırmaya Katılanların, Denetim Sisteminin Geliştirilmesine Katkı Boyutundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, *denetim sisteminin geliştirilmesine katkı* boyutundaki tutum düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: *Katılımcıların, Denetim Sisteminin Geliştirilmesine Katkı Boyutundaki Tutum Düzeyleri*

	\bar{X}	S
9. Denetimin amacına ulaşmasında eğitim denetmeni ile yönetici/öğretmen arasındaki iletişimin katkısı yoktur.	3.79	1.32
11. Denetim esnasında denetim geçirenlerin görüş ve önerileri dikkate alınmamalıdır.	3.99	1.42
17. Alınan takdir ve teşekkür belgeleri öğretmen motivasyonuna katkı sağlamaz.	4.16	1.22
19. Eğitim denetmenlerinin teknolojik gelişmeleri paylaşması okul gelişimine katkı sağlamaz.	4.15	1.14
20. Eğitim denetmenlerinin de hizmet içi eğitime tabi olması okul gelişimine katkı sağlamaz.	4.19	1.12
26. Eğitim denetmenlerinin eğitim ve öğretimdeki yenilik ve gelişmeleri takip etmeleri gerekmez.	4.64	.94
TOPLAM	4.15	.74

Tablo 4'te bu boyutta en yüksek katılım, *Eğitim denetmenlerinin eğitim ve öğretimdeki yenilik ve gelişmeleri takip etmeleri gerekmez*, ifadesi ile 26. maddede ($\bar{X} = 4.64$) ortaya çıkmıştır. Bu boyutta en düşük katılım, *denetimin amacına ulaşmasında eğitim denetmeni ile yönetici/öğretmen arasındaki iletişimin katkısı yoktur* ifadesi ile 9. maddede ($\bar{X} = 3.79$) ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının denetim sisteminin geliştirilmesine katkı boyutundaki düzeyinin ise genel olarak "yeterli düzeyde" ($\bar{X} = 4.15$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya Katılanların, Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı Boyutundaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, *denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı* boyutundaki tutum düzeyleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: *Katılımcıların, Denetimin Okul Başarısı ve Gelişimine Katkısı Boyutundaki Tutum Düzeyleri*

	\bar{X}	S
4. Denetimin, alınan hizmet içi eğitime katkısı yoktur.	3.27	1.42
5. Denetim öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirme çabalarını desteklemez.	3.00	1.54
6. Denetim sonrası elde edilen sonuçlar doğrudan doğruya okulun gelişimine yardımcı olmaz.	3.08	1.45
12. Öğretmen başarısına denetim katkısı sağlamaz.	3.14	1.46
14. Denetimin okul gelişimi için bir zorunluluk olduğu söylenemez.	3.00	1.45
16. Okulun işgörendenlerin denetime katılma isteği denetimi etkilemez.	3.71	1.27
TOPLAM	3.20	.98

Tablo 5'te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı boyutunda "orta" ($\bar{X} = 3.00$) ile "yeterli düzey" ($\bar{X} = 3.71$) sınırları arasında değişmektedir. Bu boyutta en yüksek katılım, *okulun işgörendenlerinin denetime katılma isteği denetimi etkilemez*, ifadesi ile 16. maddede ($\bar{X} = 3.71$) ortaya çıkmıştır. Bu boyutta en düşük katılım, *Denetim öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirme çabalarını desteklemez ifadesi* ile 5. Maddede ($\bar{X} = 3.00$) ve *denetimin okul gelişimi için bir zorunluluk olduğu söylenemez* ifadesi ile 14. Maddede ($\bar{X} = 3.00$) ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının denetimin okul başarısı ve gelişmesine katkısı boyutundaki düzeyinin ise genel olarak "orta düzeyde" ($X = 3.20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6: *Katılımcıların Denetimin Değerlendirilmesine İlişkin Tutumlarının Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları*

Görev	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetici	31	3.94	.47			
Öğretmen	209	3.71	.50	238	2.380	.018

p<.05

Tablo 6'ya göre, yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının görevlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği [t (238) = 2.380, p < .05] bulunmuştur. Bu bulgulara göre, yönetici olanların, denetimin değeren-

dirilmesine ilişkin tutumları ($\bar{X} = 3.94$), öğretmen olanlara ($\bar{X} = 3.71$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde denetimin amacı, okul başarısını ve öğretimi geliştirmek, eğitimciler arasında demokratik çalışmaları tesisle, öğrenci başarısını artırmak ve eğitimsel eşitliği sağlamaktır (Blase ve Blase 2002: 12). Bu sebeple denetim, okulun canlılığını koruyabilmesi, büyüebilmesi ve gelişebilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Okul, varlığını oluşturan unsurlarla özellikle denetim sayesinde eksiklerini, yanlışlarını görür, nasıl daha iyiye doğru gidebileceğini fark eder, sürekli zinde ve istekli olur. Böyle bir düzeye ise ancak soluk alabilen bir okulla ulaşmak mümkündür. Soluk alan okul yaşayan okuldur. Yaşayan okul, ölü bir okul gibi durağan kalmaz ve gittikçe zayıflamaz. Yaşayan okul, hep daha iyiye, daha doğruya büyüyen bir fidan gibidir. Yaşayan okul ise ancak aktif ve nitelikli bir denetimle mümkündür.

Araştırma sonucunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır;

Bu sonuçlardan ilki, yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının *denetmenlerin denetime katkıları boyutundaki* düzeyinin genel olarak "yeterli düzeyde" olduğudur. Bu sonuç yönetici ve öğretmenlerin denetmenin denetime katkılarının yüksek olduğunu ve denetimin denetim sisteminin geliştirilmesine yine yüksek oranda katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Anlaşılabileceği gibi yönetici ve öğretmenler denetime değil, denetim mantığına, işleyişine ve denetmenlerin tutum ve yeterliliklerine şüpheli yaklaştıkları söylenebilir. Dünder'in (2005) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, denetmenlerin denetim üzerinde etkisi bulunmakla birlikte, bu etkinin denetimde denetmenin aktif rol alması gerektiği yönünde ağırlıklı düşüncelerinin olduğu değerlendirilmektedir. Bostancı, Bulut ve Özbey'in (2011) yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenlerin denetmenlerin denetimin okula katkı boyutu uygulamalarını düşük düzeyde uyguladıklarını belirtmektedirler. Gündüz (2010), Jensen (1987) ve Arabacı (1995) tarafından yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

İkinci sonuç, yönetici ve öğretmenlerin, denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının

denetimin eğitim başarısına katkısı boyutundaki düzeyinin genel olarak "orta düzeyde" olduğudur. Buradan eğitimcilerin denetimin eğitim başarısına katkısı olduğu yönünde tatmin edici bir fikirleri olmadıkları görülmektedir. Bu durum, mevcut denetim sisteminin eylemlerini sorgulatacak bir durumdur. Eğitimcilerin denetmenlerin denetime katkıları boyutundaki tutumları yeterli düzeyde çıkarken, bu boyutta orta düzeyde çıkması bir çelişki gibi görülebilir. Fakat bu iki sonuç birbirini destekler niteliktedir. Denetmenlerin denetime katkıları boyutunda eğitimciler bir denetmenin nasıl olması gerektiğini ifade etmeye çalışırken, bu boyutta mevcut denetim sistemini değerlendirmektedirler. Ülkemizde denetim sisteminin yetersizliği bilinen bir gerçektir. Buna rağmen bu boyutun orta düzeyde çıkması mevcut denetim sistemine rağmen eğitimcilerin denetime inançlarının devam ettiğini göstermektedir. Dünder'in (2005) yaptığı çalışmada ise, denetimin eğitimin başarısına etkisi boyutu ile ilgili, öğretmenler denetimin okul problemlerinin tespitine, çalışma planlarına ve iletişimin artmasına katkı sağlayacağı yönünde ağırlıklı görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir.

Denetimin okul başarısına olumlu yönde bir etkide bulunabilmesi için, denetmenlerin öğretmen unsuru üzerinde özellikle durması gerekir. Denetime olumsuz bakan bir öğretmen karşısında denetimin okul başarısına etkisinden bahsetmek bir anlam ifade etmez. Bu doğrultuda Atay'ın (1987) yaptığı çalışmada eğitim müfettişlerinin yetkiden çok etki yollarını kullanmaları, öğretmenler ile güvene dayalı ilişki kurmaları, öğretmenlere aranan bir eğitimci ve kaynak kişi davranışı göstermeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle denetmenlerin denetim etkinlikleri sırasında kendilerini yeterli, öğretmenlerin ise denetmenleri yetersiz görmeleri bir anlayış ve işbirliğini oldukça zorlaştırmaktadır. Korkmaz ve Özdoğan'ın (2005) yaptıkları araştırmada il eğitim denetmenleri, rehberlik boyutuna ilişkin görevleri çok iyi düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünürken; öğretmenler az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Üçüncü sonuç, yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının *denetim sisteminin geliştirilmesine katkı boyutundaki* düzeyinin genel olarak "yeterli" olduğudur. Buradan, yapılan denetimin denetim sisteminin gelişmesine olumlu yönde bir etkisi olduğunun

düşünüldüğü sonucu çıkmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlar incelendiğinde ise bu etkiyi şekillendiren en önemli unsurun denetmenler olduğu görülmektedir. Bu sebeple denetim sisteminin gelişmesi için en büyük sorumluluk denetmenlere düşmektedir. Denetmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için ise öncelikle okul gelişiminin en temel ayaklarından birisi olan eğitim ve öğretimdeki yenilik ve gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, denetmenlerin öğretmenlerle kuracağı iletişim, denetlenenlere yönelik motive edici sözler ve eylemler, denetlenenlerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve kendilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları yine denetim sisteminin gelişmesine yardımcı olan en önemli unsurlardan bazıları olarak dikkat çekmektedir. Balcı (2007) ve Ünal ve Gürsel (2006) yaptıkları çalışmalarda denetmenlerin, yönetici ve öğretmenlerle açık diyalog kuramadıklarını bulmuşlardır. Aynı araştırmalarda yazarlar, denetmenlerin, rehberlikte buldukları konularda başarı ve verimlilik sağlayan öğretmenleri teşvik etmek için, öğretmenlere daha fazla manevi ödüller verilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Buna rağmen Dünder (2005), denetim sisteminin geliştirilmesine katkı boyutunda, öğretmenlerin, teftişin okul çalışanları arasındaki iletişime ve alınan takdir ve teşekkürlerin öğretmen motivasyonuna fazla bir katkı sağlamadığı yönünde ağırlıklı görüşlere sahip olduklarını ileri sürmüştür.

Dördüncü sonuç, yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının *denetimin okul başarısı ve gelişmesine katkısı boyutundaki* düzeyinin genel olarak "orta" olduğudur. Bu sonuçlara göre eğitimciler, denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı olduğunu düşünmekte, fakat tutumlarının orta düzeyde çıkması nedeniyle bu yönde tatmin edici düşüncelere sahip olamadıkları görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, yapılagelen denetimin başarısızlığı ve bu başarısızlığın yol açtığı güvensizliğin etkili olduğu söylenebilir.

Okul başarısı ve gelişimi öncelikle öğretmen gelişimi ve başarısı anlamına gelmektedir. Cerit (1996) çalışmasında da denetmenlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya ilişkin faaliyetleri destekleme boyutundaki, yönetici ve öğretmen tutumlarının "orta" ya da "hiç" düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Dünder (2005) ise

yaptığı çalışmada bu boyutla ilgili olarak, denetmenlerin, denetimin öğretmenlerin mesleki performanslarını artırıcı yönde etkisi olduğu görüşüne ağırlıklı olarak sahip olduklarını ifade etmiştir. Yine Ünal, Demirkol ve Ümmet'in (2010) yapmış oldukları çalışmalarda da, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre denetmenlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının "ara sıra" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Son dönemlerde Ovalı (2010), Oktar (2010) ve Gökalp (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve iyileştirme sağlamada eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine vurgu yapılmaktadır. Çünkü öğretmene verilen rehberlik ve mesleki gelişim destekleri eğitim-öğretim sürecinde tespit edilen boşlukların azalmasına yardımcı olabilir. Bu ise okulun başarısı ve gelişimi için olumlu etki yapacaktır.

Beşinci sonuç, yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının görevlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği. Bu bulgulara göre, yönetici olanların denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumları, öğretmen olanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Dünder'in (2005) yaptığı çalışmada da ilköğretimde yapılan teftişin okul gelişimi üzerine etkisi konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının müfettiş ve öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Denetimin yöneticilerin önemli sorumluluklarından birisi olduğunu düşünürsek, bu sonuç manidardır. Bu durum Sümbül ve İnanlı'nın (2005) çalışmasında da belirtilmiştir. Buna rağmen Gündüz'ün (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin rehberlik, denetim ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumlarında, unvanlarına göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu çalışmaya göre, öğretmenler, denetimin kendilerine bir fayda sağlamadığına, müfettişler ise, öğretmenlerin kendilerini dinlediklerinde daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Öğretmenler de, müfettişlerin daha çok teftiş boyutunu ön plana çıkardıklarından şikâyet etmektedirler.

Sonuç olarak yönetici ve öğretmenlerin denetimin değerlendirilmesine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Buradan yönetici ve öğretmenlerin denetimin gerekli olduğuna inandıkları fakat denetmenlerin ve denetim sisteminin

okul başarısı ve gelişimine katkısı olmakla beraber yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri yorumu yapılabilir.

Öneriler

Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin denetim değerlendirme tutum ölçөгüne ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

1- Denetim, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmayı hedef edinmelidir.

2- Denetim esnasında eğitim denetmenleri, sert ve otoriter tutum ve davranışlardan kaçınmalıdır. Bu sebeple denetmenler, asıl görevlerinin açık bulmak değil, rehberlik olduğunu fark etmelidirler.

3- Denetim, öğretmenlerin yapılan denetimin güvenilirliğinden kuşku duymayacakları şekilde şeffaf, objektif ve adaletli şekilde yapılmalıdır.

4- Eğitim denetmenlerinin öncelikli görevi öğretmenlere rehberlik etmek olmalıdır.

5- Denetim uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Her uzmanlık alanı da teknik bilgiye hâkimiyeti gerektirir. Bu teknik bilgi sadece öğretim yöntemini değil aynı zamanda dersin içeriğini de kapsar. Bu sebeple her eğitim denetmeni kendi branşındaki öğretmenleri denetlemelidir.

6- Eğitim denetmeni problem değil, çözüm önerileri getirmelidir.

7- Denetimin amacına ulaşması için eğitim denetmeni ile yönetici/öğretmen arasındaki iletişim kuvvetli olmalı, denetim geçirenlerin görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.

8- Örnek davranış gösteren ve başarılı uygulamalar yapmış öğretmen/yöneticiler sözel, takdir veya teşekkür belgesiyle güdülenip ödüllendirilmelidir.

9- Eğitim denetmenleri, okul gelişimine katkılarını arttırabilmek için hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. Denetmenler, lisansüstü eğitim almaları için teşvik edilmeli, gerekirse denetmen olabilmek için en azından yüksek lisans şartı getirilmelidir.

10- Denetim sadece eğitim denetiminin tek başına yürüttüğü bir süreç değildir. Etkili bir denetim okulun işgörenlerinin denetime katılma isteği ile amacına ulaşır.

Kaynaklar

- Altıntaş, R. (1992). İlköğretim teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 403-422.
- Arabacı, İ. B. (1995). "İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri (Malatya İli Örneği)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atay, K. (1987). *İlkokul öğretmenlerinin müfettişlerin yeterlik alanlarına ilişkin beklentileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi.* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin: ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 211820)
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim.* Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi, nitelikli okul.* (4. Baskı). Ankara: Feri-yal Matbaası.
- Blase, J. ve Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Bostancı, A. B., Bulut, M.Ş ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 238-254.
- Cerit, Y. (1996). Teftiş ve öğretmen. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 223, 41-44.
- Dündar, A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 172799)
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi (Mersin ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 264168)
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Hedges, L.E. (1989). *Supervising the beginning teacher an affirming approach.* Illinois: The Interstate Prenters and Publishers Inc.
- Jensen, C.M. (1987). *Interpersonal skills and other factors relating to public school principal attitudes toward developmental supervision.* Yayımlanmamış doktora tezi, East Texas State University, USA.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti..
- Kayıkcı, K. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri.* Ankara: Tem-Sen Yayınları No:6.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 431-443.
- Köksal, E. (1974). Türkiye'de merkezi hükümetin taşra örgütünün denetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(1), 51-56.
- Oğuz, E., Yılmaz, K ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-52.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 253629)
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 273201)
- Rue, L. W. ve Byars, L. L. (1990). *Supervision, key link to productivity.* The United States: Irwin Publishers.
- Sümbül, Ö ve İnandı, Y. (2005). İlköğretim ve lise öğretmenlerinin, ilköğretim ve bakanlık müfettişlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 214-226.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş; kavramlar, ilkeler, yöntemler.* (10. Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tortop, N. ve İsbir, E. G. (1982). *Yönetim bilimi.* Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2006). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 463-481.

Müfettiş Sorunları

Doğan CEYLAN
Ankara İli Maarif Müfettişi

Müfettişlerin sorunları, denetim sisteminin sorunlarından bağımsız olarak düşünülemez. Denetim sistemindeki her sorun, müfettişi doğrudan etkilemekte ve onun için sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle müfettişlerin ve denetim sisteminin sorunları bu yazıda bütün olarak ele alınmıştır.

Denetim sisteminin ve müfettişlerin sorunlarının daha iyi ortaya konulması için bazı konularda sürecin geriye dönük incelenmesi önemlidir. Bu nedenle Müfettişlerin günümüzde yaşadıkları sorunlar ele alınırken bazı sorunlarda geriye dönük bilgiler verilerek sorunların daha anlaşılır kılınması amaçlanmıştır.

1. Milli eğitim müdürüne bağlılık sorunu:

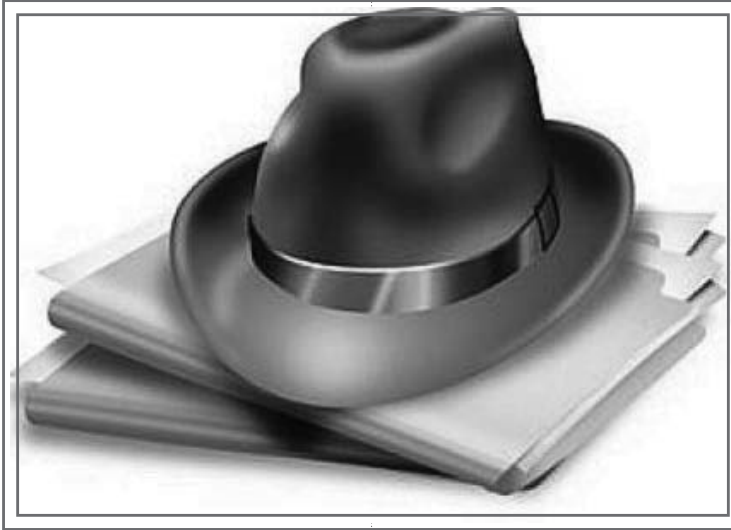
Müfettişlerin icraatlarını denetlemekle yetkili olduğu kişilerin emrinde olması düşünülemez. Bakanlık teşkilatında Teftiş Kurulları müsteşara bile bağlı olmayıp direkt bakana bağlı idi. İlköğretim müfettişleri ise il milli eğitim müdürüne bağlı olarak çalışmaktaydılar. 2010 yılında çıkarılan 5984 sayılı kanunla ilköğretim müfettişleri "Eğitim Müfettişi" yapılırken görev alanlarına il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin denetimi de dâhil edildi. Bu noktada artık eğitim müfettişlerinin milli eğitim müdürlüğü bünyesinden çıkarılması gerekirken, çıkarılmadılar.

Ortaya dünyada eşine rastlanmayan bir durum çıktı. Bu çarpıklığın içinden çıkabilmek adına Bakanlık yönetmelikte denetlenecek personel içinden milli eğitim müdürlerini hariç tuttu. Oysa bu durum yasaya aykırıydı. 2011 yılında teşkilat yasasının yerine 652 Sayılı KHK yayımlandı burada da aynı durum devam etti. 2014 yılında 6528 Sayılı Yasa ile yapıda çok daha önemli bir değişiklik yapıldı. Bakanlık denetçileri ile il eğitim denetmenleri maarif müfettişliği unvanında birleştirildiler. Görev ve yetkileri daha da genişledi. Milli Eğitim bakanlığının Merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatının tamamı maarif müfettişlerinin görev alanına dahil edildi. Ancak yine İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çalışmaya devam ediyorlar. Denetimin etkili ve objektif olabilmesi için denetlenen birime bağlı olmaması gerekir. Görev alanına bakıldığı zaman

maarif müfettişlerinin bakanlığa bağlı olması gerektiği açıktır.

Zaten Maarif Müfettişliği düzenlemesini getiren 6528 sayılı yasanın 23. maddesinin gerekçesi aşağıdaki şekildedir ve maarif müfettişlerinin nereye bağlı olacağı açıkça yazılmıştır.

"Madde 23- Madde ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı olmak üzere il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığında, Ma-



arif Müfettişi ve Maarif Müfettiş Yardımcılığı kadrolarında istihdam edilecek personelin mesleğe alınmalarında aranacak şartlar yeniden düzenlenmiş ve böylelikle denetim mekanizmasının daha nitelikli bir yapı ile yürütülmesi amaçlanmıştır."

Yasanın genel gerekçesinde de maarif müfettişlerinin Rehberlik ve Denetim Başkanlığının taşra birimi olduğu özellikle belirtilmiştir. Taşra teşkilatı değil taşra birimi olarak ifade edilmesi doğrudan başkanlığa bağlı olmayı gerektirmektedir. Yasanın genel gerekçesi şöyledir:

"Uzmanlaşma, etkinlik ve iş bölümünün sağlanması amacıyla il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlıklarının Rehberlik ve Denetim Başkanlığının taşra birimlerine dönüştürülmesi ve Bakanlık Denetçileri ile İl Eğitim Denetmenlerinin Maarif Müfettişi unvanı altında birleştirilmesi öngörülmektedir."

Yine yasanın çıkarılmasına ilişkin gerekçe olarak *"ildeki denetim faaliyetlerinin tarafsız ve hakkaniyetle yürütülmesinin temini ve teftiş sisteminin bir bütün olarak eşgüdüm halinde çalışması amacıyla"* çıkarıldığı belirtilmiştir. İldeki denetim faaliyetlerinin tarafsız ve hakkaniyetle yürütülmesi için denetimin merkeze bağlanması açıktır.

Maarif müfettişleri başkanlıklarının doğrudan rehberlik ve denetim başkanlığına bağlı olmasına ilişkin yasa TBMM'den bu şekilde geçmiştir. Ortada bir yasa varken buna aykırı bir yönetmelik düzenlenerek maarif müfettişleri milli eğitim müdürlüğüne bağlanmıştır. Kanuna göre bu durumda müfettişler milli eğitim müdürlüğüne bağlı olduğu için ildeki denetim faaliyetleri tarafsız ve hakkaniyetle yürütülemez.

2. Merkezde görevlendirme uygulaması:

100 maarif müfettişinin Rehberlik ve denetim başkanlığında görevlendirilmesine yönelik düzenleme, birleştirilen denetimi tekrar ikiye ayırmaktadır ve bu durum birleştirme gerekçeleriyle çelişmektedir. Bu uygulama birçok soruna neden olmaktadır. Ankara milli eğitim müdürlüğünün personeli oldukları halde maarif müfettişlerinin iki sınıfa ayrılarak ildekilere ikinci sınıf müfettiş muamelesi yapılması, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevlendirilecek maarif müfettişlerinin seçiminde hiçbir kriter olmaması, liyakatin esas alınmaması, diğer müfettişler bölge hizmetine tabi iken, başkanlıkta görevlendirilenlerin rotasyona tabi olmamaları, Bakanlıkta çalışanlar açısından ise orada çalışma sürelerine ilişkin hiçbir güvence-

lerinin olmaması milli eğitim müdürlerinin veya bakanlıktaki üst düzey bürokratların soruşturmalarını yaparken il müdürlüğü personeli olmalarının doğurduğu sorunlar gibi birçok sorun ortaya çıkmıştır. Müfettişler, tüm müfettişlerin Bakanlık merkez teşkilatına bağlanmasıyla bu sorunun çözüleceğine inanmaktadır.

3. Meslek adındaki değişiklikler: Çalışanlar açısından belirsizlik önemli bir sorundur. Belirsizlik, çalışanları mutsuz eder, motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler, verimliliklerini azaltır ve iş doyumunu düşürür. Müfettişlerin mesleki unvanları, görev ve yetkilerine ilişkin son yıllarda defalarca değişiklik yapılmış ve müfettişler bu değişikliklerden son derece müteessir olmuştur.

Müfettişler;

2010 yılına kadar "ilköğretim müfettişi" olarak çalışmışlar, 2010-2011 yıllarında "eğitim müfettişi" 2012-2013 yıllarında "il eğitim denetmeni" 2014 yılından itibaren "maarif müfettişi" olarak çalışmaktadırlar.

Diğer bir açıdan bakarsak aynı hükümetin Bakanları olmasına rağmen her gelen bakan müfettişlere farklı bir ad koymaktadır.

Sayın Hüseyin ÇELİK'e kadar "ilköğretim müfettişi"

Sayın Nimet ÇUBUKÇU tarafından "eğitim müfettişi"

Sayın Ömer DİNÇER tarafından "il eğitim denetmeni"

Sayın Nabi AVCI tarafından "maarif müfettişi" unvanı verilmiştir.

Bakanlık müfettişleri de önce Bakanlık denetçisi sonra maarif müfettişi yapılmışlardır.

Mesleğin sürekli adıyla oynanması, imajına zarar vermektedir. Beş yılda dört kez adı değiştirilen, yarın ne olacağı ise belli olmayan bir mesleğe dönüştürülen müfettişlik, bu mesleği yapanları mutsuz etmektedir.

4. Müfettişlikte kariyer basamakları olmayışı: Hükümet kariyer sistemini bütün kamu kurumlarında uygulamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır.

30.06.2004 tarihinde (5204 sayılı kanunla) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yapılarak **öğretmenlik mesleği**; Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayrılmıştır.

01.07.2010 tarihinde (6002 sayılı kanunla) 633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'da değişiklik yapılarak Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli de kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu kanun kapsamında; **Kuran Kursu öğretmenleri:** Kur'an Kursu öğreticisi, Kur'an Kursu Uzman Öğreticisi, Kur'an Kursu Baş Öğreticisi; **İmam-Hatipler:** İmam-Hatip, Uzman İmam-Hatip, Başımam-Hatip; **Müezzin Kayyımlar:** Müezzin-Kayyım, Başmüezzin; **Vaizler:** Vaiz, Uzman vaiz, Başvaiz şeklinde kariyer basamakları oluşturularak kadrolar yeniden düzenlenmiştir.

16.06.2010 tarihinde 5997 sayılı kanunla; 3201 sayılı Emniyet Teşkilatı Kanununun 13 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan **Polis Memuru** rütbeleri; Polis Memuru, Başpolis Memuru, Kıdemli Başpolis Memuru olarak kariyer basamaklarına ayrılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 652 Sayılı KHK'da teftiş sistemine ilişkin yaptığı değişikliklerle, hükümet politikasına aykırı şekilde kariyer basamaklarını kaldırmıştır.

Kariyer meslek olarak tanımlanmayan öğretmenlik, polis memurluğu ve imamlığı kariyer basamaklarına ayıran hükümetin, politikasına uyumlu olarak 657 sayılı Kanunda kariyer meslek grubu içinde sayılan "maarif müfettişliği"ni kariyer basamaklarına ayırmaması anlaşılacak bir durum değildir. Bu durum diğer bakanlıklardaki çalışan müfettişlerdeki uygulamayla da ters düşmektedir. Diğer bakanlıklarda müfettiş yardımcısı, müfettiş ve başmüfettiş veya denetçi yardımcısı, denetçi ve başdenetçi unvanlarıyla çalışılmaktadır.

5. İş güclüğü ve iş riski: Maarif Müfettişlerinin iş güclüğü tartışma götürmez bir gerçektir. Maarif müfettişleri görevleri gereği memleketin en ücra köylerine kadar gidip rehberlik ve denetim yapmaktadırlar. Ömürleri yollarda geçmektedir. Her yıl onlarca eğitim müfettişi kazalarda yaralanmaktadır. Kaza riski, iklim ve yol koşulları, çalışılan ortamların çoğu zaman temel ihtiyaçları bile karşılamaktan yoksun mekânlar olması gibi hususlar dikkate alındığında eğitim müfettişlerinin çalışma koşullarının diğer müfettişlere göre çok daha ağır olduğu açıktır. Maarif müfettişlerine hizmet aracı verilmediği için ya toplu taşıma araçlarını kullanmak veya özel araçlarını devlet işlerinde kullanmak zorundadırlar. Müfettişler çoğu zaman resmi işlerde kendi araçlarını kullanmakta, rehberlik ve denetime ayırdıkları zaman kadar şoförlük yapmak zorunda kalmaktadırlar.

6. Güvenlik sorunu: Özellikle soruşturma görevleri yürütülürken müfettişler zaman zaman güvenlik sorunu yaşamaktadırlar. Soruşturma tarafları müfettişe baskı yapmak için tehdit edebilmektedirler. Özellikle küçük illerde müfettişlerin soruşturmalarını yaptıkları, ceza teklif ettikleri, (belki görevden alınmasını, kurumunun kapatılmasını teklif ettikleri) kişilerle sürekli yüzyüze olmaları kendileri ve aileleri açısından risk oluşturmaktadır. Nitekim yapmış olduğu görevler nedeniyle darp edilen, yolu kesilen, tehdit edilen birçok meslektaşımız olmaktadır.

7. Yerel baskılar: Müfettişlerin illerde çalışmaları zaman zaman yerel baskılara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Örneğin bir kurum açılışıyla ilgili inceleme yapan müfettiş olumsuz kanaat bildirdiği zaman veya bir soruşturma yürütürken yerel siyasetçiler, milli eğitim müdürleri, mülki ve idari amirler tarafından baskıya maruz kalabilmektedir.

8. Meslek öncesi eğitim olmayışı: Gelişme kaçınılmaz bir olgudur. Zamanla meslekler de gelişirler. Kırk yıl önce sınıf öğretmeni olmak için lise mezunu olmak yeterliydi. Sonra bu eğitim sırasıyla iki yıllık yüksek okul ve dört yıllık fakülte düzeyine çıkarıldı. Öğretmenlerin denetimini yapan müfettişler için de gelişme kaçılmazdı. Üç yıl iyi dereceyle öğretmenlik yapmış olanların üniversite seçme sınavıyla Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümlerini kazanıp burada dört yıl eğitim aldıktan sonra Bakanlığın açtığı sınavları kazanarak ilköğretim müfettiş yardımcılığına atanması, ilköğretim müfettişliğini nitelik yönünden zirveye çıkardı ve kariyer meslekler grubuna taşıdı. Nihayet ilköğretim müfettişliği mesleği 1998 yılında yapılan yasal düzenleme ile kariyer meslek grubu içinde yer aldı. Türkiye'deki tek mektepli müfettişlere sahip olmak, Bakanlık için bir ayrıcalıktı.

Bir mesleği edinmek için verilen eğitim süresi önemlidir. Müfettişlik gibi kariyer meslek sınıfında yer alan bir mesleğin usta çırak ilişkisiyle öğretilmesi eğitim bakanlığına yakışmayacak bir durumdur. Ancak 2006 yılından itibaren 8 yıl öğretmenlik yapan öğretmenlerin hiçbir eğitim almadan Bakanlıkça sınava alındıktan sonra müfettiş yardımcısı olarak atanması, yardımcılık süresi içinde 240 saat yani iki ay hizmet içi eğitim almalarına yönelik düzenleme getirildi.

Şu anda ise, değişik fakülte mezunları veya öğretmenler, hiçbir ön eğitim aranmadan, müfettiş

yardımcılığı sınavına girerek bu kariyer mesleğe geçebiliyorlar. Hizmet içinde almaları gerekli eğitim asgari 120 saat olabiliyor.

Öğretmenlik nitelik yönünden ilerlemeye devam ediyor. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı her geçen gün artıyor. Hal böyleyken müfettiş olmak için öğretmenlik eğitimi üzerine dört yıl eğitim alma şartının kaldırılması, hizmet içinde alınacak üç haftalık kursa düşürülmesi büyük bir tezattır.

Hiçbir mesleğin geriye doğru gittiğine tanık olunmamıştır. Kimse tıp fakültelerini altı yıldan dört yıla indirmeye kalkmamıştır veya hukuk fakülteleri dört yıldan üç yıla indirilmemiştir.

İlköğretim müfettişi olmak için en az üç yıl öğretmenlik yaptıktan sonra üniversite sınavına girip dört yıllık bir fakülte okuyanlar halen görev yapmakta iken üç haftalık kursla birilerini müfettiş yapmak, verilen emeklere haksızlık değil midir? Kaldı ki yüzlerce arkadaşımız fakülteyi bitirmekle kalmayıp üzerine de yönetim ve denetim alanında yüksek lisans yapmıştır. Bir yanda altı yıllık eğitim diğer yanda üç haftalık kursla aynı mesleği yapan insanların olması iş barışını bozmaktadır.

Mesleğin kolay elde edilmesi, özlük haklarının ve statüsünün düşmesine neden olmaktadır. Bakanlık, müfettiş yardımcılığı seçme sınavı sonucunda başarılı olan öğretmenleri en azından "denetim" alanında yüksek lisans eğitimi verdikten sonra atamalıdır. Böylece lisans mezunu öğretmenleri denetleyen müfettişlerin öğretmenlerden daha yüksek eğitilmiş, yüksek lisans yapmış öğretmenlerle ise en azından eşit düzeyde eğitim almış olmaları sağlanmalıdır.

9. Müfettiş alım sistemi: Müfettiş alım sistemine ilişkin oturmuş bir sistemin olmaması denetimde önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Bakanlık müfettişi olmak için uzun yıllar boyunca hiçbir sınav şartı getirilmemiştir. 1998 yılından itibaren ilk kez sınavla müfettiş yardımcısı alınmaya başlanmıştır. İktisat veya İşletme bölüm mezunlarının yanı sıra en az 10 yıl branş öğretmenliği yapmış olanlar sınava alınmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere bu çalışanlar, müfettişlik eğitimi almamışlardır. İlköğretim müfettişleri ise her zaman üniversitelerde müfettişlik eğitimi aldıktan sonra müfettiş yardımcılığı sınavına girmekteydiler. EYD'lerin kapatılmasıyla, bakanlık müfettişlerinin alımına benzer bir sisteme geçildi.

Mevcut düzenlemeye göre iki ayrı kanaldan müfettiş yardımcısı alımı getirilmiştir. Öğretmenler arasından ve fakülte mezunlarından. Bu da ilginç bir durumu ortaya çıkarmıştır. Eğitim fakültesini yeni bitirmiş, hiçbir öğretmenlik tecrübesi olmayanlara da maarif müfettiş yardımcılığı sınavını kazanarak müfettişliğe geçiş hakkı verilmiştir. Bu durumda, işinde duayenleşmiş okul/kurum yöneticilerini denetleme ve onlara rehberlik yapma yetkisine sahip olmuşlardır. Bu durum müfettişlik mesleğine zarar vermektedir. Diğer bakanlıklarda yeni mezunlardan müfettiş alımı olabilir ama maarif müfettişliği diğer bakanlıkların müfettişlerine göre çok daha özellikli bir meslektir. Eğitim kurumlarında rehberlik ve denetim yapacak müfettişlerin mesleki tecrübeye sahip olmaları zorunludur.

10. Denetim sonucunun etkisiz olması: Müfettişler hazırlanan denetim rehberleri doğrultusunda kılı kırk yararak denetim yapmaktadırlar. Bu denetim sonrasında yöneticilere veya diğer kurum çalışanlarının performanslarına yönelik bir kanaat bildirememektedirler. Denetim sonucunda performansı "orta" olan ile "çok yüksek" olan çalışanın ayırt edilmesini sağlayacak bir değerlendirme yoktur. Yönetici değerlendirme formları ve not takdir edilmesi yürürlükten kaldırılmıştır. Yöneticilerin performanslarını müfettişler denetlediği halde, eğitim kurumlarına yönetici görevlendirmede okul yöneticilerinin performansı belirlenirken müfettişlerin bu konuda kanaati alınmamaktadır. Aday öğretmenlikte performans belirleme sürecinde müfettişlerin rolü yoktur. Başarılı personelin ödüllendirilmesinde müfettişler etkisizdir. Mevcut haliyle denetimin denetlenenler üzerinde hiçbir olumlu veya olumsuz yaptırımı kalmamıştır.

11. Uygun olmayan komisyon görevleri: 2010 yılından bu yana il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin denetimi müfettişlerin görev alanında olduğu için müfettişlerin il veya ilçe yöneticilerinin başkanlığındaki toplantılara üye olarak katılmaları doğru değildir. Maalesef gerekli mevzuat düzenlemeleri yapılmadığı için halen müfettişlere bu tür komisyon üyelikleri verilmektedir. Oysa müfettişler üyesi olarak buldukları komisyonların çalışmalarını denetlemekle görevlidirler ve bu komisyonların üyesi olamazlar. Hukuki açıdan sakat olan bu durumun son bulması için gerekli mevzuat düzenlemeleri en kısa sürede yapılmalıdır.

12. Lisansüstü eğitimde nakil sorunu: Müfettişlerden yüksek lisans veya doktora yapmak

isteyenlerin yer değiştirme işlemleri yapılmamaktadır. Birçok meslektaşımız ancak yargı kararıyla eğitimlerine devam etmektedir.

13. Müfettiş eşlerinin yer değiştirme sorunu: Müfettişler, beş bölgede zorunlu hizmete tabidirler. Zorunlu atamaya tabi asker, polis, hâkimlerin eşleri, bu kapsamda ayrılan norm kadroya atanarak il merkezlerinde çalışırken müfettiş eşleri bu kapsama alınmamaktadır. Bu nedenle müfettişlerin görev yerleri değiştirildiği zaman, yeni görev yerlerinde eşlerinin atanacakları uygun kurum ve kadro olmadığında aileleri parçalanmaktadır.

14. Avans sistemi uygulanmaması: Harcırah Kanunu'na göre devlet memurlarına yapacakları görevler için gerekli giderlerin karşılanması amacıyla avans ödenmesi zorunludur. Avans ödenmesi müfettişlik mesleği gibi sürekli gider gerektiren meslekler açısından önemlidir. Onlarca yıldır müfettişlerimiz görevlerinin gerektirdiği harcamalarını kendileri yapmış ve devletten bunu almak için aylarca beklemek zorunda kalmışlardır. Halen bu durum devam etmektedir. Konu tarafımdan dava edilmiş ve müfettişlere avans verilmesinin zorunlu olduğu yargı tarafından karara bağlanmıştır. Bu karar Bakanlığa iletilmiş ancak avans uygulamasına yine de geçilmemiştir.

15. Rotasyon sorunu: 2007 yılından bu yana müfettişlere rotasyon uygulaması yapılmaktadır. İlk önce bölge hizmetini tamamlamamış olanlar daha sonra bir ilde sekiz yıldan fazla kalanlar rotasyona tabi tutulmuştur. Bu süreçte müfettişlerin tamamına yakını yer değiştirmiştir. Davalar açılmış, kazananlar-kaybedenler yıllarca mahkemelerde uğraşmışlardır. Bu durum hem müfettişleri hem de ailelerini yıpratmıştır. Soruşturma nedeniyle bile bir ilden ayrılanlar üç yıl sonra geri dönebilirken bir ilde sekiz yıl çalışan müfettişler sekiz yıl geçmeden o ile dönememektedirler. Bu durum müfettişlerin bir yerde mülk alıp düzen kurmalarının önüne geçmektedir. Örneğin İstanbul gibi bir metropol şehirde zaten müfettiş açığı had safhada iken müfettişleri buradan başka illere gönderip sekiz yıl dönüş yolunu kapatmak faydalı görünmemektedir.

16. Zorunlu hizmet süresinin fazlalığı: Müfettişlerin beş bölgede hizmet zorunluluğu olup bu süre toplamı 21 yıldır. Daha önceki düzenlemede öğretmenlikte geçirilen süreler bölge hizmetinden sayılmaktaydı ancak Eğitim Müfettişlikleri Başkanlığı Yönetmeliği ile müfettişlikten önce

yapılan zorunlu bölge hizmetinin sayılmaması ve müfettiş olarak 25 yıl rotasyon getirilmesi şartları çok ağırlaştırdı. Şu anda geçerli olan MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre ise müfettişlerin bölge hizmeti 21 yıl olarak belirlendi. Örneğin; öğretmenken zorunlu bölge hizmetini yapan ve 15 inci yılında müfettişliği kazanan bir eğitimci 21 yıl da müfettiş olarak rotasyona tabi tutulacağından toplamda 36 yıl bölge hizmeti yapmış olacaktır ki bu ağır şartlarda müfettişliğe rağbet azalmaktadır.

17. Bilgiye erişim sorunu: Milli Eğitim Bakanlığı, yazışmalarını DYS üzerinden elektronik ortamda yapmaktadır. Bakanlık teşkilatının tamamı maarif müfettişlerinin denetim evreninde yer aldığı için Bakanlık tarafından gönderilen yazıların tamamı hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir. Müfettişler DYS üzerinden yazı alamadıkları için bu yazılardan haberdar olamamaktadırlar. Bu durum iki önemli sorunu ortaya çıkarmaktadır. Birincisi, müfettişler Bakanlık tarafından kurumlara gönderilen yazıları takip edemedikleri için denetim sırasında gereğinin yapıp yapılmadığını kontrol edememektedirler. Bu da bakanlığın emirlerinin kurumlarca etkili şekilde uygulanmamasına neden olmaktadır. İkinci sorun ise müfettişlerin Bakanlığın yaptığı değişiklikleri ve verdiği emirleri bilmemeleri nedeniyle kendilerini geliştirmeyen, eğitimde olan-biteni takip etmeyen kimseler olarak algılanmasına neden olmaktadır. Müfettişler, eğitimde olup biteni internet siteleri ve medya aracılığıyla takip etmeye çalışmaktadır. Ancak Bakanlıktan çıkan binlerce yazının çok azı buralarda yayınlandığı için müfettişler gerekli bilgilere ulaşamamaktadırlar.

18. Müdürlüklerdeki çalışma ortamlarının yetersiz olması: Birçok ilde milli eğitim müdürlüklerinin içerisinde müfettişlere tahsis edilen sadece bir oda vardır. Onlarca, hatta bazı büyük illerde yüzlerce müfettiş olduğu halde bunların tamamına 40-50 m²lik bir tek oda tahsis edilmesi nedeniyle müfettişler çalışmalarını iş ortamlarında yürütememektedirler.

Çalışma ortamlarında çoğu zaman, yazıcı, tarayıcı, internet bağlantısı gibi gerekli teknik donanım da bulunmamaktadır. Müfettişler bu yüzden iş ortamında çalışmakta sürekli sorun yaşamaktadırlar. Özellikle inceleme/soruşturma ve denetim raporlarını evlerinde veya başka kurumlarda yazmak zorunda kalmaktadırlar.

Müfettişlerin kendilerini ziyaret etmek veya bazı konular danışıp önerilerini almak isteyenleri kabul edecekleri bir odalarının olmaması da verdikleri hizmeti olumsuz etkilemektedir.

19. Uzmanlaşma olmaması: Milli Eğitim şuraları başta olmak üzere birçok çalışma sonucunda denetim sisteminde müfettişlerin belirli alanlarda uzmanlaşması gerektiği vurgulanmıştır. Uzmanlaşma denetimde niteliği artıracak önemli bir etkidir. Ancak Bakanlık bu konuda hiçbir adım atmamıştır. Müfettişlerin görev alanı son derece geniştir. Bu nedenle özel eğitim, okul öncesi, mesleki eğitim gibi alanlarda uzmanlaşılması yararlı olacaktır. Bir müfettiş elbette görev alanındaki tüm kurumları denetleyebilir ancak öğretmenlik döneminin tamamını liselerde Fizik, Kimya öğretmeni olarak geçiren bir müfettişin birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda yapacağı denetim ve rehberlik çalışmasının buralarda görev yapmış bir müfettişe göre etkisiz olacağı açıktır. Müfettişlerin uzmanlık alanlarının olması kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri açısından da önemlidir. Mevcut haliyle müfettişlerin görev alanlarındaki tüm kurumları denetlemesi denetimi etkisizleştirmektedir.

20. Ders denetimi yetkisinin alınması: Denetimin asıl amacı eğitimin geliştirilmesidir. Bu nedenle okullardaki eğitim öğretim çalışmalarının yakından izlenilmesi önemlidir. Ancak son yönetmelik düzenlemesi ile müfettişlerin ders denetimi yapmaları kaldırılmıştır. Müfettişler sadece idari denetim yapmaktadırlar. Maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmadan öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve değerlerin ne düzeyde kazandırıldığını tespit edemeyeceği, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendiremeyeceği, bunun sonucunda kurumun geliştirilmesine yönelik öneriler sunmasının mümkün olmayacağı ve denetimin amacına hizmet etmeyeceği açıktır. Bakanlık bir yandan müfettişlerden eğitimin geliştirilmesi için rehberlik beklerken diğer yandan ders denetimine izin vermemektedir (Ancak özel durumlarda muhtemel denetim yapılmaktadır). Bakanlık bu çelişkiyi vazgeçmeli, her branşta yeterince müfettiş alınarak branş bazlı rehberlik/denetime geçilmesini sağlamalıdır.

21. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde müfettişlerin etkisiz kılınması: Daha önceleri müfettişlerin görevleri arasında aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek yer almaktaydı. Özellikle aday öğretmenlerin müfettişlerce ayda bir ziyaret edilerek çalışmaları izlenmeye çalışılı-

yordu. Adaylığın kaldırılması sırasında müfettişler de kanaatlerini bildiriyordu. Müfettişlerin sicil amirliğinin kaldırılmasından sonra müfettişler adaylığın kaldırılmasında etkisiz kılındılar. Mevcut haliyle aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinde izlenmesi ve rehberlik yapılmasında müfettişlerin rolleri yok. Oysa 657 sayılı yasa yapılan değişiklikle adaylığın kaldırılmasında, performans tespiti gerekli. Bu durum aday öğretmenin dersinin izlenmesini ve gerekli alanlarda ona yol gösterilmesini gerektirir. Ancak MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliği ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre ders denetimi kaldırılmıştır. Aday öğretmenlerin performanslarına göre adaylıklarının kaldırılması söz konusuysa ücra bir köyde tek başına çalışan aday öğretmene kim rehberlik yapacak, çalışmalarını kim izleyecek ve performansını kim belirleyecektir? Müfettişlerin aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde etkisiz kılınması ve asıl görevlerinden birini icra etmelerinin önüne geçilmesi doğru olmamıştır.

22. Protokolde müfettişlerin yerinin olmaması: Maarif müfettişler denetlemiş oldukları kurumların düzenledikleri çeşitli programlara sık sık davet edilmektedirler. Müfettişlerin bu tür programlara katılımı düzenleyiciler tarafından önemsenmektedir. Ancak müfettişlerin protokolde yerlerinin olmaması nedeniyle, düzenleyiciler müfettişleri nereye oturtacaklarını şaşırılmaktadır. Bu nedenle müfettişler katıldıkları programlarda sürekli sorun yaşadıkları için davet edildikleri programlara katılmamaktadırlar. Okul yöneticilerinin bile protokolde yerleri sayılmışken, Bakanlık teşkilatının tamamını denetlemekle yetkili maarif müfettişlerinin protokolde yerlerinin hiç olmaması önemli bir eksiklik. Maarif müfettişlerine görev yetki ve sorumluluklarına uygun şekilde protokolde yer verilmesi gereklidir.

23. Statü belirsizliği: Çalışanlar açısından mesleklerinin statüsü önemlidir. Denetim ve yönetim kademeleri ayrı yapılardır. Ancak görevler arası geçişler mümkündür. Müfettişlerin, yönetim görevine geçişlerinde nereye geçiş yapabildikleri, bir yerde onların statülerini belirler. Milli Eğitim Bakanlığının değişik kademelerinde görev yapan personelin yönetim kademelerine geçişleri yönetmelikle düzenlenmiştir. İlköğretim müfettişlerinin son 10 yıl içinde yönetim görevlerine geçişlerinde yaşanan süreç şöyledir:

30.04.1999 tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici

Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre Bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri başkanı ile ilköğretim müfettişlerinden bu görevlerde en az beş yıl başarılı düzeyde hizmeti bulunanlar, Bakanlık merkez teşkilatında bağımlı daire başkanlığına; 2, 3, 4. sınıf illerin il milli eğitim müdürlüğüne yatay geçiş yapabiliyordu.

2000 yılında yönetmelik değişikliği ile bir kademe aşağıya çekildi ancak yargı bunu iptal etti. 2003 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile hangi kademe yöneticiliği geçecekleri belirsizliğe itildi. 2008 yılında yönetmeliğe muğlak bir ifade konuldu. Müfettişler için "durumlarına uygun görevlere atanırlar" şeklindeki bir ifadeyle tamamen ne olduğu belirsiz bir statüye sokuldular. 2013'ten geçerli olan yönetmeliğe göre ise artık yöneticiliğe geçişlerde genel hükümlere göre atamaya geçildi. Süreçte müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları arttığı için yönetim görevlerine geçişlerin de buna paralel şekilde düzenlenmesi gerekirken bu hakkın tamamen kaldırılması doğru olmamıştır.

24. İşe uygun ücret verilmemesi: Anayasanın 55. maddesindeki "Ücret Emeğin karşılığıdır. Devlet, çalışanların yaptıkları işe uygun adaletli bir ücret elde etmeleri ... için gerekli tedbirleri alır." hükmü son derece açıktır. Maarif Müfettişliğinin öğretmenlikten daha üst kariyerde bir meslek olduğu, zamanında ilköğretim müfettişi olmak için öğretmen olduktan sonra dört yıl daha üniversitelerin EYD veya EYTEPE bölümlerinde eğitim alınması gerektiği, müfettiş yardımcılığı sınavına girildiği, sınav kazanarak mesleğe atandığı, beş bölgede rotasyona tabi tutulduğu, görev alanının genişliği, iş gücü ve mesleki statü dikkate alındığında maarif müfettişlerinin, denetlemekle yetkili oldukları personelden daha düşük ücret almaları Anayasanın 55. maddesine açıkça aykırıdır.

25. Emsal görevlerle tazminat farkları: Maarif müfettişlerinin emsali olan görevler, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun Eki (I) sayılı cetvelin "I-Genel İdare Hizmetleri Sınıfı" bölümünün (g) bendinde sayılmaktadır. Buradaki bütün müfettişlere makam ve görev tazminatı ödendiği halde eğitim müfettişlerine ödenmediği için eğitim müfettişlerinin emsal görev yapanlardan maaşları daha azdır.

26. Ek ödeme haksızlığı: Ek ödemeye ilişkin yasal düzenleme yayımlanmadan hemen önce unvanları denetmen olarak değiştirilen eğitim

müfettişlerine, müfettiş değil denetmen düzeyinde ek ödeme verilmiştir. Daha sonra müfettiş unvanları iade edilmiş ama ek ödemede müfettişler bölümüne alınmamışlardır. Bu nedenle kendileri müfettiş olduğu halde denetmenlerle aynı düzeyde ek ödeme verilmeye devam edilmektedir. 657 Sayılı Yasaya göre atanma usulü ve (I) sayılı cetvelde yer aldığı konum itibarıyla emsal görevlilerin unvanı müfettiş veya denetçi olduğu halde maarif müfettişlerine ek ödeme açısından denetmen statüsünde ek ödeme verilmesi adaletsizliktir.

27. Maarif Müfettişleri arasındaki gelir farkı: Bakanlık denetçiliğinden gelen maarif müfettişleriyle il eğitim denetmenliğinden gelen maarif müfettişleri artık aynı unvanla, aynı görev ve yetkiyle, aynı gruplarda çalışmakta, aynı işleri birlikte yürütmektedirler. Hal böyleyken aralarında % 50 civarında maaş farkı vardır.

Bu haliyle bir yandan milli eğitim müdürlüğünü denetlemekle yetkilendirilip diğer yandan ek ödemede şef üstü bir orana layık görülmemizin meslektaşlarımız üzerinde yarattığı olumsuz etki nedeniyle iş verimleri düşmüş, moral ve motivasyonları bozulmuştur. Mesele, maarif müfettişlerinin az veya çok para alması değildir. Bakanlıkça oluşturulan hiyerarşik düzen içinde denetlemekle sorumlu oldukları personelden düşük ödeme yapılmasıdır. Hiçbir bakanlıkta böyle bir durum söz konusu değildir. Bu duruma meslektaşlarımız haklı olarak tepki göstermektedirler.

28. Müfettişlere angarya işler yaptırılması: Önceki yıllarda birçok kez ülke genelinde inceleme ve denetim çalışmaları yapılması için tüm müfettişler görevlendirilmiştir. Ara sınıflarda öğrenci nakillerinin incelenmesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kayıt sırasında bağış talep eden yöneticiler hakkında inceleme/soruşturma yapılması, okullarda değişik amaçla kullanılan dersliklerin geri kazandırılmasına yönelik incelenmesi, ilköğretim 8. ve lise 12. sınıflardaki devamsızlık hususunun ilköğretim okulları, liseler ve dershanelerde incelenme gibi konularda ülke genelindeki tüm okul ve kurumlarda defalarca inceleme yapılmıştır. Müfettişler, Dershanedeki, MTSK'lardaki veya akşam liselerindeki incelemeleri nedeniyle hafta sonların ve geceleri de çalışmak zorunda bırakıldılar.

29. Hizmetiçi eğitimlerin düzensizliği: Müfettişlerin kendi istek ve ihtiyaçlarına göre hizmetiçi eğitime alınmalarında sorun yaşanmaktadır.

Yıllık plana alınan birçok hizmetiçi eğitim daha önceleri iptal edilmiştir. Bazı eğitimlere 25 yıl üzeri hizmeti bulunan müfettişler alınmamıştır. Bazen de tam tersi durum ortaya çıkmakta Bakanlık, müfettişleri yerli yersiz resen hizmetiçi eğitime çağırılmaktadır. Elinde günlük veya acil işleri olan müfettişler müşkül duruma düşmektedir.

30. MTSK sınavlarında denetim karmaşası:

Bakanlık, MTSK sınavlarının objektif yapılmaması ve başarı düzeyinin AB ülkelerinin çok üzerinde olması nedeniyle sınavları denetim altına almak istedi. Yazılı bir emirle müfettişlerden hafta sonu yapılan MTSK direksiyon eğitimi sınavlarının denetiminin yapılmasını istedi. Müfettişler hiçbir karşılığı olmaksızın hafta sonları bu denetim görevini aylarca yürüttüler. Müfettişlerin denetimiyle birlikte sınavlarda istenilen başarı düzeyi yakalandı. Daha sonra bizim de katkımızla sınav denetimi yapan müfettişlere sınav ücreti ödenmesi yönünde çalışma başlatıldı ve sonuçlandırıldı. Ücret ödenmezken sesi çıkmayan yöneticiler, ücret ödenmeye başlayınca denetim işlerine talip oldu ve bir süre sonra mevzuat değişikliği yapılarak müfettiş sayısı kadar da yönetici görevlendirilmeye başlandı. Denetim koordinatörü olarak daha önce sadece müfettişler görevlendirilirken milli eğitim müdür yardımcıları veya şube müdürlerinin de görevlendirilebileceği yönündeki düzenlemeden sonra hiyerarşik yapıya aykırı şekilde bazen koordinatörler de görevlendirilmeye başlandı. Bakanlık durumu düzeltmek için bu kez koordinatörün yaptığı denetim görevlilerinin nerede denetim yapacaklarını il müdürünün belirlemesi uygulamasına gitti, halen MTSK sınav denetiminde karmaşa devam etmektedir. Bu nedenle bazı maarif müfettişleri denetim görevlerini reddetme yoluna gitmişlerdir. Bazı ilçe sınav yürütme komisyonları müfettişleri kendi emirlerinde zannetmektedirler. Maarif Müfettişlerinin il milli eğitim müdürü adına bu denetimi yürüttükleri hala anlaşılabilir değil. Normal denetim görevleri içerisinde il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerini denetlerken MTSK sınav komisyonlarının tüm işlemleri maarif müfettişlerince zaten denetlenmektedirler. Bu karmaşanın son bulması için sınav denetimlerinin tamamen müfettişler tarafından yapılması gereklidir.

31. Müfettişler üzerinden siyaset yapılması:

Değişik çıkar kesimleri hükümetleri yıpratmak için müfettişlere yönelik haberler yapmaktadır. Bazı basın kuruluşları müfettişleri darbeci olarak nitelendirilmekte; müfettişlerin yurtları kapattıkları,

hafiye gibi başörtülü öğretmen avına çıktıkları, fişleme yaptıkları, müfettiş terörü estirildiğine yönelik haberler yapmaktadır. Bazıları ise tam tersini iddia etmekte, müfettişleri başörtülü çalışanları korumakla, Atatürk düşmanlığıyla, hükümetin tetikçisi olmakla suçlamaktadır. Müfettişler üzerinden bu şekilde siyaset yapılması mesleği yıpratmaktadır.

32. Başkanlık seçimi: Maarif Müfettişleri Başkanlarının belirlenmesi tamamen üst yönetimin tercihinin bırakılmıştır. Başkan adaylarının belirlenmesinde mesleki tecrübe ve liyakat gibi kriterler konulmamıştır. Oysa gerek mesleki tecrübe ve bilgisiyile gerek liderlik vasıflarıyla meslektaşlarını etkileyecek, örgütleyecek, motive edecek vizyon sahibi müfettişlerin başkan olarak görevlendirilmesi için mutlaka kriterler getirilmelidir. Başarılı müfettişlerin yönetici olabilmelerinin önü açılmalıdır. Müfettişler mevcut sistemden hoşnut değildir.

33. Milli Eğitim Bakanlığının bir denetim politikası olmaması:

Müfettişlerin unvanlarına, görev alan ve yetkilerine yönelik sık sık değişiklikler yapılarak, ülke genelinde denetimde uygulama birliği sağlanamamıştır. Maarif Müfettişlerinin Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlanmasıyla bu sorun çözülecekken, yönetmelikle il müdürüne bağlandığı için sorun devam etmektedir. Bazı illerde denetim grupları tüm kurumları denetlerken bazı illerde kurumsal bazda denetim grupları oluşturulmuştur. Bazı illerde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri denetlenirken bazılarında bu yıl denetime alınmamıştır. Görüldüğü üzere çalışmalar arasında eşgüdüm yoktur.

34. Rehberlik ve denetim kılavuzları: Bazı kurumların rehberlik ve denetim kılavuzlarının geç yayınlanması nedeniyle önceki yapılan denetimler her ilin kendi anlayışına göre yapılmıştır. Yayımlanan kılavuzlar ise son derece kullanışsızdır. Kılavuzlarda sık sık aynı konular tekrar edilmiş, denetlenecek birçok konuya somut kriterler getirmek yerine ne olduğu anlaşılabilir soyut ifadeler kullanılmış, bazı bölümlerde doğru bir yapısal kurgu oluşturulamamış, öz ve anlaşılır raporlar yerine 50-60 sayfa bulan denetim raporları ortaya çıkmıştır. Müfettişler bu kılavuzlarla denetim yapmakta zorlanmaktadır. Bakanlığın e-denetim altyapısını oluşturacak REDBİS sistemine ivedilikle geçmesi gereklidir.

Maarif Müfettişlerinin İnceleme-Soruşturma Çalışmalarını Yürütürken Karşılaştıkları Sorunlar

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Adnan YILMAZ
Malatya İl Maarif Müfettişleri Başkanlığı

Giriş

Koşulların sürekli değiştiği ve rekabet ortamının arttığı günümüzde örgütlerin en önemli amaçlarından biri varlıklarını sürdürülebilmek ve etkinliklerini olabildiğince arttırabilmektir. Örgütlerin varlıklarını sürdürübilmesi ve gelişebilmesi için ise, sahip olduğu ve yararlandığı kaynakları en iyi şekilde kullanması, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir (Taymaz, 1982). Başka bir anlatımla örgüt, etkililiğini düşürmemek için etkililiğinin düzeyini sürekli olarak görmek zorundadır. Örgütte etkililiğin düzeyini saptamak ise ancak değerlendirme ya da denetim sistemleriyle olanaklıdır (Başaran, 1985). Uluğ'a (2004, Akt. Memişoğlu ve Sağır, 2008) göre denetim, belirlenen amaç ve görevlerin, öngörülen sürede tam ve etkili biçimde gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediğinin gözetlenmesi işidir. Sistem kuramı açısından denetim; girdi, işlem ve çıktılardan bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre örgütün amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda denetim sonuçlarıyla beslenmeyen örgütlerin etkililiklerinin, gelişmelerinin ve problem çözme yeteneklerinin rastlantılara kaldığı söylenebilir (Gökçe, 1994).

Diğer kurumlar gibi eğitim kurumları da varlıklarını devam ettirebilmek ve etkililiklerini arttırmak için sürekli bir değerlendirme ve denetim sistemine sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğundaki birimlerin amaçlarını ve görevlerini yerine getirme düzeylerini belirlemek, etkililiklerini arttırmak ya da geliştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilatında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve illerde Maarif Müfettişleri Başkanlıklarını kurmuştur. Denetim; kurumun amacına

ulaşması için çalışan personele yardım etme, yol gösterme, gelişimine katkıda bulunma gibi hizmetlerin yanında, personelin hizmetlerinin değerlendirilmesini de kapsamaktadır (Balay ve Engin, 2007). Eğitimde denetimin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek (Burgaz, 1995) ve belirlenen eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini ve eğitim-öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır (Aydın, 2014). Bu açıdan bakıldığında teftiş sisteminde görev alan müfettişlerin birbirlerinden farklı niteliklere sahip iş ve işlemleri yürüttükleri söylenebilir. MEB (2014) tarafından çıkarılan yönetmeliğe göre müfettiş ve müfettiş yardımcıları, teşkilat içerisinde rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme görevlerini yürütmekle sorumludurlar. Eğitim sisteminin denetim alt sisteminde yer alan maarif müfettişlerinin, birbiriyle uyuşmayan ve hatta bazen birbirleri ile çelişen rehberlik, teftiş ve soruşturma görevlerini bir arada yürütmeleri birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Kayıkcı ve Uygur, 2012). Örneğin bir okulda soruşturma yapmak üzere görevlendirilen maarif müfettişi, yargıçlık rolünü oynayarak yönetici ve öğretmenlere ceza verilmesini teklif edebilmektedir. Aynı müfettiş daha sonra aynı okulda giderek öğretmenlere ve okul yöneticilerine eğitim-öğretim ve yönetim konularında rehberlik etmeye veya liderlik rolünü sergilemeye çalışmaktadır. Bu durum bir taraftan maarif müfettişlerinin rol çatışması yaşamalarına neden olmaktadır. Diğer taraftan ise öğretmen ve yöneticilerin kabul alanlarını daraltmakta, öğretmen-müfettiş ve yönetici-müfettiş ilişkilerinde olumsuzlukların yaşanmasına, denetim ve rehberlik etkinliklerinin etkililiğinin azalmasına neden olabilmektedir (Balay ve Engin, 2007).

Bu araştırmada maarif müfettişlerinin yukarıda değinilen görev alanlarından biri olan inceleme-soruşturma çalışmaları kapsamında karşılaştıkları sorunlar incelenecektir. Soruşturma, iş görenin görevlerinden doğan veya görevin yapılması esnasında meydana gelen ve suç sayılan eylemlerin bütün boyutlarıyla ortaya çıkarılması ve bu suçlara karşılık gelen cezaların verilmesi sürecidir (Özmen ve Şahin, 2010). Yönetmelikler çoğu kez, soruşturma ile ilgili konularda kurumların denetim birimlerini kullanmaktadır (Başar, 2000). Maarif müfettişleri, gerek denetimleri esnasında gerekse ihbar, şikâyet veya müracaat yoluyla kendilerine ulaşan ve konusu suç teşkil eden durumlarda yasalarla kendilerine verilen yetkiye dayalı olarak ve hukuki prensiplere bağlı kalarak soruşturma işlerini yürütmek zorundadırlar (Özmen ve Şahin, 2010). Maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma işlemlerini yürütürken; inceleme-soruşturma emrini veren amirlerle, inceleme-soruşturmaya konu olan öğretmen ve okul yöneticileriyle ve karar verme sürecinde ise mevzuatla ilgili konularda sorun yaşayabildikleri düşünülmüştür. Bununla birlikte soruşturma sürecini ve sonucunu etkilemeye dönük baskı grupları da maarif müfettişleri açısından sorun yaratabilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken amirlerle, okul yöneticileriyle, öğretmenlerle, baskı grupları ile ve mevzuat konusunda ne tür sorunlar yaşadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Desen

Nitel araştırma paradigmasına dayanan bu araştırmada, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasını sağlayan olgubilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Malatya ili Maarif Müfettişleri Başkanlığında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 16 müfettişten oluşmaktadır. Müfettişlerin 14'ü erkek, 2'si ise kadındır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında araştırmaya katılan müfettişlerin kıdemlerinin 3 ile 33 yıl arasında değiştiği, ortalama kıdemlerinin ise 17 yıl olduğu belirlenmiştir. Son bir yıl içerisinde yürütülen inceleme-soruşturma dosya sayısı açısından bakıldığında, en az 6 en fazla ise 25 dosyanın tamamlandığı, ortalama 14,6 dosyanın sonuçlandığı belirlenmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alacak sorular belirlenirken, farklı illerde görev yapan beş maarif müfettişine araştırmanın amacı belirtilmiş ve sorun kaynağı olarak neleri gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Maarif müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Formda katılımcılara ait demografik bilgilerin yer aldığı soruların yanında, inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken amirlerle, okul yöneticileriyle, öğretmenlerle, baskı grupları ile ve mevzuat konusunda ne tür sorunlar yaşadıklarını belirlemeyi amaçlayan beş soru yer almaktadır. Maarif müfettişlerinin iş yükü nedeniyle birebir görüşmeler yapılamamış, veriler internet ortamında doldurulabilir dijital bir form aracılığıyla toplanmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru her müfettişe birer kod numarası verilmiştir (M1, M2, gibi). Araştırma bulguları üzerinde, görüşme soruları temel alınarak içerik analizi yapılmış, her bir soru bir tema olarak değerlendirilmiştir. Ancak sorulara verilen yanıtların ortak noktaları incelenerek alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler yapılırken içerik analizi içerisinde yer alan frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, en basit şekliyle öğelerin sayısal ve yüzdesel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktır. Frekans analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006: 18). Çalışmada ayrıca birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve bulgular bölümünde ilgili yerlerde verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bulgular özet olarak Şekil 1'de belirtilmiştir. Ayrıntılı bulgular ise, görüşme formunda yer alan soru sırasına göre aşağıda belirtilmiştir.

Amirlerle Yaşanan Sorunlar (f=20)

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, sorun yaşadığını belirten müfettişlerin müdahale etme-etkileme (f=11) ve işbirliği yapmama (f=2) konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Yedi müfettiş ise soruşturma çalışmalarını yürütürken amirlerle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren katılımcıların bazıları ise aslında amirlerin genelde tarafsız kaldıklarını, ancak siyasi veya sendikal baskılar nedeniyle soruşturmaları etkilemeye dönük girişimlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"İnceleme-soruşturmalarda istedikleri sonucu elde etmek için müfettişi yönlendirme gayretinde oldukları oluyor bazen. Hatta dosya muhtevasını paylaşarak müfettişi zor durumda bıraktıkları da oluyor." [M11]

"Amirler inceleme ve soruşturma sonuçlarının kendi görüşleri doğrultusunda çıkması için üstü örtülü olarak görüş beyan edebilmektedir, ancak bu her zaman olmuyor." [M6]

"Yaptığımız inceleme - soruşturma çalışmalarımızda amirler genellikle incelemenin veya soruşturmanın tarafsız ve objektif olarak yapılması için yeteri kadar işbirliği yapmamaktalar ve yardımcı olmamaktalar." [M2]

Okul Yöneticileriyle Yaşanan Sorunlar (f=19)

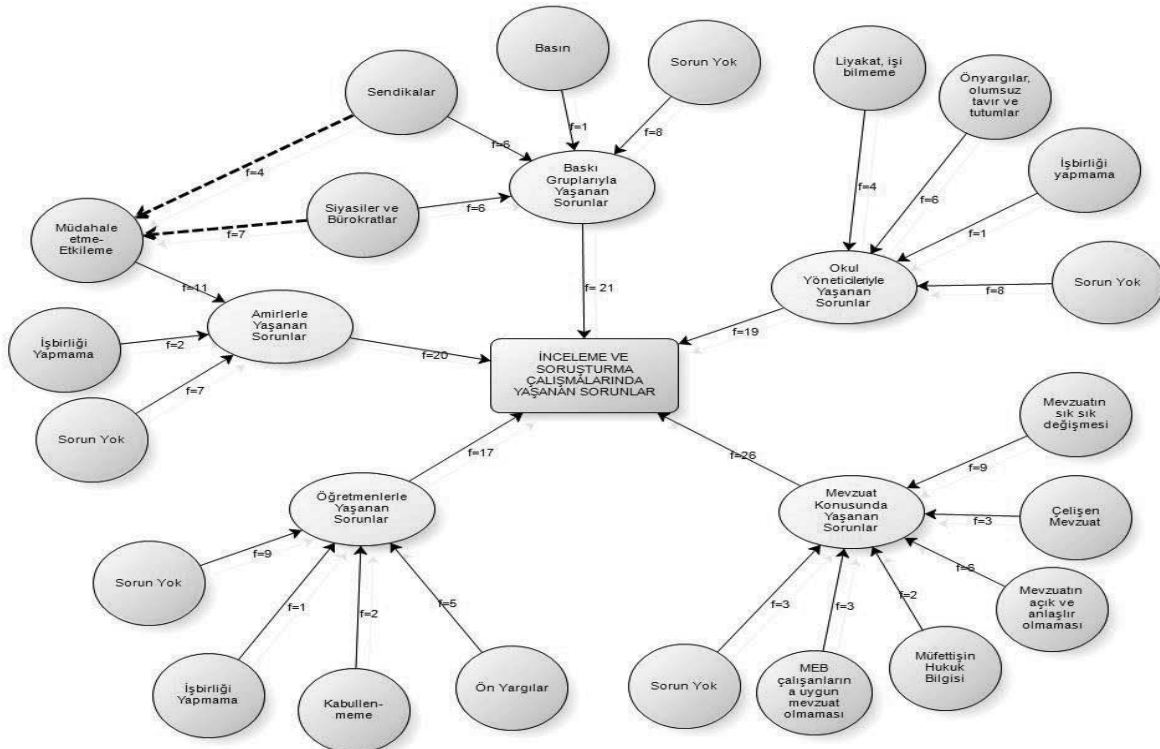
Bu konuya ilişkin bulgular, araştırmaya katılan her iki maarif müfettişinden birinin okul yöneticileri ile sorun yaşamadığını göstermektedir. Okul

yöneticileri ile sorun yaşadığını belirten müfettişler; okul yöneticilerinin önyargıları nedeniyle maarif müfettişlerine karşı olumsuz tavır ve tutamlar içerisinde olabildiklerini (f=6), liyakat sahibi olmadıkları ve mevzuata hakim olmadıkları için hata yapabildiklerini (f=4) ve müfettişlerle işbirliği yapmaya istekli olmadıklarını (f=1) belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Okul yöneticilerinin kendilerini ilgilendiren soruşturmalardaki tutum ve tavırları ile kurumundan herhangi bir personele yönelik soruşturmalardaki tavırları çok farklı oluyor. Özellikle soruşturma sonrasında kuruma gittiğinizde size sözlü sataşmalar olduğu gibi, saldırgan tutum ve tavırlar, kendilerinin haklı olduğunu, sanki bu cezanın kasıtlı verildiği gibi imalı sözlerle rahatsız edilmeler oluyor" [M4]

"Kendilerini mesleki olarak geliştirmemiş olmaları, eğitim liderliği vasfının yeterince olmaması nedeniyle idarecilik rollerini yerine getirememeleri, bu konuda yapılan rehberlikte öğrenmeye çok fazla açık olmamaları" [M10]

Şekil1. İnceleme-Soruşturma Çalışmalarından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Araştırmadan Elde Edilen Model



Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar (f=17)

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, maarif müfettişlerinin öğretmenlerle yaşadıkları sorunların neredeyse okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlara benzer olduğu görülmektedir. Bazı maarif müfettişleri öğretmenlerle sorun yaşamadıklarını belirtirken (f=9), bazıları ise öğretmenlerin müfettişlere ilişkin önyargılı olduklarını (f=5), sorun ne olursa olsun kesinlikle kabullenmediklerini (f=2) ve işbirliği yapmaktan kaçındıklarını (f=1) belirtmiştir. Bu sorunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir.

“Özellikle soruşturmalarda olayı kabullenme, aşırı tepki gösterme gibi sorunlarla karşılaşabiliyoruz.” [M12]

“Mevzuatı güncel olarak takip etmemeleri nedeniyle, okul müdürünün mevzuat dışı uygulamalarına açık hale gelmekte, incelemeye dönüşen durumlarda ise masum olduklarını düşünerek müfettişten yardım beklemekte, ancak beklentilerinin karşılanmaması halinde müfettişlere dönük olumsuz tutumlar sergilemekte.” [M10]

Mevzuat Konusunda Yaşanan Sorunlar (f=26)

Maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma çalışmalarıyla ilgili en fazla yakındıkları sorun alanının mevzuat ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, sadece üç katılımcının mevzuat konusunda sorun yaşamadığını belirttikleri, geriye katılan 13 müfettişin mevzuat ile ilgili farklı sorun alanlarına değindikleri görülmektedir. Sorun yaşayan maarif müfettişlerinin mevzuat ile ilgili en sık değindikleri sorunların; mevzuatın sık sık değişmesi (f=9), bazı mevzuatın açık ve anlaşılır olmaması (f=6), yürürlükteki mevzuatların bazen birbirleri ile çelişmesi (f=3), MEB ve eğitim-öğretim çalışanları ile ilgili özel bir mevzuatın olmayışı (f=3) ve hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim eksikliği nedeniyle

müfettişlerin hukuk bilgilerinin yetersizliği -Kanunun lafzını anlama ve yorumlama- (f=2) olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir.

“Kanun, yönetmelik ve yönergelerin güncellenmemesi ya da güncellenmesinde yaşanan aksaklıklar. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) ile Milli Eğitim personelinin hak ve sorumluluklarının bire bir örtüşmemesi nedeniyle memurların işlediği bazı kusur ve suçların sınıflandırılmasında zorluklar yaşanmakta.” [M4]

“Kanunlar değişmesine rağmen, yönetmeliklerin değişen kanuna uygun hale getirilmesi uzun sürmektedir. Birbiri ile çelişen, çelişkileri giderilemeyen mevzuat hükümleri bulunmakta, kanuna aykırı yönetmelik çıkarılabilmektedir.” [M10]

“Mevzuatın sık sık değişmesi işleri yapmamızı güçleştirmektedir.” [M5]

Baskı Grupları Konusunda Yaşanan Sorunlar (f=21)

Katılımcıların baskı grupları ile yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, müfettişlerin yarısının herhangi bir sorun yaşamadığı, geriye kalan diğer yarısının ise siyasiler-bürokratlar (f=6), sendikalar (f=6) ve basın (f=1) ile ilgili sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Burada belirtilmesi gereken önemli bulgulardan biri baskı grupları ile ilgili yaşanan sorunların amirlerle yaşanan sorunlarla ilişkili olmasıdır. Katılımcılar özellikle siyasiler ve bürokratlar aracılığıyla yürütülen inceleme ve soruşturma çalışmalarını etkilemeye dönük girişimlerin olduğunu ve bu müdahalelerin ise daha çok amirler aracılığıyla iletildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir.

“Siyasiler ve sendikalar genellikle mali konularda ve ağır idari-disiplin tekliflerinde yapabilirlerse doğrudan yoksa dolaylı yollardan müfettiş üzerinde baskı kurma çabaları içerisine girebilmektedirler. Bu gruplar kendi üye ve taraftarlarının haklı olup olmadıklarına bakmadan doğrudan üyelerini koruma kollama çabaları içerisine girmektedirler.”

“Siyasiler ve sendikalar genellikle mali konularda ve ağır idari-disiplin tekliflerinde yapabilirlerse doğrudan yoksa dolaylı yollardan müfettiş üzerinde baskı kurma çabaları içerisine girebilmektedirler. Bu gruplar kendi üye ve taraftarlarının haklı olup olmadıklarına bakmadan doğrudan üyelerini koruma kollama çabaları içerisine girmektedirler.”



Bazen amir durumundaki yöneticilerin idarenin takdir yetkisi dahilindeki uygulamaları müfettiş raporuna bağlayarak siyasilerin isteklerini yerine getirme eğiliminde olmaları.” [M2]

“Yaptığım soruşturmalarda herhangi bir baskı görmedim. Ancak, yürütülmekte olan soruşturmalar için soruşturma süreci devam ederken, soruşturma bitmiş gibi yapılan yayınlar nedeniyle basınla sorun yaşadım.” [M9]

“..Bu gruplar daha çok isteklerini il müdürü aracılığıyla yerine getirmeyi tercih ettikleri için il müdürüne baskı yaparak, il müdürünün müfettişlere baskı uygulamasını istemektedirler. Bu nedenle bu kesimden doğrudan bir baskı ile karşılaşmamakta, dolaylı bir baskı olabilmektedir.” [M10]

Sonuçlar ve Öneriler

Maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda, maarif müfettişlerinin daha çok mevzuattan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, daha sonra ise sırasıyla baskı gruplarıyla, amirlerle, okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Mevzuat konusunda yaşanan sorunlar incelendiğinde, mevzuatın sıklıkla değiştirilmesi ve bu değişikliklerin kapsamlı ve sistematik bir şekilde yapılmaması nedeniyle yasa ve yönetmelikler arasında bazen uyumsuzluklar olduğu belirtilmiştir. Maarif müfettişlerine göre bu konuda yaşanan bir diğer sorun ise mevzuatta yer alan ifadelerin açık, net ve anlaşılır olmaması durumudur. Araştırmada ayrıca yürürlükte olan Devlet Memurları Kanununun, öğretmen ve okul yöneticileri için

açılan bazı soruşturmalardaki fiiller için geçerli olmadığı, bu nedenle de suç ya da fiiller için ceza önerme noktasında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle eğitim-öğretim çalışanları için geçerli olabilecek, Yüksek Öğretim Kanunu benzeri bir kanun geliştirilmesi için çalışmalar yürütülebilir. Araştırma bulgularından hareketle, değişen mevzuat konusunda maarif müfettişlerinin görüşü alınabilir. İnceleme, soruşturma ve ön inceleme konularında ilgili mevzuatı anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ünal ve Kantar (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan maarif müfettiş yardımcıları, yetişme dönemi olması gereken 3 yıllık yardımcılık süresinde özellikle de soruşturma konusunda olmak üzere denetçilik için yeterli eğitimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle maarif müfettiş yardımcılarının mevzuat konusunda kendilerini yetiştirmelerini sağlayacak hizmet öncesi eğitimlerin süresi, içeriği ve yöntemi gözden geçirilebilir. Örneğin hizmet öncesinde verilecek eğitimlerde örnek durum ve olaylardan faydalanılması yoluyla maarif müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma çalışmalarına ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri artırılabilir.

Araştırmaya katılan maarif müfettişleri inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken; siyasetçiler, bürokratlar, sendikalar ve basın çalışanları tarafından baskıya maruz kalabildiklerini belirtmişlerdir. Müfettişler bu gruplar ile yaşadıkları önemli problemin, siyasiler ve bürokratların doğrudan ya da dolaylı olarak inceleme-soruşturma çalışmalarına müdahale etme ya da yönlendirme istekleri olduğunu belirlenmiştir. Katılımcılar bu anlamda doğrudan baskı yaşamadıklarını ancak il ya da ilçe düzeyindeki eğitim yöneticileri ya da bürokratlar aracılığıyla baskının iletildiğini belirt-



mektedirler. MEB (2015) tarafından yayımlanan "Maarif Müfettişleri Görev Standartları"na göre, maarif müfettişlerinin görevlerini herhangi bir baskı, etkileme ve yönlendirme olmaksızın yerine getirmeleri, siyasi, idari, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınmaları beklenmektedir. Son dönemlerde denetim sistemine ilişkin bazı düzenlemeler yapılmakla birlikte, Bakanlık ve il düzeyindeki iki başlı denetim sisteminin maarif müfettişlerinin siyasi ve bürokratik baskılardan bağımsız hareket etmelerini güçleştirdiği söylenebilir. Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının daha özerk bir yapıya sahip olacak şekilde yapılanması, eğitim sistemindeki denetim ve değerlendirmelerin daha sağlıklı ve verimli yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Maarif müfettişlerinin amirlerle yaşadıkları sorunların ise daha çok baskı gruplarının etkileme çabalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte az da olsa (f=2) amirlerin maarif müfettişleri ile işbirliği yapmaktan ve bilgi/belge paylaşmaktan kaçındıkları yönünde görüş bildirilenler olmuştur. Maarif müfettişlerinin öğretmenler ve okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunların ise birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Maarif müfettişleri gerek öğretmenlerin gerekse okul müdürlerinin mevzuat konusunda bilgi sahibi olmadıkları, bu nedenle de suç teşkil edebilecek fiillerde bulunabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların büyük bir çoğunluğu, okul müdürleri ve öğretmenlerin önyargılı davranabildikleri ya da müfettişlere ilişkin olumsuz ve katı tavırlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir nebze de olsa maarif müfettişlerinin yaptıkları işin doğasından kaynaklanmış olabilir. Eğitim sisteminde denetim; öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili öğrenme-öğretme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir (Aydın, 2014). Ancak eğitim sistemimizde müfettişler kurumun amacına ulaşması için çalışan personele yardım etme, yol gösterme, gelişimine katkıda bulunma gibi hizmetlerin yanında, personelin değerlendirilmesini ve yasa dışı eylemlerin soruşturulmasını da yapmaktadırlar (Şahin, Çek ve Zeytin, 2011). Müfettişlerin görev tanımlarında yer alan ve bazen birbirleri ile çelişen bu görevler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin müfettişlerle sağlıklı iletişim kurmalarını engelleyebilmektedir. Bu durum aynı zamanda müfettişler üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Örneğin Başer-Uras ve Çobanoğlu (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada,

maarif müfettişlerinin denetledikleri öğretmenler ile aralarındaki iletişimin zayıf olması, öğretmenlerin kendilerine karşı güvensiz, sevgisiz yaklaşımları nedeniyle bireylerarası problemler ve tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle maarif müfettişleri arasında işbölümü ve uzmanlaşmaya dayalı yeni bir sistem oluşturularak, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin geliştirilmesi ile incelenmesi-soruşturulması işleri iki farklı birim tarafından yürütülebilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Balay, R., ve Engin, A. (2007). GAP Bölgesinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 205-232.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 139.
- Başer-Uras, M. ve Çobanoğlu, F. (2011). İlköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 125-136.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi, Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Çelik, İ. (2010). *Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma sürecinde yaptıkları hatalar*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi-Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 65-94.
- MEB. (2014). Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı:29009. Erişim: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/maarifmuf_1.html
- MEB. (2015). *Maarif müfettişleri görev standartları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın no:113.
- Ünal, A., ve Kantar, Ş. (2011). İlköğretim denetçi yardımcılarının sorunları. *İlköğretim Online*, 10(1). 180-196.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Memişoğlu, S.P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 69-84.
- Şahin, S., Çek, F., ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 221-246.

Eğitim Denetiminde Değişim Süreci ve Paradigma Arayışları

Zafer ÖZER
Konya Maarif Müfettişi

Giriş

Bilindiği üzere Türk Kamu Yönetimi, merkeziyetçi yapıya göre örgütlenmiştir. Geleneksel olarak nitelenen kamu yönetiminin temeli Weberyana bürokrasidir. (Max Weber, Alman Sosyoloğu, Bürokratik Yönetim yaklaşımının kurucusudur. Ekonomi ve felsefe gibi çeşitli disiplinlere ilgi duymuş, bürokrasi alanında yaptığı çalışmalarla örgüt ve yönetim konusuna büyük katkılarda bulunmuştur.) Bu ise kurala dayalı, merkezi yapılanma ve dar bir görüş açısına sahip örgütlenme türüne işaret etmektedir. Günümüzün kamu yönetimi anlayışı ise, geleneksel yönetimden farklı, birçok özelliği öne çıkarmaktadır. 2004'ten sonra dönüşmeye başlayan yeni Kamu Yönetimi, dünyada yaşanan yeni gerçekler ve çeşitli ülkelerde yaşanan tecrübeler ışığında, ülkemizi 21. yüzyılda çağdaş bir yönetim zihniyetine ve yapısına kavuşmayı hedeflemektedir. Kamu reform çalışmaları genel olarak ifade edilecek olursa, toplumun taleplerine karşı daha duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve önceliklerini netleştirmiş, hesap veren, şeffaf, küçük; ancak daha etkin bir kamu talebi dile getirilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşlarının üretimden çekilmesi, düzenleyici işlevinin güçlendirilmesi, özel sektör ve toplum ile paydaşlık ilişkisi geliştirilmesi öngörülmüştür.

Kamu yönetimi reformu ile hedeflenen, liberal/yerinden yönetim süreçleri ile dinamik, insani ve fonksiyonel yapılar oluşturmaktır. AB süreciyle ivme kazanan bu hedefler için pek çok şeyin yapılmasının yanında yerleşik pozisyon ve personel unsurunun yeni durumlara uyum sağlaması, arzu edildiği şekilde olamamaktadır. Bu, tabii bir süreç-

tir. Yerleşik ve kendine ait geleneği olan yapılarda yenileşme çabaları bugünden yarına olabilecek mekanik yapılar değildirler.

Zamanın gerçeklerine uyum gösteremeyip kamusal alanda çözüm üretemeyen örgütsel yapılarda, gerek duyulan iyileştirme çalışmalarının, bir plan dahilinde bilimsel ve rasyonel temeller üzerinde yürütülmesi gerekir. Bir plan dahilinde yürütülen çalışmalardan hedeflendiği gibi sonuca ulaşabilmesi için, insan unsuru, madde kaynakları ve mevcut şartları da hesaba katarak yola koyulmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Türk Eğitim Sistemindeki denetim yapısıyla ilgili olarak, hem pratik uygulama alanlarında, hem bürokraside hem de akademik çevrelerde yapılan tartışma, yıllardır gündemden düşmemiştir. Yapılan tartışmalar iki ana başlık altında toplanabilir. Birincisi, iki başlı örgütlenme modeli, diğeri ise uygulanan haliyle denetimin faaliyetlerinin eğitimde kaliteyi sağlama noktasında bir katma değer üretip üretmediği meselesidir. Bütün tartışmalar ve buna bağlı çalışmalar bu sebepler üzerinde yoğunluk kazanmaktadır.

Eğitim Denetiminin Yapısal Dönüşümü Üzerine

Tüm organizasyonlar varoluş sebeplerine göre yapı oluştururlar. Yapılar, karar verme işlemlerinin dağılımı, çalışanların karar verme yollarını etkileme usulleri olarak tanımlanabilir. Çalışanlar arasında belirlenen hiyerarşi, rol ve statü şekli, örgüt yapısının iskeletini oluşturur. Genel yönetim şekline bağlı olarak benimsediğimiz kamu örgütlerindeki

yapımız, yukarıda da bahsettiğimiz gibi, devletçi, katı bürokratik, dikey piramidal bir yapı üzerine kurulmuştur. Klasik örgüt teorilerinin varsayımlarıyla şekillenen rol ve statü alanları, insanı ıskalayan, yapılan işi daha çok önemseyen, salt üretim ve sermayeyi esas alan yapılar olarak düzenlenmiştir. Devleti bireye tercih eden bu yapıdaki yönetim süreçlerinde sadece emir-komuta şeklinde bir karar süreci uygulanır. Genel politikalarda çalışanların karar sürecine dahil edilme uygulaması pek yapılmadığı gibi, alt düzeydeki karar alanları olabildiğince sınırlandırılmış; sadece basit ve daha çok yapılan işin yöntemiyle ilgili kararların alınmasına müsaade edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının denetim alt sisteminde, yapısal dönüşüm olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, kabul gören ve halen yürürlükte olan merkezîyetçi paradigma üzerinden kısmi düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Yapısal değişimle ilgili yapılmaya çalışılan düzenleme sadece isimlendirme ve aynı işi yapan denetim elemanları-

nın birleştirilmesi üzerine kurulu bir çalışmadan ibarettir. Bu çalışmalara kısaca göz atacak olursak; İlkın 2011 yılında yürürlüğe konulan yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde taşrada görev yapan İlköğretim Müfettişlerine "Eğitim Müfettişi", İkinci aşamada, çıkan 652 Sayılı KHK ile taşrada görev yapan Eğitim Müfettişlerine İl Eğitim Denetmeni; Merkez teşkilatında görev yapan müfettişlere ise Milli Eğitim Denetçisi unvanı verildi. En son olarak da, Bakanlığa bağlı milli eğitim denetçileri ile taşradaki il eğitim denetmenleri "Maarif Müfettişi" adı altında birleştirildi. Otuz yılı aşkındır tartışmalara konu olan Milli Eğitim Bakanlığının iki başlı denetim yapısı öngörüldüğü gibi birleştirildi ama, birleşmenin merkezde değil de yerelde olması yeni tartışmaları gündeme getirdi. Eğitim denetimi ya-



pısındaki söz konusu değişikliğin, yürürlükte olan merkezîyetçi yönetim paradigmasını şekillendiren yasal metinlerle çelişen bir düzenleme olması, yeni tartışmaları da gündeme taşımıştır. Bir örgütsel yapının işlevini kaybetmesi ile bu yapının kendi iç tutarlılığını kaybetmesi farklı şeylerdir.

Halen yürürlükte olan ve genel sistemin (merkezi örgütlenme) çatısını oluşturan 3046 no'lu Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanununun 12. maddesine göre; "Bakanlıkların Bakanlık merkez teşkilatında ihtiyaca göre aşağıdaki danışma ve denetim birimleri kurulabilir." Hükmünün altında teftiş kurullarından bahsedilmiş; 23. maddesinde, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri ve örgütsel pozisyonu belirtilmiştir. 16/g maddesinde "Danışma, denetim ve yardımcı birimler,

özellik gösteren bakanlıklarca personel birimi hariç, genel müdürlük şeklinde teşkilatlandırılmazlar." hükmü getirilmiştir. 33. maddesinde: "Bakanlık bağlı ve ilgili kuruluşlarındaki danışma, denetim ve yardımcı birimlerinin görevleri bakanlık

merkez teşkilatındaki benzer birimlerin görevleri esas alınarak kanunla düzenlenir" şeklinde düzenlenmiştir. 14/03/2014 günü resmi gazetede yayınlanıp yasalaşan 6528 Nolu KHK, denetim ve bazı hususların Yönetmelikle düzenleneceğini ifade etmiş; 24/05/2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazete yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile Maarif Müfettişleri hem merkez, hem de taşra teşkilatına bağlanmıştır

Bu durum ile ilgili olarak; Sistemin genel omurgasını düzenleyen yasal metinlere göre teftiş birimlerinin merkezde olması bir gereklilik olarak halen dururken; teftiş birimini yerelde birleştirmek ve birimin birden fazla yere bağlı olması gibi nedenler, genel sistem açısından sakıncalı görün-

mektedir. Aynı konu ile ilgili düzenlemenin KHK usulüyle yapılması hukuki sorunları da gündeme getirecektir.

En son yürürlüğe giren Maarif Müfettişleri Yönetmeliğinde, rehberlik ve denetim çeşitleri sıralanmış buna göre rehberlik çeşitleri; önleyici, düzeltici, iyileştirici ve geliştirici rehberlik olarak, denetim çeşitleri ise; süreç ve sonuç, performans, sistem, mali ve uygunluk denetimi olarak düzenlenmiştir. Yönetmelik içerisinde denetim türlerinin bu şekilde sıralanması ilk etapta bilimsel bir sınıflamayı akla getirmektedir. Üst yönetim, kendi örgütleri için öngördüğü yönetim anlayışlarını bir model çerçevesinde bilimsel çalışmaları referans gösterebilir. Benimsediği model daha pratik ve somut yönergeler üzerinden icra edilir. Kısacası bilimsel sınıflamaların, hukuki metinlere bu şekilde konulması uygulama süreçlerinde belirsizliğe neden olabilir.

Kısaca söylenebilir ki, Milli Eğitim Bakanlığının denetim yapısıyla ilgili getirdiği düzenlemeler, bir paradigma değişimi üzerine yapılan bir düzenleme olma niteliği taşımamaktadır. Şu söylenebilir, parlamenter sistemle birlikte, kamu yönetimindeki yerleşme bağlamındaki radikal dönüşüm gerçekleşmeden denetim alt sistemindeki dönüşüm zaten gerçekleşemez. Örgüt yapılarındaki iç içe geçmiş birbirine bağımlı halkalar şeklindeki alt sistemleri bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Geniş halka yön değiştirmeden, diğer halkalar yön değiştiremez.

Yenilikler üzerinde daha öznel bir konudan; ders denetiminden de kısaca bahsetmek gerekir. Kamu Yönetimi içerisinde eğitim yönetimi farklı özellikler barındırır. Eğitim faaliyetleri uzun ve zor bir süreçtir. Eğitim yönetimi ve temel sistem olan okulların yönetimi diğer örgütlerin yönetiminden oldukça farklılık gösterir. Okullar informal ilişki ve iletişim ağlarının en güçlü olduğu yapılardır. Bu minvalde eğitimin üretim ve inşa alanı olan ders aktivitelerinin gözlemlenip değerlendirilmesi süreci tek bileşenli bir faaliyet alanı olmaktan uzaktır. Yakın zamana kadar öğretmenlerin denetimi, teftiş yönergesine bağlı geliştirilen, form haline getirilmiş, kriterler marifetiyle yapılmaktaydı. Bu faaliyet, klasik denetim mantığı ile şekillenmiş ölçeklendirmeden ibaret bir çalışmaydı. Teftiş ile ilgili yeni düzenlemelerde öğretmenin dersine girilme-

mesi gerektiği konusu gündemdedir. Ancak, yeni düzenlemede ders teftişinin tümüyle kaldırılması işinin bilimsel bir gerekçeye dayanıp dayanmadığı netlik kazanmış değildir; en azından açıklanan bir malumat halen bulunmamaktadır. Rutinleşen, kısmi zamana bağımlı kılınan ve daha çok biçimselliğe dayanan teftiş uygulamaları zaten fayda üretmeyen uygulamalardı. Yeni gündeme gelecek uygulamalar halen netlik kazanmış değildir.

Eğitim Denetimindeki Çelişkiler

Mevcut mevzuat gereğince yürürlükte olan uygulamalara eleştirel açılardan bakmak, yapıyı tanıma noktasında daha doğru olacaktır. Eğitim sistemi içerisinde görev yapan müfettişlerin görev alanları: rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturmadır. Bu görevler içerisinde inceleme, soruşturma (tahkikat) alanları ile eğitim-öğretim alanları arasında nitelik olarak yakınlık arz etmeyen, yapılan işin psikolojisine uymayan yönler mevcuttur. Yeni dönem eğitim bilimlerinde, eğitim müfettişine lider/öncü roller yüklenmiştir. Müfettişin öncü rolü, rehberlik ve iş başında yetiştirme ve araştırma ağırlıklı alanları kapsar. Göreve yeni başlayan öğretmenlere ve eğitimle ilgili yeni uygulamalar ve hizmet içi faaliyetlerde müfettişin rehberlik rolü devreye girmelidir. Eğitim liderliği rolü ile, memur suçu üzerinde tahkikat yürüten sorgu hakimi (savcı) rolü arasında görevin niteliği açısından çelişkiler bulunmaktadır. Hatta illerde valiler, yasanın onlara tanıdığı yetki gereğince müfettişleri her türlü soruşturma işinde görevlendirmektedirler. İl idareleri için müfettişin asli fonksiyonu tahkikat/soruşturmadır. Adli ve idari suçlarla ve bu suçların tahkikatı ile ilgili farklı birimlerin ve uzmanların kadrolanması bir çözüm olarak gündeme gelebilir. Soruşturma işini yürüten maarif müfettişi, eğitim alanıyla ilgili yeterliğini (eğitim/öğretim, duyarlık, adalet, değerler, vicdan vs.) ikinci plana iterek, asıl görevini tam yapamama gibi bir psikolojiyle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu, eğitimin/eğitimcinin doğasıyla çelişen bir durumdur.

Yine mevcut haliyle üst otoriteye bağlı müfettişlik (Bakanlıktaki eski durum) kurumları, belki de gelenekten gelen kültürel bağlardan dolayı, bürokratik oligarşik ve kısmen otonomiye barındıran tutum ve davranışları yüzünden yürütmenin

önünde hep bir engel olarak görülmüştü. Bu durum, katı devletçi ve otokratik tutumun ve meslek taassubunun ürünü idi. Ancak, inşa edilmeye çalışılan yeni denetim yapısı, klasik anlayış üzerinden yürütülmeye çalışılması durumunda, görev ve sorumluluk alanların belirsizlik, görev binişmeleri gibi sürece bağlı birçok problemle karşılaşılacaktır. Aynı zamanda müfettişlerin mesleki anlamda iş doyumsuzluğu, tükenmişliği gibi birçok sorun da gündeme gelecektir. Bu haliyle yürütülmeye çalışılan denetim sisteminde yasada belirtilen yetkilerin icra edilebilmesi için, teftiş sisteminin hiyerarşik pozisyonunu ve görev tanımlarının yeniden düzenlenmesi yerinde olacaktır.

Paradigma Arayışları

Giriş bölümünde değinildiği üzere, Türk kamu yönetim ve denetim yapısındaki fayda üretmeyen katı bürokratik, hiyerarşik ve devletçi yapıdan bir an evvel kurtulma lüzumunu hissederek son on yıldır (2004'ten beri) kamu reformu yasa tasarısını bir devlet/hükümet projesi olarak gündeme getirmeye çalışmaktadır. Dünyada yönetim anlayışını ve yapılarını köklü bir şekilde etkileyen veya uyaran değişim faktörlerine ana başlıklar olarak baktığımızda; ekonomi teorisinde, yönetim teorisinde, özel sektörün rekabetçi yapısında, toplumsal bilinçlenmeye bağlı eleştiri ve değişime olan taleplerde ve buna bağlı sivil toplumların güçlenmesine bağlı değişimlerin olduğu görülmektedir. Yalın bir şekilde ifade edilecek olursa, toplumun taleplerine karşı daha duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve önceliklerini netleştirmiş, hesap veren, şeffaf, daha küçük ancak daha etkin bir kamu talebi dile getirilme dönemine girilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşlarının üretimden çekilmesi, düzenleyici işlevinin güçlendirilmesi, özel sektör ve toplum ile paydaşlık ilişkisi geliştirmesi öngörülmektedir.

Eski Bakanlardan Ömer Dinçer (ve Cevdet Yılmaz) tarafından hazırlanan 2007 tarihli bir raporda; "2003 yılı Haziran ayı itibariyle, Türkiye'de 50'den fazla teftiş biriminde 23.104 müfettiş, kontrolör, denetmen, hesap uzmanı ve diğer denetim elemanları görev yapmakta olup belediyeler ve KİT'lerdeki müfettişler bu sayıya dâhil değildir. Denetim sisteminin siyasi tercihler ile amaç dışı kullanıldığı ve var olan keyfi yaklaşımların dene-

tim sistemini son derece sorunlu bir hale getirdiği, bu kadar çok sayıda denetim birimi ve elemanına rağmen, israf ve yolsuzlukların önüne geçilemediği, netice itibariyle kamu denetim sisteminin etkisiz olduğu ifade edilmektedir." şeklinde bu haliyle mevcut teftiş kurullarının fonksiyon icra etmekten uzak olduğu ifade edilmektedir.

Devlet politikası haline gelen kamu reformu düzenlemeleri, bu tecrübeler ışığında ülkemizi çağın gerektirdiği bir yönetim zihniyetine ve yapısına kavuşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda dönüşülmeye çalışılan yönetim zihniyeti ve yapısı; katılımcı ve paylaşımcı bir anlayışa, merkez odaklı olmaktan, vatandaş odaklı olmaya geçişi hedefleyen, şeffaf, katılımcı, etkili, insan haklarına saygılı, hedef odaklı, hak ve adalet eksenli bir anlayışa sahip olmak zorundadır. Tartışmaların hâlen devam ettiği söz konusu paradigma değişimi sürecinde, AB ve özellikle Anglo-sakson ülkeler olmak üzere tüm dünyada uygulanan model olarak, iç denetim modelinin kamuda yerini alması gündemde gelmiş ve tüm kamu sektörlerinde 5018 sayılı yasa gereğince uygulama aşamasına geçilmiş bulunmaktadır. Bu çerçevede yeni paradigma arayışlarının (kendimize has niteliklerimizin dışında) bir yanı da iç denetimin öngördüğü yapısal düzenlemeler doğrultusunda yürütülmeye başladığı görülmektedir.

Bu genel gerekçelerin içerisinde eğitim sisteminin denetim alt yapısıyla ilgili olarak yapılabilecek düzenlemeleri de bu kapsamda değerlendirilme lüzumu söz konusudur.

Yönetimin temel fonksiyonları arasında denetim önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle özelleştirme ve yerinden yönetimin gündeme geldiği bir ortamda, denetimin anlamı ve önemi daha da artmaktadır. Devletin düzenleyici ve denetleyici olarak halkın yararını koruyacak bir işlev üstlendiği günümüz dünyasında yönetimin kalitesi denetimin kalitesi ile yakından ilişkili hale gelmektedir. Ne var ki ülkemizde arzu edilen nitelikte bir denetim sistemi oluşturulamamıştır. Mevcut denetim sistemine bakıldığında ilk akla gelenler; fazla sayıda ama etkisiz denetim, kurallara uygunluğa ve geçmişe dönük denetim, hedeflerden ve performans göstergelerinden yoksun bir denetim ve yetersiz kamuoyu denetiminin olduğu net ve açık olarak görülmektedir. Çoğu kez rutinin dışına çıka-

mayan birbiriyle sık sık örtüşen, katı tanımlanmış kurallara göre çalışma üzerinde yoğunlaşan ve hata bulma mantığı ağırlıklı denetim sonucunda yöneticiler iş yapamaz hale getirildikleri gibi, israf ve yolsuzluklara da herhangi bir çözüm üretilmemektedir. Bu noktada mutlaka değişimin olması gerektiği kanaati her kesimce dillendirilmeye başlanmış durumdadır. Sık sık vurgulandığı şekliyle, yapısal alanda değişimin icra edilebilmesi için insan unsuru ve zihniyetin de öncelikle değişmesine gerek vardır. Üstelik eğitim sistemi, bu hususla ilgili kritik ve önem arz eden alandır.

Meselenin kalbi ve beyni, eğitim sistemi olarak, nasıl bir okul tasarladığımızın, okullarda eğitim adına nelerin yapılacağına, eğitimin hangi felsefi temele oturtulacağına, okul örgütlenmelerinde karar süreçlerinin, rol statü alanlarının nasıl şekilleneceğinin, öğrenme teorileri bağlamında epistemolojik referans noktalarının neler olacağına öncelikle belirlenmesi gerekir ki, denetim paradigmamıza yönelik tercihlerde bulunabilelim. Demokratik toplum kültürünü geliştirme hedeflerinde, okullarımıza yüklediğimiz ve çoğu kez de akademik çalışmalarda araştırma konusu olarak belirlenen, demokratik okul, öğrenci odaklı okul, öğrenme odaklı okul vs. projelerinde istenilen sonuçlara ulaşamadığı görülmektedir. Tasarlanan haliyle bu projeler, güzel projelerken sonuç alınmamasında, yapısal hiyerarşiyi oluşturan üst paradigmanın değişmemesi olarak değerlendirilebilir. Öğrenci merkezli okullar derken, daha özerk, karar süreçleri ve iç tüzük düzenlemeleriyle birlikte personel alımından, program geliştirme ve bütçe oluşumuna kadar birçok konuda yetkinin okullarda olması gerektiğinin bilinmesi gerekir. Hiyerarşinin azaltılması da bu doğrultuda mümkün olabilir.

“Maarif” Olma Üzerine

Müfettişliğe yüklenen “maarif” sıfatının, eğitim işinde irfana yönelen bir beklentinin, bir hedefin kodlarına atıf vardır. “İsmiyle müsemma olmak/olabilmek” sözü bu noktada anlam kazanmaktadır. Müfettişlere maarif sıfatını koyan Milli Eğitim Bakanlığımız, ilim irfan adamı sıfatıyla Nabi AVCİ’nin neden bu ismi koyduğunu anlamak için sayın Bakan “hoca” sıfatıyla bakmak gerekir. Özellikle günümüzde modern çağın eğitim adına yürüttüğü faaliyetlere bakıldığında, öznesi olduğunu iddia

ettiği insanı, piyasanın rekabet koşullarının bir nesnesi olarak gördüğü ve tüm süreçlerini bu çerçevede inşa ettiği rahatlıkla görülmektedir. Bilgi derken, insana dönük değer alanlarını hesaba katmayan, lüzumu halinde kullanılıp atılan bir gereç olarak görülen geçici değerden bahsedilmektedir. Bireye kendi ekseninin dışındaki hayat tasavvurlarını unutturmaya çalışan, bilgi ile elde edilen formasyonları sadece haz merkezli yaşam alanlarına fayda sağlayan bir donanım olarak gören eğitim anlayışının insanlığı getirdiği nokta, her gün ekranlarda görülmektedir. Burada *eğitim* dediğimiz kavrama daha farklı anlamlar, yeni tanımlar yapılması gerekir.

Maarif kavramının muhteviyatı, eğitim, yönetim ve denetim için yeni paradigma belirleme sürecinde yeniden gündeme getirilmesi isabetli bir karar olacaktır. *Maarif* kelimesi bu noktada anlam itibarıyla eğitim kelimesinden (eğitim öğretimi de kuşatan) muhteva olarak ayrılmaktadır. *Maarif* kavramı *bilgi* ve *kültür* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareket ettiğimiz zaman, bilinen eğitim öğretim tanımlarının ötesinde güzellik, güzel çehre, bilmek, öğrenmek, bilişmek, bir şeyi en ince teferruatına kadar bilmek, tefekkür etmek ve inanamak gibi anlamları olduğu görülür. Buna ek olarak *maarifin*; anlayış, kavrayış, sezgi, aşına, vakıf, hak, hakkı bilen olarak geniş bir anlam derinliği de olduğu görülecektir.

Bu noktada, irfan dünyamızın referanslarını bir medeniyet tasavvuru anlayışıyla ilmek ilmek işleyen münevverlerimize bakmak gerekecektir. Üstad Cemil Meriç Kültürden İrfana adlı eserinde: “*İrfan, düşüncenin bütün kutuplarını kucaklayan bir kelime. İrfan, insanoğlunun has bahçesidir. Ayırılmaz, birleştirir. İrfan kendini tanımakla başlar. İrfan, tecessüsü madde dünyasına çivilemeyen, zekâyı zirvelere kanatlandıran, uzun ve çileli bir nefis terbiyesidir. Kemâle açılan kapı, mealle taçlanan ilimdir. İrfan, insanı insan yapan vasıfların bütünüdür. İrfan, dinî ve dünyevî diye ikiye ayrılmaz, yani her bütün gibi tecezzi kabul etmez*” şeklinde tasvir etmiştir.

Kültür dünyamızın, düşünce tarihimizin hocalarından ve asıl derdi ahlak olan Nurettin Topçunun Türkiye’nin *Maarif Davası* adlı kült eserinde sanki şimdilerden bahsetmektedir.

“*Millet ruhunu yapan maariftir. Maarifin düşmesi millet ruhunu yerlere serer. Maarife değer vermeyiş*

millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Maarif hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. Şu halde millet, maarif demektir. Fertte olduğu gibi millet vücudunda da iki unsur birleşmiş bulunur. Biri verasetle ecdattan getirdiği, öbürü maarifle getirdiği eğitimidir. Ecdadın veraseti tarih şuuru içinde saklıdır. Eğitim ise maarifin hizmetidir. Bizde ecdat ruhunu yaşatıcı tarih şuurunu besleyen ve canlı tutan maarif olduğu gibi, onu yıkan ve çürüten de yine maariftir. Fikir ve irfan hayatımız üç yüz yıl çorak bir çölde bocaladıktan sonra kurtuluş yolunu arayanlar, geçen asrın sonlarından başlayarak kısa aralıklarla hamleler yapıp Batı kültür ve maarifinin kucağına sığındılar. Yeniler, bunaltıcı karanlıktan sıyrılmanın çaresini, her şeyden önce kendi varlığıımızdan sıyrılıp uzaklaşmada aradılar.

Bu gün bir mektep buhranı yaşamaktayız. Geride bıraktığımız bin yılın bir kısmı, ilahi ideallerin heyecanı ile onu ebedi yapacak mektebi kurmak için çok kanlar akıttı, sayısız kurban verdi. Son asırlarda ise yüzyıllarca süren emeklerin eserini istismar ediciler türedi. Bu bina yıkıldı. Şimdi milletin gerçek varlığı olan ruhunun harabesi karşımızdadır. Bizi Hakka götüren bir yol, aydınlığa açılan bir kapı lazım. Bu kapı mektebin kapısıdır. Bugünkü mektep insanın ruhunu yüceltmek için değil, makineye esir olarak midesinin saltanatını yaşatmak için açılmış kapıdır. Gençler, bina, fabrika, teknik hizmetlerde alacakları paranın hesabını yaparak bu kapıdan giriyorlar. Elbette onda hürmet, hayâ, vatanseverlik, sanat ve ahlak dersleri almayacaklardır. Mektep denen kutusal çatının altında bu gün usta-çırak münasebetinden başka bir şey yaşanmıyor. Mektep artık gençliğe karakter mayası aşılamıyor. Bize bir insan mektebi lazım. Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsın; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarınıza her an Allah'ın huzurunda yaşatmayı öğretsin."

Bu metinde ifade edilen sözler, tüm zamanları kuşatan bir manifesto niteliği taşımaktadır. Asıl konumuz olan denetim yapımıza dönük yeni paradigmanın ne olduğunun tahlilini yaparken, temel meselemiz olan "eğitim sistemimizin" inşa edemediği ve modern eğitim adına unutturulmaya çalışılan "eşrefi mahluk" olan insanı tekrardan hatırlatma lüzumu üzerine ve bu noktada maariflik gibi ulvi bir sıfatla isimlendirilen müfettişlerin

gereksiz işlerden muaf tutulup, ismine uygun şekilde etkin ve öncü roller yüklenmesi bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

Kısaca özetlemek gerekirse, bilgi merkezli eğitim anlayışından "değer" merkezli eğitim anlayışına doğru evrilmenin bir gereklilik olarak görülmeğe başlandığı günümüzde, yönetim ve eğitim anlayışıyla ilgili çağın olumlu gelişmeleri ve kadim geleneğimizin ana parametrelerine uygun bir okul inşa etme sürecinde sistemin önemli bir unsuru olan müfettişlere yeni uğraşı alanları, yeni roller belirlemek gerekir. Ancak, yukarıda da bahsettiğimiz üzere halen yürürlükte olan eski dönem uygulamaları (kontrol, soruşturma, ceza vs.) ile müfettişler, gereksiz ve işin doğasına uymayan işlerle meşgul edilmemelidir. Maarif, eğitim, rehberlik, gibi fitratına uygun alanlarla; soruşturma, inceleme gibi suç ve cezaya dönük alanlar birbiriyle çelişen alanlardır. Öncelikle, salt piyasa koşullarına ait kuralların eğitim olarak görüldüğü günümüzde yapılması gereken, insanı hayatın sıradan aktörü olarak gören ve tüm ilişkilerini bu çerçevede düzenleyen amaç ve ilkelerden sıyrılıp, insan olma haysiyetini önceleyen ve insanı eşrefi mahlûkat gören kadim geleneği öne çıkararak yeni bir eğitim tanımı yapmak olmalıdır. Maarif kavramı, burada mühim, kritik bir yer tutar.

Sonuç

Genel olarak tüm eğitim, özel olarak da denetim sisteminde topyekun bir paradigma değişimine ihtiyaç vardır. Hakim olan devletten, hadim olan devlete doğru evrilmeye çalışılan kamu yönetiminde devlet ve otorite eksensiz paradigmadan, birey ve yönetim eksensiz paradigmaya geçilmesinin vakti çoktan gelmiş durumdadır. Buna bağlı olarak, denetim sisteminin de bu eksen üzerinde her türlü otoriteden uzak, otoriter/hiyerarşik görevleri azaltılmış, tüm paydaşları da hesaba katan ve aynı zamanda bağımsız bir danışma birimi haline dönüştürülmesi gerekir. Yapısal değişimle, zihniyet değişimi aynı düzlemde gitmediği durumlarda, yapılmaya çalışılan maslahat genellikle hep eskiyi aratmaktadır. Bundan dolayı, evvela zihinlerin bu işe hazır hale getirilmesi, bir gereklilik olarak görülmelidir.

Çağdaş Denetim Perspektifinde İdeal Denetim Yapılanması

Fatih ÖNCÜ
MEB Maarif Müfettişi

Her sistem, kaynaklarını amaçlarına uygun biçimde kullanabilme düzeyini kararlaştırmak ve sistemin çeşitli nedenlerle güç yitimini önlemek ve sistemi geliştirmek için denetim sürecini işletir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de etkililiğin sağlanması ancak planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, bunun sonucunda da eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. "Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği" gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle denetim geçmişten günümüze, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır.

Birçok ülkede yıllardır tartışılmalı gelen eğitim denetiminin dönüşümü, Türkiye'de yakın dönemde gündeme gelmeye başlamıştır. Nitelikli bir eğitim hizmetinin sunumu sürecinde denetim uygulamalarının işlevselliği önem arz etmektedir. Denetim, sistemlerin ve mesleki kapasitenin geliştirilmesi konusunda işlevsel bir mekanizma olabildiği ölçüde eğitimin dönüşümüne etki edebilecektir.

İnsanın doğasına ilişkin olumsuz bakış açılarını yansıtan, işgörenleri sürekli gözetim altında tutulması gereken, aksi halde işten kaytaracak varlıklar olarak gören, işin sadece yasal ve yapısal unsurlarına odaklanan, sadece maddi ödülleri ve cezaları araç olarak kullanan klasik denetim anlayışı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında iş hayatında kendini gösteren ve insan unsurunu temele alan yönetim yaklaşımlarının etkisiyle yerini farklı denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Temel olarak insanı değer verilmesi gereken, kendi sorumluluklarının farkına varabilen ve kendi kendini denetleye-

bilecek varlıklar olarak gören bu çağdaş denetim yaklaşımlarında, denetçi ile denetlenen arasında karşılıklı diyaloga ve iknâya dayanan, işgörenlerin güçlendirildiği ve desteklendiği katılımcı uygulamalar göze çarpmaktadır (Karakuş, 2010).

Türk Dil Kurumu denetimi "bir işin doğru ve yönetime uygun yapılıp yapılmadığını incelemek, murakabe etmek, kontrol ve teftiş etmek" olarak tanımlamaktadır.

Taymaz'a (2005) göre ise denetim, "kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir."

Karakuş'un (2010) Sullivian ve Glanz'dan aktardığına göre ise Denetim "öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloga katılması sürecidir."

Amacı, girdi olarak aldığı insana, öğretme-öğrenme süreci içerisinde, önceden planlanmış belli başlı davranışları kazandırmak ve yeni nitelikteki insanı topluma çıktı olarak sunmak (Ünal, 1989) olan eğitim örgütlerinde, bu amacı gerçekleştirme derecesini bulmak üzere çeşitli denetimler yapılmaktadır. Bu denetim görevini üstlenenler de müfettişlerdir. Müfettişlerin sistem içindeki işlevleri; millî eğitim sisteminin, amaçlarını gerçekleştirme noktasında nasıl daha etkili kılınabileceği, nelerin yapılabileceği, okul örgütlerinin amaçlara ulaşma derecesinin saptanarak gerekli öneri ve çalışmaların yapılmasını, süreçte etkin rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci, yöntem, araç-gereç vb. öğelerin amaçlara dönük etkililiklerinin meslekî yardım yoluyla nasıl artırılabilirliği ve amaçlara dönük olmayan ferdi sapmaların tespit edilerek giderilmesiyle ilgili etkinlikleri yerine getirmektedir (Sarı, 2006).

Eğitim örgütlerinin yapı taşı olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri aşmada, daha etkili bir eğitim- öğretim sunabilmeleri için yardıma ihtiyaçları vardır. Bu durumda müfettişlerden beklenen, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için öğretmene yardımcı ve rehber olmalarıdır. Araştırmalara baktığımızda sistemimizin içerisinde öğretmenlere yeterli ölçüde yardım ve rehberlikte bulunamadığı (Yalçınkaya, 2003) gerçeği de eğitim örgütlerinde denetime karşı bir ön yargının oluşmasına neden olmaktadır.

Denetim Olgusuna İlişkin Öğretmen Algıları ile ilgili bir araştırmada; ilk olarak, denetimin öğretmenlerce nasıl algılandığını ortaya koyabilmek için öğretmenlere denetimin kendileri için "ne ifade ettiği" sorulmuştur. Öğretmenler söylemlerini büyük ölçüde, denetim deneyimleri ve gözlemlerine dayandırmışlardır. Öğretmenlerin birçoğu denetim olgusunu, uzman kişilerce, eğitimsel etkinliklerin, belirlenmiş hedeflere uygunluğunun belirlenmesi, varsa yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik değerlendirmeler olarak ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğretmen söylemleri şöyledir. ... amaç ve hedefler doğrultusunda, eğitim sisteminde yer alan eğitim etkinliklerinin doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığının tespiti ve varsa yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik kontroller; Eğitimin önceden belirlenen amaçlara ulaşma derecesini tespit etmek amacıyla yılda bir defa bir veya iki ders saatini gözlemek şartıyla yapılan geri iletimi olmayan rutin bir süreci anlatmaktadır; Denetmenlerin gelip bir saat içinde, bütün bir yıl en iyi şekilde çalışıp yerine getirmeye çalıştığım görevlerimi denetlemesi, şeklinde denetim ve denetmenle ilgili algılarını ifade etmişlerdir. (Bülbül vd, 2013)

Okullarda uygulanan denetim ve rehberlik etkinliklerinin yetersizliğini ortaya koyan bu araştırmalardan bir tanesine ait bulgular şöyledir:

Kartal (1997), tarafından yapılan "İlköğretim 2. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri" konulu araştırmada, branş öğretmenlerinin yarıya yakını denetim ve değerlendirme sırasında eğitim ve öğretimdeki başarılarının ölçülmesinin "az" derecede olduğunu, denetim etkinlikleri sırasında öğrencilerin bilgi ve beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılma derecesinin "az" seviyede gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının

öğretmenlerin özlük haklarını bilmeleri için müfettişlerin yapmış olduğu rehberliğin "hiç" seviyesinde gerçekleştiğini, öğrencilerin zihni, fizikî, çevreye bağlı, kültürel ve hissi farklılıklarını tanımadaki müfettişlerin yapmış olduğu rehberliğin "hiç" seviyesinde olduğunu, eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yönelik rehberliğin "az" seviyede gerçekleştiğini, planlamaya ilişkin rehberliğin "orta" seviyede gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenler, mevcut denetim sisteminin, evrak denetiminden öteye geçemediğini ve denetimde eksik bulmaya odaklanıldığından, öğretmenlerin başarılı çalışmalarının göz ardı edildiğini düşünmektedirler. Öğretmenler sürekli eksik bulmayı amaçlayan bu tür bir denetim anlayışının eğitim sürecine ve öğretmene yarar sağlamaktan çok uzak olduğunu, hatta öğretmenin motivasyonunu düşürerek işinde tükenmişlik yaşamasına yol açabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenler denetim uygulamalarının yalnızca rutin bir görevi yerine getirmeden öteye geçemediğini bu nedenle de denetim sisteminin eğitimin niteliğini ve öğretmen gelişimine katkı sağlamadığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

Yapılan araştırmaların da gösterdiği gibi, klasik eğitim denetimi sürecinin öğretmenlerce kabul görmediği söylenebilir. Mevcut durumun, öğretmenlerin hareket alanlarını daraltıcı bir nitelik taşıdığı, eğitim-öğretimin gelişimine katkısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, demokratik bir toplumun gereği olarak toplumu yetiştirmek ve demokrasinin gereklerini bireylere kazandırmakla sorumludurlar. Bu süreçte öğretmenlerin süreci biçimlendirme, araştırma, sorunlara çözüm üretme, kamusal sorunlar üzerinde tartışma gibi konularda inisiyatif kullanarak, sınıflarında etkinlikler düzenlemelidirler. Öğretmenlerin hareket alanları daraldıkça demokratik toplumun gerekleri olan özgür düşünce, tartışma, birlikte yaşama ve yaratıcı çözümler üretme konusunda güçlükler yaşanabilecektir. Öğretmenlerin ideal bir denetime ilişkin söylemleri, daha fazla denetlenmek yerine, daha iyi ilişkilerin kurulduğu, insancıl, paylaşımcı, katılımcı, söz hakkının geniş olduğu bir denetim sürecine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler, denetim yapan kişinin, eğitimle ilgili bazı aşamaları geçmiş ve yeniliklerden haberdar olan ve işin içeriğiyle ilgilenen birisi olması durumunda faydalı olabileceğini; Denetimin bir uzmanlık işi olduğunu, bu nedenle uzman bir kad-

ro tarafından yapılmasının uygun olacağını; Eğer çağdaş denetim anlayışı benimsenir ve denetim uzman bir kadro tarafından yapılırsa, öğretmenlerin yaptıkları işin çıktıklarıyla herkesi memnun edebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir (Bülbül vd, 2013)

Yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları eğitim örgütlerindeki denetimin yetersizliğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Oysaki eğitim-öğretimde, yenilikleri ve çağı yakalamada teftişte rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde gerçekleşmesi önem taşımaktadır. Peki, eğitim örgütlerindeki paydaşların denetimden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için uygulanabilecek "ideal denetim" nasıl olmalıdır? Bu sorunun cevabına ulaşabilmek için öncelikle eğitim denetimindeki farklı yaklaşımları incelemekte fayda vardır.

Tarihsel olarak incelendiğinde Bilimsel yaklaşımda okul denetimi, eğitim hedeflerinin açıkça belirlenmesini ve bu belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla eylemlerin gerçekleştirilmesini ve denetlenmesini kapsamaktadır. Öğretmene yeterli katılım imkanı tanımayan bu yaklaşımda temel amaç verimi artırmak olup, otokratik bir denetim felsefesi hakimdir. Olumsuz değerlendirmeye sebep olacağı ve mesleki açıdan yetersizlik algılanacağı korkusuyla öğretmenin denetmene soru sormaktan ve mesleki yardım almaktan çekindiği görülmektedir. Bu durum ise öğretmenin kişisel gelişimi açısından engelleyici bir faktördür (Ebmeier ve Nicklaus, 1999, 353). Öğretmenlerin görevlerinde yönlendirilmelerinden ders işlerken gerekli olan öğretim araç ve gereçleriyle desteklenmelerine kadar (Aydın, 1993, 4) en ince ayrıntılar bile denetmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Klasik eğitim örgütlerinde müfettişin soruşturma ve diğer görevlerinden dolayı a) rehberlik b) koordinatörlük c) bilgi kaynaklığı ve d) değerlendirme için zamanı kalmaz. Bu duruma göre de yapılan teftiş biçimsellikten öteye geçemez (Bursalıoğlu, 1982). Bu yaklaşımda denetim, öğretmenin kontrol edilmesi ve yargılanması olarak görülmüştür. Teftiş esnasında kontrol edilme ve yargılanma hissi öğretmenin motivasyonunu azaltmakta, öğretmenin tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin denetim sürecine ön yargılı bakmalarına sebep olmaktadır.

Demokratik insan ilişkileri yaklaşımı, bilimsel yönetimdeki kişisel otoriteye karşı bir tepki olarak doğmuştur. Yönetici ve denetmenler okullarının

verimini artırmak için insan ilişkileri ilkelerini demokratik yönetim altında uygulamaya başlamışlardır (Bursalıoğlu, 2003). Bu akımda öğretmenlerin duygu ve heyecanları olduğu kabul edilmiştir. Teftiş sırasında sosyal ilişkilere önem verilmesi gereği kabul edilmiş ve müfettişlerin insan ilişkileri konusunda bilgi sahibi olması zorunlu bulunmuştur. Kişilik ve davranışların anlaşılması, yenilik ve değişme, iletişim, öğrenme gibi sorunların bu ilişkiler aracılığıyla incelenebileceği ve çözülebileceği anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 1991). Ancak uygulamada öğretmenlerin mesleki yetersizliğine ilişkin sayıltının bu dönemde de etkili olduğu ve önemli kararların üst düzey yönetimlerce alındığı görülmektedir (Aydın, 1986).

İnsan ilişkilerini temele alan yönetim yaklaşımlarının yükselen etkisiyle birlikte, sadece yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışı yerini, güvene, öz denetime ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması için, öğretmenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen baskıcı denetim anlayışının yerine, insani değerlerin merkeze alındığı çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir.

Geleneksel denetim yaklaşımlarının aksine, çağdaş denetim yaklaşımında insan kaynakları çok önemlidir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve en etkin biçimde kullanılması çağdaş denetim yaklaşımlarında temel noktayı oluşturmaktadır (Aydın, 2008). Çağdaş eğitim yaklaşımında denetim, eğitim ve öğretim süreci ve öğrenme ortamının bir bütün olarak ele alınarak geliştirilmesini kapsamaktadır. Bailey çağdaş eğitim denetiminin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Aydın, 2008):

- Çağdaş eğitim denetimi; sadece öğretmenlerin değil, eğitim ve öğretim örgütünü etkileyen tüm paydaşlara yönelik ilgi ve rehberlik ile öğretim ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlayan teknik bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetim sürecinde merkezde olan öğretmenlerin fikirlerine saygıyı temel alan bir danışma sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçiler ve öğretmenler arasında eğitim ve öğretim problem-

lerinin masaya yatırıldığı ve bu problemlere çözümler arandığı işbirlikçi bir süreçtir.

- Çağdaş eğitim denetimi; eğitim ve öğretim örgütlerinin gelişimine yönelik araştırma ve çalışmalarını destekleyen akademik bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin, öğretmenlerin çabalarını öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde koordine edebilme yeteneğine sahip olmalarını gerektiren bir liderlik sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin öğretmenlere bireysel olarak değer verdikleri ve dolayısı ile öğretmenler ve denetçiler arasında güveni pekiştirici insan odaklı bir süreçtir.

Glanz (2000) çağdaş denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazılarını şöyle ifade etmektedir: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Karakuş, 2010).

Çeşitli denetim yaklaşımlarında eğitim örgütlerinin yapı taşı olan öğretmenler denetim sürecinde farklı şekillerde değerlendirilmiş ve farklı roller üstlenmeleri beklenmiştir. Bilimsel yaklaşımda öğretmenler pasif birer alıcı olarak algılanmıştır. Bu yaklaşımda kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılan işin ön planda tutulması ve dolayısıyla kişi veya grubun bir yana itilmesi problemleri azaltmaktan çok çoğaltmıştır (Bursalıoğlu, 2003). Zaman içinde "insan faktörüne" önem verilmeye başlanmış, denetim esnasında öğretmenlerin duygu ve heyecanları dikkate alınmış, denetmenlerin insan ilişkileri yaklaşımı içinde öğretmene yardım etmesi önemli görülmüş ve işbirlikçi bir denetim süreci başlamıştır. Bu yaklaşımda denetçi ve öğretmen arasında; karşılıklı güvene ve klasik denetimdeki hiyerarşik denetçi üstünlüğünden farklı olarak eşitlik algısına ve işbirliğine dayalı olan sıcak bir ilişki hâkimdir. Yeni fikirlere açıklık, denetimde tabu niteliğinde olan bazı sınırların ortadan kaldırılması, mevcut sorunlar için kesin çözümler dayatmak yerine durumsal faktörlere göre seçeneklerin ortaya konularak en uygun olan çözümün ortak anlayışla bulunması, yargılayıcı ve suçlayıcı

ifadelerden uzak durulması, öğretmenlerin kişiliklerine ve mesleki uygulamalarına saygı duyulması gibi unsurlar, bu yaklaşımın temel özelliklerini oluşturmaktadır.

Eğitim örgütlerinde denetime karşı olumsuz yargıların var olması denetim olgusuna değil, denetimin uygulanma şekline karşıdır. Eğitim iş görenlerinin yaptığı uygulamalarda yapıcı eleştirilerden uzak bir şekilde sürekli eksiklerin aranması onların denetime karşı olumsuz bir tavır sergilemelerine neden olmaktadır. Oysaki birlikte çalışma ve işbirliğinin yapıldığı, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek etkili bir denetim, eğitim iş görenlerinin denetime karşı olan olumsuz algılarını değiştirmeye yardımcı olmaktadır. Denetmenin bir *uzman* ve öğretmenlerin problemlerine *yardım etme* konumunda olması, sistemin sağlıklı gelişimi adına önemlidir.

Toplumsal refahın sağlanması için eğitim bileşenlerinin sürece katılımının sağlanması, okulların toplumun beklentilerine daha fazla karşılık verebilmelerine zemin hazırlayacaktır. Başaran (2000)'in aşağıda belirttiği ilkelerin denetimde yer alması ideal bir denetim sürecinin gerçekleşmesini sağlayacaktır:

1. Eğitim işgörenleri değerlidir. Denetim işgörenlerin görevlerini daha iyi yapmalarına yardım eden bir süreçtir; onları küstürmemeli ve engellemelidir.

2. Denetim bir takım çalışmasıdır. Denetleyen ve denetlenen işgörenler, yapılan işin değerini saptamaya çalışan bir takımın üyeleridir.

3. Denetimde örgütsel önderlik asıldır. Eğitim iş görenlerinin nitelikleri, denetleyenin önder olmasını gerektirir.

4. Denetim eğitim iş görenine kendini geliştirme ve kanıtlama, işinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel ayrılıkların gelişmesine yardım etmelidir.

5. Denetim planlı ve sürekli bir süreçtir.

Kısacası, eğitim örgütlerinin en temel işlevlerinden biri öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu ve diğer işlevlerin etkililiği ve verimliliği denetim aracılığı ile belirlenmektedir. Denetim aracılığıyla eksiklikler düzeltilmekte ve geliştirilmektedir. Eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, çıktılarının değerlendirilmesinde denetim önemli bir yere sahiptir. İdeal bir denetim eğitim iş görenini cezalandıran, onun eksiklerini arayan

bir uygulama olmaktan çok bilimsel bir çerçeve içerisinde, eğitim iş görenlerini destekleyen, onları motive eden bir uygulamaya dönüşürse eğitim sürecine olan katkısı daha da artacaktır.

Günümüzde çağdaş denetim; yapılan hizmetlerin yasaya ve belirlenmiş kurallara ne derece uyduğu ya da uymadığı ile iş görenlerin, bu yöndeki disiplin durumlarını değerlendiren bakış ve anlayıştan çok bunlarla birlikte yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değiştirmelerden haberdar kılmak, onlara etkili bir kaynaklık hizmeti sunmak ve çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde algılanmaktadır(Karakuş, 2010)

Sonuç olarak;

Yönetici ve öğretmenlerin gönüllü olarak ortak amaçlar uğrunda çaba gösterdikleri ve insani değerlerin temele alındığı bir örgüt ikliminin oluşabilmesi ve okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanması için; girdisi ve çıktısı insan olan ve bütün boyutlarında insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, denetlenenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen katı bir denetim anlayışının yerine, çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması yoluyla ideal bir denetim mekanizması geliştirmek önem arz etmektedir.

İdeal bir denetim sistemi oluşturabilmek için; öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi, öğretmenlere mesleki yardımın yapılması ve denetim hizmetlerinin etkililiğinin arttırılmasına yönelik etkili önlemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla:

1. Eğitimde biçimsel ve kontrol odaklı denetimden çok, rehberlik ve öğretimi geliştirmenin öncelendiği denetime ağırlık verilmelidir.

2. Özellikle soruşturma rolü, mesleki yardım ve rehberlik rolü ile çalışmaktadır. Müfettişler gönüllülük esas alınarak eğitsel ve yönetsel/soruşturmacı olarak ayrılarak yetiştirilmelidir.

3. Rehberlik ve denetim ile ilgili gruplar, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim gibi uzmanlık gerektiren alanlarda oluşturulmalıdır. Bu yolla daha profesyonel bir rehberlik ve denetim hizmeti sunulmalıdır.

4. Eğitim sistemimizde sonuç değerlendirmesi yerine süreç değerlendirmesine odaklı bir denetim anlayışı benimsenmelidir.

5. Müfettişler çalışmalarında; güdülemeyi ve morali artırmayı, iş doyumunu sağlamayı esas almaldırlar.

6. Okullarda denetimin niteliğinin arttırılması için müfettiş sayısı arttırılmalıdır.

7. Rehberliğe daha fazla gereksinim duyan ve özellikle görece deneyimsiz olan öğretmenlere öncelik verilerek, öğretmen denetiminin ihtiyaç ve talep doğrultusunda yapılması sağlanmalıdır.

8. Müfettişler, eğitim-öğretimde meydana gelen gelişmelerden haberdar edilmeleri için her yıl periyodik hizmet içi eğitimlere alınmalıdırlar.

9. Özellikle inceleme ve soruşturma çalışmalarının objektif olarak yerine getirilebilmesi, yerel etki ve yönlendirme çabalarından sıyrılması için, teftiş sistemi, doğrudan Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlanmalıdır. Merkeze bağlı olmak üzere, TÜİK tarafından belirlenen 12 çalışma merkezinde teftiş grupları oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2005). **Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, M. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara.
- Aydın, M. (2008). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2000). **Yönetim**. Ankara: Feryal Maatbacılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: A.Ü. Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (1991), **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç, B., İnandı, Y. (2013), Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, s. 2105-2124.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20 (2), 181-200.
- Kartal, S. (1997), **İlköğretim 2. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi
- Sarı, D. (2006), **İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesi (Pendik İlçesi Örneği)** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: TODAİE.
- Taymaz, H. (2005), **Eğitim Sisteminde Teftiş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, İ. (1989), Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişme Aracı Olarak Denetim, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22(1): 443-458.
- Yalçınkaya, M. (2003), İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: M.E.B. İlköğretim Denetçileri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme. **Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi**, 33 (160):351-360.

Türkiye’de Maarif Müfettişlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar

Mehmet ÖZTÜRK
Ankara Maarif Müfettişleri Başkanı

Bu makalede; alanda yaşadıklarımı dile getirmek, eğitim camiamıza ve yönetim erkine gözlemlerimi, yaşadıklarımı arz ederek alandaki eksileri yani sorunları ve artıları iletmek istiyorum. Aynı zamanda son yıllardaki gelişmeler bizleri nasıl etkiledi/etkiliyor, bu hususlar üzerinde duracağım.

41 yıllık meslek hayatımda; 4 ayrı ilde 20 yıl öğretmenlik ve okul müdürlüğü, 4 ayrı ilde 21 yıl müfettişlik, ek olarak da iki yıldır Ankara Maarif Müfettişleri Başkanlığı görevini yürüten birisi olarak işin mutfağındayım.

Son yıllarda her alanda olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığımız bünyesinde de çok sayıda yapısal değişimler oldu ve bu değişim süreci devam ediyor. Değişimin, halkın oyunu alarak iktidara gelmiş olan hükümet politikaları doğrultusunda olması yadırganamaz. Çünkü her hükümet, seçim meydanlarında politikalarını halka açıklayarak oy ister. İş başına gelince de bu vaatlerini yerine getirmesi beklenir. Bu, halkın egemenliğinin ve demokrasinin gereğidir.

Seçimle işbaşına gelen hükümetlerin vaatlerini yerine getirmek için birtakım yasal düzenlemeler yapması hem hakkı hem de görevidir. Aksi takdirde hükümet olmanın, halktan oy almanın hiçbir anlamı olmayacak; muktedir olamayan/olmayan hükümet konumuna düşecektir.

Ancak, millet iradesinin gerçekleşmesi işini üstlenen, halkın yetki verdiği iktidarların, yapacakları yasal düzenlemelerde ilgili paydaşların görüşlerini alarak **ortak aklın** ortaya çıkmasını sağlaması gerekir. Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan’ın ısrarla tekrarladığı **“ortak akıl”** sözünün ne kadar anlamlı bir söz olduğu burada karışımıza çıkmaktadır.

Örneğin; yapılması planlanan herhangi bir düzenleme için diğer ülkelerdeki aynı kurum ve birimlerdeki yapı ve uygulamaları inceleyip buradan ülkemiz için nasıl bir değişim ve gelişime çıkarabiliriz diyerek çok sayıda akademisyene ait görüş ve önerileri sorulmalıdır. Değişiklikten doğrudan etkilenecek uygulayıcıların tecrübelerinden, yaşıtlarından yararlanılmalıdır. Alanda işin yükünü çeken en alt kademedeki personelin dahi beklentileri, görüşleri dikkate alınmalıdır.

Bunlardan sonra planlanan değişiklik projeleri ortak aklın ürünü olarak yasal zemine, oradan da uygulama alanlarına taşınmalıdır. Ortak akıl oluşturulmadan yapılan yasal düzenlemeler; “Ben böyle istiyorum” şeklinde bir emri vaki olur ki, o zaman da ek düzenlemelerin, değişikliklerin sonu gelmez.

Gelişmiş ülkelerle aramızdaki farkın bu olduğu kanaatindeyim. Yapılan değişikliklerden sonra asgari düzeyde bir istikrar sağlayamamamızın nedeninin de bu olduğunu düşünüyorum. Daha doğrusu ekşimiz bu olduğu söylemek daha uygun olacaktır. Gelişmiş bir ülke ile ilgili çıkarım yapmış olan bir akademisyenimizin şu bilgisini burada ülke adını vermeden zikretmek istiyorum. *“... Onlarda kurum içinde bir değişim düşünüyorsanız, astlarla üst yöneticilerin arasında görüş ayrılığı olmuşsa üst yönetici; astını ikna etmek için yoğun çaba harcar. Bizde ise; ‘burayı sen mi yönetiyorsun ben mi? Ben böyle istiyorum, böyle olacak... Sen kimsin, haddini bil...’ şeklinde tepki gösterilir.”* İşte gelişmiş ülkedeki yönetim ile gelişmekte olan ülkeler arasındaki anlayış farkı budur. Ortak aklın olmadığı yerde doğruyu ve istikrarı bulmak zordur.

Bu makale ile eğitim sistemimizdeki yapılanma sürecine, eğitim denetimi açısından katkı sunmak,

ortak aklın oluşmasına hizmet etmek istedim. Peki, Maarif Müfettişleri olarak, biz neden sızlanıyoruz? Biz ne istiyoruz? Bizim için neler yapıldı? Nelerden memnunuz, nelerden memnun değiliz? Bundan sonra ne yapılabilir? Denetimini, teftişini ve soruşturmasını yaptığımız öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar, bizimle özellikle de teftiş sistemiyle, çalışmalarımızla ilgili neler söylüyor? İşte bu makalede, bu konular üzerinde durmak, sorunlarımızı kısaca paylaşmak istiyorum. Şimdi eğitim müfettişliğinin son yıllarda geçirdiği süreçten bahsedeyim.

1) 03.04.1998 tarihinde 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'da değişiklik yapılarak (4359 sayılı yasa) ilköğretim müfettişliği "görevlendirme" yoluyla yapılan bir meslek olmaktan çıkarılmış ve ilköğretim müfettişliği kadrosu ihdas edilmiştir. Müfettişliğe alımlarda, sekiz yılını doldurmuş olan öğretmen olma şartı temel şart olarak getirilmiştir. Müfettiş yardımcılığı 3 yıla çıkarılmış ve yetiştirme süreci sonunda yeterlilik sınavı getirilerek; diğer müfettişlikler gibi ilköğretim müfettişliği de kariyer meslek haline getirilmiştir.

1998 yılında yapılan bu değişiklik bizi memnun etmekle birlikte yetersiz kalmıştır. Evet, kariyer meslekler grubuna girmişiz, görevlendirme suretiyle çalışırken "İlköğretim Müfettişliği" kadrosu verilmiş ama o tarihlerde istediğimiz özlük hakları verilmemiş, denetimde tek çatı oluşturulmamış ve teftiş sisteminde beklenen köklü değişiklikler yapılmamıştır.

2) Daha sonra 04.06.2010 tarihinde 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'da ikinci kez değişiklik yapılarak (5984 sayılı yasa) "ilköğretim müfettişliği" unvanı yerine "eğitim müfettişliği" unvanı hayata geçirilmiştir. Aynı zamanda eğitim müfettişliğinin görev alanlarına il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve ortaöğretim kurumları da eklenmiştir. Bu değişikliğe dayalı olarak 24.06.2011 tarihinde çıkarılan MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile eğitim müfettişlerine bir ilde en fazla 8 yıl çalışma sınırı getirilmiştir. Ayrıca diğer müfettişlerde olduğu gibi 3000 olan ek gösterge miktarı 3600'e çıkartılmıştır.

Bu gelişme de önemli bir aşamadır ve bizi memnun etmiştir. Eğitim müfettişleri genel idare hizmetleri sınıfına alınarak 3600 ek gösterge verilmiş, adımız yaptığımız işe uygun hale getirilmiştir. Düşünce bazında emeği geçen sivil toplum örgütlerine ve bu yasal süreci gerçekleştiren siyasi

iktidara ve başta Bakanlığımızın bürokratlarına teşekkür ederim. Ancak, adı müfettiş olup da diğer müfettişlerin aldığı tazminatların hiç biri verilmemiş ve il millî eğitim müdürlüğüne bağlılık devam etmiştir.

3) "Eğitim Müfettişliği" adının daha tadına varmadan yaklaşık bir yıl sonra; 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yıllardan sonra kavuştüğümüz eğitim müfettişliği unvanımız, bize sorulmadan, fikrimiz, düşüncemiz alınmadan 'İl Eğitim Denetmeni' yapıldı ve çok sevdiğimiz 'Eğitim Müfettişi' isminden mahrum edildik.

Ayrıca il'e bağlılık iyice pekiştirilmiş, yıllardır istediğimiz Bakanlık Müfettişliği ile birleşme sağlanmamıştır. Yılların Bakanlık Müfettişliği ise "Eğitim Denetçiliğine" dönüştürülmüştür. Bakanlık Müfettişi meslektaşlarımızın da fikirlerinin alınmadığını, bu unvan değişikliğinden memnun kalmadıklarını görmek zor değildir.

652 Sayılı KHK ile; ülkemizdeki bütün eğitim kurumlarının rehberlik, denetim, soruşturma ve inceleme görevi il eğitim denetmenlerine bırakılmış, ama bu birimle, bakanlıkta oluşan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı arasında dolaylı ve dolaysız hiçbir bağlantı kurulmamıştır. Bu durum ayrı bir çelişki yaratmıştır. Düşünün ülkemizdeki bütün okul ve eğitim kurumlarının denetimini siz yapıyorsunuz ama Millî Eğitim Bakanlığımızın Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile doğrudan hiçbir bağınız yok. Bunu bir eksiklik olarak görüyorduk.

Peki, bu 652 Sayılı KHK'nin hiç mi faydası olmadı? Denirse; sadece bütün kurumların rehberlik, denetim-teftiş ve soruşturmalarının il eğitim denetmenlerine verilmiş olmasını olumlu bir değişiklik olarak sayabiliriz. Çünkü bu değişiklik, büyük bir kargaşayı ortadan kaldırmıştır. Şöyle ki; *Valilikler müfettişlere ortaöğretim kurumlarında soruşturma görevi veriyordu. Danıştay ise; 'görev tanımında yok diyerek' eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu soruşturma dosyalarının yasal olmadığı yönünde karar vererek, usulden bozuyordu. Bu önlendi.* Bunun yanı sıra bu kararname iş yükümüzü de çok artırmıştır.

4) Tabi buraya kadar anlattıklarım artık geçmişte kaldı. Çünkü bizlerle ilgili son olarak şu anda yürürlükte olan ve 01.03.2014 tarihinde 652 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamede değişiklik yapılmasına Dair Kanunla çıkartılan 6528 sayılı yasa ile Türk Millî Eğitiminde teftiş sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Aşağıda kanun maddesinde yapılan değişiklik verilmiştir.

MADDE 23 – 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 41 inci maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir (6528 sayılı Kanun).

Maarif Müfettişleri

MADDE: 41 – (1) İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığında Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcıları istihdam edilir.

(2) Maarif Müfettiş Yardımcılığına atanabilmek için 657 sayılı Kanununun 48 inci maddesinde sayılan genel şartlara ek olarak aşağıdaki şartlar aranır:

a) En az dört yıllık lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat, işletme, ilahiyat fakülteleri ile hizmet birimlerinin görev alanına giren ve yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt içindeki veya yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak

b) Yapılacak yarışma sınavında başarılı olmak

(3) Maarif Müfettiş Yardımcısı kadrolarına, öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulanlar arasından ayrıca yapılacak yarışma sınavında başarılı olanlar arasından da atama yapılabilir.

(4) Maarif Müfettiş Yardımcılığına atanalar, en az üç yıl fiilen çalışmak kaydıyla yapılacak yeterlik sınavına girmeye hak kazanırlar. Sınavda başarılı olamayanlara veya sınava girmeye hak kazandığı hâlde geçerli mazereti olmaksızın sınav hakkını kullanmayanlara, bir yıl içinde ikinci kez sınav hakkı verilir. İkinci sınavda da başarı gösteremeyen veya sınav hakkını kullanmayanlar Maarif Müfettiş Yardımcısı unvanını kaybeder ve Bakanlıkta durumlarına uygun kadrolara atanırlar.

(5) İhtiyaç hâlinde Maarif Müfettişleri, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevlendirilebilir.

(6) Maarif Müfettişlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere Bakanlıkça belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır. Hizmet bölgelerinin oluşturulması ve bu bölgelerdeki çalışma süreleri; Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcılarının nitelikleri, mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, yarışma ve yeterlik sınavları, atanmaları, çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir. Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcıları, 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye ekli (I) sayılı cetvelin "A- Aylıklarını 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Alanlar" kısmının (1) numaralı bölümünün (j) sırasında öngörülen ek ödemededen aynı usul ve esaslar dâhilinde yararlandırılır."

Şimdi bu yeni yapılanmayla yani 6528 sayılı yasa ile neler değişti onun üzerinde duracağım. İlk olarak söyleyeceğim, 'İl Eğitim Denetmeni' olan isimimiz 'Maarif Müfettişi' oldu. Şair Can Yücel'in müfettiş kökenli babası, Milli Eğitim Bakanlarımızdan Hasan Ali Yücel için yazdığı şiirde geçen,

...O çapkın babamı ben öyle sevdim

Bilmezdi ki oturduğumuz semti

Geldi mi de gidici - hep, hep acele işi

Çağın en güzel gözlü maarif müfettişi

Atlastan bakardım nereye gitti

Öyle öyle ezber ettim gurbeti.

Mısrarlarından etkilenerken verilen Maarif Müfettişliği unvanı güzel. Bu meslek grubunda çalışanların gönlünde 'Milli Eğitim Müfettişi' ismi ve beklentisi vardı. Ama 'Maarif Müfettişi' ismi de aramızda yadırganmadı, kabul gördü ve sevildi.

Yine olumlu ve en büyük değişiklik ise; Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin tek çatı altında birleşmiş olmasıdır. Evet, bu düzenleme bizi sevindirdi ama bu birleşmeyi biz Bakanlık düzeyinde ya da bölge düzeyinde beklerken il düzeyinde bir birleşme, yani yerelde birleşme oldu. Bu durum birçok sorunu da beraberinde getirdi.

Bakanlıkta çalışan arkadaşlarımız illere gönderildi. Daha önce Başmüfettişlik unvanı vardı kaldırıldı. Daha önemlisi Milli Eğitim Bakanlığı'nda müfettiş kalmadı. Kadrosu Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünde olduğu ve oradan maaş aldığı halde, 75 maarif müfettişi geçici görevle MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevlendirildi. Bu durumun doğru ve yanlışlığı üzerinde söz etmeyeceğim. Çünkü bu konuda söz etmek akademisyenlere ve hukukçulara düşer.

Ne sorun var dersenez. Bakanlıkta görevli müfettişlerimiz illere gittiğinde, kendilerinin bir anlamda bağlı ve disiplin amiri olduğu Ankara İl Müdürünün eş değer görevinde olan diğer il müdürlerinin soruşturmasını yapacaklar. Yani yasal olarak kendilerinden üst durumda olanların soruşturmalarını yapmak durumunda kalacaklar. Bu durum sıkıntılı görülmektedir.

En önemli husus ise, aynı işi, aynı mevzuatla yapan insanlar arasında özlük hakları eşit tutulmamasıdır. Bu durum müfettişin moral ve motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve çalışma barışını bozmaktadır. Düşünün aynı işi yapan, aynı rapora, aynı dosyaya imza atan, aynı sorumluluğu paylaşan insanlardan birine 3 bin küsur TL, maaş verirken diğerine 5 bin TL maaş veriyorsunuz.

Bütçeye gelecek küçük bir yükten dolayı hükümetimizin üzerinde titizlikle durduğu "eşit işe eşit ücret" ilkesi ihlal edilmiştir. Sistem; kendi eliyle personel arasında örgüt iklimini olumsuz etkileyecek ve açığa vurulmasa da içten içe husumet oluşturacak uygulamalara meydan vermemelidir. Anayasa'nın ve evrensel hukukun eşitlik ilkesi, adalet, ahlaki normlar ve vicdan bu sorunun çözümünü gerektirmektedir. Çünkü bu durum bilimsel olmadığı gibi sürdürülebilir bir durum da değildir.

Burada Bakanlıktan gelen maarif müfettişi ile ilde bulunan maarif müfettişinin aynı aya ait bordrolarını örnek olarak vermek istiyorum. Çünkü üzerinde konuşmaya gerek olmadığı kadar açık bir durum. Bu durumdan üst düzey yöneticilerimizin eksik bilgiyle bilgilendirildiklerini düşünüyorum. Zira Adaletten söz eden bir partinin kurucusu ve Cumhurbaşkanı olan Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın, Sayın Başbakanımız Ahmet Davutoğlu'nun, Sayın Bakanımız Nabi Avcı'nın ve Sayın Müsteşarımız Yusuf Tekin ile diğer yöneticilerimizin tam olarak bilgilendirilmeleri durumunda çıkarılacak ilk torba kanununda bu haksızlığı gidereceklerine inancım tamdır. Çünkü onlar zulme razı olmazlar.

İki Maarif Müfettişin Bordrolarının Karşılaştırılması

Ödemenin adı	Bakanlıktan gelen Maarif Müfettişi	İldeki Maarif Müfettişi	- (eksi) Fark	Açıklama
Özel Hizmet Tazm.	1.426.00 TL	950.00	-476.00	
Makam/Görev. Tazm.	154.00 TL	-----	-154.00	İlde çalışana yok.
Temsil Tazminatı	492.00 TL	-----	-492.00	İlde çalışana yok.
Denetim Tazminatı	219.00 TL	146.00	-73.00	
EkÖdem (666 KHK)	1.389.00 TL	1.024.00	-365.00 TL	
Genel Toplam	3.680.00	2.120.00 TL	-1.560.00 TL	Binbeşyüztaltmış (Bir aylık fark)

Görüldüğü gibi aynı işi yapan iki müfettiş arasındaki fark bir ayda 1.560.00 TL. Bu ise; yılda 18.720.00 TL'lik bir farktır ki, buna hiçbir vicdan evet demez, demeyecektir. Bu sorunumuz, gereği gibi üstlerimize anlatılamadığı için bu günlere kadar devam etti. Aynı Maarif Müfettişi unvanıyla, aynı işi yapan, iki kişiden biri yılda yaklaşık değerinden 19.000.00 TL fazla alacak.

Neden aynı işi yapan aynı düzeydeki bütün hâkimlerin, savcılarının maaşları aynı, kaymakamların, valilerin, genel müdürlerimizin maaşları aynı, diğer bakanlıkların müfettişlerinin maaşları aynı da, Aynı Bakanlığın Maarif Müfettişlerinin maaşları aynı değil? Çünkü, Sayın Cumhurbaşkanımız

Recep Tayyip Erdoğan'ın tespitiyle bu bürokratik oligarşi bizi yıllardır mağdur etti. Halen de bu mağduriyet giderilemedi.

Bakanlıktan gelen maarif müfettişlerimiz çok da fazla bir maaş almıyor. Ama, en azından diğer müfettişlerle eşit maaş alıyorlar. Tekrar tekrar vurguluyorum, buradaki sorun; aynı unvanla çalışan ve il düzeyinde birleştirilen ildeki maarif müfettişlerinin bu unvanla aynı yerde aynı işi yaptıkları halde unvanlarına layık olmayan ücret/maaş almalarıdır.

Bu maaşla maarif müfettişi, mesleğin gereği gibi giyinemez, yiyemez, içemez, eşine ve çocuklarına özellikle de çevresine, rehberlik ile denetim, teftiş ve soruşturmasını yaptığı kişiler, kurumlar karşısında devletin istediği gibi müfettiş olamaz. Çünkü bu maaş bu unvana yakışmıyor. Kendi adıma konuşuyorum benim maaşım yetmiyor, yetişmiyor. Bir müfettişin çevresinden borç istemesi, kredi çekip ödeyememesi gibi durumların onur kırıcılığını en iyi bunu yaşayan bizler ile eş ve çocuklarımız bilir. Ben bu olumsuzluğun giderileceğine kesin inanıyorum. İnanıyorum ki; teftiş tek çatı altında birleştiren ve bizlere 3.600 ek göstergeyi veren bu hükümetimiz eliyle bu haksızlık giderilecektir.

Yapılması Gereken Acil İş: Benim yazdıklarımın doğru olup olmadığının üst düzey yetkililerimiz tarafından incelenmesidir. Öncelikle üst yöneticilerimizin ve hükümetimizin doğru bilgilendirilmesidir. İlgili yasada yapılacak iki madde değişiklik maarif müfettişlerinin mağduriyetini giderecektir.

Gerçek Çözüm: Bölge sistemine geçmektir. Bu durum özlük haklarında düzelme de oluşturacağı gibi Bakanlıktan gelen müfettişlerimizin statü kayıplarını da önleyecektir.

Yine önemli gördüğümüz, hatta gönülden istediğimiz, bu konuda bu meslekte çalışanların ve bundan sonra da bu mesleğe atanacak olanların ömür boyu mücadele edeceği bir husus ise; maarif müfettişlerinin il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olması durumudur.

Bilgi birikimine, yönetim becerisine dair yetenek ve yeterliliğine, iletişim becerilerine güvenen hiçbir il milli eğitim müdürümüz bu durumdan rahatsız olmaz, olmamalıdır. Ancak bu durum ister istemez teftişin kalitesini ve bağımsızlığımızı etkilemektedir. Çünkü il müdürlüğü yürütmedir. Okullardaki, ilçelerdeki, ildeki bütün uygulamaların icrası il müdürlüğüne aittir. Bizim ise görevimiz bu

faaliyetleri denetlenmek, değerlendirmek, eksikliklerin düzeltilmesine yönelik öneride bulunmak, rehberlik yapmak, gerektiğinde soruşturmadır. Amacımız üstünlük kurmak değildir. İcra biriminin uygulamalarını daha objektif, adil ve etki altında kalmadan denetlemek ve değerlendirmektir. Tabi şu söylenebilir "soruştur, denetle ve teklifte bulun size bir şey diyen mi var". Ama öyle olmuyor. Biraz sonra bunun böyle olmadığına, olmadığına dair yaşanmış örnekleri verilecektir.

652 Sayılı KHK'nin 17'inci maddesinde; "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek" düzenlemesine yer verilmiş olup, il milli eğitim müdürlükleri de maarif müfettişlerinin görev alanlarına dâhil edilmiştir.

6528 Sayılı yasa ile yapılan değişiklikte de bu durum devam etti. Maarif müfettişlerinin görev alanında bulunan il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak yapılandırılması, İl Milli Eğitim Müdürlüğü hariç, kurumda çalışan müdür yardımcılarını, şube müdürleri, avukat, mühendis eğitim uzmanlarının rehberlik denetim ve soruşturulmalarının o ilin Maarif Müfettişleri tarafından yapılmasının sakıncalarını daha anlaşılır ifadeyle şöyle açıklamak gerekir:

Haftanın beş günü aynı merdivenlerde karşılaştığınız, birlikte yemeğe çıktığınız, zaman zaman aynı araçla yolculuk ettiğiniz, toplantılar yaptığınız, bazen il müdürünün izinli olması durumunda maarif müfettişlerine ve başkanına vekil olarak müdürlük yapan müdür yardımcısının, şube müdürünün birimini denetlemek...!

Mesela, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün inşaat emlak bölümüne bakan müdür yardımcısının ya da il müdürünün sevdiği bir şube müdürünün veyahut da ilçe müdürünün denetlenmesi anında, ortaya çıkacak bir soruşturma konusunun üzerine; aynı ildeki müfettiş ne kadar sağlıklı gidebilir? Bütün riskleri göze alarak böyle bir soruşturmayı yapar da, söz konusu soruşturma sonunda görevden alma, görev yeri değişikliği, aylıktan kesme vb. cezayı gerektiren disiplin veya idari teklifi getirdiğinde, o müfettişin başkanı olan maarif müfettişleri başkanı, il müdürü tarafından derhal sigaya çekilecektir. Önce yumuşak, sonra sertçe, sonuç alınamazsa müfettiş hakkında akla hayale gelmeyen suizanlar üretilecektir. Ya da bazı müfettişler tespit ettiği yanlış, bilerek yapılan olumsuzluğu

raporuna yazamayacaktır. Oysa Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliğinin Müfettiş ve müfettiş yardımcılarının uyacağı mesleki etik davranış ilkeleri Başlığı altındaki; 76. Maddesi: *Müfettiş ve müfettiş yardımcılarını, 14/9/2010 tarihli ve 27699 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik hükümlerine uymakla yükümlüdürler.*" demektedir.

Çözüm: Maarif Müfettişlerinin birleşmesi illerde değil; ülke genelinde oluşturulacak bölgelerde olmalıdır. Bölge başkanlıkları kurularak il ve ilçe müdürlüklerinin tamamı o ilde oturan değil aynı bölge başkanlığına bağlı diğer ilden (ikamet eden) görevlendirilen müfettişler tarafından denetlenmeli ve soruşturmaları yapılmalıdır.

Bölge sisteminin yasal hale getirilerek uygulanması durumunda; Ankara Bölgesi Maarif Müfettişleri Başkanlığınca, Rehberlik ve Denetim Başkanlığının her türlü müfettiş ihtiyacı karşılanabilir veya Bakanlık merkezinde bir *Merkez Bölge* oluşturularak bu sorun ortadan kalkabilir.

İllerde il milli eğitim müdürlüğü emrinde maarif müfettişleri başkanlıkları devam ettiği sürece Mesleki Etik Davranış Yönetmeliği kâğıt üzerinde kalmaya mahkûmdur.

Neden diyebilirsiniz? Çünkü adı geçen Yönetmeliğim Denetim Görevlilerine İlişkin Etik Davranış İlkeleri. Tarafsızlık ve nesnellik başlığı altında Denetim görevlileri; a) Görevlerini herhangi bir baskı, etkileme ve yönlendirme olmaksızın yerine getirir; tarafsızlığına zarar verecek veya çevresinde böyle bir izlenim uyandıracak herhangi bir faaliyet veya ilişkinin içerisinde yer almaz; her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza eder; siyasi, idari, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınır; tarafsızlığının etkilenmesi söz konusu olduğunda durumu yetkili makamlara bildirir. Çıkar çatışmasından kaçınma başlığının 8. maddesinde; "Denetim faaliyetleri ile ilgili olarak görevini tarafsız ve nesnel bir şekilde yürütmesini engelleyecek potansiyel veya gerçek çıkar çatışması durumunu derhal kurum veya kuruluşuna bildirir ve konu ile ilgili görevden çekilme talebinde bulunur." şeklinde.

Müfettiş kararlarında, raporlarında hiçbir etki altında kalmamalıdır. Bu hususa tarihten bir örnek vermek istiyorum. Prof. Dr. İnyet AYDIN Hocamdan duydum: Fatih Sultan Mehmet bir fermanında şöyle demiş: "Ben ki karaların, havaların ve denizle-

rin sultanı, ben ki yedi düvele hükmederim, (ancak) Bakı Kuluma sözüm geçmez.”

Bakı kulu ise; o yıllarda Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuş müfettişlik müessesesidir. Atalarımızın müfettişe karşı bu anlayışının bugün ülkemizin müfettişliğinde, bizim açımızdan ise maarif müfettişliğinde ve müfettişlerinde egemen olmasını istiyoruz.

Sayın Başbakanımız Ahmet Davutoğlu'nun şu sözü ne kadar önemli ve anlamlıdır. “Müfettiş teftişe, denetime gittiği yerde çay bile içmeyecektir.” Bu söz, yıllardır Bakan, Başbakan düzeyinde olanların ağzından duyulmasına hasret kaldığımız alkışlanacak bir sözdür. Bu sözü gönülden alkışlıyor, bu sözü söylediği için Sayın Başbakanımız önünde saygıyla eğiliyorum. Ancak, teftişe gittiği kurumun başındaki zatın çayını içmeyi çok gören bir anlayışın sözden eyleme dönüşmesi yani gerçekleşmesi için bazı hassasiyetlerin gözetilmesi ve aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekir.

Maarif Müfettişi Alımlarıyla İlgili Öneriler

a- Müfettiş seçimini yapan komisyon liyakatle seçilmeli ve kriterler liyakatle hazırlanmalı ve müfettişler liyakatli olanlardan seçilmelidir. Müfettişlik adalet dağıtan bir meslek olarak liyakat ister. Kaliteli, vicdanlı olmayı gerektirir. Bunun için de seçimi çok iyi yaparak emaneti ehline vermek hem dini, hem vicdani ve de insani bir görevdir. Nisa Suresi 58. Ayet, işi ehline vermek konusunda: **“Allah size, mutlaka emanetleri ehil olanlara (sorumluluk ve adalet duygusu olanlara) vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emreder...)**

b- Müfettişlik mesleğine seçilenlerin ideolojik olmamasına özen gösterilmelidir. Çünkü ideolojisinde fanatik olan insan işinde adaletli olamaz. **“...-Maide Suresi Ayet/9 : “... Birilerine olan öfkenez, sizi onlar hakkında adaletsizliğe sevk etmesin”** İdeolojik çalışan insan bu İlahi emre **uyamaz**, uyamaz. Seçilen müfettiş; işini tarafsızlık ve adaletle, cesurca uygulayabilen, her türlü riski göze alarak, göğüs gererek teftiş ve soruşturmasını yapacak düşünce ve kişilikte olması gerekir.

c- Müfettiş, yurtiçinde hizmet içi faaliyetlerle ve yurtdışı deneyimleriyle geliştirilmelidir.

d- Unvanına yakışır yetki ve bilgiyle donatılmıştır.

e- Yine unvanına yakışır ücret alarak kimsenin çayına, çorbasına, arabasına minnet etmeyecek

düzejde, mesleki onurunu koruyacak oranda ücret almalıdır.

f- Mesleki güvencesi olmalıdır.

g- Maarif Müfettişliği için eğitimden gelenlerin, en az 5 yıl öğretmenlik, üç yıl müdür yardımcılığı, üç yıl okul müdürlüğü yapmış ve belgelere dayalı olarak bu görevlerde başarısını kanıtlamış olanların sınava katılabilmeleri ölçütü getirilmelidir.

Hukuk, iktisat, işletme gibi alanlardan gelenlerin de; müfettişlik sınavını kazanmaları durumunda hâkimlik-savcılık, kaymakamlık, avukatlık mesleklerinde olduğu gibi çok ciddi bir yetiştirme sürecine tabi tutulmaları gerekmektedir.

g- Müfettiş yardımcısı alımlarında yeterlilik üzerinde çok ciddi durulması gerekir. Bunun için *Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik*'te yazıya geçirilmiş ölçütler esas alınmalıdır.

Sözlü sınav veya mülakat komisyonundan ayrı olarak bir komisyon daha kurulmalıdır. Ya da ya sayıla belirlenen komisyona aşağıda statüleri verilmiş unvanlar da ilave edilmelidir. Bu ikinci komisyon kurulacaksa, vereceği puanların ortalaması ile birinci komisyonun vereceği puanın ortalaması sözlü/mülakat puanı olmalıdır.

İkinci Komisyonun Yapısı: Müsteşar veya Rehberlik ve Denetim Başkanının Başkanlığındaki Diğer Üst Yöneticilere ek olarak; akademisyen bir psikiyatrist; akademisyen bir psikolog; akademisyen bir sosyolog veya kişisel gelişim uzmanı; alanı eğitim yönetimi ve denetimi olan bir akademisyen; büyük illerden birinin maarif müfettişleri başkanı da komisyonda bulunmalıdır.

Aksi olursa, yani bu hassasiyetler yerine getirilmeden göreve alınan, her müfettişten; her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza etmesi, siyasî, idarî, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınabilmesi gibi etik davranışları beklemek ütopya olmaktan öte geçemez.

Maarif Müfettişliği Yardımcılığına alımların iki kanaldan oluşu (eğitim içi ve dışı), yerinde bir düzenlemedir. Çünkü hem eğitim, hem de hukuk, siyasal, iktisat, işletme gibi alanlardan mezun olanların döner sermayeli kurumlar ile işletmelerin denetim ile soruşturma alanlarında değerlendirilmeleri resmen olmasa da uygulamalı olarak görevlendirilmeleri denetim ve soruşturmalara uzmanlık katkısı sağlayarak kalite getirecektir.

Nasıl Bir Teftiş, Nasıl Bir Müfettiş

Ben, "Bakan adına geldim, vali adına geldim," diyen onlar gibi havaalanı, gar ve otogarlarda karşılanıp oralardan resmi araçlarla alınmak isteyen, il ve ilçe müdürleri tarafından bina girişlerinde karşılanmak isteyen, içeri girildiğinde kurum müdürlerinin ayakta brifing vermesini isteyen, kuruma ve okullara gittiğimde korku salan, korkulan, kendisine verilen yetkiyle etkili olmaya çalışan bir müfettiş olmak istemiyorum. Gittiğim kurumda; geliş haberim öğretmenlerimizde, idarecilerimizde huzur yaratsın istiyorum.

Öğretmenim, "müfettişler geliyormuş. Oh ne iyi zamanda geldi. 30 öğrencimden üçünü tam okumaya geçiremedim. Onları görmesini ve bana önerilerde bulunmasını isterim," diyerek gelişimden mutlu olmasını istiyorum. *İdarecim*, Okul-Aile Birliği ile olan, çözemediği sorununu ileterek bir sıkıntıdan kurtulacak olmanın heyecanını duymasını, seven ve sevilen bir insan olmayı istiyorum.

Ben, bilgi birikimim ile devletin imkânları ile sürekli hizmet içi eğitim kurslarıyla ve yurtdışında eğitimde gelişmiş ülkelerin teftişini mahallinde görme imkânı bularak sürekli kendimi yenileyen, donanımlı bir müfettiş olmak istiyorum.

Ben, "önce insan" anlayışı ile karşımdaki denetlediğim ve soruşturmasını yaptığım kurum ve kişilere nasıl faydalı olabilirim, onlara nasıl ışık tutarak rehberlik edebilirim diyen bir müfettiş olmak istiyorum.

Ben, ideolojik çalışmak istemiyorum sağcı ya da solcu olmak istemiyorum. Elbette milletin oyunu alarak seçilmiş hükümetin eğitim politikalarının uygulanmasına çalışacağım. Yasayla çerçevesi çizilmiş görevimi en iyi ve doğru yapacağım. Çünkü ben, Devletimi, Bayrağımı, Vatanımı, milletimi seviyorum. Çünkü ben biliyorum ki, "vatanını, milletini, dinini en çok seven insanlar, işini doğru ve sağlam yapan insanlardır." Mesleğimin onurunu ve saygınlığını koruyarak, geçim derdi çekmeden, özlük haklar bakımından ayırıma tabi tutulmadan bu ülkenin eğitimine katkı sağlamak istiyorum.

İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olduğum sürece bütün bu olmak istediklerimin imkânsız denecek kadar zor olduğunu ve hemen hiçbir müfettişin etik değerlere tam olarak uyabilmesinin mümkün olmadığını ifade ediyor, Maarif Müfettişliğinin önündeki bu engellerin kaldırılmasını istiyorum.

Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlı Olarak Yaşanmış Örnek Olaylar

Örnek Olay I. (Yıl:1998)

Karadeniz illerinin birinin köyünde PİO'ya rehberlik amacıyla gidildiğinde (Ekim ayı sonu) idari denetim yapılırken PİO olarak ek binası ve eski derslik binasının onarımı devam ettiği için öğrenciler bahçede sıralarda öğrenim görüyor. Binanın henüz teslimi yapılmamış. Müfettiş binanın her tarafını geziyor. Biten kısımlarla ilgili notlarını alıyor. Ek bina yeni yapılmış. 25 civarında tespit edilen eksiklik resmi yazıyla il MEM'e bildiriliyor. İl Müdürü tarafından sözlü olarak verilen cevap; "Siz ne karışıyorsunuz yönetimin işine, binanın eksikliğine, siz okuma yazma bilmeyen öğrencilere bakın, öğretmene rehberlik edin..." Ama bu yazı üzerine derhal müteahhit aranıyor... Bölge sistemi olsaydı o ilin müdürü ya da inşaat emlak'a bakan müdür yardımcısı, müfettişe laf edemeyecekti.

Örnek Olay II.(Yıl:1999)

Bir ilimizin öğretmenevinin bahçesi; çay içmekte olan bir ilköğretim müfettişinin (o zamanki adımız) yanına, iktidar partisi ortağı bir partinin ilçe başkanı (*aynı zamanda öğretmen emeklisi*) gelip oturur.

İlçe Başkanı sorar: Müfettiş nereye gitti ? (Sürgün edildi)

Müfettiş cevap verir : Artvin'e

İlçe Başkanı tekrar sorar: Ona kızılık şerbetini kim içirdi? Sen de onun gibi kızılık şerbeti içmek ister misin?

Müfettiş bey, rahatsız olur ve sorar: Bu sözü söylemeni gerektirecek ne oldu ki?

İlçe Başkanının cevabı: Kardeşimi teftiş etmiş ve ona 83 puan vermişsin ayağını denk al, sen de Artvin'e gitme.....

Örnek Olay III. (Yıl :2001)

Bir öğretmenimizin öğretmenevinde bir partinin il başkanı, aynı zamanda öğretmen emeklisi olan arkadaşı ile çay içmekte iken; kurumun önce stajyer öğrencisi ile akabinde de kurumun müdür yardımcısı ile tartışır. Konu soruşturmalık olur. Olayla ilgili tanıklığına başvuru alan emekli öğretmen ve il başkanının ifadesi alındığında, Bu başkan, öğretmen olan arkadaşının ceza alacağını hisseder ki; müfettişlere, "emekli öğretmenim ama

siyaset yapıyorum. Buradan arkadaşım ceza alırsa şahsen ben de bunu kimsenin yanına bırakmam. Bilesiniz." diyerek müfettişi tehdit etmiştir.

Bölge sistemi olsa bu olur muydu?....

Örnek Olay IV. (Yıl:1996)

Şehrin çıkışında yapımı planlamaya alınan bir ilkokulun, henüz hafriyat çalışması bile yapılmadan su basmalına kadar yapılmış gibi gösterilerek müteahhide ödeme yapıldığını, zamanın ana muhalefet partisinin bir ilçe başkanı Ankara'ya şikâyet ediyor. İnceleme mahalline müfettiş gönderiliyor.....

Müfettişin kanaati sözlü olarak alındıktan sonra, Valilikten gelen sözlü talimat ile bu inceleme müdür yardımcısına yaptırılıyor... Sonuç ne oldu?....

Örnek Olay V.

Amirlerin Gizli Sicil Raporlarının Bilgi Edinme Yasası Gereği öğrenildiği yıllardı. Kendini sürekli yenileyen, okuyan, okullarda çok sevilen ve işini çok iyi yapmaya çalışan ve ayrıca müfettişlik etik kurallarına tam olarak uyma azminde olan bir müfettişimizin sicili İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı tarafından 98, il müdürü tarafından 60 (Orta), Üçüncü amir ise müdüre katılarak 60 vermiş. Niye böyle oldu diye sordüğümüzde ise, Bu müfettişimizin cevabı: *"Bilemiyorum ama, o yıl iktidarda olan partinin ilçe başkanı tarafından açılmak istenen bir dershaneyi (il müdürünün ısrarlı telkinlerine rağmen) eksiklikleri nedeniyle açmamıştım. Aklıma başka da hiçbir şey gelmiyor"* demişti.

Örnek Olay VI. (Yıl:2001)

Yine bir özel anaokulunun açılışında, kahvehane ile okul arasındaki mesafe 90 metre olduğundan dolayı olumsuz rapor verecek olan müfettişler, İl Müdürünün isteği ve baskısıyla mesafeyi 100 metre olarak göstermişler ve kurum açılmış. Daha sonra yapılan şikâyet üzerine müfettişler ceza almış ve ayrıca yargılanmışlardır. Bu durum karşısında il müdürünün bu müfettişlerden biriyle yaptığı görüşmede söylediği: *"Müfettiş Bey, ben il müdürüyüm ve siyasetçiye olan yakınlığım nedeniyle müdür oldum. Siyasetçinin isteğini yapmak zorundayım. Size ısrar da etmiş olabilirim. Bu da normaldir. Siz müfettişsiniz yönetmeliğe uymuyorsa açmayacaktırınız okulu..."*

Yukarıda anlatılan bu olaylar, sadece iki müfettişin başından geçen örnek olaylardan sadece birkaçıdır. İllerde görev yapan yaklaşık 3000 müfettişe ait yaşanmış binlerce benzer olay, konunun önemini açıklamaya yeterlidir. Burada hepsini yazmak ahlaken de hukuken de mümkün değildir.

Müfettişlik mesleğinin onurunun korunması, etkililiğinin sağlanması, devletin/ hükümetin proje ve politikalarının tam ve doğru uygulanması; baskı, etki ve yönlendirmelerden uzak, objektif ve adil denetleme ve değerlendirme için müfettişlerin doğrudan Bakanlığa bağlı olarak illerin dışında; belirlenecek bölge merkezlerinde örgütlenmesi gerekmektedir.

Örneklendirilecek canlı olaylarla engelleri sıralamak mümkün ancak, bir örnekle yetineceğim: Örgün bir özel öğretim kurumu, öğretmenlerinin bir kısmını Haziran ayı sonunda; SGK primleri ödememek için istifa etmiş gösteriyor. Eylül ayında yeniden başlamış gösteriyor ki, işe girip çıkmış olsun ve kıdem tazminatı da oluşmasın. Kurucu, bunu bilerek yapıyor, kurum müdürüne yaptırıyor. İstifa dilekçelerini alıyor ama il/ilçe müdürlüklerine göndermiyor.

Bu canlı örnekte olduğu gibi hükümetin iyi niyetle uygulamaya koyduğu politikalar sabote edilmektedir. Ben müfettişim, bunu görmek istiyorum. Hükümete, politikalarına destek olmak istiyorum ama engeller var. Kurucular bir şekilde siyasi iktidara, bürokratlarına, milletvekillerine ulaşıyor. İl, ilçe milli eğitim müdürleri baskı altına alınıyor. Kurucu kendi yaptığını hiç gündeme getirmeden müfettişi kusurlu göstermeye çalışıyor. Bu ise imajımızı, moral ve motivasyonumuzu düşürüyor.

Hükümetlerin iyi niyetle çıkardığı projeler amacının dışında kişilere hizmet eder hale geliyor. Böyle yüzlerce yaşanmış ve yaşanmakta olan örnekler gösteriyor ki müfettişlerin; *"her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza etmesi, siyasi, idari, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınabilmesi, adaletle işini yapabilmesi"* nin olmazsa olmaz şartı: İl düzeyindeki teftiş yapılandırılmasının bölge düzeyine çekilmesiyle mümkün olacaktır. Çünkü bu baskılar yerel düzeyde daha ağır olmakta ve müfettişin direncini zorlamaktadır. Bu ise bizlerin hem bu dünyasını hem de büyük hesabın görüleceği öbür dünyasını karartmaktadır.

Sayın Başbakanımın, tebessümü yüzünden eksik olmayan sayın Milli Eğitim Bakanımın 'Bakı kulu' olabilme temennisi ile burada yazdıklarımın değerlendirileceğini gönülden inanıyorum.

Üçüncü Göz

Ersoy AKSOY
MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Maarif Müfettişi

Giriş

Eğitim denetiminde başlatılan değişim sürecinde yenileşmenin önemi ve maarif müfettişinin rolü "Üçüncü Göz" başlığı altında değerlendirilmiştir. Denetim ve rehberlik; ilkeler, üçüncü göz müfettiş, denetim raporunda 3M kuralı, inceleme ve araştırma raporu, ders denetimi, kurum denetimi ve denetimin yönetimi alt başlıkları altında tahlil ve münakaşa yapılmaya gayret gösterilip sonuca gidilmiştir.

Dünyada eğitimle ilgili değişimler dinamik bir yapıda olup, hızlı ve planlı olarak yapılmakta, Türk eğitim sisteminde de yapılan yenilikler bu minvalde gelişim göstermektedir. Zaman zaman değişimleri günlük rutinimiz içerisinde değerlendirmemiz bile söz konusu olamamaktadır. Eğitim sisteminde değişimin sürekliliği, sürecin dinamik olmasını gerektirdiği için başarılı olmayı kolaylaştıracak ve başarıya giden yolları seçmemize yardımcı olacak araçlar bulunmaktadır. Eğitim sisteminde, ülkemizdeki değişim ve yenileşme sürecine katkı sağlayıp yönetsel olarak önem arz eden araçlar "Denetim" ve "Rehberlik" uygulamalarıdır.

Denetim ve Rehberlik

Denetim: Kurumlarda/kuruluşlarda kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedefe uygunluğunu, doğruluğunu, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini, yerindeliğini; objektif geçerli ve güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumu ortaya koyma, rehberlikte bulunma, değişim için misyon ve vizyon kazandırma sürecidir¹.

1. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yayınları, (2014)

Rehberlik: Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara faaliyetlerinde yol göstermek, programlar oluşturmak, eğitim-öğretim ile diğer çalışma ve uygulamalarda, kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak, verimliliği artırmak, mevzuata uygunluğu sağlamak, eğitim-öğretim düzeyini yükseltmek ile denetim ve rehberlik çalışmaları sırasında görevlileri bilgilendirmek, onları hizmet içinde yetiştirmek için yapılan her türlü mesleki yardım ve önerileri kapsayan hizmetler bütünüdür².

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır³. Eğitim-öğretim hizmetinin, 1739 sayılı kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur⁴. Başkanlığın görevleri:

"a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek. c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor haline getirecek

2. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yayınları, (2014)

3. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) Kanun No:2709

4. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) Kanun No:1739 56. madde Erişim 01.03.2015 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

ilgili birimlere ve kişilere iletmek. ç) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak. d) Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek⁵.

Özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda görevli personel, Milli Eğitim Bakanlığının denetimi ve gözetimi altındadır⁶. 5510 sayılı kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür. Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır⁷.

Denetim ve Rehberliğin İlkeleri

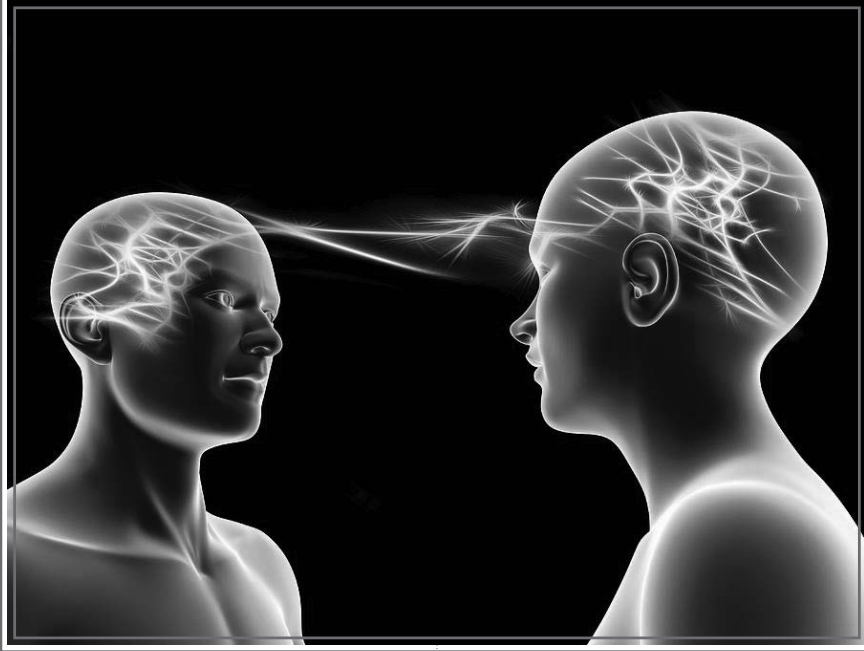
- İdari iş ve işlemlerde şeffaflık ve hesap verilebilirliği artırmak.

5. KHK Karar Sayısı:652 Madde No:17/a,c,ç,d Erişim 01.03.2015 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

6. Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Kanun No:5580 Erişim 01.03.2015 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

7. Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, Kanun No:5510 Erişim 01.03.2015 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060616-1.htm>

- Uygulamaların mevzuata uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak.
- Sisteminin genel prensiplerini belirlemek.
- Mevcut durumu iyileştirmek.
- Performansı yükselterek kaliteyi arttırmak.



- İşbirliği ve katılımı öngörmek.
- Güvenilir olmak.
- Objektif ve tarafsızlığı esas almak.
- Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, **teşvik** etmek.
- Denetim sürecini doğru belirlemek.
- K a m u

kaynağının daha etkin ve yerinde kullanılabilmesini sağlamak.

- Bireysel, kurumsal farklılıklar ile yerindelik faktörünü dikkate almak.
- Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak.
- Kurumlarda veya kuruluşlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini eşgüdüm halinde yürütmek.
- Evrensel ilke ve uygulamalar ışığında değişen ve gelişen şartlara göre sorunları belirlemek.

Üçüncü Göz: Müfettiş

Maarif Müfettişi ve yardımcılarının görev ve yetkileri "a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde belirtilen görevleri yapmak, b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak, c) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak, ç) Görevlendirilecekleri birim ve komisyon-

lardaki çalışmalarını yürütmek, d) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak⁸.

Müfettiş, mensubu bulunduğu kurumun/kuruluşun yetki alanı içindeki birimlerinde, yetkili âmir adına (Bakan, Genel Müdür, Bölge Müdürü) denetim, araştırma, rehberlik ve soruşturma yapan kişidir. Pedagojik sorumluluğu, yenilikçi deneyimlerin tasarımında bilgilendirici yönü, tarafsızlığı ve yeterliliği müfettişe liderlik rolü kazandırır.

Müfettiş rolü için yapılan teşbihlerde canlı vücudunun kullanılması alışıl gelmiş bir ameliye olduğundan, bu minvalde farklı ve doğru perspektiften bakmayı sağlamak amacıyla "Üçüncü Göz" başlığı mülahaza edilmiştir.

Müfettiş ifa ettiği görevi, üst amir adına gerçekleştirdiğinden, müfettiş rolü "göz" dışında "kol, ayak, kulak vb." olarak da tasavvur edilebilmelidir. Binaenaleyh, kurum denetimini gerçekleştiren iç/ dış mekanizmaların sayısı zenginlik olarak kabul edilmelidir.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı dışında; Anayasa Mahkemesi, Danıştay, Sayıştay, Bölge İdare Mahkemeleri, İdare Mahkemeleri ile Devlet Denetleme Kurulu, Yüksek Denetleme Kurulu ve İç Denetim Birimi Başkanlığı⁹ yerinde veya tesis edilen idari işlem üzerinden Milli Eğitim Bakanlığının iş ve işlemini denetleme yetkisine haiz oldukları bilinmektedir. Söz konusu denetim yapan kurum/kuruluş sayısındaki zenginlik ancak "Üçüncü Göz" mantığıyla bakıldığında daha anlaşılabilir olmaktadır.

Bunlarla birlikte;

Eğitim sistemindeki yenileşmede "üçüncü göz"ün ulusal ve uluslararası alanda çözüm öne süren raporları yönetsel olarak önemli bir araçtır. Üçüncü Göz, denetim sürecinde toplumun beklentilerini karşılamak için rehberlikte bulunurken ölçülülük, yerindelik ile hazır bulunuşluk ilkelerine riayet etmelidir. Sözelimi Çankaya İlçe Müdürlüğü ile Evren İlçe Müdürlüğünde veya Galatasaray Lisesi ile Yüksekova Anadolu Lisesinde yapılan kurum denetiminde farklı teknik ve yöntemler uygulanmalı, rehberlik yapılırken *dil* farklı kullanılmalıdır.

Ülke genelinde seyislere rehberlikte bulunması için düzenlenen organizasyona bir profesör davet

edilir. Hocamız, organizasyon zamanı toplantının yapılacağı salona geldiğinde, yalnızca bir seyisin onu dinlemek için beklediğini görür. Konuyla ilgili hazırladığı sunumdan vazgeçer ve dışarıya doğru yönelir. Bu sırada içeride oturan seyis, profesöre seslenerek:

-“Hocam nereye gidiyorsunuz ?”

Profesör

-“Senden başka kimse yok.”

Seyis

-“Hocam, ben ahıra gittiğim zaman, bir at bile gelmişse, onu yemlerim, dönüp gitmem!” şeklinde cevap verince, cevaptan etkilenen profesör, at eğitimiyle alakalı tüm hazırlığını önceden yaptığı plana göre anlatır. Sonra, seyisin gözlerinin içine bakarak:

-“Umarım rehberliğim faydalı olmuştur.”

Seyis

-“Biraz !”

Profesör

-“Ne demek biraz, ben tüm hazırlığımı eksiksiz aktarmaya çalıştım.”

Seyis

-“Hocam, sıkıntı da burada zaten. Ben bile atları yemlemek için ahıra gittiğimde, tüm atlar için hazırladığım yemleri, ahıra yalnız gelen bir ata yedirmeye çalışmazdım!” der¹⁰.

Bu mizansen, öznesi “insan” olan eğitim kurumlarında; öğretmen ve diğer çalışanları mesleki anlamda eğitmek, yetiştirmek ve desteklemek amacıyla rehberlik yapılırken, hazır bulunuşluğun önemini farklı perspektiften ortaya koymaktadır.

Denetim Raporu ve 3M Kuralı

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının yayınları arasında bulunan, kurum denetim rehberleri¹¹ maarif müfettişi tarafından araç olarak değil amaç olarak kullanıldığında, denetim rehberinde mevcut cümlelerin yüklemeleri değiştirilerek hazırlanmış “denetim raporu” ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan raporun, genelde kuruma ait teftiş defterine yapıştırıldıktan (eklendikten) sonra rafa kaldırılıp özenle bir sonraki denetim

8. Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği Madde 57

9. 5018 Sayılı Kanunla Bakanlıklar bünyesinde kurulmuştur. Erişim:01.03.2015 <http://www.idkk.gov.tr/Sayfalar/Mevzuat/Birincil%20Duzey%20Mevzuat/5018 Sayılı Kanun.aspx>

10. Bu mizansen, denetimde hazır bulunuşluk konusuna dikkat çekmek amacıyla yazılmıştır.

11. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yayınları Erişim: 01 Mart 2015, <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>

için saklandığı hepimizin malumudur. Dolayısıyla, bahse konu kurumların teftiş defteri, kurumda bulunanların beklentilerini karşılamadığından en az yıpranan evrak durumundadır.

Kurum denetim raporunun fonksiyonel olabilmesi için; üçüncü gözün, kurum denetim rehberini amaç olarak değil araç olarak kullanması gerekir.

Güzellik, çoğu zaman kusurları gizleyen bir örtüdür (Balzac). Kurum denetiminde, birkaç olumlu cümleden sonra, “ancak” denilerek tamamına yakınında olumsuz tespitlerin vurgulandığı **bir** denetim raporu hazırlamak yerine, kurumla ilgili olumlu tespitlerin, olumsuz tespitlere örtü olduğu “denetim raporu” hazırlanmalıdır.

Üçüncü göz, e-denetim sisteminden ulaşabileceği kurumun veri tabanını esas alarak, kurumun hedeflerini ortaya çıkarıp buna dair hazırladığı raporu, eylem planı gibi geliştirerek genişletmelidir.

Eğer sizden sokakları süpürmeniz istenirse Michelangelo'nun resim yaptığı, Beethoven'ın beste yaptığı veya Shakespeare'in şiir yazdığı gibi süpürün. O kadar güzel süpürün ki, herkes durup, burada dünyanın en iyi çöpçüsü yaşıyormuş desin (Martin Luther King). Her insan için, en iyinin, üç önemli özeliği vardır. Bunlar, makul, mantıklı ve meşru olma özellikleridir. Söz konusu özelliklerin bir arada bulunma durumuna, sembolik olarak “3M kuralı” adı verdiğimizde; 3M kuralı dikkate alınarak hazırlanan denetim raporunun da en iyi denetim raporu olduğu denilebilecektir.

Yeni Türkiye'nin, yenileşen denetim anlayışı doğrultusunda, varılması gereken hedefin kuruma uyarlandığı “makul-mantıklı-meşru” (3M kuralı) tespit ve tekliflerden oluşmuş eylem planı; kurumun “denetim raporu” adı altında idareci, personel, öğrenci, veli ile öğretmen için en iyi rehber olmalıdır.

İnceleme ve Araştırma Raporu¹²

Her derece ve türdeki örgün/yaygın eğitim kurumlarıyla, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişi aracılığıyla yürütmek¹³. Türkiye

12. Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 73/ç fıkrası Erişim 01.03.2015 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

13. KHK Karar Sayısı:652 Madde No:17/d Erişim 01.03.2015 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedsriye Maarif Vekaletine merbuttur¹⁴.

Millî Eğitim Bakanlığının her faaliyeti için rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, **değerlendirme**, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin maarif müfettişleri aracılığıyla yürütülme te olduğu bilinmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının oluru/onayı dışında olup eğitim faaliyeti adı altında birtakım müesseselerin (kuruluşların) hizmet vermesine mezkur mevzuat cevaz vermektedir. Ancak; söz konusu kuruluşların faaliyete başlamasıyla alakalı Millî Eğitim Bakanlığının onayı bulunmasa da 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanununun, Millî Eğitim Bakanlığına verdiği sorumluluk ve yetki çerçevesinde, her türlü eğitim politikalarını doğrudan veya dolaylı etkileyen faaliyetin denetlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Ülkemiz eğitim ve öğretim sistemine, sözde katkı sağlamak için faaliyet gösteren sınav hazırlık merkezleri, eğitim koçluğu, mental matematik vb. kuruluşlar ile çocuğun zekâ gelişimi, matematik öğrenmenin kolay yolu, hafıza teknikleri vb. yayınların, eğitim pazarı oluşturma girişimleri ders-hanelerin kapatılmasıyla hızlanmışır.

Eğitim politikaları üzerinde *tiran* etkisi yapan kuruluş ve yayınlar hakkında, icraî veya operasyonel sürecin hukuki zeminde başlatılabilmesi için, öncelikle yapılacak inceleme ve araştırma doğrultusunda hazırlanacak rapor ortaya konulmalıdır. Hazırlanan “inceleme ve araştırma raporu” tesis edilecek işlemler için dayanak olmalıdır. Dolayısıyla inceleme ve araştırma raporunun, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı icraî birimlerin hukuki zeminde geniş hareket etmesini sağlayan bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Maarif müfettişi tarafından hazırlanan inceleme ve araştırma raporu; makul, mantıklı ve meşru olan tespit ve tekliflerden hazırlandığında, icraî veya operasyonel mahiyette faaliyet gösteren birimler için yol gösterici olacaktır.

Örnek: Tespit edilen sorun¹⁵:

Ortaöğretim Kurumlarından mezun olan gençlerimiz, hızlı ve kolay yoldan gelir elde edebilecekleri meslekleri tercih etmektedirler. Amaç, çok ça-

14. 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, madde:1, Erişim 01.03.2014 <http://www.mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>

15. Eğitim sistemini olumsuz etkileyen bir faktörün rapora nasıl yansıtılması gerektiği açısından, düzenlenmiş bir mizansendir.

buk ekonomik güce kavuşmak olsa gerek. Gençlerimizin, ekonomi endeksli eğitime bakış açısı da uygulanan politikalarla bağlantılıdır. Bu düşünceyi besleyen kurumlar; Medya, Milli Eğitim Bakanlığı... Milli Piyango... şeklinde sıralanmaktadır.

Tahlil ve Münakaşa:

Yukarıdaki sıralamada sıra numaraları farklı olsa da isimlerinde "millî" sözcüğünün bulunduğu iki kurum hayati bir önem arz etmektedir. Bunlar; Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Piyango İdaresi'dir. Her iki kurumun da gençlerimizin sağlıklı düşünebilip bu doğrultuda plan yapabilmesi için atılması gereken binlerce iyileştirici adıma ihtiyaç olup ilk adım olarak da isimlerinin önündeki "millî" kelimesinin ayrıştırılmasıyla başlanılmalıdır.

Millî kelimesinin, Piyango İdaresinin önünde bulunması, kelimenin manevi anlamına zarar verdiği gibi, Piyango yoluyla öğrencimizin hayal kurmasını, maalesef, millileştiriyor.

Sonuç ve kanaat:

"Millî" kelimesinin, Piyango İdaresinin adından kaldırılması için, Bakanlığımızın teşebbüste bulunması **gerektiği** kanaatindeyim."

Eğitim sistemini olumsuz etkileyen dış faktörün, "inceleme ve araştırma raporu"na konu edilebileceğine dair bir örnek olarak verilmiştir. Hazırlanan bu örnek rapor, elbette Maarif Müfettişinin şahsi kanaatidir. Ancak, hazırlanan "inceleme ve araştırma raporu" yürütme veya yasama çalışmalarına kaynak olma veya yön verme olasılığı mümkündür.

Ders Denetimi ve Değişim

Maarif müfettişi veya okul müdürü tarafından, öğretmenin en az bir ders saati müşahade edilerek, mesleki gelişimi hakkında varılan tespitlerin doğru kabul edilip mentorluk yapıldığı uygulamaya "ders denetimi" denilmektedir.

Ders denetimi yapılırken maarif müfettişi veya okul müdürünün uygulamalarında teknik farklı

olsa da yöntem aynıdır. Ders denetimi uygulamasının; yöntem olarak değişen evrensel koşulların gerisinde kalması, denetlenen ile denetleyen arasında güven ortamının tam olarak sağlanamaması, öğretmenin genelde denetlenmekten mutlu olmaması, ders denetimi sonrasında açıklama yapma zorunluluğunun ortaya çıkması, usul yönünden verimliliği, tartışılır hale gelmiştir. Sözelimi; öğretmen ders denetiminde, müfettiş veya okul müdürünün tespitine katılmadığında, aleyhine gelişebilecek ceza alma veya olumsuz bakış olasılığı bulunduğundan, öğretmen genelde mentorluk yapana "haklısınız, bundan sonra dikkat edeceğim, vb." söylemlerini kullanarak sorunsuz bir ders denetimi geçirmeyi tercih etme zorunluluğunda bırakılmıştır.

Açıklama yapmaktan daha büyük zaman israfı olmaz (Benjamin Disraeli). Akıllı adam aklını kullanır, daha akıllı adam başkalarının da aklını kullanır



(Bernard Shaw). İnsanı ayakta tutan iskelet ve kas sistemi değil; prensipleri, sorumlulukları ve inançlarıdır (Elie Wiesel). Öğretmen; duygu ve hislerini davranışlarına yansıtan meslek gruplarının temsilcilerinin başında gelmektedir. Öğretmenin mesleki gelişimi hakkında karar verilirken, sınıf ortamında sağladığı ruh ve inanç dikkate alınmalıdır. Bu minvalde, öğretmenin performansı bir veya iki ders saati izlenip "ders denetimi" adı altında mesleki gelişimine yönelik sonuç ortaya konulması manidar bir uygulamadır.

Öğretmenin mesleki yönden gelişimi için, "ders denetimi" adı altında soyut nasihat dinleme ritüelinden koparılıp yerine somut davranış izlemesi tercih edilmelidir. Binaenaleyh, alışlagelmiş "ders denetimi" uygulamasına alternatif olarak,

öğretmen bulunduğu okulda ve eğitim bölgesinde, kendi zümre öğretmenlerinin dersine periyodik olarak katılmalıdır. Bu uygulamada, öğretmen benchmarking (kıyaslama) yöntemi ile öz değerlendirme yapma yoluna gitmelidir. Öğretmen, bu uygulamayla dersine girdiği meslektasını tenkit etme veya rehberlik etme konumunda olmamalıdır.

Kamu ve kurum yararı gözetilerek mucipli ders denetimi haricinde, müfettiş ve okul müdürünün ders denetimi yapması/yapmaması tartışılır olmaktan çıkmalı, rutin ders denetimleri yerini otokontrol, izleme ve öz değerlendirmenin yapılacağı benchmarking uygulamasına bırakmalıdır.

Kurum Denetimi ve Değişim

Kurum denetimi; öğrenciden öğretmene, personelden yöneticiye, taşınırdan fiziki yapıya, zümre kararlarından öğretiler kurulu kararlarına, ders planlarından ders denetimine... hülasa A'dan, Z'ye eğitim ile yönetim sürecinin incelenip değerlendirilmesidir.

Öteden beri gelen uygulamayla, kurum denetimi uygulamalarında "makro düzeyde denetim" ile "mikro düzeyde denetim" in birbirlerinden ayrıştırılmaması ritüelleşmiştir. Denetimin, eğitim sistemine yön veren daha etkili bir dinamik araç olarak kullanılabilmesi için; makro (büyük, geniş) düzeyde denetim ile mikro (küçük, dar) düzeyde denetimin birbirinden ayrıştırılıp, "makro düzeyde denetim" ile "mikro düzeyde denetim" olmak üzere, farklı süreç şeklinde tanımlanmalarıyla mümkündür.

Mikro düzeyde denetim, kurumda ideal eğitim ortamı sağlanması amacıyla; makro düzeyde denetim, kurum başarısını geliştirerek genişletmek için yapılmalıdır. Makro düzeyde yapılan kurum denetimi yalnızca maarif müfettişi eliyle, mikro düzeyde yapılan denetim, öncelikle kurumda oluşturulacak komisyonlar marifetleriyle, gerektiğinde maarif müfettişi eliyle yapılmalıdır.

Mikro düzeyde yapılan denetim; kurumu kontrol eden salt bir eylemden ziyade, tespitleri tanımlayıp iyileştiren, ilerleyen ve geliştiren süreç olarak tanımlanabilmelidir. Dolayısıyla, değişim ve yenileşme, öncelikle kurumda bulunanların sorumluluğunda olmalıdır. Sözelimi, okulda öğrenci temsilcisi, öğretmen, okul idarecileri ile okul aile

birliği üyelerinden oluşturulan komisyon; kurumdaki yangın tütünün doluluğu, kılık kıyafet tertibi, fiziki ortam, taşınır mal işlemleri, pansiyon işleri, tefrişat, kaynak kullanımı, hesap işleri, öğretmen normu vb. durum tespitini tanımlayıp mevcudun iyileştirilmesi ile kalitenin artırılmasını kontrol, izleme ve değerlendirme yöntemiyle yapabilmelidir.

Makro düzeyde yapılan denetim; evrensel olarak değişen ve gelişen şartların göz önünde bulundurulduğu, kurumun paydaşlarıyla birlikte tespitlerin analiz edildiği, yapılması öngörülen hususlar için tenkide dayalı olmaktan uzak, çözüm odaklı planlamanın ortaya konulduğu süreç olarak tanımlanabilmelidir. Örneğin, Anadolu öğretmen liseleri, geçmişte makro düzeyde denetlenebilseydi, mezunlarının öncelikli tercihinin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin olmaması hususu analiz edilerek, çözüm odaklı planlama yapıldı... ve bugün öğretmen liseleri varlığını devam ettiriyor olabilirdi.

Okul müdürlerinin; okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleme yoluyla, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama ve yönetsel olarak iyi bir okul ortamı oluşturma; program, veriye dayalı karar verme, yenileşmeye açık ve farklı öğretim stratejileri geliştirme anlamında model olma; yetkiyi dağıtma, değişimi kolaylaştırma ve yapılandırmacı yaklaşımla çalışanlara liderlik rollerini yerine getirmeleri beklenmektedir (Aktaran: Balyer, 2012). Bu bağlamda okul müdürlerinin, iletişim sürecinde yargılayıcı olmadan öğretmen ve personelin performansının yenileşmesi için düzeltme yoluna gitmeleri; çalışanlara olumlu yönde katkı sağlamaları; okulun gelişimi için okul yönetiminden kaynaklanan sorumluluğu üstlenmeleri; mevzuatın memuru değil, yürütülmekte olan iş ve işlemlerin paydaşı olmaları; tespit edilen olumsuzluklar hakkında öncelikle tenkit yerine, doğru olanın yaşama geçirilmesi veya iyileştirilmesi için beklentilere katkı sağlamaları beklenir.

Denetimin Yönetimi

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri "a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek. b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü

kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek. c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor haline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek. ç) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak. d) Bakanlık teşkilatı ile personelinin idari, mali ve hukuki işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak. e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak. (2) Denetime tabi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı olmak zorundadır. Milli Eğitim Denetçileri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanuni engel bulunmadıkça bu talebin yerine getirilmesi zorunludur¹⁶.

Eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde öğrenci kazanımlarının izlenebilmesi temin edilip sınıf temelli başarı düzeyleri, yeterlilikleri ve standartları belirlenecek, ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilecektir¹⁷.

Denetimin yönetilmesi, genel olarak, denetim biriminin rasyonel bir şekilde organize olmasını ve birim içinde sağlıklı bir hesap verme yükümlülüğü zincirinin kurulmasını, denetim süreçlerinin netleştirilmesini, görev ve sorumlulukların belirlenmesini, stratejik planlar hazırlanmasını; özel olarak da faaliyet bazında denetim işinin planlanmasını; plana uygun biçimde icra edilmesini; bulgularının en etkili biçimde sunulmasını; denetim sonuçlarının izlenmesini gerektirir. Denetim biriminin

16. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Karar Sayısı: KHK/652 Sayılı

17. 2014-2018 Onuncu Kalkınma Planı

tüm bunları etkili bir biçimde gerçekleştirmesini sağlayacak iç kontrollerle donatılması; dahası, bir fonksiyon olarak denetimin de denetlenmesi gerekecektir. Kamu kurum ve kuruluşlarının kendilerine tahsis edilen kamu kaynaklarının hesabını Parlamente'ye vermesi zorunluluğu denetim birimleri için de geçerlidir ve bu durum denetimin bağımsızlığına halel getirmez¹⁸.

Yenileşme, önceden planlanmış belirli bir değişimdir. Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Değişim ve yenileşme bazı yönleri ile birbirinden ayrılırlar. Değişim kendiliğinden oluşabilir, yenileşme ise amaçlı ve planlıdır. Değişim eski sisteme dönüş biçiminde de görülebilir. Yenileşmenin yönü pozitifken değişime negatif yönde de olabilir. Değişim bazen sadece nicelikselidir. Buna karşılık yenileşmede hem nicelik hem de nitelik vardır¹⁹. Yeniden yapılandırma, değişim ve yenileşme kavramları birbirine yakın anlamları olan ve çoğu kez birbirine karıştırılan kavramlardır. Değişim, genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır²⁰. Bir örgüt ömrünü uzatmak istiyorsa, hastalıktan korunmak ve kurtulmak için yenileşmek zorundadır²¹.

Maarif Müfettişlerinin faaliyetlerinin ortak bir veri tabanında tutularak izlenmesi, değerlendirilmesi ve istatistiklerin hazırlanması, politika belirleyicilere sağlıklı bilgi sunulması için, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Bilgi İşlem Sistemi (REDBİS) kurulmuştur. Sistem üzerinde halen, denetim ve planlama modülü çalışmaları devam etmektedir. Çalışmalar tamamlandığında, tüm denetim faaliyetleri rasyonel bir şekilde planlanabilecektir. REDBİS uygulamasıyla birlikte maarif müfettişinin veriler ışığında sorunların tespiti ve çözüm önerisi geliştirmede daha faydalı rol alabileceğinden; eğitim sistemini iyileştirici ve geliştirici, kamu kaynaklarının daha etkin, verimli ve yerinde kullanımına katkı sağlayıcı, yol gösterici, riskleri değerlendirerek doğabilecek zararları önleyici rehberlik ve denetim sistemi oluşacaktır.

18. İhsan Gören, Kamu Mali Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması ve Denetim (İstanbul: TESEV, 1999).

19. Özdemir, S. (1996). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: PEGEM Yayınları.

20. Erdoğlan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

21. Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri/Yönetimsel Davranış. Ankara: Radioğlu Matbaası.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının denetimi yönetme anlayışında; öteden beri olagelen davranışlara dur denilerek başlatılan tensikat ve değişim ile birlikte statik yapıdan dinamik yapıya geçiş sağlanmıştır. Bu geçişte başarının devamlı olması için, değişim süreci yenileştirilerek devam ettirilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Maarif Müfettişi tarafından hazırlanan "denetim raporu" kurumda her paydaşın kılavuzu olabilmelidir.

Kurum denetiminin makro ve mikro olmak üzere iki farklı düzeyde yapılması sağlanmalıdır. Mikro düzeyde denetim, kurumda ideal eğitim ortamı sağlanması amacıyla; makro düzeyde denetim, kurum başarısını geliştirerek genişletmek için yapılmalıdır.

Kurumda ideal eğitim ortamının oluşturulması için kullanılan denetim aracı; yalnızca maarif müfettişi tarafından değil, kurumun iç dinamiklerinin katılımıyla da sağlanabilmelidir.

Öğretmenin mesleki yönden gelişimi için, *ders denetimi* adı altında soyut nasihat dinlemesi ritüelinden koparılıp somut davranış izleme uygulaması tercih edilmelidir. Bu minvalde; öğretmen mesleki gelişimi için, aynı zümre öğretmenlerinin derslerini periyodik olarak müşahede etmelidir.

Öznesi *insan* olan eğitim kurumlarında; öğretmen ve diğer çalışanları mesleki anlamda eğitmek, yetiştirmek ve desteklemek amacıyla rehberlik yapılırken, hazırbulunuşluk dikkate alınmalıdır.

Okul müdürü, denetimden kaynaklanan görevini ifa ederken, olumsuz bir tespitinden dolayı öğretmen, personel ve öğrenciyi tenkit edip ceza vermek yerine, öncelikle doğru olanın yaşama geçirilmesi veya iyileştirilmesi için toplum beklentilerine katkı sağlamalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının oluru/onayı olmadığı için denetim dışında bulunup dersanelerin kapatılma süreciyle sayıları hızla artan kuruluşlar ile yayınlar eğitim politikaları üzerinde tiran etkisi yapmaktadır. Söz konusu bu kuruluş ve yayınlar, Tevhid-i Tedrisat Kanununun getirdiği sorumluluk ve yetki gereği denetim kapsamına alınmalıdır.

Milli Piyango İdaresinin isminden, "Millî" kelimesinin kaldırılması hususunda, Milli Eğitim Bakanlığı gerekli girişimleri başlatmalıdır.

Eğitim denetiminde statik yapıdan dinamik yapıya geçilerek yapılan değişim ile yenileşmenin devamlılığı Denetim Kurumu için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla, başlatılan değişim sürecinin, başarıya ulaşabilmesi için, sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakların verimliliğinden maksimum düzeyde faydalanarak yenileşme devam ettirilmelidir.

Değişen denetim sistemine; her maarif müfettişi statü kaybı/kazancı kaygısı olmadan, yenileşmeye katkı sağlamalıdır. Denetimde yenileşme sürecinin öznesi; Türkiye eğitim sistemi olmalıdır.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, denetimi yönetme anlayışında yakın zamanda başlattığı tensikat ve değişim süreci yenileşerek devam ettirmelidir.

Kaynakça

- Avcı, N., Milli Eğitim Bakanı, 014 yılı TBMM Genel Kurulu Bütçe Sunuşu.
- Balyer, A. (2012).Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt:13(2), 75-93.
- Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri/Yönetimsel Davranış Çiftçi ,E.F., (Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni) Dil ve Anlatım Çalışmaları
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: PEGEM A Yayıncılık
- Eren, M. (Okul Müdürü) Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tez Çalışmaları
- Gören, İ. (1999). Kamu Mali Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması ve Denetim, İstanbul: TESEV yayınları
- Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ,Resmi Gazete yayınlanma tarihi 24/5/2014, sayısı 29009.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), Resmi Gazete yayınlanma tarihi 24/6/1973, Sayısı 14574.
- Onuncu Kalkınma Planı, (2014-2018), TBMM, Karar Tarihi 02.07.2013, Karar No 1041
- Özdemir, S. (1996). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara PEGEM Yayınları
- Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yayınları,2014, Erişim 01.03.2015, <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>
- 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükümünde Kararname, Resmi Gazete yayınlanma tarihi 14/09/2011, Sayısı 28054.
- 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Resmi Gazete yayınlanma tarihi 14/2/2007, sayısı 26434.
- 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu Resmi Gazete yayınlanma tarihi 16/6/2006, sayısı 26200.
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu Resmi Gazete yayınlanma tarihi 24/12/2003, sayısı 25326.

İlkokul Yöneticilerinin Öğretmen Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN
Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Mevsim ZENGİN
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması (Aydın, 2000) ve her örgütte olması gereken yönetsel süreçtir (Erdem ve Eroğul, 2012). Denetimde temel amaç plan ile uygulamaları karşılaştırarak, hedeflerin gerçekleştirilme derecelerini saptamak; örgütün etkililik, ekonomiklik ve verimlilik düzeylerini yükseltmek ve geliştirmektir (Gönülaçar, 2007). Denetim sonuçları ile beslenmeyen kurumlar eksikliklerini ve sorunlarını bulup gidermede rastlantılara bağlı kalmaktadır. Denetimle bunlar, rastlantı olmaktan çıkarılarak karar organlarının önünde sağlıklı verilere dönüşür (Yalçınkaya, 1992). Yapılan araştırmalar, denetim etkinliklerinin eğitim kurumlarında üretkenlik ve örgütsel etkililik üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Başar, 1993).

Denetimle ilgili yapılan tüm bu tanımlamaları kapsayan genel bir tanım yapılacak olunursa; yapılmış ve yapılmakta olan işlerin mevzuata, belirlenen amaç ve temel ilkelere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, etkililiğini, ekonomikliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlerle göre ortaya koyma, değişim ve gelişime yönelik öneriler hazırlama ve rehberlikte bulunma süreci olarak ifade edilebilir (Memduhoğlu ve Taymur, 2009).

Eğitimin bir alt sistemi olarak denetim, bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çok önemli bir süreçtir (Yılmaz, 2009). Denetim eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeyi ve geliştirmeyi amaçlar (Aydın, 2000). Glickman (1990) denetim kavramını öğretmene yapılan doğrudan yardım, programın, eğitimcilerin, grup-

ların geliştirilmesi yoluyla öğretimi geliştiren okul işlevi olarak tanımlamıştır.

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi ve eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması denetimin amaç ve ilkelerine uyulmasıyla gerçekleşebilir (Gökçe, 1994). Eğitim denetiminde eğilim, artık klasik anlayışta olduğu gibi, mevcut durumu belli ölçütler temelinde değerlendirmek ve buna göre bazı önlemler almaktan öte, sürekli olarak iyileştirme ve geliştirmeyi temel alan 'geliştirici denetim' anlayışına doğru kaymaktadır. Böyle bir anlayışta denetimin başarılı olması, denetçinin çok yönlü olarak kendisini yetiştirebilmesi ve iyi insan ilişkileri bilgi ve becerisine sahip olmasına bağlıdır (Özmen ve Güngör, 2008). Denetimin temel amacı okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşebilmesine bağlıdır (Kurt, 2009).

Kuşkusuz eğitimin niteliğini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de öğretmendir (Erden, 1994). Öğretmen kalitesi ve akademik başarı günümüzde eğitimin odak noktası haline gelmiştir (Brown, 2010). Öğretmen yetiştirme politikaları ne kadar iyi olursa olsun, her gün biraz daha gelişmekte olan teknoloji, giderek artan sosyo-ekonomik sorunlar ve çağın getirdiği yenilikler karşısında, öğretmenin başarısını sürdürülebilirliği için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekmektedir (Taymaz, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni denetim anlayışında bu görev okul yöneticilerinden beklenmektedir.

Yılmaz'a (2009) göre okul yöneticilerinin rolünde meydana gelen değişimler de okul yönetici-

lerin tarafından denetim etkinliklerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler arasında en önemlisi belki de, okul yöneticilerinin artık birer öğretim lideri olarak görülmesidir. Buna göre okul yöneticileri birer öğretim lideri olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirici yönde etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Yani okul yöneticilerinin odalarından çıkmaları, okullarında gezmeleri, sınıf içi etkinlikleri denetlemeleri, öğretmenler ile yakın bir ilişki kurmaları gerekmektedir. Tabii ki bütün bu etkinliklerin amacı eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir. Bütün bu gelişmeler okul yöneticileri yerine getireceği denetim etkinliklerinin önemini artırmaktadır.

Okul toplumunun en önemli halkalarından biri okul yöneticisidir. Yönetici, okulun insan ve fizik kaynaklarını, eğitsel amacın en etkili biçimde gerçekleşmesi yönünde eşgüdümleyen ve işe koşan bir iş görendir (Özdemir, 2009). Okul yöneticilerinin görevlerine ilişkin yasal metinler, yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarını okulu amaçlarına uygun olarak yönetme, değerlendirme ve geliştirme olarak belirtmektedir (MEB, 2003b; MEB, 2005; MEB, 2003a; MEB, 2000; MEB, 2001; MEB, 2009).

Okul yöneticileri öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi donanımlarına (alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür vb.) sahiptirler. Bunun yanında yöneticiliğin gerektirdiği meslekî bilgi ve becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin meslekî beceri ve donanımlarının yanında dürüst, sabırlı, esnek, idealist, heyecanlı gibi bazı kişisel nitelikleri de barındırması istenmektedir (Thom, 1993; Foster, 1986 Akt.Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Sağlamer'e (1985) göre okul yöneticisi, eğitim-öğretimin gelişmesinden sorumlu kişiler arasında ayrı bir öneme sahiptir ve yeri ilk sıradadır. Okul yöneticisi, her gün okulda bulunduğu için denetim yetkisi olan diğer görevlilerden daha çok okulun günlük çalışmalarının içine girmiştir. Okul yöneticileri toplum, üst düzey eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi sahibidir. Ayrıca okul yöneticileri eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yardım edebilecek en uygun konumda bulunmaktadır (Akt:Yılmaz, 2009).

Eğitimde niteliği artırmak ve hazırlanan programları etkili bir şekilde uygulamada denetim önemli ve gerekli bir süreç olarak görülmektedir.

Bu sürecin amaca uygun olarak sürdürülmesinde denetmenler kadar yöneticilere de görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri mesleki olarak, tüm branşlarda ilgili alan bilgisine sahip olmayabilirler. Ancak, denetim ve değerlendirme yaparken bir bütünsellik yaklaşımı ile gerekli durumlarda diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yaparak, bu görevlerini daha iyi yerine getirebilirler (Topçu ve Aslan,2009).

Okullarda öğretmenlere yardımcı olabilecek en yararlı sınıf yardım uygulamaları, klinik denetim (Early, 1998), akran koçluğu, kritik edebilen arkadaşlar ve sınıf eylem araştırma ekipleri veya çalışma gruplarıdır. Nitekim okul yöneticisinin denetçilik rolünün öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ve sınıflarda öğrenme sürecine katkı sağlayıcı nitelikte olması beklenir (Glickman, 2002).

Okul yöneticileri, öğretmenleri yakından ve sürekli izleme, öğretmenlerin sorunlarını kısa sürede paylaşma ve ihtiyaç duyulması durumunda, öğretmene yardımcı olma bakımından daha etkili olabilirler (Topçu ve Aslan,2009). Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin öğrenme sürecini geliştirme anlayışına paralel olarak öğretmenleri denetleme görevi ile ilgili rollerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu araştırmada ilkökul yöneticilerinin öğretmen denetim görevleri ile ilgili uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okul yöneticileri öğretmen denetimini nasıl gerçekleştirmektedirler?
- 2- Okul yöneticilerinin öğretmen denetiminde karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- 3- Etkili bir öğretmen denetiminin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve yöneticilerin önerileri neler olabilir?

Yöntem

Araştırmada, ilkökullarda okul yöneticilerinin denetim görevlerini gerçekleştirme düzeylerinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Üzerinde çalışılması hedeflenen sürecin doğası

gereği kendiliğinden oluştuğunda ve araştırmacılar "Neden?" ve "Nasıl?" sorularına odaklanarak "Hedeflenen durumu" derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedir. Durum çalışmalarının güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Miles ve Huberman, 1994) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Van il merkezinde bulunan 15 ilkokuldan 15 öğretmen ve 15 okul yöneticisi olmak üzere toplam 30 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellebilir. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılması nedeniyle seçilen okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çalışmaya katılmak için gönüllü olmasıdır. Çalışmada öğretmenler için Ö1, Ö2, ... ,Ö15 ve yöneticiler için Y1, Y2, ...,Y15 kısaltmaları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu örnekleme dışında pilot olarak seçilen bir okulun yöneticisi ve iki öğretmen ile görüşme yapılarak, bu görüşme bulguları doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu form, alan uzmanları tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, gerekli düzeltmeler yapılarak formun son hali elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler, belirlenen okul yöneticileri ve öğretmenlerden 15 Aralık 2014 - 15 Ocak 2015 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel veriler için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri tema, kodlandırılmış ifadeler şeklinde yapılandırılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde tema, kodlandırılmış ifade ve bunları somutlaştıran örnek açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra yapılan bu işlemler uzman görüşüne başvurularak araştırmacıların dışında iki akademisyen tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların görüşlerinin uyduğu bulgular araştırma kapsamında ele alınarak yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda ilkokul yöneticilerine ve öğretmenlerine yöneticilerin denetim görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin uygulaması hakkındaki görüşlerinin alınması için üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular; okul yöneticilerinin öğretmen denetimini nasıl gerçekleştirdiği ve öğretmen denetiminde ne gibi güçlüklerle karşılaştığı, etkili bir öğretmen denetiminin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin ve yöneticilerin önerilerinin neler olduğu şeklinde sıralanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, kodlandırılmış ifadeler hâlinde sunulmuştur. Bununla birlikte bulguları destekleyici öğretmenlerin yanıtlarından örneklere de yer verilmiştir. İlkokullarda okul yöneticilerinin öğretmen denetim uygulamalarının nasıl yapıldığına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Denetimini Gerçekleştirme Biçimlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlanmış İfadeler
Yöneticilerin Öğretmen Denetimini Uygulama Durumu	<p>Okul yöneticileri öğretmen denetim görevlerini; Derse girerek ve sınıfta gözlem yaparak yerine getirmektedirler. (Ö6, Ö9, Ö12, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15)</p> <p>Belge ve evrakların takibi yapılarak kâğıt üzerinde yerine getirmektedirler. (Ö13, Ö14, Y2, Y9, Y12,)</p> <p>Uzaktan gözlem ve başkalarının telkini ile yerine getirmektedirler. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Y3, Y9, Y11, Y13, Y15)</p> <p>Okul yöneticileri; Öğretmen denetime ayıracak zamanları bulunmamaktadır. (Ö5, Y1, Y7)</p>

Tablo 1’de okul yöneticilerinin öğretmen denetimi uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri yer almaktadır. Görüşlerine başvuru yöneticilerden büyük bir kısmı öğretmen denetimini derse girerek ve sınıfta gözlem yaparak yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ise denetimin belge ve evrakların takibi yapılarak kâğıt üzerinde yerine getirildiğine ve uzaktan gözlem ve başkalarının telkini ile gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Bazı yönetici ve öğretmenler de yöneticilerin denetime ayıracak zamanlarının bulunmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ilkökul yöneticilerinin öğretmen denetim görevlerini yeterince yerine getiremedikleri söylenebilir. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

‘Hiç denetim yapmadım.’(Y7). ‘Müdürümüz yeni geldi. Daha hiç denetim falan yapmadı. Eski müdürümüz de yapmıyordu zaten.’(Ö5). ‘İş alanımız çok fazla, zaman ayırmak zor. Henüz denetim yapmadım.’(Y1). ‘Müdürümüz denetimi okula teslim etmemiz gereken evraklara bakarak yapıyor.’(Ö14). ‘Derse girip denetim yapmıyor. Giriş çıkışlarımızı kontrol ediyor.’(Ö13). ‘Ders saatinde plan var mı yok mu, ders defterine uygun kazanımlar yazılmış mı, ders defteri ve yoklama fişi doldurulup imzalanmış mı?’(Y2).

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Denetimini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Tema	Kodlanmış İfadeler
Okul Yöneticilerinin Öğretmen Denetiminde Karşılaştıkları Güçlükler	<p>Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yetersizliği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Y5)</p> <p>Okullardaki öğretmen sayısının fazlalığı (Ö3, Ö6, Y6)</p> <p>Alanlarında uzmanı olmayışları (Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Y1, Y4, Y9)</p> <p>Okul yöneticilerinin kayırmacı tavırları ve kişisel duyguların yer alması (Ö4, Ö11, Ö15, Ö9, Y3, Y8, Y11)</p> <p>Okulların çok çeşitli sorunlarının bulunması (Ö5, Y2, Y15)</p> <p>Öğretmenlerin denetimden duydukları rahatsızlık (Y1, Y10, Y12, Y13, Y14)</p>

Tablo 2’de okul yöneticilerinin öğretmen denetimini gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlere göre yöneticilerin iletişime açık olmayışı, öğretmen sayısının fazla oluşu, yöneticilerin alanda uzmanlıklarının olmayışı ve kayırmacı oluşları denetimlerde güçlüklerle neden olabilmektedir. Denetim esnasında gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin iletişime açık olmayışları, kendilerine yakın hissettikleri öğretmenleri haksız yere desteklemeleri, teftiş edilen derse yönelik hakimiyetin olmayışı beklenen yararın elde edilememesine neden olmaktadır. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

‘Okulumuz büyük ve öğretmen sayısı da çok. Yıl içinde bütün sınıflara yetişemeyebiliyorlar. Bu da öğretmenler arasında huzursuzluğa neden olabiliyor.’(Ö6). ‘Bizim müdür branşı olmadığı derslerde denetim yaptığında pek fazla iletişim kuramıyor hocalarla. Sadece evrakla, yönetmeyle ilgili konuşmaya başlıyor.’(Ö10). ‘Devamlı aynı ortam paylaşıldığından dolayı hissiyat işine girebiliyor.’(Y11). ‘Arası iyi olan öğretmenleri uyarmada müdürümüz sıkıntı yaşıyor.’(Ö15). ‘Öğretmenleri ders içinde ve ders dışında öğrencilerle ilişkilerini gözlemlemek zor oluyor. En önemli sorun ise kişisel duygular devreye giriyor. Öğretmenle ilişkiler iyi ise olumsuzluklar dikkate alınmıyor.’(Y3).

Öğretmenlerin denetimden duydukları hoşnutsuzluk ve rahatsızlığın yöneticiler için güçlük

olarak görülmesi de manidardır. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

'Hazırlıklarında noksanlığı olan öğretmenler rahatsızlık hissediyorlar ve ders anlatmaktan rahatsız oluyorlar.'(Y10). 'Denetim olması sebebiyle öğretmenler daha stresli oluyor ve sınıfa kendisini tam olarak veremiyorlar.'(Y14). 'Müfettişler varken öğretmenlerin genel olarak fazla bir eksiği olmazdı. Ama şimdi evrak işi kısmını yapmak istemiyorlar. Eksikliğini söyleyince öğretmen bozuluyor.'(Y1).

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Etkili Öğretmen Denetimini Gerçekleştirebilmesine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Önerileri

Tema	Kodlanmış İfadeler
Okul Yöneticilerinin Etkili Denetim Yapabilmelerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Önerileri	Etkili ve çözüm odaklı iletişim becerisine sahip olmalıdırlar. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14,)
	Objektif ve tarafsız davranabilmelidirler. (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Y3, Y11,)
	Okul yöneticileri yeterliliğe dayalı olarak seçilmelidir, eğitime alınmalıdır (Ö5, Y1, Y2, Y4, Y7, Y8, Y9, Y10,)
	Kendi branşlarında uzman olmalıdırlar. (Ö7, Ö10, Ö11)
	Rehberlik yapabilmelidirler. (Ö3, Ö4, Ö11)
	Denetim düzenli aralıklarla yapılmalıdır (Ö7, Ö13, Y12,)
	Samimi ve yapıcı olmalıdırlar. (Ö4, Ö14, Ö15, Y5, Y14, Y15)

Tablo 3'te okul yöneticilerinin etkili denetim yapabilmelerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Yöneticiler düzenli aralıklarla, çözüm odaklı iletişim sürecine girip objektif bir şekilde rehberlik yaptığında ve bu süreçte yapıcı olduklarında etkili denetimin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Memduhoğlu'nun (2007) da belirttiği gibi; Türkiye'de okul yöneticisi seçme ve atama sistemindeki rasyonel olmayan keyfi uygulamalar, okul yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesine neden olmaktadır. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

'Öğretmen denetlenmesinde idarenin kişisel duygularını katabileceği ölçekler olmamalı, nesnellik olmalıdır.'(Y3). 'Eleştirel bir dil kullanılmadan öğretmenin eksiği yapıcı şekilde dile getirilmeli, bu durumu öğretmene bir silah olarak değil süreci ge-

liştirmede gereklilik olarak görmeli ve ona göre davranmalıdır. Olaya şahsi bakmamalı, duygularını karıştırmadan nesnel yaklaşmalıdır. Bence böyle olduğunda güçlüklerle karşılaşılmaz.'(Ö4). 'İnsanı yücelt ki devlet yücelsin bakış açısıyla samimi ve yapıcı bir denetimin yapılması gerektiğini düşünüyorum.'(Y5). 'Eleştiri yaparken açık aramak şeklinde değil de yapıcı olmalı. Bir de öğrencilerin yanında ya da herkesin içinde açık şekilde değil de özel olarak konuşmalı ve öğretmeni dinlemelidir.'(Ö14).

Bunların yanı sıra yönetici görüşlerinde okul müdürlerinin denetimin nasıl yapılacağına dair yeterli donanıma sahip olmadıklarının farkında olmaları ve bu eksikliğin giderilmesine yönelik eğitim almaları gerektiğini belirtmeleri de denetim sürecindeki boşluğu önemli bir şekilde vurgulamaktadır. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

'İş alanımız çok fazla. Teftiş başlı başına bir alan. Bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum.'(Y1). 'Müdürlerin çoğu torpille atanıyorlar sınavla değil. Gelenler de yeterli donanıma sahip olamıyorlar maalesef.'(Ö5). 'Okul müdürü denetim konusunda olaya vakıf değil. Yöneticiler denetim konusunda mesleki yeterliğe ulaştırılmalı.'(Y8). 'Müdürlere hizmet içi kurs veya seminerlerle gerekli bilgiler verilebilir.'(Y7).

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilkokul yöneticileri öğretmen denetim görevlerini yeterince yerine getirememektedirler. Alan yazında ilköğretim okulu yöneticilerinin görevlerini konu alan pek çok çalışmalar yapılmıştır (Ağaoğlu vd., 2012; Aslanargun ve Göksoy, 2013; Balyer, 2012; Gündüz ve Balyer 2013; Yılmaz, 2009; Özdemir, 2009; Fırıncioğulları Bige, 2014; Kurt, 2009; Topcu ve Aslan, 2009; Tunçer, 2002; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012; Ural ve Aslim, 2013; Uslu, 2013; Akçay ve Başar, 2004; Kaykanacı, 2003). Çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin amaçlara uygun, öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik etkili bir denetim yapamadıkları görülmektedir.

Topçu (2010) yapmış olduğu araştırmada, yöneticilerin, çok sık olmasa da sınıfları ziyaret ettiklerini; ancak daha çok eğitim öğretime ilişkin etkinlikleri biçimsel olarak izlediklerini; kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetimin faydalı ve gerekli olduğunu, ancak öğretmenlerin denetimin ama-

cına uygun yapılamadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Yılmaz'a (2009) göre, Türkiye çapında görev yapan ilköğretim denetmeni ve öğretmen sayısı göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin bu görevi yerine getirmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinden, öğretmenlerin çalışmalarını yakından izlemeleri, ders yılı boyunca en az iki kere derslere girmeleri, öğretmenlere gerekli gördüğü konularda yardımcı olmaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Nitekim çalışma grubundaki yöneticilerin görüşleri de bu düşünceye uygun düşmektedir.



Çalışma grubunda yer alan yöneticiler ve öğretmenler, okul yöneticilerinin kayırmacı tavırlarının ve kişisel duyguların yer aldığını dile getirmişlerdir. Pajak'a (2003) göre denetim esnasında yargıya varılırken düşünce ve hislerimizin ayrımını doğru bir şekilde yapabilmemiz gerekmektedir. Ayrıca öğrenme, öğretme ve denetime ilişkin görüşler, öğrenmek isteyen kişi olarak öğretmenlere doğrudan dile getirilmeli, öğretmenlerin üstlenmesi gereken yeni rol yeniden inşa edilmelidir. Denetim ve değerlendirme süreci karşılıklı işbirliği içerisinde ve okuldaki öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik yapılmalıdır.

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin iletişim becerilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Nitekim Glickman'ın (2002) *denetim yapan yöneticilerin empati sergileyerek öğretmenlerle ilgilen-*

mesi gerektiğini ve bunun sınıftaki eğitim öğretimi gerçekleştirmek ve geliştirmek hayali adına yapılan temel bir güç olduğunu belirtmesi de bu becerilerin önemini vurgulamaktadır.

Denetimin düzenli ve belirli aralıklarla yapılması gerektiği de araştırma bulgusu içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır. Görevlerinden biri denetim etkinliklerini gerçekleştirme (Sergiovanni, 2001; Glathorn, 1980; Pellicer ve Stevenson, 1985) olan okul yöneticilerinin, tüm öğretmenleri her hafta sınıfla beraber gözlemlemesi gerektiği de yapılan araştırmalarda görülmektedir (Glathorn, 1980; Pellicer ve Stevenson, 1985).

Araştırmada elde edilen verilerde öğretmen denetiminin okullarda arzu edilen şekilde uygulanmadığı gibi, yöneticilerin denetleme yaparken öğretmenlerin sergilenen davranışlardan (stres, rahatsızlık hissi, panik vb) hoşnut olmadıkları görülmektedir. Yöneticilerin adil, objektif ve tarafsız tutum içerisinde olmaları, demokratik ortam sağlayarak öğretmenlerin kendi

potansiyellerini sergileme imkânı sunabilmeleri gerekmektedir. Dunn'un (1945) da ifade ettiği gibi denetim, öğretmenlere öğrencileri ve onların öğrenmelerini anlamalarını sağlar. Amaç eleştirmek ya da denetlemek değil, asıl amaç öğretmenleri buldukları yerden öteye götürmek ve orada kendisini geliştirmesini sağlamaktır.

Ayrıca denetim konusunda yöneticilerin yeterli eğitime sahip olmadıkları da görülmektedir. Bu sebeple yöneticilerin seçilme, yetiştirilme ve atanma politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Yöneticilerin denetime ilişkin bilgi düzeyleri hizmet içi eğitim programları yoluyla arttırabilirler. Son olarak mesleki deneyim ve tecrübesi fazla olan yöneticilerin yanına stajyer okul yöneticisi uygulaması önerilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Karaköse, T.(2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*. Cilt 37, Sayı 164.
- Akçay, C., Başar, M.A.(2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetmelik Görevlere Ayırdıkları Zaman Ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 38, ss.170-197.
- Aslanargun, E., Göksoy, S.(2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Özel Sayı*, 98-121.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Balyer, A.(2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 2, Sayfa 75-93
- Fırınçoğulları Bige, E.(2014). İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Brown, K.M.(2010). Schools Of Excellence And Equity? Using Equity Audits As A Tool Expose A Flawed System Of Recognition. *International Journal of Education Policy & Leadership*, July 19, 2010. Volume, 5 Number 5.
- Dunn, F.W. (1945). How Should We Supervise? *Educational Leadership*, Volume 2, Number 4.
- Early, P. (1998). *School Improvement After Inspection? School and LEA Responses*. British Education Management and Administration Society, England.
- Ekinci, A., Karakuş, M.(2011). İlköğretim Okullarında Müfettişlerce Yapılan Rehberlik ve Denetim Çalışmalarının İşlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim* 11(4).
- Ekinci, Ö., Yıldırım, A.(2009). İl Eğitim Denetmenleri ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Hizmet İçerisinde Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi* 2009 (10) 1: 70-911.
- Erdem, A.R., Eroğul, M.G.(2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eğitim Müfettişlerinin Ders Denetim Yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 12*, 2012, Sayfa 97-109
- Erden, M. (1994) "Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" *Adana, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram- Uygulama_ araştırma)* 23-30 Nisan 1994, cilt 1, s.170-176
- Glickman, C.D. (1990). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. America: Allyn and Bacon.
- Glickman, C.D. (2002). *Leadership for learning : how to help teachers succeed*, Association for Supervision and Curriculum Development 1703 N. Beauregard St. Alexandria, VA 22311-1714 USA
- Gökçe, F.(1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. LO (1994) 73-78
- Gönülaçar, Şener. (2007). İç Denetimde Hedefler Ve Beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi*. Sayı: 130. s. 1-21.
- Gündüz, Y., Balyer, A.(2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 13, Sayı 3, (45-54) .
- Memduhoğlu, Hasan Basri. (2007). "Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı", *Milli Eğitim*, güz 2007, S.176, ss.86-97
- Memduhoğlu, H. B.; Taymur, A. (2009). Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin bir model önerisi. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. **TEMSEN**: 21-23 Mayıs, Ankara.
- Memduhoğlu, H.B., Zengin, M. (2012). Implementability of instructional supervision as a contemporary educational supervision model in turkish education system. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 131-142.
- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, California: Sage publication inc., Second edition
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:11 No:11 37-158
- Kurt, S.(2009). *İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Denetleme Faaliyetlerine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Dönem Projesi.
- MEB (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2000.
- MEB, (2001). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik Ve Tef-tiş Yönergesi, *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2521
- MEB, (2003a). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *25212 Sayılı Res-mi Gazete*.
- MEB, (2003b). MEB Teftiş Kurulu Okullar ve Dershaneler Denetim Rehberi. Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- MEB (2005). İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yö-netmeliği. *Tebliğler Dergisi*: 2623, Resmi Gazete: 31.7.2009/ 27305
- Memişoğlu, S.P., Kalay, M.(2013). Eğitim Denetmenlerinin Dene-tim Rollerine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşle-ri. *International Journal of Social Science* Volume 6 Issue 3, p. 427-449.
- Özdemir, M.(2009). Okul Yöneticiliğinin Hukuksal Temelleri. *Anka-ra Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2009, cilt: 42, sayı: 2, 279-300.
- Özmen, F., Güngör, F.(2008). Eğitim Denetiminde Etik. *İnönü Üni-versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15 s:137-155.
- Pajak, E. (2003). *Honoring Diverse Teaching Styles A Guide For Super-visors*. Association for Supervision and Curriculum Develop-ment, Alexandria, Virginia USA
- Pellicer, L.O. & Stewenson, K.R. (1985). *The Best of the NASSP Bul-letin. Readings in Secondary School Administration*. National Association of Secondary school Principals, Reston, Va. Pub-lication Sales, National Association of Secondary School Prin-cipals, 1904 Association Drive, Reston, VA
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership What's In It For Schools?* Rout-ledge Falmer Taylor & Francis Group . London and Newyork.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğretmen Tef-tiş Formlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 15, Sayı: 1, Sayfa: 113-124.
- Topcu, İ., Aslan, B. (2009). İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğ-retimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri
- Topcu, İ. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticile-rin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 2, 31-39
- Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E.(2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açılı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Der-gisi* Cilt: 2, Sayı: 3
- Tunçer, Ö.(2002). *İlköğretim Okulu Müdür lerinin Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Ural, A., Aslim, S.T.(2013). Okul Müdürlerinin Öğretim Programla-rını Bilme, Denetleme ve Destekleme Düzeyleri: Öğretmen Değerlendirmelerine İlişkin Bir Betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 32, s.26-38
- Uslu, B.(2013).Eğitim Yönetimi Alanındaki Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eği-tim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı: 37, Sayfa: 172-188.
- Yalçınkaya, M.(1992). *Ortaöğretimde Ders Denetimi*. Yayınlanma-mış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakül-tesi, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, K.(2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniver-sitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Nisan 2009/ Cilt. 10, Sayı. 1, ss. 19-35.

Millî Eğitim Bakanlığında Denetim Hizmetleri, Denetim Birimlerinin Teşkilatlanma Yapısı ve Maarif Müfettişliği

Mustafa YAŞAR
Ankara, Maarif Müfettişi

1. Anayasa ve Bazı Yasalarda Eğitim- Öğretim Hizmetleri ve Denetim

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının "Eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi" başlıklı 42. maddesinin üçüncü fıkrasında, "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz." hükmü yer almaktadır. Bu hüküm; eğitim ve öğretim hizmetlerinin ve bu hizmetlere ilişkin yönetim hizmetlerinin Devlet adına yürütülmesi ve mutlaka denetlenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymakta, yürütme ve denetim görevlerinin Anayasal temelini oluşturmaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun "Yürütme, gözetim ve denetim" başlıklı 56. maddesinde ise, "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur." hükmü bulunmaktadır. Bu hüküm ise, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretim ve yönetim hizmetleri ile bu hizmetlerin denetimi bağlamında ortaya çıkan görev, yetki ve sorumluluğunun yasal dayanağını oluşturmaktadır.

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ise, Anayasa ve 1739 sayılı Kanun başta olmak üzere diğer kanunlarda eğitim-öğretim hizmetleri ve diğer hizmetler bağlamında Bakanlığa verilen görevleri yerine getirecek teşkilat yapılanmasına ve bu teşkilatı oluşturan birimlerin görevlerine ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

3046 sayılı Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanunda, "kamu hizmetlerinin düzenli, süratli, etkili, verimli ve ekonomik bir şekilde

yürütülebilmesi için bakanlıkların kurulmasına, teşkilat, görev ve yetkilerine ilişkin esas ve usuller" düzenlenmektedir¹.

3046 sayılı Kanuna göre, Bakana ve anahizmet birimleri ile bağlı ve ilgili kuruluşlara istişari mahiyette yardımcı olmak üzere teknik, idari, hukuki ve mali konularda faaliyette bulunan danışma ve denetim birimleri bakanlıkların merkez teşkilatında kurulmak zorundadır².

3046 sayılı Kanunda belirtilen denetim biriminin adı "Teftiş Kurulu Başkanlığı"dır³. Bu birim adı, günümüzde bazı bakanlıklarda (Başbakanlık, İçişleri, Dışişleri, Kültür ve Turizm) aynen muhafaza edilmekle birlikte, diğer bakanlıkların teşkilat kanunlarında veya kanun hükmünde kararnamelerinde "Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı" veya "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" adına dönüşmüştür. Bazı bakanlıklarda ise "Denetim Hizmetleri Başkanlığı" adı benimsenmiştir.

Bakanlıkların teşkilat kanunlarında ya da kanun hükmünde kararnamelerinde denetim biriminin adı ne olursa olsun, denetim birimi ya da hizmet birimi tanımlaması yapılırsa yapılsın, bu birimlere teşkilat kanunlarında/kanun hükmünde kararnamelerde verilen "rehberlik, teftiş, inceleme, soruşturma, araştırma, denetim" görevleri ve görev alanı esas alındığında, bu birimler 3046 sayılı Kanunda belirtilen "Teftiş Kurulu Başkanlığı" yerine oluşturulan birimlerdir.

652 sayılı KHK'de hizmet birimleri arasında sayılan "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" da aslında 3046 sayılı Kanunda denetim birimi olarak tanımlanan "Teftiş Kurulu Başkanlığı" yerine Millî Eğitim

1. 3046 sayılı Kanun, Md. 1.

2. 3046 sayılı Kanun, Md. 6.

3. 3046 sayılı Kanun, Md. 12 ve 23.

Bakanlığının merkez teşkilatında oluşturulan bir denetim birimidir. Birim adının değiştirilmesi ve görev alanının daha da genişletilmesi ve nitelikli hale getirilmesi, Yürütme Erkinin ve Yasama Erkinin takdir alanına girmektedir.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile ilgili iş ve işlemlerde ve yürütülen görevlerde 652 sayılı KHK başta olmak üzere 3046 sayılı Kanundaki usul ve esaslar yol gösterici temel unsurlardır.

3046 sayılı Kanunda, "Her **bakan**, ayrıca emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden de sorumlu olup, bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı ve ilgili kuruluşların faaliyetlerini, işlemlerini ve hesaplarını **denetlemekle görevli ve yetkili**" kılınmaktadır⁴. 652 sayılı KHK'de, Bakanlık faaliyetlerini ve işlemlerini denetlemek" görev, yetki ve sorumluluğu verilmiştir⁵.

Yukarıdaki hükümler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yerine getirilen görevlerin, hizmetlerin Bakanın gözetim ve denetimine tabi olduğunu göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının; Devletin en büyük teşkilatına sahip bir bakanlık olduğu, milyonlarca öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti sunduğu, milyonlarca vatandaşa yaygın eğitim faaliyetinde bulunduğu, yüzbinlerce öğretmen, yönetici ve diğer personel istihdam ettiği, on binlerce örgün ve yaygın eğitim kurumu ve diğer birimleri olduğu gözetildiğinde; Bakanlığın üstlendiği görevlerin Devletin asli ve sürekli görevleri kapsamında önemli, öncelikli ve vazgeçilemez görevler/hizmetler olduğu da dikkate alındığında; Bakanlık teşkilatına yönelik "denetim" görevinin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu görevin "Bakan adına" yürütüleceği, yürütülen bu görevin niteliğinin de "Devlet adına gözetim ve denetim" olduğu dikkate alındığında, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından "Bakan adına" yürütülen⁶ görevlerin hassasiyeti ve bu hassas görevleri fiilen yürütecek Maarif Müfettişlerinin niteliksel ve niceliksel durum ve konumları da önem kazanmaktadır.

5442 sayılı İl İdaresi Kanununa göre; "İllerin idaresi yetki genişliği esasına dayanır"⁷. "İl genel idaresinin başı ve mercii validir. Bakanlıkların kuruluş kanunlarına göre illerde lüzumu kadar teşkilat bulunur. Bu teşkilatın her birinin başında bulunanlar il idare şube başkanlarıdır. Bunların emri altında çalışanlar

ilin ikinci derecede memurlarıdır. Bu teşkilat valinin emri altındadır"⁸.

"Vali, ilde Devletin ve Hükümetin temsilcisi ve ayrı ayrı her Bakanın mümessili ve bunların idari ve siyasi yürütme vasıtasıdır"⁹. "Vali, ... adli ve askeri teşkilat dışında kalan bütün Devlet daire, müessesesi ve işletmelerini, özel işyerlerini, özel idare, belediye köy idareleriyle bunlara bağlı tekmil müesseseleri denetler, teftiş eder. Bu denetleme ve teftişi Bakanlık veya genel müdürlük müfettişleriyle veya bu dairelerin amir ve memurlarıyla de yaptırabilir"¹⁰.

5442 sayılı Kanun, 3046 sayılı Kanun ve 652 sayılı KHK ile birlikte değerlendirildiğinde; Millî Eğitim Bakanlığının "taşra teşkilatı" bünyesindeki birimlerde, okul ve kurumlarda yürütülen başta eğitim-öğretim hizmetleri olmak üzere tüm asli ve sürekli kamu hizmetlerinin ve diğer görevlerin denetiminin "Devlet adına" Vali tarafından doğrudan ve/veya merkez ve taşra teşkilatındaki denetim birimleri (Maarif Müfettişleri) aracılığıyla vasıtalı olarak yerine getirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar göstermektedir ki, eğitim-öğretim hizmetlerinin "Devlet adına gözetim ve denetimi" iki idari mercie/makama bağlı bir işlev olarak ortaya çıkmaktadır. Taşra teşkilatında "Devletin ve Hükümetin temsilcisi ve M.E. Bakanının mümessili, idari yürütme vasıtası" olan valiler, denetim görevinin yerine getirilmesinde görevli, yetkili ve sorumlu konumdadır. Bakanlığın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatında ise, Anayasaya göre "Yürütme Erki" olan Bakanlar Kurulunun bir üyesi ve Millî Eğitim Bakanı olarak "yürütme yetkisi ve görevi" olan Bakan¹¹, denetim görevinin yerine getirilmesinde görevli, yetkili ve sorumlu konumdadır.

Bakan ve valiler, bu denetim görevlerini, genellikle Bakanlığın merkez ve/veya taşra teşkilatındaki denetim birimlerinde istihdam edilen denetim görevlileri aracılığıyla yerine getirirler. Bu nedenle; Millî Eğitim Bakanlığında denetim birimlerinin merkez ve/veya taşra teşkilatı yapısı içinde yer alması ve bu birimlerde istihdam edilecek denetim elamanlarının statüleri, mesleki yeterlilikleri, mali ve sosyal hakları, mesleki güvenceleri önem kazanmaktadır.

4. 3046 sayılı Kanun, Md. 21.

5. 652 sayılı KHK, Md. 4.

6. 3046 sayılı Kanun, Md. 21 ve 23.

7. 5442 sayılı Kanun, Md. 3.

8. 5442 sayılı Kanun, Md. 4.

9. 5442 sayılı Kanun, Md. 9/1.

10. 5442 sayılı Kanun, Md. 9/D.

11. T.C. Anayasası, Md. 8.

Denetim hizmetlerinin; Anayasa ve kanunlar çerçevesinde, hukukun üstünlüğünü esas alan bir anlayışla, objektif, tarafsız, nitelikli ve etkili, rehberlik ağırlıklı, yolsuzlukları ve usulsüzlükleri önleyici, güven sağlayıcı, yetiştirici ve geliştirici bir şekilde ve zamanında yerine getirilmesi, denetim birimleri ve denetim elamanları ile doğrudan ilgilidir. O nedenle, bu birimlerin ve görevlilerin çalışmalarını kolaylaştıracak, etkinliğini artıracak her türlü tedbirler alınmalıdır. Denetim elamanlarının seçiminde ve yetiştirilmelerinde subjektif unsurların etkisi altında kalınmadan, Bakanlığın, görevin ve mesleğin gerekleri ön planda tutularak gereken hassasiyet azami düzeyde gösterilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığının görev ve amacının, Anayasa ve yasalara göre, "... Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre..."¹², "... Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren..."¹³ yurttaşlar yetiştirmek olduğu gözetildiğinde; eğitim-öğretim hizmetlerinin ve bu hizmetlerin denetiminin önemi daha da anlam kazanmaktadır. Unutulmamalı ki, Devletin varlığının devamında, Milletin birlik, beraberlik ve bölünmezliğinde, Cumhuriyetin bekasında, ulus olarak medeni dünyada yer edinilmesinde, toplumsal barış ve huzurda Bakanlık tarafından yürütülmekte olan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim

hizmetleri en temel ve etkili unsurdur ve geleceğimizi şekillendiren, toplumsal kalkınmayı sağlayan en iyi ve kalıcı yatırımdır.

2. Millî Eğitim Bakanlığında Denetim Birimlerinin Teşkilatlanma Yapısı

652 sayılı KHK Öncesi ve Sonrası Dönemde Teşkilatlanma Yapısı

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname¹⁴ öncesi dönemde, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun¹⁵ yürürlükteydi.

3797 sayılı Kanunun yürürlükte bulunduğu dönemde, Bakanlık merkez teşkilatı denetim birimi "Teftiş Kurulu Başkanlığı"¹⁶, taşra teşkilatı denetim birimi ise "il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde Eğitim Müfettişleri Başkanlığı"dır¹⁷. Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, bu adı almadan önce "İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı" olarak yine il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görevini yürütüyordu. Bu birimlerin 1992 yılı ve sonrası dönemde değişim ve gelişim süreci aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

14. 652 sayılı KHK, Yayınlandığı R.G. Tarihi: 14/9/2011, No: 28054.

15. 3797 sayılı Kanun, Yayınlandığı R.G. Tarihi: 12/4/1992, No: 21226.

16. 3797 sayılı Kanun, Md. 26, 27.

17. 3797 sayılı Kanun, Md. 53 (ayrıca, 4359 ve 5984 sayılı Kanunlara bakınız.)

12. T.C. Anayasası, Md. 42.

13. 1739 sayılı Kanun, Md. 2/1.

Denetim Biriminin Adı	Teşkilat Yapısı İçinde Konumu	Bağlı Olduğu Mercii/Makam	Mesleki Hiyerarşik Unvanlar	Uygulama Dönemi
Teftiş Kurulu Başkanlığı	Merkez teşkilatı	Bakan, Teftiş Kurulu Başkanı	- Başmüfettiş, - Müfettiş, - Müfettiş Yardımcısı	652 sayılı KHK'nin yürürlüğe girdiği 14/9/2011'e kadar
Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Merkez teşkilatı	Bakan, Rehberlik ve Denetim Başkanı	- Başdenetçi, - Denetçi, - Denetçi Yardımcısı	6528 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 14/3/2014'e kadar
Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Merkez teşkilatı	Bakan, Müsteşar, Rehberlik ve Denetim Başkanı	- Merkez teşkilatı kadrolu denetim elamanı yok; - Bakan Onayı ile ildeki Maarif Müfettişleri arasında görevlendirilen müfettişler var.	6528 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 14/3/2014 sonrası dönem
İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı	Taşra teşkilatı	Vali, İl M.E. Müdürü, İlköğretim Müfettişleri Başkanı	- İlköğretim Müfettişi, - İlköğretim Müfettiş Yardımcısı	5984 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 13/6/2010'a kadar
Eğitim Müfettişleri Başkanlığı	Taşra teşkilatı	Vali, İl M.E. Müdürü, Eğitim Müfettişleri Başkanı	- Eğitim Müfettişi - Eğitim Müfettiş Yardımcısı	652 sayılı KHK'nin yürürlüğe girdiği 14/9/2011'e kadar
Eğitim Denetmenleri Başkanlığı	Taşra teşkilatı	Vali, İl M.E. Müdürü, Eğitim Denetmenleri Başkanı	- İl Eğitim Denetmeni - İl Eğitim Denetmen Yardımcısı	6528 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 14/3/2014'e kadar
Maarif Müfettişleri Başkanlığı	Taşra teşkilatı	Vali, İl M.E. Müdürü, Maarif Müfettişleri Başkanı	- Maarif Müfettişi - Maarif Müfettiş Yardımcısı	6528 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 14/3/2014 sonrası dönem

Yukarıdaki tablo, Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı denetim birimlerinin teşkilat yapısındaki hareketliliği ve arayışı yeterince yansıtmaktadır. Bu birimlerin görevlerinin niteliğinde ve alanında günümüze uygun gelişmeler olmuştur. Ancak, merkez teşkilatındaki denetim kadrolarının iptali, mesleki unvan farklılığı, birimlerin bağlılık standardındaki değişim durumları, diğer bakanlıklarda halen uygulanmakta olan unvan hiyerarşisinden (Başmüfettiş, Müfettiş, Müfettiş Yardımcısı) kısmen uzaklaşılması, mesleki statü kaybı ve hiyerarşi zedelenmesi gibi mesleki konuları gündeme taşımaktadır.

Bu itibarla; 6223 sayılı Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri İle Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanununun 2. maddesinin birinci fıkrasının (a) bendinin (8) nolu alt bendinde yer alan “Teşkilatların, hizmetlerin özelliğinden kaynaklanan zorunlu farklılıklar saklı kalmak kaydıyla, hiyerarşik bağlılık ve unvan standardizasyonu sağlayacak şekilde düzenlenmesini, zorunlu olmadıkça yeni birim kurulmamasını, kadro ihdasında azami tasarrufa riayet edilmesini,”¹⁸ göz önünde bulundurma ilkesi gereğince; hiyerarşik bağlılık durumunda ve mesleki unvan niteliğinde Başbakanlık ve diğer bakanlıklarla daha uyumlu olacak nitelikte bir düzenleme yapılması gündeme alınmalıdır.

6528 sayılı Kanun sonrası dönemde Millî Eğitim Bakanlığı ilk kez “Bakanlık Müfettişliği” müessesesinden yoksun kalmıştır. Devletin önemli, büyük ve temel bakanlıklarından biri olan Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra denetim birimlerinin tarihsel geçmişi 1846 yılına kadar dayanmaktadır. Yaklaşık 170 yıllık tarihi, mesleki ve kültürel birikime sahip Teftiş Kurulunun ve Bakanlık Müfettişliğinin, 2000’li yıllarda yaşanan “değişim ve gelişim sürecinin” gereği olarak, merkezdeki müfettiş kad-

rolarının iptali sonrasında, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı hariç, taşra teşkilatı bünyesinde “Maarif Müfettişliğine” dönüşmesi, paydaşların dikkatle üzerinde düşünmesi ve değerlendirme yapması gereken bir durumdur. Maarif Müfettişi unvanı geçmişte kullanılmış bir unvan olarak yadırganmamaktadır. Hatta Bakanlığın ismi ile de örtüşür bulunmaktadır. Ancak, “Bakanlık Müfettişliği” ve “Eğitim Müfettişliği” tüm paydaşlarca benimsenmiş birer unvan durumundayken ve bu durum diğer bakanlıklar ile de uyumluluk gösterirken, yeni bir unvan benimsenmesi ve teşkilat yapılanmasında değişikliğe gidilmesi özellikle denetim camiasında duraksama ve durgunluk oluşturmuştur.

Bakanlığın merkez ve taşra denetim birimlerinde ve müfettiş mesleği anlayışında ve uygulamalarında iyileştirilecek alanların mevcut olduğu bir gerçektir. Hatta müfettişlik mesleğine alımlarda ve mesleki yetiştirme ve yeterlik kazandırma süreçlerinde zayıf ve gözden kaçan noktalar/unsurlar da olmuş olabilir. Bu zayıf ya da olumsuz unsurların sistem içinde etkili bir şekilde iyileştirilmeleri mümkündür. Sistemle bütünleşemeyen/iyileşmeyen unsurlar için gerekli tedbirler de her zaman etkili bir şekilde alınabilir.

Başta Anayasamız olmak üzere, 3046 sayılı Kanunun, 652 sayılı KHK’nin, 1739 sayılı Kanunun ve diğer ilgili kanunların gereği olarak; Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı denetim birimi olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı için, diğer bakanlıklarda olduğu gibi merkez teşkilatı için yeterli sayıda “Başmüfettiş”, “Müfettiş”, “Müfettiş Yardımcısı” unvanlı kadrolar ihdas edilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Birimleri Teşkilat Yapılanmasına Yeni Bir Yaklaşım

3046 sayılı Kanunda Bakanlıkların merkez ve taşra teşkilat yapılanmasına ilişkin esas ve usuller yer almaktadır. 652 sayılı KHK’de ise Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlanması ile ilgili düzenlemeler bulunmaktadır.

18. 6223 sayılı Kanun, Yayımlandığı R.G. Tarihi: 03/5/2011, No: 27923.

Bakanlık teşkilatında yer alan denetim birimleri aşağıdaki tabloda belirtilmektedir. Birim Adı	Bağlı Olduğu Üst Makam/Merci	Teşkilat Konumu	Birimin Kadro Durumu	Birimin Kuruluşuna İlişkin Kanun
Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Bakan, Müsteşar,	Merkez teşkilatı	1 (R. D. Bşk. kadrosu), 6 (Daire Bşk. kadrosu), -- Denetim elamanı kadrosu yok.	3046 sayılı Kanun, (Madde: 12, 23) 652 sayılı KHK. (Madde: 17)
İç Denetim Birimi Başkanlığı	Müsteşar,	Merkez teşkilatı	40 ihdas edilen kadro, 13 Dolu kadro,	5018 sayılı Kanun, (Madde:63)
Maarif Müfettişleri Başkanlığı	Vali, il M.E. Müdürü,	Taşra teşkilatı	3700 Maarif Müfettişi, 800 Maarif Müf. Yrd.	652 sayılı KHK (Madde: 41)

İç Denetim Birimi Başkanlığı, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu¹⁹ (madde: 63) gereğince oluşturulmuş bir denetim birimi olup, doğrudan Üst Yöneticiye/Müsteşara bağlı olarak görevlerini yürütmektedir. İç Denetim Birimi, 5018 sayılı Kanunla oluşturulduğundan ve 652 sayılı KHK'de yer almadığından, bu yazıda ayrıca irdeleme ve değerlendirme konusu yapılmayacaktır. Diğer denetim birimleri ile ilgili açıklamalarla yetinilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2013-14 öğretim yılı eğitim istatistik verilerine göre; 75.856 örgün ve yaygın eğitim kurumu, 26.024.941 öğrenci, 983.423 öğretmen bulunmaktadır²⁰. Bu sayılara diğer birimler (81 İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 919 ilçe millî eğitim müdürlüğü, merkez ve yurtdışı teşkilatı birimleri) ve tüm teşkilatta -öğretmenler hariç- çalışan diğer personel dahil edildiğinde, Bakanlık denetim birimlerinin görev alanının niteliksel ve niceliksel yoğunluğu ortaya çıkmaktadır.

Bakanlık teşkilatında yer alan birimlere ve personele yönelik rehberlik faaliyetlerinin, inceleme, araştırma, soruşturma, ön inceleme ve denetim çalışmalarının, maarif müfettişleri başkanlıklarında görevli yaklaşık 2900, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevli 100 maarif müfettişi ile makul ve mutad sürede yerine getirilmesi, insan ve mali kaynaklar rasyonel kullanılsa ve yönetilse dahi oldukça zor bir durum olarak görülmektedir. O nedenle, bir yandan boş bulunan yaklaşık 700 maarif müfettişi kadrosu -branş müfettişi ihtiyacı da gözetilerek- doldurulurken, bir yandan Bakanlık merkez teşkilatı denetim birimine 200-300 denetim elamanı kadrosu ihdas edilerek, şartları tutan, nitelikli ve başarılı maarif müfettişleri bu kadrolara atanmalı, taşra denetim birimlerinin merkez denetim birimi ile bağlantısı daha ileri bir aşamaya taşınmalıdır.

Diğer bakanlıklarda denetim birimlerinin teşkilatlanma durumu genel hatlarıyla aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Bakanlıkların Merkez Teşkilatı Denetim Birimlerinin Yapısal Durum ve Konumu²¹

Sıra No	Bakanlık Adı	Denetim Biriminin Adı	Bağlı Olduğu Makam	Denetim Elemanı Unvanı	Görev ve Çalışma Merkezi	Bölge veya Taşra Teşkilatı
1	Adalet Bakanlığı	Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
2	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	Denetim Hizmetleri Başkanlığı	Bakan	Denetçi	Ankara	Yok
3	Avrupa Birliği Bakanlığı	Yok	-	-	-	-
4	Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı	Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
5	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	İş Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok (5 İlde Grup Başkanlıkları var)
6	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı	Müsteşar	Müfettiş	Ankara	Yok
7	Dışişleri Bakanlığı	Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
8	Ekonomi Bakanlığı	Denetim Hizmetleri Başkanlığı	Bakan	Uzman	Ankara	Yok
9	Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı	Denetim Hizmetleri Başkanlığı	Bakan	Denetçi	Ankara	Yok
10	Gençlik ve Spor Bakanlığı	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Müsteşar	Denetçi	Ankara	Yok
11	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
12	Gümrük ve Ticaret Bakanlığı	Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
13	İçişleri Bakanlığı	Mülkiye Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Mülkiye Müfettişi	Ankara	Yok
14	Kalkınma Bakanlığı	Yok	-	-	-	-
15	Kültür ve Turizm Bakanlığı	Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
16	Maliye Bakanlığı	Vergi Denetim Kurulu Başkanlığı	Bakan	Vergi Müfettişi	Ankara	Yok (İllerde Grup Başkanlıkları var)
17	Millî Eğitim Bakanlığı	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Bakan	-Merkezde asıl ma-arif müfettişi yok, -Taşra görevli maarif müfettişi görevlendirmeli	Ankara	Yok
18	Millî Savunma Bakanlığı	Askerî İş Teftiş Kurulu Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
19	Orman ve Su İşleri Bakanlığı	Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok
20	Sağlık Bakanlığı	Denetim Hizmetleri Başkanlığı	Bakan	Sağlık Denetçisi	Ankara	Yok
21	Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı	Denetim Hizmetleri Başkanlığı	Bakan	Müfettiş	Ankara	Yok

19. 5018 sayılı Kanun, Yayımlandığı R.G. Tarihi: 24/12/2003, No: 25326.

20. 2013-14 eğitim istatistik verileri, MEB web sitesinden alınmıştır.

21. Bakanlıkların denetim birimleri ile ilgili bu bilgiler web sitelerinden alınmıştır.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere, 19 bakanlığın merkez teşkilatında denetim birimi bulunmaktadır. Teşkilatlanma durumu ve görevsel özelliği dolayısıyla sadece 2 bakanlığın merkez denetim birimi bulunmamaktadır. Denetim birimleri için ağırlıklı olarak kullanılan isim Rehberlik ve Teftiş Başkanlığıdır. Denetim birimleri genellikle bakana, sadece 2 bakanlıkta müsteşara bağlı olarak çalışmaktadır. Birimlerde görevli denetim

elamanları için genellikle müfettiş unvanı benimsenmiştir.

Aşağıdaki tabloda ise, hizmet alanı coğrafi açıdan geniş ve yaygın olan bazı bakanlıkların merkez teşkilatı dışında taşra teşkilatlarında valiliklere (il idare şube başkanlıklarına/il müdürlüklerine) bağlı olarak faaliyet gösteren denetim birimleri yer almaktadır.

Bazı Bakanlıkların Taşra Teşkilatı Denetim Birimlerinin Yapısal Durum ve Konum²²

Sıra No	Hizmet Esasına Göre Bağlı Olduğu Bakanlık	Taşra Denetim Elemanının Unvanı	Bağlı Olduğu Makam	Kadro Sayısı
1	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	Sosyal Güvenlik Denetmeni	Valilik (Sosyal Güvenlik İl Müdürlüğü)	3 400
2	Ekonomi Bakanlığı	Ürün Denetmeni	Bölge Müdürlüğü	352
3	Gümrük ve Ticaret Bakanlığı	Gümrük ve Ticaret Denetmeni	Valilik (Gümrük ve Ticaret İl Müdürlüğü)	1 000
4	Millî Eğitim Bakanlığı	Maarif Müfettişi	Valilik (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)	4 500

Maliye Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı denetim birimleri ve bu birimlerde görevli denetim elamanları (Maliye Müfettişleri ve yardımcısı, Hesap Uzmanları ve yardımcısı, Gelirler Kontrolörleri ve stajyerleri, Vergi Denetmenleri ve yardımcısı), 646 sayılı Vergi Denetim Kurulu Başkanlığının Kurulması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname²³ ile merkez teşkilatı danışma ve denetim birimi olarak²⁴ Vergi Denetim Kurulu Başkanlığı bünyesinde Vergi Müfettişi (Vergi Başmüfettişi, Vergi Müfettişi, Vergi Müfettiş Yardımcısı) unvanı ile birleştirilmiştir.

Maliye Bakanlığının teşkilat yapısı ve görevleri Millî Eğitim Bakanlığı gibi önemlidir. Merkez ve taşra teşkilatı geniştir. Personel ve birim sayısı çoktur. Bu tür bakanlıkların denetim birimlerinin teşkilat yapılanmasında farklı düzenleme yapılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığının merkez denetim birimi olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile taşra teşkilatı denetim birimi olan Maarif Müfettişleri Başkanlıkları, Maliye Bakanlığındaki düzenleme esas alınarak, yeni bir teşkilat yapılanması oluşturulabilir. Bu yeni yapılanma da Bakanlık ile başkan-

lıklar arasındaki bağlılık durumu daha organik ve doğrudan ilişki kurulabilir tarzda düzenlenebilir. Maliye Bakanlığındaki gibi bir düzenleme, Bakanlıktaki denetim hizmetlerinin daha düzenli, süratli, etkili, verimli ve ekonomik bir şekilde yürütülmesini sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığında denetim hizmetlerine ilişkin birimlerin yapılanması için aşağıda iki model önerilmektedir.

1. Yapılanma Modeli: Bu model, Maliye Bakanlığındaki Vergi Denetim Kurulu Başkanlığı modelidir. Bu modelde, birden çok denetim birimi ve bu birimlerde görevli denetim elamanları, statüleri ve mesleki konumları korunarak, mali ve sosyal hak kaybına uğratılmadan, mesleki kazanım ve birikimlerine göre görev alanları belirlenerek, bir düzlemde sorun oluşmadan kaynaştırılmış ve başarılı ve etkili bir yapılanma gerçekleştirilmiştir.

Aynı uygulama Millî Eğitim Bakanlığında da gerçekleştirilebilir. Bakanlık Müfettişi kökenli Maarif Müfettişlerinin görev alanı olarak bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı belirlenebilir ve bu birimlere yönelik denetim hizmetlerini (rehberlik, araştırma, inceleme, denetim, soruşturma, ön inceleme çalışmalarını) yürütmekle görevli kılınabilir. Eğitim Müfettişi kökenli Maarif Müfettişlerinin görev alanı ise eğitim-öğretim hizmetleri ve bu hizmetlere ilişkin yönetim hizmetleri, gerek görülüyorsa ilçe millî eğitim müdürlükleri

22. Taşra denetim birimleri ile ilgili bu bilgiler ilgili mevzuat ve web sayfalarından alınmıştır.

23. 646 sayılı KHK, Yayımlandığı R.G. Tarihi: 10/7/2011, No: 27990.

24. 178 sayılı KHK, Yayımlandığı R.G. Tarihi: 14/12/1983, No: 18251.

olarak belirlenebilir ve bu birimlere yönelik denetim hizmetlerini (rehberlik, araştırma, inceleme, denetim, soruşturma, ön inceleme çalışmalarını) yürütmekle görevli kılınabilir. Maarif Müfettişleri, vergi müfettişliğinde yapılarına benzer bir şekilde gruplandırmaya tabi tutulabilir. (Bakanlık/Umum Maarif Müfettişi, Bölge Maarif Müfettişi, İl Maarif Müfettişi veya Maarif Başmüfettişi, Maarif Müfettişi, Maarif Müfettiş Yardımcısı gibi.)

2. Yapılanma Modeli: Bakanlığın merkez teşkilatı denetim birimi olarak Rehberlik ve Denetim Başkanlığının mevcut yapılanması aynen muhafaza edilebilir. Sadece (200-300) Bakanlık Maarif Müfettişi kadrosu (Maarif Başmüfettişi, Maarif Müfettişi) ihdas edilir. Bu kadrolara belirlenen koşulları taşıyan Maarif Müfettişleri atanır. Taşra teşkilatı denetim birimi olan Maarif Müfettişleri Başkanlıkları ise, "il valisine bağlı il kuruluşları" konumundan, bir diğer ifadeyle il millî eğitim müdürlükleri bünyesinden çıkarılarak, "doğrudan merkez bağlı taşra kuruluşları" konumuna dönüştürülür. Böylece, bu birimlerin Rehberlik ve Denetim Başkanlığının taşra teşkilatına tam dönüşümü sağlanmış olacaktır. Denetim hizmetleri de tek merkezden ve etkili olarak bütün teşkilatta aynı üslupla kolaylıkla uygulanabilecektir.

Merkez teşkilatı denetim biriminin doğrudan merkeze bağlı taşra kuruluşu modeli bugüne kadar uygulaması yapılmamış bir modeldir. 652 sayılı KHK'nin 17., 30. ve 41. maddelerinde ve ilgili diğer kanunların ilgili maddelerinde yapılacak birkaç maddelik değişikliklerle bu yeni yapılanma modeli uygulamaya konulabilir. Böylece merkez ve taşradaki denetim birimleri bütünleştirilmiş, de-

netim çalışanları arasındaki bağıllık statüsündeki farklılık giderilmiş, denetim örgütü daha dinamik bir yapıya kavuşmuş olacaktır. Taşradaki denetim elamanlarının görev alanı ve niteliği değişmeyecektir. Sadece idari bağıllık ve sorumluluk yönünden Rehberlik ve Denetim Başkanlığına karşı sorumlu olunacaktır.

Ayrıca; maarif müfettiş yardımcılarının, Rehberlik ve Denetim Başkanlığınca, Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyükşehirlerde istihdamı sağlanarak sisteme kazandırılmalı, mesleki yetiştirme ve yeterlikleri sağlanmalıdır. Taşrada başarılı çalışmalarda bulunan, akademik kariyer yapan, mesleki ve kişisel gelişiminde temayüz eden Maarif Müfettişlerinin taşradan merkeze terfi sağlanarak dikey geçiş yolu açılmalıdır.

3. Maarif Müfettişlerinin Sorunları ve Çözümleri

Bakanlık Müfettişi Kökenli Maarif Müfettişleri Bakımından Bazı Sorunlar ve Çözümlü

Bakanlık Müfettişi kökenli Maarif Müfettişlerinin 6528 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi sonucunda aşağıdaki hak kayıpları sorun olarak ortaya çıkmıştır.

1) Statü kaybının oluşması: Bakanlık Müfettişi konumundan il müfettişi konumuna düşürülme. Bunun sonucunda, atama usulünün üçlü kararnameden tekli kararnameye dönüşmesi, mesleki güvence durumunun zayıflaması, görev ve yetki alanının il düzeyine indirgenmesi, bazı konularda yetki daralmasının oluşması. Doğrudan Bakana ve Başkana bağlı olarak çalışma hiyerarşisinin il millî eğitim müdürüne bağlı olarak çalışma hiyerarşisine dönüşmesi.

2) Unvan kaybının ve buna bağlı mesleki hiyerarşi kaybının oluşması: Bakanlık Başmüfettişi/Müfettişi unvanlarının Maarif Müfettişi unvanına dönüştürülmesi. Bakanlık Müfettişi olarak bazı üst idari ve yurtdışı görevlere atanma yönünden hak kaybına uğranılması.



3) Kazanılmış bazı hakların kaybı: Mali hakların aylık kısmı ile ilgili bir kayıp oluşmamasıyla birlikte, geçici görevlendirmelerde günlük harcırah oranının 1,3 oranından 0,9 oranına düşmesi. (Bakınız; 6245 sayılı Harcırah Kanunu madde: 33/b)

4) Bakanlık Müfettişi/denetçisi unvanının maarif müfettişi olarak değiştirilmesi ve taşra teşkilatı denetim elamanı olunması sonucunda görev tahsisli lojman hakkının sıra tahsisliye dönüşmesi.

5) Merkez teşkilatı elamanı statüsünün taşra teşkilatı kadrolu elaman statüsüne dönüşmesi.

Bu sorunlar; Bakanlık Müfettişi kökenli Maarif Müfettişlerinden bakanlıkta istihdam edilme koşullarını taşıyanların, merkez teşkilatı için ihdas edilecek Bakanlık Maarif Müfettişi kadrolarına atamalarının yapılmasıyla çözümü sağlanacak sorunlardır.

Eğitim Müfettişi Kökenli Maarif Müfettişleri Bakımından Bazı Sorunlar ve Çözümü:

Eğitim Müfettişi kökenli Maarif Müfettişlerinin gündemini ağırlıklı olarak oluşturan sorunlar.

1) Makam tazminatı verilmemesi:

Büyükşehir belediyelerinde ve büyükşehir belediye sınırları içindeki ilçe belediye müfettişlerine 1000 tazminat göstergesi üzerinden makam tazminatı ödenmektedir, Maarif Müfettişlerinin görev ve temsil niteliği belediye müfettişlerinden daha önde ve öncelikli bir konumdadır. Vali ve il milli eğitim müdürü adına görev yapan ve bu makamları temsil eden maarif Müfettişlerine en az 1000 tazminat göstergesi üzerinden makam tazminatı ödenmelidir.

2) Bakanlık merkez teşkilatı denetim birimi kadrosuna dikey geçiş hakkının tanınması:

Eğitim kökenli Maarif Müfettişlerinin Bakanlık Müfettişliği görevine mesleki yönden dikey geçişine olanak sağlayan bir düzenleme geçmişte yoktu. Bugünkü mevzuatta bunu engelleyen bir düzen-

leme bulunmamaktadır. Çünkü Bakanlıktaki merkez teşkilatı denetim elamanı kadroları iptal edilmiş bulunmaktadır. Gelecekte merkez denetim kadroları ihdas edildiğinde, taşradaki kadrolarda görevli Maarif Müfettişlerinin, merkezdeki müfettiş kadrolarına yeniden giriş ve yeterlik sınavlarına girmeden, mesleki yönden daha başarılı ve yeterlikli olmak ve Bakanlıkça belirlenmiş diğer koşulları taşımak suretiyle ve yapılacak mülakat sonucunda "dikey geçişi" sağlanmalıdır.

3) Geçici görevlerde ödenen yurtiçi gündelik miktarının yetersizliği:

Maarif Müfettişlerinin görev alanı en ücra köylere varacak kadar geniştir. Görevleri niteliksel çeşitlilik gösterir. Yeterli sayıda denetim elamanı bulunmadığından dolayı da görev yoğunluğu fazladır.

Çalışma ortamı oldukça hareketli, yıpratıcı, yorucudur. Geçici görevlerde ödenen gündelik miktarının belirlenmesinde esas alınan 0,9 oranı/katı ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Maarif Müfettişlerine "denetim bölgesi" düzeyinde" bölge ve il tefiş yetkisi" verilerek, geçici görevlerde ödenen gündelik miktarının belirlenmesinde esas alınan 0,9 oranı/katı 1,1 oranına/katına yükseltilmelidir. (Bakınız; 6245

sayılı Harcırah Kanunu madde: 33/b)

4) Denetim hizmetlerini yürütürlerken idari ve siyasi vesayet/baskı altında kalınması:

Taşrada bu tür vesayetle/baskıyla zaman zaman karşılaşıldığı yönünde yaygın söylemler bulunmaktadır. Ancak, denetim elamanının mesleki yeterliliği ve kişisel yetkinliği bu tür vesayeti/baskıyı usulünce her zaman etkisiz kılabilir. Bu sorunun, Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının "doğrudan merkeze bağlı taşra kuruluşları" olarak yapılandırılmasıyla çözülmesi mümkün olabildiği gibi, başkanlıkların ve müfettişlerin "vali adına" görevlerini yürütmele-ri yönünde bir düzenlemeyle de sorunun çözümü sağlanabilir.



Tarih Yazımı ve Türkiye’de Tarih Dersi Kitaplarının İncelenmesi

Yasin YAYLAR

Ahi Evran Üniversitesi, İngilizce Öğretmeni
Selçuk Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Doktora Adayı

Giriş

Tarih, insanın geçmişte yaptığı bütün işleri ilmi bir metotla ve objektif bir şekilde ortaya koyan bir ilim dalıdır. Konusu insan ve onun yaptıkları olduğu için sosyal bilimlerin temelini oluşturur. Bu işle, yani tarih ilmiyle, uğraşan kişilere ise tarihçi denir. Tarihçi, araştırmasını yaparken olayların mümkün olduğu kadar oluş tarzına yakın bir şekilde ortaya konması için gerekli objektif sorgulamaları yaparak olayların sosyo-ekonomik, siyasi ve askeri etkilerini de iyi analiz etmelidir. Bunu yaparken de kendi mili, dini ve ideolojik görüşlerini yaptığı araştırmaya karıştırmamalıdır. Ayrıca en önemlisi de bir tarihçinin metnini yazmaya başlamadan önce şu soruları kendisine sorması gerekmektedir: Niye tarih yazmaya başladım? Tarih yazarken konuyu nasıl belirlerim? Tarih yazarken dönemlemeyi nasıl yapmalıyım? Mekânı tanımanın tarih yazımına etkileri nasıl olur? Bir belgenin güvenilirliği nasıl ölçülür? Plan nasıl hazırlanmalıdır? Giriş ve sonuç bölümü nasıl yazılmalıdır? Bu sorular sorulduktan sonra ise metnin yazımına başlanabilir.

Bu çalışmada tarih yazımı konusunun ders kitaplarına etkisi irdelenecektir. Türkiye’de Milli Eğitim okullarında ve üniversitelerde okutulan İnkılâp Tarihi kitapları, yazım metotları, olay ve olguları ele alış şekilleri açısından incelenecektir. Özellikle İnkılâp Tarihi kitabının seçilmesinin nedeni, bu dersin üniversitelerde zorunlu, lise ve ortaokul eğitiminde ağırlıklı olmasıyla alakalıdır. İlkokul eğitiminde tarih dersi bulunmamaktadır. Dünya Tarihi, İslam Tarihi, Selçuklu ve Osmanlı tarihi Sosyal Bilgiler dersi altında verilmektedir.

I. Tarih Yazımı

1.1. Tarihin Tanımı ve Yazma Şekilleri

Tarih kelimesi İbranice *verrehe*’den gelir ve hı-lali görmek anlamındadır. Buna göre tarih kelimesi hadiselerin tarihini tespit etme manasına gelir. Batı dillerindeki tarih kelimesi ise Yunanca *istoria* kelimesinden gelir ve tek tek hadiseleri araştırma ve inceleme manasını ifade eder. Edward Carr’a göre ise tarih, tarihçi ile olgu arasında kesintisiz bir karşılık ve etkileşim süreci, bu gün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur¹. Kısacası günümüzde tarihi en basit ifadeyle geçmişin ilmi olarak ifade edilebilir.

Tarihin konusu olaylardır. Ancak geçmişte cereyan eden ve insanlıkla ilgili olaylardır. Tarihi olayların meydana gelmesinde ise bir takım sebepler rol oynar. Tarihçi bu sebepleri, neden ve sonuçlarıyla araştırıp gerçekleri objektif bir şekilde ortaya koymalıdır. Ayrıca bir tarihçi yalnızca fiziki hadiselerin tesiri tespiti ile onların arkasından gitmeyip, ruhi arzuları ve onlar arasındaki güç bağlarını da araştırmak mecburiyetinde olduğundan vazifesi gerçekten ağırdır. Yine bir tarihçi çalışırken sürekli soru sorar ve nedenlerle çalışır. Örneğin; Bolşevik Devriminin nedenleri sıralaması istenirse, Rusya’nın birbiri ardına gelen askeri yenilgileri, çöken Rus ekonomisi, Bolşeviklerin propagandasını, kısacası ekonomik, siyasal, ideolojik nedenleri bir bir sıralar. Çünkü tarihi olaylar doğrudan doğruya tetkik edilemez ve deneyleri yapılamaz. Bu olaylar sebep ve sonuç ilişkileri itibarıyla birbirine bağlıdır. Belirli bir yer ve zaman içinde olurlar. Bizden önceye aittirler ve toplumla ilgilidirler².

1. Edward Hallett Carr, *Tarih Nedir?*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 82.

2. Zeki Velidi Togan, *Tarihte Usul*, İstanbul 1981, s. 15.

Tarih, insanların faaliyetleri sonucunda meydana gelen olaylarla ilgilenir. Başka bir ifadeyle tarih, bir olaylar dizisi değil, insanların düşüncelerinin ifadesi olan ve zamanla ortaya çıkan olayları, insanların yönlendirdiği sosyal gelenekleri konu edindir. Ayrıca tarihin meydana gelmesinde insan unsurunun rolü kesin olmakla birlikte bunun önder insanlarca mı yoksa toplumlarca mı gerçekleştirildiği konusunda çeşitli görüşler vardır. Bu görüşlerden bazıları ise şu şekildedir; Coulağes ve Thomas Carly'le gibi kişiler tarihin konusunun *büyük işler başarmış adamlar* olduğunu söylerler. Bu görüş aynı zamanda bu şahısları kahraman olarak adlandırmaktadır. Bu görüşün tam aksini düşünenler de vardır. Mesela Bloch, tarihin konusunun asla fertler olmayıp insanın içinde yaşadığı teşkilatlanmış toplumlar olduğu görüşündedir³. Ancak bu iki görüşten ikincisi günümüz modern tarih yazımına daha uygundur.

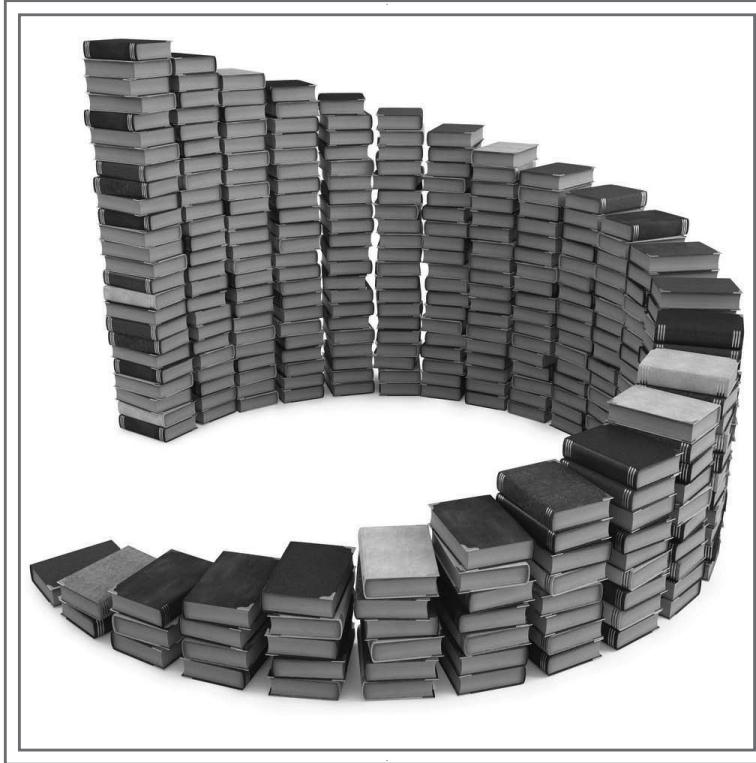
Tarihi olayların her birinde genel ve özel sebepler söz konusudur. Genel sebepler her olayda göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. Özel sebeplere gelirse bunlar olaydan olaya değişen şartlardır. İyi bir tarihçi ise bunların her ikisine de gereken önemi vererek inceleme yapmalıdır. Bunların yanında tarihçi incelediği toplumla o toplumun içinde bulunduğu mekân ve durum arasındaki bağlantıyı da hiçbir zaman gözden kaçırmamalıdır⁴.

Tarihin faydaları konusuna gelecek olunursa, en başta tarihin insanlara doğru neticelere varmaları için yön veren bir düşünce tarzı olduğunu söylemek gerekmektedir. Diğer bir önemli nokta ise

3. Mark Bloch, *Tarih Savunusu veya Tarihçilik Mesleği*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013, s. 18.

4. Mübahat S. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usul*, İstanbul, 2001, s.3.

geçmişini bilmeyen bir toplumun hafızasını kaybetmiş olmasıdır. Bu nedenle de bütün insanların geçmişten cesaret ve ders almaya, onu öğrenmeye ve bu surette tecrübe kazanmaya ihtiyacı vardır⁵. Ayrıca bunun sağladığı ruhi tatmin yanında bir takım pratik faydaları da vardır. Zira insanlar kendinden öncekilerin, tecrübelerinden faydalanma ihtiyacı duyarlar. Bu ise ancak tarihi kaynaklar sayesinde olur. Ayrıca yine tecrübeler sayesinde insanlar daha doğru değerlendirme yapmayı öğrenirler.



1. 2. Geçmişten Günümüze Yazma Şekilleri

Tarih ilmi, bugünkü seviyeye ulaşmaya kadar birçok aşamadan geçmiştir. Bu aşamalardan ilki hikayeci tarih anlayışıdır. Bu anlayışın ortaya çıkması eski Yunan'da başlar. Başlangıçta ağızdan ağza dolaşan hatıralar, şairler tarafından nazım tarzında söylenmekte ve bunlara epos adı verilmektedir. Aslında bu eserler

ne edebi ne de tarih eserleridir⁶. Ancak ilmi araştırma yolunu açan basit kroniklerdir. Bu tarzda tarih yazan en ünlü kişilerden birisi Herodotos'tur. Herodotos, yazdığı eserlerde hikayeci tarih anlayışını kullanmıştır. Ancak tenkit yöntemini kullanmamıştır. Kısaca söylersek bu tarzın masaldan farkı, olayların yer ve zamanının belli edilmesidir.

Öğretici tarih anlayışında ise geçmiş olaylardan ders almak, gelecekteki yolu doğru çizebilmek amaçlanmaktadır. Bu anlayışın önderliğini ise Thukydides yapmıştır. Çünkü gerçek manada tarihçilik onun "Peleponnesoslularla Atinalıların Savaşı" adlı eseriyle başlamıştır. Eser sadece ede-

5. Kütükoğlu, age., s. 5.

6. Mehmet Saray, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri El Kitabı*, İstanbul 2003, s. 23.

bi bakımdan değil, metot ve zihniyet bakımından da daha önceki tarihlerden çok farklıdır. Thukydides sayesinde ilk defa tarih ilminin sosyal ilimler içindeki yeri tayin edilmiştir. Bu tarih anlayışının en önemli yanı ise tarihte ün yapmış şahsiyetlere büyük yer vermesi ve bu şahısların idealleştirilmesidir⁷. Ancak görülüyor ki öğretici tarihçiliğin, hikâyeci tarihçilikten ileri bir aşama olmasına rağmen, ilmi bir kimlik taşımadığı aşikârdır. Günümüzde de kendisini araştırmacı yazar olarak nitelendirip gerçekte tarihçi olmayan kişiler bu yöntemi çok sık kullanırlar.

Bir diğer tarih anlayışı ise araştırmacı tarih anlayışıdır. Bu anlayış 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın en önemli özelliği olayların sade anlatımı ve geleceğe ait öğretici vasfı yanında, çıkış sebepleri ve bunları hazırlayan nedenleri de araştırmasıdır. Bu anlayışın diğer bir adı da neden-nasılı tarih yazıcılığıdır. Bu anlayışı en olgun seviyesine ulaştıran ise Alman tarihçi Ranke olmuştur⁸. Bu anlayışa göre bir konu araştırılırken, konunun coğrafi, siyasi, sosyal ve iktisadi şartları iyice incelenir ve daha sonra yazıma geçilir. Eğer araştırmacı bunlardan birini görüp diğerlerini ihmal ederse yanlış yapmış olur. Günümüzde ise bu yöntemi çoğunlukla üniversitelerde görev yapan tarihçiler kullanmaktadır.

Osmanlı Devletinde ise tarih yazıcılığı şu şekilde gelişme göstermiştir; Osmanlı Devletinde tarih yazıcılığının devletin ortaya çıkışıyla birlikte başladığı ancak devletin ilerlemesi ile birlikte paralel geliştiği söylenemez. Osmanlı kültür sahasında tarihe dair ilk eser ancak devletin kuruluşunun ikinci yüzyılında yani 15. yüzyılın başında yazılmıştır. Günümüze ulaşan bu eser tarihçiden ziyade şairlik yönüyle isim yapan Ahmedî'nin İskendernâme adlı eserinin sonuna ilave ettiği Destan-ı Tevârih-ı Mulûk-ı Alî Osman'dır⁹. Bu eser Yıldırım Beyazıt'ın oğullarından Emir Süleyman'a sunulmak üzere kaleme alınmıştır. II. Murat devrinde âlim, şair ve musikişinasları sarayında toplayarak onları himaye ve teşvik etmiş, sarayını adeta akademik bir muhit haline getirmiştir. Fatih döneminde ise tarih yazma faaliyetlerinde bir canlılık kazanıldığı görülmektedir. Bu dönemde Farsça, Arapça ve Türkçe birçok eser yazılmıştır. Bunlar arasında en ünlüleri Şükrullah'ın Farsça yazdığı Behçetü't Tevârih, Ka-

ramanlı Mehmet Paşa'nın Arapça yazdığı Osmanlı Sultanları Tarihi, Enveri'nin Dusturnamesi, Tursun Bey'in Tevârih-ı Ebu'l Feth'i dir.¹⁰

16. yüzyılda bazı devlet ve siyaset adamları da tarihe dair eserler yazmaya başlamışlardır. Sadrazam Lütfi Paşa bunların başında gelmektedir. Bu yüzyılın en önemli tarihçileri ise şunlardır: İdris-i Bitlisi, İbn-ı Kemal, Hadidi, Muhiddin Cemali, Hoca Sadeddin Efendi ve Gelibolulu Mustafa Ali gibi isimlerdir. 18. yüzyıla gelindiğinde ise tarihin önemi daha da anlaşılmalı ve olayların yazıya geçirilmesi resmi memurlara bırakılmış, böylece vakayinameler ortaya çıkmıştır. Vakayinameleri yazan kişilere ise vakanüvis denmiştir. İlk vakanüvis ise Mustafa Naima Efendi'dir. En tanınmış vakanüvis ise Ahmet Cevdet Paşa'dır. Kısacası Osmanlı Devletinde tarih yazıcılığı bu şekilde bir seyir takip etmiştir.

1. 3. 20. Yüzyılda Tarih Yazımı

Tarihin 19. yüzyılda profesyonel bir disiplin olarak ortaya çıkışından bu yana tarihsel araştırma ve yazmanın dayandığı temel varsayımlar her geçen gün gittikçe artan bir ölçüde sorgulanmaktadır. Bu varsayımların birçoğu kesintisiz Batı tarih yazımı geleneğinin klasik antikçağdaki başlangıcına dek uzanır. 19. yüzyılda yeni olan şey ise tarih araştırmalarının profesyonelleşmesiyle bu araştırmaların üniversitelerde ve araştırma merkezlerinde yoğunlaşmasıdır. 19. yüzyılın bilimsel tarihi ile daha önceki edebi tarih gelenekleri arasındaki kopuş hiçbir şekilde 19. yüzyıl tarihçilerinin çoğunun zannettiği kadar büyük değildir. 20. yüzyılda ise tarih düşüncesinde çok farklı yönelimler görülmektedir. Bu yönelimler 19. yüzyıl profesyonel tarih yazımının anlatıya dayalı, olay-yönelim niteliğinin, 20. yüzyılda sosyal bilim yönelimli tarihsel araştırma ve yazma biçimlerine doğru dönüşümüyle kendini gösteriyordu. Yani geleneksel tarih yazımı soyut genellemelere indirgenmeye karşı koyan bireylerin aracılığına ve kasıtlılık unsurlarına odaklanmış iken, tarihin sosyal bilim yönelimli yeni biçimleri toplumsal yapıların ve toplumsal değişim süreçlerinin altını çiziyordu¹¹.

20. yüzyıla gelindiğinde gelişmiş ülkelerdeki birçok tarihçi bu geleneksel tarih yazımını eleştirmeye, toplumsal ve ekonomik etkenleri de hesaba katan bir tarih anlayışının gerekliliğini ileri sürme-

7. Saray, age, s. 25.

8. Kütükoğlu, age, s. 8.

9. Mehmet İpşirli, "Osmanlı Tarih Yazıcılığı", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VIII, Ankara 1999, s. 247.

10. Necdet Öztürk, "Osmanlılarda Tarih Yazıcılığı Üzerine", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VIII, Ankara, 1999, s. 258.

11. Iggers, age, s. 7.

ye başladılar. Böyle bir tarih anlayışı olaylara ve tek tek önder kişiliklere yoğunlaşmaktan uzaklaşarak, bu olay ve kişilerin ortaya çıktığı toplumsal koşullara odaklanmayı gerektiriyordu¹². Ancak geleneksel siyasal ve diplomatik tarih biçimleri 1945'ten sonraki dönemde bile uzun bir süre meslekte egemenliklerini korudular. Ama toplumsal tarihe gittikçe önem verilmeye başlandı. Tarihiçi açısından bu bilinç dönüşümünün çeşitli sonuçları oldu. Bu dönüşüm, en başta büyük anlatının sonunu getirdi. Yani Batı gittikçe artan biçimde içlerinde hiçbiri öncelik iddia edemeyecek olan bir dizi uygarlıktan yalnızca biri olarak görülmeye başlandı. Aynı şekilde modernlik de benzersiz özelliğini yitirdi¹³. Kısacası tarihsel araştırmaların alanı son yirmi otuz yıldır çarpıcı bir biçimde değişmiş ve genişlemiştir. Bu genişleme yalnız araştırılan grup ve bireyler açısından değil aynı zamanda tarihçiyi ilgilendiren birçok konu ve sorunlarda da kendini göstermektedir.

1. 4. Tarihçilerin Metinlerini Yazarken Karşılaştıkları Sorunlar

Bir araştırmaya konu seçimiyle başlanır. Ancak bu seçimi yapmak kolay değildir. Bir kere, yeni araştırmacıların genellikle konu seçiminde çok aceleci davrandığı görülmektedir. Bu yüzden de önemli güçlüklerle karşılaşılmaktadır. Ayrıca konunun seçimi tek aşamalı bir işlem olmadığı için konunun tam olarak belirlenmesi ve geliştirilmesi tüm araştırma boyunca devam etmelidir. Yine konunun kararlaştırılmasından sonra olabildiğince fazla kaynağa başvurmamız gerekmektedir.

Sistemli bir araştırmada bir planın olması gerekmektedir. Bu plan ise okuduğumuz eserlerden edinilen bilgiler sayesinde oluşturulur. Ancak konu hakkında okunan eserler bize plan hazırlarken her zaman orijinal fikirler vermemektedir. Genelde hep aynı başlıklar kullanılır. Bu şekilde davranılmasında belki konuya tam hakim olmanın etkisi büyüktür. Belki de okumalar yetersiz kalmaktadır. Hâlbuki plan, fikirleri, görüşleri bir düzene konulmasında yardımcı olur. Ayrıca plan, eldeki bilgilerin düzenlenmesinin yanında, bilinenler arasında yeni ilişkilerin kurulmasına yeni fikirlerin oluşturulmasına veya değişik yorumlama biçimlerinin keşfedilmesine de hizmet eder. Diğer bir ifadeyle, plan yeniden yaratma ve yeniden biçimlendirmedir.

12. İlhan Tekeli, *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara, 1997, s. 90.

13. Age, s. 91.

Bir bilimsel metnin yazılabilmesi için önce konunun tespiti gerekmektedir. Konunun tespiti yapıldıktan sonra konuyla ilgili yazılmış bütün makale ve kitaplar okunup tetkik edilir. Gerekirse arşiv malzemesi ve belgelere ulaşılır. Bütün bunları yaptıktan sonra da toplanan bu bilgiler iyi bir değerlendirmeye tabi tutulur ve daha sonra plan hazırlanır, en sonunda ise yazıma geçilir.

Metnin giriş kısmında konunun geçmişi veya kısa bir tarihçesi hakkında bilgi verilir. Daha sonra ise konular sırayla kaleme almaya başlanır. Eğer metin yazarken konu değişikliğe uğrar veya tıkanırsa burada tıkanıklığı giderebilmek için bir takım soruların sorulması gerekmektedir. Özellikle metin içinde sorular sorup bunlara karşılık verme konusunda bu, kendini açıkça göstermektedir. Aslında metin içinde soru sorup cevaplama veya kendi görüşlerini yazmak ilgiyi canlı tutmada büyük katkı sağlamaktadır.

Bir bilimsel metin yazılırken dikkat edilecek en önemli hususlardan biri de kullanılan dildir. Yazılan metinlerde mutlaka sağlıklı bir dil ve üslup kullanılmalıdır. Ayrıca kullanılan bu dil herkes tarafından kolayca anlaşılabilir. Örneğin; bazı tarihçiler sürekli Osmanlıca kelimeler içeren cümleler kurarak metin oluşturmaktadırlar. Bu ise tarihçiler dışındaki diğer okuyucuların (öğrencilerin) bu metinleri anlamalarını zorlaştırmaktadır. Tarih yazımında en çok sıkıntı çekilen konulardan biri de metni hazırlarken *kes, kopyala, yapıştır* dan öteye gidilememesidir. Carr'ın dikkat çektiği nokta da budur. Kendi ifadesiyle makas-zamk tarihçiliği, tarihi olayların farklı boyutlarının da olabileceğinin ihmal edilmesine sebep olmaktadır¹⁴. Genelde tarihçiler bir eseri inceler oradan istedikleri noktayı alıp kendi metinlerine yazarlar daha sonra ise altına dipnot düşerler. Bu yöntem ise az önce dediğimiz gibi kes, kopyala, yapıştırın ötesine gidemez. Bu yöntemi en çok yeni araştırmacılar kullanmaktadırlar. Bu konunun aşılmasının yani özgün metin yazmanın en önemli yolu ise çok okumak ve bol bol metin yazmaktan geçmektedir.

Kısacası tarihçiler, tarih yazarken ilmi şüpheciliğini ve titizliğini elden bırakmamalıdır. İleri sürdüğü fikirleri ve tespit noktalarını hangi kaynaklardan sağladığını referanslarında göstermelidir. Ayrıca bir araştırmacı yaptığı çalışmalarda ve ileri sürdüğü fikirlerde açıklık ve objektiflik ilkesinden de ayrılmamalıdır.

14. Carr, age. s. 31.

II. Türkiye'de Tarih Dersi Kitaplarının İncelenmesi

2.1. Türk Eğitim Sisteminde Tarih Dersleri

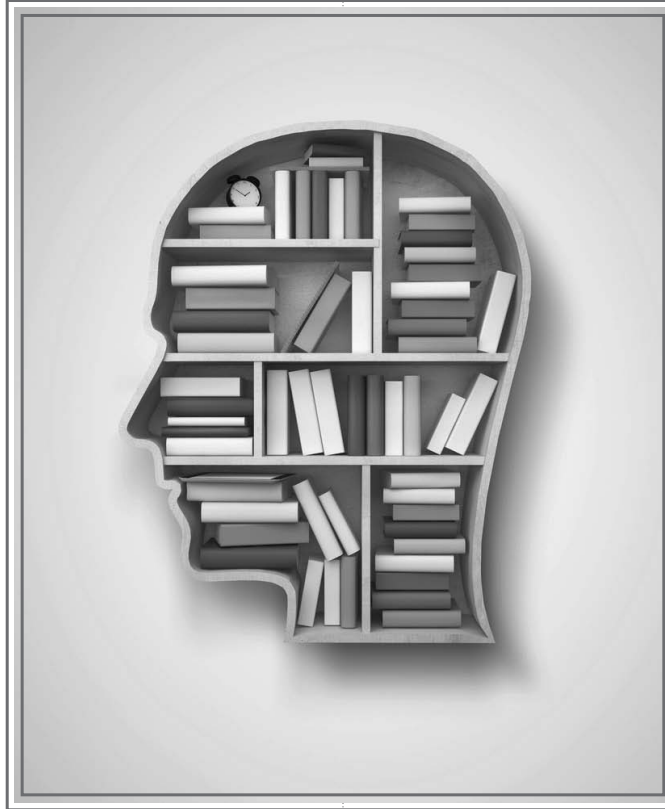
Türkiye'de kamu ve özel, tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte, tüm eğitim araç ve gereçleri de Talim Terbiye Kurulunun onayını almak durumundadır. Yasalara göre, ilköğretim seviyesinde tarih dersi hiç yer almamakta, ortaokulda ise sadece 8. sınıf müfredatında İnkılâp Tarihi dersi yer almaktadır. Orta öğretimdeyse 9. sınıfta tarih çağları, İslam'ın doğuşu, Selçuklu Devleti konuları yer almaktadır. 10. sınıfta Osmanlı tarihi, 11. sınıftaysa İnkılâp Tarihi yer almaktadır. 12. sınıfta öğrencilerin sınava yönelik ders çalışmaları düşünülmüş olacak ki, Sanat Tarihi ya da Çağdaş Türk Tarihi seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu iki ders ve Kültür Tarihi dersleri istenirse önceki yıllarda da seçmeli ders olarak alınabilmektedir. Üniversitede ise hangi bölüm okunursa okunsa 1. sınıfta İnkılâp Tarihi dersini almak zorunludur. Genel itibarıyla haftada 2 saat olan dersler bazen dörde çıkabilmektedir. Diğer yandan yedek subaylık, astsubaylık ve KPSS gibi pek çok önemli sınavda İnkılâp Tarihi sorularının bulunması, dersin ağırlığına işaret etmektedir.

2.2. Öğrencilerin Derse Karşı Tutumu

Her ne kadar öğretmenden öğretmene değişiklik arz etse de, kullanılan kitapların sıkıcı bir dile sahip olması, ezbere dayanan öğretim mantığı ve öğretmelerinin ilgi uyandırmada yaşadıkları sorunlar, tarih dersinin sıkıcı bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Canlı resimler, tablolar, şemalar hatta teknolojik yeniliklerin kullanılmadığı

dersler, öğrencileri konuya çekmemektedir. Emmanuel Le Roy Ladurie'in dediği gibi, "Nicel olmayan tarih bilimsel olma iddiasında bulunamaz"¹⁵.

Diğer yandan ders kitaplarında olayların daha ziyade şahıslar üzerinden değerlendirilmesi tarihi, biyografik bir anlatıma dönüştürmektedir. Bunun da bazı sakıncaları bulunmaktadır. Tarihi okuyan (öğrenci), olayı sadece kahramanın gözünden değerlendirmektedir. Kahramanın bulunmadığı olaylar, içinde o bulunmadığı için anlatılmamakta, öğrenci de olayın bu kısımlarından bihaber kalmaktadır. Bu durumun bir diğer sakıncası ise, eğer bir kahraman varsa karşısında da bir düşman olmak zorundadır. Bu anlatım metodu, savaş-barış, dost-düşmankamplarının oluşmasına ve gri tonların ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Dolaylı olarak da öğrencinin taraf tutmasına ve olayları irdelmeden tarafına göre kabullenmesine yol açmaktadır.



2.3. İnkılâp Tarihi Kitaplarında Tarih Yazımı

Tarih kitaplarının, tüm diğer eğitim araç-gereçlerinde olduğu gibi, denetlenmesi alternatif kaynakların okunmasını engellemektedir. Devlet eliyle seçilen ve uygun görülen resmi tarih, aynı zamanda en doğru tarih olarak kabul edilmektedir. Ne var ki bu resmi algı irdelendiğinde, olayın farklı bazı yönleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin Milli Tarih ders kitabından Fatih'in ünlü mimar ve heykeltıraş Mikelanjelo'yu İstanbul'a Sarayburnu'ndan Üsküdar'a köprü yapmaya davet ettiği, fakat Papa'nın buna müsaade etmediği yazar. Oysa Fatih 1458'de öldüğünde, Mikelanjelo 6 yaşındadır¹⁶. Herkul Millas'ın Türk

15. George G. Iggers, *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*, (Çev.Gül Çağalı Güven), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000, s.44

16. Özgür YILDIZ, "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15, Yıl

ve Yunan Tarih ders kitaplarını işlediği makalesi de çok ilginç örnekler içermektedir. Atatürk ve Venizelos arasındaki dostluk ve her iki ülkenin kendi uluslarını kurma gayretleri, Atatürlü yılları, Yunanistan'la barış içinde geçmesini sağlamıştır. Fakat Atatürk'ün ölümünün ardından özellikle 1942'de yaşanan Varlık Vergisi gibi sorunlar, ilişkilerin kopmasına neden olmuş, bu durum ders kitaplarını olumsuz yönde etkilemiştir. Millas'ın incelemesinde dikkat çektiği en önemli nokta, ulus inşasına yönelik bir araç olan resmi tarih dilinin ulusu yüceltmeye yönelik olduğudur¹⁷. Mesela Yunan tarihçiler medeniyetin kendi soylarından doğduğunu iddia ederken, Türk tarihçiler medeniyet güneşinin doğudan doğduğunu savunmuşlardır. Diğer çarpıcı bir örnekteyse:

"Osmanlılar Balkan halklarına çok iyi davranıyorlardı. Din, dil gelenek ve göreneklerine müdahale etmiyordu. Fakat Ruslar, Yunanları Türklere karşı tahrik etti. Avrupalılarsa mali destekte bulundular. İngiltere ve Fransa'nın da desteğiyle zafer Yunanistan'a bahşedildi." (5. sınıf Sosyal Bilgiler)

Yunan tarihçilere göreyse:

"15 Mayıs 1919'da Yunan kuvvetleri büyük devletlerin isteği üzerine İzmir'e girdi. Mustafa Kemal, Sevr'i reddetti. Yunanlara karşı savaştı, sonra Müttefiklerden destek alan Mustafa Kemal, saldırıya geçti ve Yunanları yendi." (6. Sınıf Yakın Zaman Yunan Tarihi)¹⁸

Konuyla ilgili verilebilecek bir diğer örnek Eskişehir-Kütahya Savaşıdır. Bu çalışmada incelenen İnkılâp Tarihi kitapları savaşa sadece birkaç cümleyle yer vermişlerdir. Burada yazılanlarsa,

*"İngilizlerden son ve en büyük desteği alan Yunan ordusu, Kütahya'yı ele geçirmiş, Eskişehir'e girmiştir. Daha fazla zayıat verilmemesi için ordumuz Sakarya nehrine çekilmiştir"*¹⁹.

Ayrıca 8. sınıf kitabında Fevzi Çakmak'ın geri çekilmenin askeri bir taktik olduğuna dair görüşlerine yer verilmiştir. Oysa Kazım Karabekir bu savaşı geri çekilme taktiği gibi gösterilen bir yenilgi olarak kabul eder. Hatta İsmet İnönü'nün bu nedenle İstiklal Mahkemelerinde yargılanıp idam edilmesini engellemek için mahkemeye "ordu ko-

mutanlığı yapmış kimseler yargılanamaz" şerhi getirilmiştir²⁰.

Bir başka örnek vermek gerekirse, en tartışmalı konulardan biri olan Ermeni Tehciri ile ilgili olarak her üç kitapta da tehcirle ilgili aynı açıklama yapılmıştır. Buna göre Osmanlı tebaası olan Ermeniler, Rusya'dan gelen Ermeni birlikleriyle birleşip savaş nedeniyle erkeklerin bulunmadığı Türk köylerine saldırmış ve masum insanları katletmişlerdir²¹. Osmanlı hükümeti aldığı kararla yaşlı, çocuk, dul olanlar hariç tüm Ermenileri Suriye'ye tehcir etmiştir. Ermenilerin iddialarında abarttığı kayıplar, aslında bu zor şartlarda hayatını kaybedenlerden ibarettir.

2.4. Türkiye'de İnkılâp Tarihi Kitabının Yazım Serüveni

İnkılâp Tarihi kitabının yazımında öne çıkan isim Recep Peker olmuştur. 1933'te Atatürk'ün emriyle İstanbul Üniversitesinde İnkılâp Tarihi dersleri vermekle görevlendirilmiş, ardından burada verdiği dersleri Halk Evlerinin yayın organı olan Ülkü dergisinde İnkılâp Tarihi notları olarak peyderpey yayınlamıştır. 1935'te dergide yayınlanan yazılar derlenerek *İnkılâp Tarihi Dersleri* adıyla kitap olarak basılmıştır. Bu kitaba katkısı olan diğer isimlerse Yusuf Kemal Tengirşenk ve Mahmut Esat Bozkurt'tur. Carr'ın "tarihten önce, tarihçiyi incelemek gerekir"²² önerisine uymak gerekirse, yukarıdaki isimlerle ilgili şunlar söylenebilir: Recep Peker, sekiz dönem milletvekilliği ve İnönü döneminde başbakanlık yapmış, Cumhuriyetin ilk 23 senesine damgasını vurmuş bir isimdir. Hatta Atatürk tarafından 1935'te İtalya ve Almanya'ya gönderilmiş, dönüşte yazmış olduğu raporda faşizmi övünce Atatürk "Kim bu zorbalar, bu kuvveti kimden alıyorlar, kendilerini milletin iradesinin üstünde zannediyorlar, İsmet bunu okumamış herhalde" itabına maruz kalmıştır. Atatürk'ün yaveri Hasan Rıza Soyak'ın "Efendim imzası var, okumamış olması mümkün değil" sözleri üzerine, "Okumamış, okumamış, geri verin iyice okusun" diye cevap vermiştir²³. Öyle ki aynı şahıs, 1935'te "liberalizm vatan hainliğidir" ifadesini kullanan ki-

2003/2, s. 184.

17. Herkul Millas, "History Textbooks in Greece and Turkey", *History Workshop Journal*, Sayı 31 Bahar, 1991, s. 24.

18. Millas, Age, s. 29.

19. Mahmut Ürküt, 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, s. 130; Tuğrul Özcan, Ortaöğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, s. 58; Orhan Doğan, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, s. 230.

20. Mustafa Armağan, *Kazım Karabekir'in Gözüyle Yakın Tarihimiz*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, s. 204.

21. Mahmut Ürküt, 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, s. 117; Tuğrul Özcan, Ortaöğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, s. 23; Orhan Doğan, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, s. 217.

22. Carr, Age, s. 97.

23. Ayşe Hür, "Kemalizm'in Doğum Hikâyesi", *Taraf*, 14.11.2010.

şidir²⁴. Yusuf Kemal Tengirşenk, İktisat, Hariciye ve Adalet bakanlığı yapmış bir hukukçudur. Yine hukukçu olan Mahmut Esat Bozkurt ise yedi dönem milletvekilliği yapmış ve o da 23 sene boyunca siyasette yer almıştır. Bu isimlerin tarihi yazmasının şöyle bir sakıncası olmuştur. Her üç isim de Osmanlı'nın yıkılıp, yeni rejim olan cumhuriyetin kurulmasında yer almış yani devrim yapmışlardır. Tabii olarak devrimi savunmak ve önceki rejimi yermek durumundadırlar. Diğer tabii olan şeyse, tarihi yapan ve yazan aynı kişi olunca olaylara objektif yaklaşılması sorun olmaktadır.

Tarih boyunca ilim adamları yazdıkları eserleri padişahlara sunmuşlar, böylece hem onların onayını hem de desteğini almışlardır. Hatta kimi zaman padişah bizzat buyruk vermiş ve bazı eserler hazırlanmıştır. Ahmet Cevdet Paşa'nın yazdığı *Tarih-i Cevdet* eseri de sarayın bilim kurulu olan Encümen-i Daniş tarafından görevlendirme üzerine yazılmıştır. Tüm bu durumlar esere devlet denetiminin değmesi, eserin o veya bu şekilde manipülasyona uğramasına neden olabilmektedir. Aynı durum ilk İnkılâp Tarihi kitabında olduğu gibi, bugünkü Talim Terbiye Kurulunun müdahalelerinde de geçerlidir. Bahsedilen durumun İnkılâp Tarihi için daha dramatik olmasının nedeniyse, şimdiye kadar bu kitabın İnkılâp Tarihi yazımında baz alınmış olmasından kaynaklanmaktadır. Carr'ın makas-zamk diye ifade ettiği *kes-kopyala-yapıştır* yöntemi yazarlar değişse de bu kitapların içeriğinin değişmemesine neden olmuştur. Bu çalışma için incelenmiş olan 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük kitabı, Ortaöğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük kitabı ve üniversitelerde okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi kitaplarındaki tek ayırım kullanılan dilin ağırlığıdır.

Sonuç

Tarih, insanların faaliyetleri neticesinde meydana gelen olaylarla ilgilenir. Tarihî olayların hepsinde, genel ve özel sebepler söz konusudur. Bir tarihçi, bu iki sebebi göz ardı etmeden araştırma yapmalıdır. Ayrıca bunların yanında bir tarihçinin olayları sebep ve sonuçlarıyla araştırıp gerçekleri objektif bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir.

Türkiye'de İnkılâp Tarihi kitaplarında öğretici tarih metodunun kullanıldığı görülmektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere, öğretici tarih metodunda

24. Neşe Düzel, "Taha Akyol: Atatürk Askerî Metotlara Alışkındı", *Taraf*, 16.11.2009.

geçmiş olaylardan ders almak, geleceği buna göre çizmek vardır. Asıl hedeflenen ise okuyucuya (öğrenciye) ahlaki ve milli duygular aşılayabilmektir.

Çoğu kez olaylar anlatıldıktan sonra, yargıya öğrencinin varması beklenmeyip, hemen söylenmektedir. Öte yandan, gri alanların olmayışı, tüm olgu ve olayları siyah-beyaz değerlendirme yanılığısına sürüklemektedir. İncelenen tüm kitaplarda çoğu zaten ders kitabı olan ortak kitapların kaynak olarak kullanılmış olması, *kes-kopyala-yapıştır* yönteminin yaygın olarak kullanıldığı izlenimini vermektedir. Bu durum tarih kitaplarında tekrarın ötesinde yeni bakış açılarının yer almamasına neden olmaktadır. Kitaplarda kullanılan hamasi dil, öğrencilerin önyargıyla yetişmesine neden olmaktadır. İleri okuma ve ufuk açıcı etkinliklerin olmadığı bu kitaplardaki mevcut verilerin, öğrenciler tarafından kabul edilmesi amaçlanmaktadır.

Kısaca söylemek gerekirse, gözümüzün önünde gerçekleşen olayları dahi değerlendirirken tarafsız davranamıyor ve gerçeği, olmasını istediğimiz gibi eğip-büküyorsak, bundan yıllar evvel yaşanmış ve çok kısıtlı delilin elimize ulaştığı tarihi olaylar hakkında kesin bilgiye ulaşmak neredeyse imkânsızdır. En mantıklı yol olay ve olguları objektif kriterlerle değerlendirip gerçeği en yakın olana ulaştırmaktır. Gerçek, çoğu zaman hoşumuza gitmezse dahi!

Kaynakça

- ARMAĞAN, Mustafa; *Kazım Karabekir'in Gözüyle Yakın Tarihimiz*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.
- BLOCH, Mark; *Tarih Savunusu veya Tarihçilik Mesleği*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- CARR, Edward; *Tarih Nedir*, İletişim Yayınları, İstanbul 2012.
- DÜZEL, Neşe; "Taha Akyol: Atatürk Askerî Metotlara Alışkındı", *Taraf*.
- HÜR, Ayşe; "Kemalizm'in Doğum Hikâyesi", *Taraf*.
- IGGERS, George; *20. Yüzyılda Tarih Yazımı*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 2000.
- İPŞİRLİ, Mehmet; "Osmanlı Tarih Yazıcılığı", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VIII, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat S.; *Tarih Araştırmalarında Usul*, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul 2001.
- MİLLAS, Herkul; "History Textbooks in Greece and Turkey", *History Workshop Journal*.
- ÖZTÜRK, Necdet; "Osmanlı Tarih Yazıcılığı Üzerine", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VIII, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- SARAY, Mehmet; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri El Kitabı*, Çağatay Kitabevi, İstanbul 2003.
- TEKELİ, İlhan; *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Dost Kitabevi, Ankara 1997.
- TOGAN, Zeki Velidi; *Tarihte Usul*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1981.
- UÇAR, Şahin; *Tarih Felsefesi Meseleleri*, Nehir Yayınları, İstanbul 1997.
- YILDIZ, Özgür; "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Tanımlanamayan, Çıktısı Ölçülemeyen Eğitimin İlkel Bir Denetim Yöntemi; “İnsanı İnsanla Kontrol” Çabası

Nihat BÜYÜKBAŞ
AYK Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı

Giriş

Kuruluş amaçları ne olursa olsun, hangi çıktıyı elde etmeye yönelik bir girişim olursa olsun, sonuçları kestirilemeyen, ölçme araçları belirsiz, sonuç ve değerlendirme süreçleri olmayan sistemler hangi hedefe yöneldiklerini bilemezler. Dolayısıyla günümüz çağdaş yönetim süreçlerinin ürünün kalite belirleyicisi, çıktının üretim aşamasına gelmeden önceki görünürlüğüdür. Öte yandan eğitim, bütün aşamaları ile konusu insan olan sektörlerden biridir. Okul öncesinden üniversiteye, örgün eğitimden yetişkin eğitime, çıktısı başlangıçta çok net tanımlanabilecek türden olmaması bu sektörün sonuçlarını ve çıktısını belirsiz hale getiriyor.

Türklerin Tanzimat ile birlikte batıdan devşirdikleri insan yetiştirme düzenleri, dönemin erklerinin kiblelerine göre tutum belirledikleri, dönemin aktörlerinin ülke yönetimi üzerindeki etkileri oranında hedef belirledikleri görülmektedir. Yani Türkler tarihlerinde önemli bir deneyim olan ve İslam ile birlikte geliştirdikleri medreseleri çağa uygun öğrenme stratejileri ile geliştirip, çağın okulu haline getiremediler. Buna karşılık Tanzimat'tan sonra dönemin gücüne ve etkisine göre Fransa, Almanya, İngiltere ve ABD merkezli geliştirilen eğitim uygulamalarının sınama yanılma merkezi durumuna düştüler.

Türklerin dışa bağımlı bilimsel bilgi transfer alışkanlığı, kendi toprakları üzerinde kendi değerleri ile yoğrulmuş, iyi uygulamaları gelenekselleştirme kültürünü oluşturmadı. Bilgi üretme, bilgiyi gerçek hayatta kullanma, üretilmiş bilginin insan hayatını kolaylaştırma aracı olarak kullanma alış-

kanlığımız hiçbir zaman gelişmedi. Bu topraklar üzerinde, uzun yıllar egemenlik kuran Müslüman Türk Milleti, geleneklerini geliştirerek nesilden nesile aktarma, yeniden üretme ve sistemli bir eğitim uygulamasına dönüştüremedi. Eğitim olarak algıladığı, gelişmiş ülke uygulamalarının taklidinden öteye geçemedi. Bu gün dahi “en iyi okul” “en iyi yabancı dil öğretene okuldur” imajı eğitim sisteminizin dışa bağımlı bir düşünce sisteminin kısılcı altında olduğunu göstermektedir.

Dışarıdan hazır bilgi transferi alışkanlığı öğrenme tembelliği oluşturmuş, ezber ve sloganik bilgi kolaylığı, geçişler için uygulanan test tipi sınavlar, sistemi “ezberle, testlerde doğru cevabı bul, bulamıyorsan bu yöntemi öğrenmek için paralı okul dışı kurumlara git” gibi bir kısır döngünün içinde sürüp gitmektedir. Bu kısır döngü, öğrenci yeteneklerini, okul başarısını, öğrencinin okul yoluyla edinebileceği tutum, davranış, alışkanlık, öğrenme, merak etme, bilimsel tutum geliştirme gibi becerilerini ölçecek çağa uygun ölçme araçları geliştirmemize de engel oldu. Bir yandan sistemin kısırlaştırdığı insan kaynaklarımızın yeni bir ölçme değerlendirme sistemi geliştirememeye zorluğu, öte yandan ezber bilgi, test, tek tip sınav rantının oluşturduğu mekanizmanın eğitim sistemimizi gelişmeye, değişmeye ve dönüşmeye kapalı hale getirmesi sonucunu doğurmuştur.

Okul, öğrenci ve sistem değerlendirmesini çok daha nesnel, öğretici, sistemi de çağa uygun dönüştürme gibi imkânları varken, öğretmeni, okulu ve öğrenciyi kontrol edici, takip, sınırlayıcı, insanı insanla kontrol gibi ilkel yöntemlerle eğitimi denetleme anlayışı da artık sürdürülebilir değildir.

Osmanlı İmparatorluğunun kuramadığı eğitim ve okul sistemini yabancıların kendi amaçlarına hizmet amacıyla kurduğu bir vakıdır. İlk zamanlar ilkokullarda muallimlere rehberlik amacıyla oluşturulan denetim ekibi, özellikle ikinci meşrutiyet ile birlikte azınlık ve yabancı okulların kendi amaçlarına hizmet amacıyla yetiştirmeyi hedefledikleri insan kaynakları yetiştirme düzenini kontrol amaçına yöneltildiyse de etkili olmadı.

Cumhuriyet döneminde iş başında yetiştirme, rehberlik, öğrenmeyi teşvik gibi kulağa hoş gelen amaçlar için kurulduğu yazılsa da cumhuriyet tarihi boyunca, muin, müfettiş, denetmen, eğitim müfettişi, eğitim denetmeni, il eğitim denetmeni, maarif müfettişi gibi isimler olarak dönemine, erkin niyetine ve ülkenin gidişatına uygun rol kaptığı görülmektedir. Bazen, cumhuriyetin güçlü birer savunucusu, bazen dönemin etkili ideolojilerinin rüzgârına yelken açıp savrulma, bazen darbecinin eğitimdeki temsilcisi, bazen anayasal hak olan eğitimin ve etkilenmenin önüne konulan bariyerlerin koruyucusu konumundan kurtulamamış bir meslek grubu görüntüsünden kurtulamadı denetçiler. Soruşturmacı mı, denetleyici mi, öğretmen ve eğitim yöneticilerini bire bir kontrol ederek sınırlayan mı? Tarih boyunca bu rolleri tartışılarsun, yetişmeleri, mesleğe alınmaları, özlük hakları ile hep belirsiz ve başka meslek gruplarının etki, yönlendirme ve tahakkümü altında kalmış bir meslek grubudur eğitimin denetleyicileri.

Bu makalede eğitimi algılama biçimi ve ülkemizde eğitim denetiminin kuruluş ve günümüze kadar olan serüveni tartışılacaktır.

Eğitimde Ne Anlamalıyız

Eğitimin insana dair bir faaliyet alanı olması, insanoğlunun varoluşundan beri biriktirdiği kültürün ürünü olması, etkileşimde bulunduğu dünyanın farklı coğrafyalarındaki insan topluluklarının etkileşimi sonucu şekillenmesi kendine özgü olmasındandır. Eğitim uygulamaları bu etkileşim oranında şekillenirken, belirleyici olan üreten toplumlardır. Üretici toplumlar, ürettiklerini pazarlarlar ideolojilerini, hedeflerini, düşünme biçimlerini, hatta yaşam biçimlerini de transfer ederler. Çünkü eğitim sistemi bir toplumda; İdeoloji, bilgi ve hüner aktarma işlevini görmektedir. Bu niteliği ile toplumun üretim güçlerinin ve üretim ilişkilerinin ve de ideolojisinin yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

Bu nedenle toplumdaki siyasal aktörlerin meşruiyetinin sağlanması ve sürdürülmesiyle yakından bağlantılıdır. Bu işlevler bir toplumda salt eğitim kurumlarınca gerçekleştirilmemektedir.

Aileden, işyerine, meslek örgütlerine, siyasal kurumlara uzanan bir kurumlar bütünü içinde yerine getirilmektedir. Eğitim kurumları

da bu bütün içinde kendilerine düşen rolü yerine getirmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının işlevi bu bütünlük içinde doğru olarak kavranabilir.¹

Öte yandan eğitimin önemli işlevlerinden biri de "düşünme" eğitimidir. Günümüzde en çok karşılık bulan düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce denir. Okul-

1. Tekeli, İlhan, İlkin Selim, Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Öğretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara 1999, s.1.

lar yerleşik birtakım değer, tutum ve davranışları öğrencilere kazandırmakla yükümlü iken, diğer yandan düşünme becerilerini geliştiren, öğrenen, üreten yeni nesiller yetiştirmekle de yükümlüdür. Düşünme süzgecinden geçirilmeden, eleştirel bir yaklaşım becerisi kazandırılmadan, ithal bilgilerle yapılan ezberleme uğraşları artık eğitim faaliyeti olarak algılanmıyor. Dolayısıyla bu faaliyetle gelişmiş demokrasilere uygun vatandaşın yetişmesi de mümkün görünmüyor.

Okul sistemlerinin uyguladıkları öğrenme yöntem ve stratejileri, eğitim ve öğretim programları, ülkenin eğitim felsefesi, eğitimsel araç ve amaçlar ülkenin yetiştirdiği insan kaynaklarının niteliğini belirler. Eğitimli insan kaynağının tarihte neler yaptığı ve bu kaynağın niteliği, geleceğin şekillenmesinde en belirgin unsurdur. Bu eğitim algısı, eğitime bakış vizyonumuz ve tarihteki uygulamalarımız inceleyerek yeni perspektifler ortaya koyma durumundayız.

Eğitim Uygulamalarının Dayanağı Olan Bilgi Önemlidir

1932 yılında I. Türk Tarih Kongresi kapanış oturumu sunusu yapan dönemin TTK başkanı Yusuf Akçura, tarih derslerinin öğretimini anlatırken, Fransız taklitçiliğinin her alanda ülkeyi nasıl etkisi altına aldığını şu ifadelerle dile getirmektedir². **"Garp milletleri tarafından yazılmış umumi tarihlere tamamen intibak olunmuştur.** Bu da pek tabidir. Çünkü Ali Reşat Bey ve diğer tarihi umumi telif eden meslektaşlarımız, Fransız tarihi umumi tarih kitaplarını pek cüz'î tadillerle aynen tercüme etmişlerdir. Onların zikrettikleri vakıaları, o vakıaların teselsül tarzını ve bu teselsülden istihdaf ettikleri gayeleri, iyice tenkit süzgecinden geçirip üzerinde bir müddet düşünmeye pek de lüzum

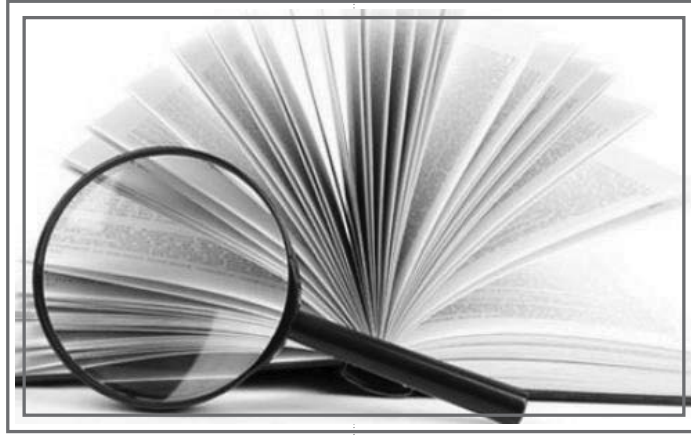
2. Akçura, Yusuf, Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair, I. Türk Tarih Kongresi, Konferans Müzakere Zabıtları, ss, 577-607, TTK, Ankara 2010

görmemişlerdir. Bunun neticesi olarak **mekteplerimizin düne kadar resmi ders kitapları olan bu kitaplarda Fransız tarihçilerinin muayyen gayelerine göre yapılan inşai tarih hakim ve nafiz bulunmaktadır.** Daha açık ifade ile **Türk mekteplerinde düne kadar, dikkatsizlik eseri olarak, Avrupa'nın ve bilhassa Fransa'nın dünyaya nazarı tedaris ve telkin olmuştur...**"

Yukarıda açıkça ifade edildiği gibi Avrupa'nın kendi milletleri için "icat ettiği, üstün ırk, üstün millet" safatasını aynen tercüme ederek yıllarca Osmanlı topraklarında faaliyet gösteren yerli yabancı tüm okullarda Fransa'nın tarihi Türk tarihi gibi okutulmuştur. Batıların 18. yüzyıl başlarında ürettikleri "üstün ırk" "milli devlet" "milli yetçilik" kavramları kendi soylarının üstün bir soy olduğunu, diğer milletlerin Ari ırka hizmet amacıyla yaratıldığını

söyleyen bilimsel yalanlar uydurdular. Bu yalanlarla şekillenen batı kültürü, yüzyıllarca yetiştirdiği ideolojik insan kaynakları ile dünyayı etkisi altına aldı. Bu etkileşimden payını en fazla alan Osmanlı Devleti olmuştur. Osmanlı'nın kendi ideolojisini üretecek insan kaynağı yetiştirme düzeni oluşturmada yoksun kalmıştır. Etkili insan kaynağı yetiştirme düzeni yoksunluğu bu topraklar üzerinde etkisini tarih boyunca gösterdi, göstermeye devam etmektedir. Bu yoksunluk her alanda yetişen insan kaynaklarının batı tarzı düşünce biçimi geliştirmelerinin ötesinde batı mahkûmu eğitilmiş insan görünümünden öteye gidilememiştir.

Bu, sadece tarih öğretimi alanında etkisini göstermemiş, aynı zamanda bilimsel bilgi üretimi yapacak insan kaynaklarının yetişmesine de zemin oluşturamamıştır. Büyük devlet coğrafyasının ulaşımı kolaylaştırma amacıyla transfer edilen tren teknolojisinin, beraberinde yüzlerce Fransız kelime transferi bir yana, teknolojiyi sadece "kullanmak" adına kurulan Fransız yönetimli okulların yetiştirdikleri bile devletin dağılmasındaki etkisi dikkate değerdir.



İmparatorluğun kendi topraklarında, değerlerini geliştirerek, gerekirse dönüştürerek yeniden üretebilme kapasitesi oluşturma yerine, dış kaynaklı insan yetiştirme düzeni alışkanlığı, cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte yeni Türkiye'ye transfer edilmiştir. Anadolu insanı çocuğunu iyi insan olarak yetiştirme uğruna katlandığı fedakârlığa karşın, Karadenizli işçinin çocuğu batıdan mülhem eğitim kurumlarımızdan yetişip hukuk fakültesi üçüncü sınıfa kadar yükseldiği halde, bir ideolojinin kısılcasına kapılıp olmaya uğraştığı meslektaşını hunharca öldüren bir canavara dönüşebiliyor. Yani eğitim, iyi insan yetiştirme değerleri ile yol almalyken, insanına, inancına ve yaşadığı yere düşman üreten bir mekanizmaya dönüşüyor.

Bugün eğer bir düşünceyi İngilizce ifade edemiyorsan, düşüncene yabancı destekçi kaynağı gösteremiyorsan, ürettiğinin bilimsel hiçbir anlamı yoktur. Yerli düşünce üretemezsiniz. Ürettiğini sandığınız düşünce, bilgi vs. tamamen batıların kendi insanı için ürettiği düşüncelerin bizde sloganlaşmış halinden başka bir şey değildir.

Geldiğimiz noktada, 80 milyonluk bir ülkenin tarihten birikip gelen bir kültürle oluştuğu varsayılan insan yetiştirme düzeni, 11 kişilik milli takımda oynayacak, yolu batı kültürü ve eğitimi ile kesişmemiş hiç bir ünlü futbolcu yetiştirememiş, dünyada adından söz ettirecek bir marka geliştiremiyor, daha da önemlisi yetiştirdiğini varsaydığı insan kaynaklarının ne yaptığına ilişkin bir kalite kontrol süreci dahi tasarlayamamıştır. Tam aksine amaçladığı ile sonuç arasındaki ilişkiyi sadece gözlemlerimiz ve sonuçlarıyla bir birine zıt olduğunu kestirebiliyoruz.

Yüzyılımızın başında özellikle Fransız düşünürlerin geliştirdikleri tek tip insan, benzeşik toplum gibi ulusalcı düşünce biçimlerinin şekillendirdiği eğitim sistemlerinin gelişmiş tüm ülkelerin geldiği noktada varlığını sürdürememektedir. Çünkü tıp dünyasının nörolojik araştırmaları insan beyninin öğrenme yol yöntem ve kapasitesine ilişkin yeni veriler sunmaktadır. Bu veriler eğitimbilimi alanında kullanılmaya başlandıkça, insan beyninin daha sağlıklı düşünme biçimleri geliştirebileceği eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Öğrenme yöntemleri ve öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitim teknolojisi aktif bir şekilde eğitim sistemlerini dönüştürmeye başladı. Daha esnek, beyni işlevsiz kılmayacak

öğretim programları geliştirildi. Bizim geliştirememizin nedeni bilim dünyasının yeni bulgularının eğitim sistemimize yansımaması ve bilimsel bilgi tüketme alışkanlığı geliştirememeye becerisinin eksikliği ile açıklanabilir.

Türk eğitim sistemi süreci, öğrenciyi öğrenmeyi öğretememiş, merak duygusunu geliştirememiş, okuma alışkanlığı kazandıramamıştır. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmak günümüz eğitim faaliyetlerinin önemli bir parametresi olmalı iken, eğitim sistemimiz eğitim kalitesinin en önemli göstergesi olan bu yeterliği geliştirememiştir. Eğitim sistemimiz insanımızın eğitsel niteliğini arttıracak, düşünme ve problem çözme becerisi ile bilgi üretme yeterliği gelişmiş, yerli insan kaynaklarının oluşumuna yeterince kaynaklık ettiği söylenemez.

Eğitimin Tarihimize Denetim

Osmanlı döneminde eğitim sistemi bir devlet politikası olarak formüle edilememiştir. Eğitimin amacı, vizyonu, hangi misyona hizmet edeceği hususu net değildi. Dolayısıyla müfettiş, denetmen, ölçme değerlendirme gibi kavramların neyi ifade etmesi gerektiği de belirsizdi.

Türk eğitim tarihine bakıldığında, Osmanlı Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı ve bu göreve atamalar için hangi ünvanların kullanıldığı konusunda ayrıntılı bilgiye rastlanılmamıştır.³ Osmanlı'da Fatih Sultan Mehmet tarafından genel anlamda bir teftiş organı olan ve ilk denetim müessesesi olarak nitelendirilebilecek "Bakı Kulu" adında bir müessese kurulmuştur. Fatih'in üst düzey yetkilerle donattığı bu kurum tüm teftiş işlerinden sorumlu kılınmıştır.⁴

Ancak Türk Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin Tanzimat Döneminde başladığı tahmin edilmektedir. 1846 yılında Maarif-i Umumiye'nin gösterdiği gerekçeye dayanarak Esat Efendi başkanlığında Mekâtib-i Umumiye Nezareti kuruldu. Bu nezaret icra organı durumunda olup, yetki sahası sıbyan ve rüşdiye okulları ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ona merkezi maarif teşkilatının

3. Taymaz, Haydar. **Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113, Ankara, 1982.

4. Yaman, A., İç Denetim Modelinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda Benimsenme ve Uygulanabilirliğine İlişkin Yönetici ve Denetçi Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008. S.13.

kuruluşuna doğru atılmış önemli bir adım gözüyle bakılmaktadır.⁵

Daha sonraki dönemlerde sayıları her geçen gün artarak devam eden, yabancı ve azınlık okullarının, yıkıcı insan kaynağı yetiştirmeye yönelik emellerini, kontrol altına alma ihtiyacına dayalı bir denetlemenin amaçlandığı gözlenmektedir. Ancak Osmanlı döneminde bu okulların faaliyetleri de hiçbir zaman denetlenememiştir.

Azınlık okullarının Osmanlı topraklarında üç önemli işlevi başarılı bir şekilde yerine getirdiğini görüyoruz. Bunlar; batılı ve Amerikalı misyonerler vasıtasıyla gayrimüslimlere ayrılıkçı ve bağımsızlık fikirleri aşılama, okullarda yetiştirilen insan kaynaklarını ayrılıkçı ideolojilerle donatma ve batılı kamuoyunu çeşitli propagandalarla Osmanlıya karşı kışkırtmadır.

Sonuçta okulları denetleme ihtiyacı, öğretmenlere rehberlik amacı ve zamanla batıların okullar aracılığıyla yürüttükleri misyonerlik faaliyetleri sonucu; ilk kez 1846 tarihli "Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat" adlı bir yönetmelikle "Mekatibi Muin" olarak ilkokullar müfettişliğinden söz edilmektedir. Bu dönemde teftiş hizmetlerinin "İl Eğitim Kurulları"nın üyeleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir.⁶ Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra Sıbyan okulları ile Rüşdiye okullarını denetlemek üzere Muin'ler tayin edilmiştir. Bunlara okulları teftiş etmek ve öğretmenlere rehberlik etmek gibi görevler verilmiştir. Bu dönemde Muin kelimesi **müfettiş** anlamında kullanılan bir kelime durumundadır⁷. Bu dönemlerde yönlendiren, yardım eden ve yönelten, kısaca günümüzde klavuzluk eden anlamında bu meslek grubu için "Muin" kelimesinin kullanılması, günümüz çağdaş eğitim denetimi için kullanılan işlevleri kapsamı anlamlıdır.

1862 yılına kadar teftiş amacıyla görevlendirilen elemanların mesleki yardımda bulunmaları amaçlanmıştır⁸. Bu tarihten itibaren okullaşma oranının artması sonucunda teftiş esasları belirlenmiş ve ilk defa, teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmaya başlamıştır.⁹

5. Kodaman, Bayram. **Abdulhamit Devri Eğitim Sistemi**, İstanbul, 1980.

6. Aydın, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetimi**, İM.Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara 1986.

7. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu, Ankara 1973.

8. MEB 1973, age.

9. Sağlamer, Emin, **Eğitimde Teftiş ve Teknikleri**, 2. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara 1985.

Teftişin bir yönetim süreci olduğu gerçeğine, 1869 yılında hazırlanan, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde rastlanılmaktadır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi için yazılan Meclis-i Hassı Vükela Mazbatasında (Bakanlar Kurulu toplantı tutanağı) halkı tahsil-i maarife zorlayacak bir kaidenin ve okulları sürekli denetim altında tutacak teftiş heyetinin yokluğunun önemli sakıncalar doğurduğu belirtilmişti.¹⁰

Meclis-i Maarif tarafından İstanbul'daki erkek ve kız Rüşdiyeleri ile mekteplerinin teftişi konusunda 1876'da yayınlanan bir talimatı **eğitim tarihimizde teftiş ile ilgili bilinen en eski belgeler**denidir. Bu belgede;"(Çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevli oldukları belirtildikten sonra) bu zatlar mektepleri haftada bir kez aşağıdaki konularda teftiş edeceklerdir;

- "Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı?
- Okuldaki devam defteri muntazam tutuluyor mu?
- Öğrenciler iyi eğitiliyor mu?
- Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine bevvaplar dikkat ediliyor mu?
- Öğrencilerin okul dışında edepsizlik yapmalarına dikkat ediliyor mu?
- Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvap edilmelerine riayet ediliyor mu?
- Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulmasının yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu?
- Öğretmenler usulüne uygun olarak öğretim yapıyorlar ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı?
- Öğrencilerin akşam evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat ediliyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak, hiç olmazsa haftada bir kere bevvap ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir.)" deniliyordu¹¹

10. Su, Kamil. **Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.

11. Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1988'e), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara: 1989, s.210.

Temeli 1879 yılında atıldığı görülen merkez nezaret teşkilatının, muhasebe ve evrak servislerinden başka; 1. Mekâtib-i Aliye (yüksek öğretim), 2. Mekâtib-i Rüşdiye (ortaöğretim), 3. Mekâtib-i Sıbyaniye (ilköğretim), 4. Telif ve Tercüme, 5. Matbaalar (Yayın) dairesi bölümlerden oluşmaktaydı¹². Bu dönemde teftiş yönetsel bir nitelik taşımaktadır. Uygulamada, öğretmenlerin yönetimce denetlenmeleri (kontrol edilmeleri) gereken personel olarak algılandığı görülmektedir¹³.

1879 yılında Maarif-i Umumiye merkezinde biri İstanbul, biri Anadolu yakası, biri de Rumeli yakası müfettişliği olmak üzere üç tane Mekatib-i Umumiye (genel okullar) müfettişi vardır. 1884 tarihinde Mekatib-i Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve kütüphaneler müfettişleri vardı. 1886 tarihli devlet salnamesinde Maarif-i Umumiye Nezareti, müfettişlerinden ayrı ayrı Mekatib-i Aliye, Mekatib-i Rüşdiye ve Mekatib-i Sıbyaniye daireleri içerisinde yer aldıkları görülmektedir. 1889 tarihli salnamede ise Mül-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Mekatib-i Aliyye (yabancı okullar, azınlıklar müfettişliği), Mekatib-i Rüşdiye (ortaokul), Mekatib-i İdadiye (lise), Mekatib-i İbtidaiye (ilkokul), Kütüphaneler ve Matbaalar Müfettişleri; Memurin-i Teftişye başlığı altında öğretim dairelerinin dışında gösterilmiştir. 1894 tarihinde ise vilayet merkezlerine müfettişler tayin edilmeyle başlanmıştır. Bu tarihte müfettiş grubuna, Rumeli Vilayeti Şahanesi Maarif Müfettişi adıyla bir müfettişlik daha eklenmiştir¹⁴



İkinci Meşrutiyetin ilan edilmesi ile birlikte teftiş konusu da gündeme gelen önemli konulardan biri olmuştur. **Bu dönemde teftişin genel amacı azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini devlet adına denetlemek idi.** Bu durum azınlık okullarının amaçlarına ters düşüyordu. Azınlık okullarının yöneticileri teftiş konusunda olumsuz davranışlar sergiliyorlardı. Çünkü azınlık okullarının amacı misyoner teşkilatları aracılığıyla Hristiyan olmayan ülkelerde dinlerini yaymak amacıyla teşkilatlanmaktı.¹⁵ Aynı zamanda özel okulların yöneticileri de aynı davranışları gösteriyorlardı. İkinci Meşrutiyet ilan edildiği yıllarda Maarif-i Umumiye Nezaretinde teftiş görevlerinden sorumlu

Memurin-i Teftişye Dairesi bulunmaktaydı. Bu dairenin müfettişlik kadrolarında ise; Mekatib-i Aliyye ve Mekatib-i Hususiye Müfettişleri, Mekatib-i İdadiye Müfettişi, altı tane Zukur Mekatib-i Rüşdiye Müfettişi (Erkek orta okul müfettişi), üç tane İnas Mekatib-i Rüşdiye Müfettişi (Kız ortaokul müfettişi), iki tane Mekatib-i İptidaiye müfettişi, İnas Mekatib-i İptidaiye müfettişi üç tane kütüphaneler müfettişi, Matbaalar ve Mekatib-i Rumiye Müfettişi, Mekatib-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği kadroları bulunmakta idi.¹⁶

Müfettişliğin ciddi bir teftiş müessesesi haline getirilmesi, vilayetlerde, müstakil sancaklarda, il ve ilçelerde teşkilatlandırılması 1914 yılında yayınlanan "Tedrisat-ı İptidaiyye Müfettişlerinin Vezaifi-

12. Unat, F.Reşit. **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, M.E.B. Basımevi, Ankara 1964. S.24-25

13. Aslan, Battal. **Eğitim Yönetimi**, Ankara:1990. S.178

14. Su, Kamil, **Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi**, age.

15. Vahapoğlu, M.Hidayet, **Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları Ankara 1990, s. 17.

16. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu 1977.

ne Dair Talimatname" ile olmuştur¹⁷. Talimatname- de müfettişlerin görevleri ise; Her türlü genel ve özel iptidaiye okullarının genel durumu, talim ve terbiye ile ilgili çalışmalarını teftiş etmek, bölge- sinde mecburi tahsilin ne dereceye kadar sağlan- dığını, varsa devamsızlık nedenlerini mahalli mül- ki amirlerle işbirliği yaparak gidermeye çalışmak, Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı (geçici il- köğretim kanunu) gereğince toplanan Mekatib-i İptidaiyye mesarif-i mecburiyesinin düzenli olarak toplanmasını kontrol etmek, eğitimin programlara ve kanunlara uygun olarak yapılmasını sağlamak, okul araç- gereçlerinin ve öğretmenlerin ders ve ahlaki durumlarını incelemektir.

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Denetimi Anlayışı

Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşu ile birlikte, Osmanlı'da süre gelen fikir, görüş ve tartışmaların batılı tarzda eğitim düzenini savunan düşüncelerin galibiyeti ile yeni Cumhuriyetin eğitim sisteminin belirleyicisi oldu. Özellikle cumhuriyetin tüm fel- sefesi ile ülke vatandaşlarına yansıtılması ve yeni devletin hayatîyetinin benzer tutum ve davranış- larla donanmış benzeşik bir neslin yetiştirilmesi ile yakından ilişkiliydi. Bunun için eğitim batılı ülke- lerde olduğu gibi benzeşik bir toplum oluşturma- sı için olabildiğince yaygınlaşmalı, çağ nüfusunun tümünü örgün eğitimde okullandırmalı, halk evleri vb. kurum ve kuruluşlarca cumhuriyetin temel de- ğerleri yetiştiren nüfusuna da yansıtılmalıydı.

Tüm bu çalışmalar Osmanlı'nın batıdan dev- şirme okulları ile bizzat batılı ülkelere gönderip yetiştirdiği insan kaynaklarının organize edeceği bir eğitim düzeni ile mümkün kılınacaktı. Bu düze- nin gerçekleşme düzeyini denetleyecek, ölçecek, kontrol edecek ve raporlayacak bir sistemin oluş- ması gidişatın doğal bir sonucuuydu. Bu doğal gidi- şatın sonucu olarak; 1 Mayıs 1920'de ilk TBMM'nin açılmasıyla birlikte eğitim hizmetlerinin Maarif Ve- kaletine devri ile bir nevi geçiş dönemine uygun, bakan adına vazife gören üç müfettişin 1920-1922 tarihleri arasında görev yaptığını görmekteyiz¹⁸.

17. AYTEKİN, Halil. **İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi**, G.Ü. Yayınları, Yayın No:20, Ankara 1991, s.40-41.

18. TAYMAZ, Haydar, **Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, 4. Baskı, TAKAV Matbaası, Ankara 1997. ÖZ, FEVZİ, **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş**, 1. Baskı, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2003.

1923'te "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" ile "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimat- name" yayınlanmıştır. Böylece müfettişlik görev ve yetkileri, teftiş esasları ve müfettişlik makamı- nın kuruluşu ayrıntılı olarak açıklanmıştır¹⁹. Ayrıca teftiş görevi doğrudan bakanlık makamına bağlı bir müdür ve 10 müfettişten meydana gelen bir teftiş heyetine verilmekle bu kurum daha da güç- lendirilmiştir. 1 Ekim 1923'e kadar teftiş makamı bir müdürlük iken bu tarihten itibaren "Maarif Ve- kaleti Heyet-i Teftişiyeye Riyaseti" olarak başkanlık olmuştur.²⁰ Ayrıca "Maarif Müfettişleri Talimatna- mesi" ile yapılan bir diğer değişiklik ise müfettişle- rin Milli Eğitim Bakanlığı'nın tayin edeceği bölge- lerde görev yapacak olmalarıdır²¹. 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine (eğitim bakanlığı) bağlanmış- tır²². 1925 yılında ilk defa "Maarif Müfettişleri Kong- resini" Konya'da toplanmış ve bu toplantıda "Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat" (eğitim müfettişlerinin yetki ve görevleri) hazırlanmıştır. Bu yönetmelikle tüm eğitim kurumlarını Maarif Vekili adına denet- lemek üzere Müfettiş-i Umumiye ve Muavinlerinin atanması öngörülmüştür²³.

Cumhuriyet Tarihi Boyunca Adı Konulamayan Meslek

Muin, Müfettiş, İlköğretim Müfettişi, Bakanlık Müfettişi, Eğitim Müfettişi, Denetmen, Eğitim De- netmeni, İl Eğitim Denetmeni, Maarif Müfettişi. Doksan yıllık cumhuriyet tarihi boyunca denetim işini yapacak kişilere verilen unvanın adıdır bu ke- limeler. Bu süreçte hiçbir meslek grubu bu kadar isim değişikliğine uğramamıştır.

Eğitim sürecinin işlevleri tam olarak ortaya konulmayınca, sürecin kontrolünde, geliştirilme- sinde ve sonuçlarının ölçülmesinde bir mekaniz- ma oluşturulamadı. Tarih boyunca eğitim sistemi

19. TAYMAZ, Haydar, 1997. Age. S.15.

20. GÜNDÜZ, Y. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının Yenilenme İhtiyacı (Doktora Tezi), İs- tanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2008, s.16.

21. ÖZ, FEVZİ, age.

22. TAYMAZ, Haydar, 1997. Age. S.15.

23. ŞAHİN, Sevilay, **Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Ge- lişimi ve Bu Gelişim Süreci İçerisindeki Sorunlar**, International Journal of SocialScienceDoinumber: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1336>, Volume 6 Issue 5, p. 1105-1126, May 2013.

oluşturma çabaları batıdan bağımsız düşünülemedi. Türk topluluklarının milli müesseseleri niteliğindeki medreseler 20. yüzyılın başlarına kadar hayatiyetini sürdürmekle birlikte değişen dünya şartlarına uygun yeniden oluşturulup geliştirilemedi ve insan yetiştirmede etkisiz kaldılar. Etkili insan yetiştirme adına kurulan okulların tamamı batı menşeli bir seyir izledi.

Türk eğitim sistemi cumhuriyet tarihi boyunca dönemin etkili siyasi yönelimi ile birlikte, bazen taklit ettiği batı okullarının bile ötesinde etkili ideoloji yayan kurumlara dönüşürken, bazen dönemin ruhuna uygun günöbirlik siyasetin tarafı olarak konumlandılar. Eğitimin ideolojik işlevi ön planda olunca bu meslek grubu çoğu zaman ideolojik işlevin bekçisi durumuna düştü.

Eğitim felsefesinin davranışçı akımların etkisine girdiği yıllarda bile, öğrencide beklenen davranış değişikliğinin düzeyinin ölçme işi ilköğretim ve bakanlık müfettişlerine bırakılmıştı. Bakanlık müfettişleri bir ara popüler olan "performans ölçme" işini de üstlendi. Ancak performans ölçme işinin somut ölçme kriterleri ile ölçümü mümkün iken, bu meslek grubunun derste gözlem yoluyla ölçme ve aşırı kırtasiyecilikle velileri okullara çağırıp anket doldurma yoluna gidişleri ile içinden çıkılmaz hale getirildi.

Eğitimde ölçme işinin birebir insanı insanla kontrol yöntemi olarak algılayan eğitim denetimimiz, Cumhuriyet tarihi boyunca değişen öğrenme ve eğitim uygulamalarına kapalı kalmıştır. Eğitimde, toplumda ve sistemde meydana gelen değişimleri izleyemeyen bu meslek grubu, kendini yenileyemeyerek değişimin gerisinde kalmıştır.

80'li yıllarda Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği bölümleri, eğitim yöneticisi ve denetçisi yetiştirmede çok önemli bir işlev yüklenmiştir. Bu bölümlere kayıt için asgari üç yıllık öğretmen olma ve ÖSYM sınavını kazanma şartı, daha giriş aşamasında nitelikli meslek elemanı alma sürecinin iyi tasarlandığının göstergesiydi. Bu bölüm mezunları arttıkça eğitim yönetimi ve denetimine önemli katkıları gözlenmeye başlandı. Önemli bir kısmının yüksek lisans ve doktora gibi akademik eğitimlerini sürdürmeleri mesleki gelişim açısından çok önemliydi. Ancak mekteplilerin sayısı hiçbir zaman alaylıları geçmemiştir. Alaylı sayısının çokluğu ve bunların daha

çok bakanlık merkez teşkilatında etkili olmaları, bakanlık müfettişlerinin tamamen alaylı olması, bu bölümlerin 90'lı yılların sonunda kapanmalarına neden oldu.

Türk eğitim sisteminin yapısı, insan kaynaklarımızın eğitsel formasyonuna dayalı olarak hep kapalı olmuştur. Yeniliklere, değişime ve gelişime olabildiğince ideolojik bir kapanma ve sahiplenme düsturu ile yaklaşmıştır. Bütün gelişmelere ideolojik kaygılarla tepki verilmiştir. Bu kültür, milletimize Tanzimat'la birlikte enjekte edilmeye başlanmış, meşrutiyetlerle ve yeni Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ile devam etmiştir. Darbelerle tazelenmiş kutuplaşmalar ve "herkes bana benzesin ideolojisi" demokrasinin yerleşmesine engel oluşturmuştur. Farklılıklar, "yaratılanı hoş gör yaratanı ötürü" kültürü üzerine geliştirileceğine, benim gibi düşünmeyenin yaşama hakkı yoktur felsefesi üzerine inşa edilmiştir. Halbuki eğitim herkese olabildiğince olma fırsatı veren, farklılıklara saygı temelinde şekillenmesi beklenen bir süreçtir.

Yukarıda betimlenen eğitim kültürümüzün oluşturduğu insan kaynaklarının çoğunlukta olduğu eğitim sistemimiz, yetişmiş insan kaynaklarının sistemde barınmasını da engellemiştir. Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği bölümleri bu kaygılarla beslenmiş alaylı eğitim yöneticileri ve denetçilerinin engellemesiyle kapandı. Bu bölüm mezunları sistemde bir süre çalıştıktan sonra önemli bir kesimi üniversitelere geçti. Milli Eğitim Bakanlığı Hacettepe ve Gazi Üniversiteleri ile işbirliği yaparak 2-3 aylık yaz kursları ile eğitim denetmeni yetiştirme projesi başlatarak denetmen yetiştirme yoluna girdi.

Eğitim denetimi; denetmen adaylarının 90'lı yılların başında bu yaz kurslarına alınmaları politik referanslarla, sınavları test usulü ezber bilgi ölçme yöntemiyle, yetişmeleri dört yıllık lisans eğitiminin sıkıştırılmış, hızlandırılmış üç aylık yaz kurslarına dönüştürülmesi ile elinde lisans diploması, alaylı denetmenlerin sisteme girmesiyle çöküşü başlamıştır. Eğitim sistemimiz iyi yetişmiş nitelikli denetim elemanı istihdam edememiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi test tipi merkezi sınavlardan öte bilmeyen eğitim yöneticisi ve denetçileri geldiğimiz noktada okulu işlevsiz, öğretmeni etkisiz, test sınavlarını kazandıran özel dersaneleri olmazsa olmaz devam edilmesi

gereken kurumlar olarak konumlandırmıştır. Bu konumlandırma, bağımsız düşünebilen etkili insanların yetişmesine kaynaklık etmesi beklenen eğitimin, etkisiz, bağımlı ve demokratik kültürün gerektirdiği insan kaynaklarının oluşumuna katkı vermeyen işlevsiz bir sisteme dönüştürmüştür.

Etkili eğitim formasyonuna sahip olmayan eğitim denetimi insan kaynağı, Cumhuriyet tarihi boyunca dönemin erkine uygun savrulmuş, mesleki kültürü, norm ve davranışları geliştirememiş, eğitimi değerlendirme, rehberlik etme, geliştirme gibi fonksiyonları yerine getirememiştir. Dolayısıyla ne kendi sektöründe, ne de toplumun diğer katmanlarınca saygınlık kültürü geliştirememiş ve zamanla etkisiz, işlevsiz ve maalesef gereksiz bir meslek grubuna dönüşme algısı oluşturmuştur.

Sonuç

Eğitimin yönetimi, finansmanı, programlanması ve bir sisteme dönüşme kültürünün Türk toplumunda oluşmaması, eğitimin denetimi kültürünü de geliştirememiştir. Türk eğitim sistemi yerli bilim adamlarının yerel dinamiklere dayalı oluşturdukları bilimsel bilgi ile şekillenmemiştir. Yani bu toplarlarda yaşayan insanların geliştirdikleri gelenek, görenek, kültür ve yaşantı ürünü olan araştırmalar yapılamamış, yapılmış olanlar bilimsel nitelikte olmamış veya olmadığı varsayılmıştır.

Dolayısıyla eğitim sistemimiz kuruluşundan, öğrenci öğrenmesine kadar tüm aşamalarında batılı ülkelerin kendi insanı ve coğrafyasında yaptıkları bilimsel araştırmaları sonucu elde edilen verilerle şekillenmiştir. Denetim süreci de çeşitli ülkelerin uygulamaları transfer edilerek şekillendirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Çağdaş eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçleri somut ve ölçülebilir kriterlerle değerlendirilebilir bir noktaya getirmek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı bilişim teknolojisinin sağladığı imkânları iyi kullanabilir noktasına ulaşmıştır. Eğitimin her aşamasının gözlenebilir, ölçülebilir e-kayıt, e-okul ve e-sınav gibi programlarla takibi mümkündür. Eğitim kalitesi ve diğer sayısal veriler, sürecin her aşamasını takip, kontrol, geliştirme ve dönüştürme gibi imkânlar sunmaktadır. Bu süreci denetim elemanı olmadan, çeşitli alan uzmanları ile adına müfettiş denmeden de sürdürmek artık mümkündür. Sadece MEB gibi büyük bir kamu ku-

ruluşunda meydana gelecek sapmalar için soruşturma amaçlı merkez teşkilatında bir grup müfettiş istihdam edilebilir. Onun dışında kurum olarak denetim birimlerine uzun vadeli ihtiyaç kalmadığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altıntaş, Rasim, Liselerde Kurum Teftişi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara:1980.
- Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988'e), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1989.
- Aslan, Battal, Eğitim Yönetimi, Ankara:1990.
- Aydın, Mustafa, Çağdaş Eğitim Denetimi, İM. Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara 1986.
- Aytekin, Halil, İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi, G.Ü. Yayınları, Yayın No:20, Ankara 1991.
- Başar, Hüseyin, Eğitim Denetçisi, Roller-Yeterlikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi. Pe-Gem Yayınları, Ankara 1993.
- Bursalıoğlu, Ziya, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Yayın No:9 Ankara:1994.
- Gündüz, Y, Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı (Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2008.
- Koçer, H. Ali, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu, Ankara:1987.
- Kodaman, Bayram, Abdulhamit Devri Eğitim Sistemi, İstanbul: 1980.
- MEB 1973, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu, Ankara:1973.
- MEB 1977, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu 1977.
- Öz, Fevzi, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Teftiş, 1. Baskı, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2003.
- Sağlam, Emin. Eğitimde Teftiş ve Teknikleri, 2. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara:1985.
- Su, Kamil, Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.
- Şahin, Sevilay, Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Gelişimi ve Bu Gelişim Süreci İçerisindeki Sorunlar, International Journal of Social Science Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1336>, Volume 6 Issue 5, p. 1105-1126, 2013.
- Taymaz, Haydar, Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113,Ankara:1982.
- Taymaz, Haydar, Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, 4. Baskı, TAKAV Matbaası, Ankara 1997.
- Unat, F.Reşit, Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, M.E.B. Basımevi, Ankara:1964.
- Vahapoğlu, M.Hidayet, Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları Ankara 1990.
- Yaman, A., İç Denetim Modelinin Milli Eğitim Bakanlığında Benimsenme ve Uygulanabilirliğine İlişkin Yönetici ve Denetçi Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008.

SOYLU MÜCADELEDE

23^{üç} yıl



MEMUR-SEN KONFEDERASYONU
EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI



www.egitimbirsen.org.tr



facebook.com/egitimbirsen



twitter.com/egitimbirsen

Karda Müfettiş Geldi

1 Mart 1979 yılında Afyon ilinin Sinanpaşa ilçesine bağlı Çatkuyu köyünde, öğretmen olarak göreve başladım. İlk göreve başlayan her öğretmen, aday öğretmendir... Asil öğretmen olana kadar heyecan sürer...

Çatkuyu köyünde unutamadığım anılarımdan biri, aday öğretmen iken müfettişin köye geldiği gündür... 1980 yılının Ocak ayıydı. Köyde kar, diz boyunu geçiyordu. Ben hastaydım. Köyden hastaneye gideceğim tek araç traktördü. Karlı havada traktörle ilçeye gitsem, daha da hasta olacaktım. İlçe Milli Eğitim Müdürünü arayıp hasta olduğumu bildirecek telefon yoktu.

Müdür yetkili öğretmen olarak, kendi kendime izin verdim. O gün okulu açmadım. Açamadım...

Evimin penceresinde, beyaz bir gelinlik gibi doğayı örten bembeyaz karı seyrettim... Güzelim Kâhta'dan zorunlu ayrılıktan sonra Afyon'un bu dağ başı köyünde, yalnızları yaşıyordum...

Memleket hasreti ile kavruluyordum. Hasreti azıcık bastırmak için Kâhta'da diktirdiğim şalvarımı giydim. Başıma siyah beyaz egalımı bağladım...Divana uzanıp kitap okumaya başladım...

Karlı havada öğrencilerin okula geleceğini tahmin etmiyordum. Lojmanın dış kapısı çalındı. Okulun kapalı olduğunu gören bütün öğrenciler eve gelmişlerdi. Elleri buz kesmiş, yüzleri soğuktan donmuş, burunları havuca dönmüştü... Çocuklarım dediğim öğrencilerimi bu halde evlerine gönderemezdim... İçeri aldım. Sobanın yandığı salonda sıkışık halde oturttum... Isınıp kendilerine gelince, seviyelerine uygun hikâye kitabı verdim. Sessiz okumaya başladılar.

Evin kapısı tekrar çalındı. Hanım kapıyı açtı. Bana seslendi:

- Bir seni çağırıyor.

Köyden bir vatandaşa sandım. Cevap verdim:

- İçeri gelsin.

Hanım tekrar seslendi:

- İçeri gelmiyor. Seni çağırıyor.

Şalvarımla, egalımla kapıya gittim. Uzun boylu, takım elbiseli, kratatlı ve yüzü sapsarı kesilmiş şahıs:

- Ben müfettiş Cahit Karataş; teftişe geldim... Okulun öğretmeni ile görüşmek istiyorum. Şaşırdım:

- Okulun öğretmeni benim.

- Okulu açar mısınız?

- Anahtarını alıp geleylim.

İçeri girdim. Takım elbisemi giyip kratatımı bağladım. Anahtarını alıp çıktım. Hepsi kaç saniye sürdü, bilmiyorum... Hayatımda böyle hızlı giyinmemiştim. Okulu açtım. İçeri girdik. Müfettiş:

- Bu okulun öğrencileri neredeler?

- Hepsi bizim evdeler.

- Çağırarak mümkün mü?

- Hemen çağırayım.

Ben öğrencileri çağırırken, köye yabancı bir arabanın geldiğini gören muhtar, azalar, bazı köylüler okula geldiler... Sobada odun vardı. Tutuşturdular. Sobadaki odunlar yanmaya başlayınca müfettiş muhtarı ve köylüleri dışarı çıkarttı.

Müfettiş, yoklama defterini eline aldı. Birinci sınıflardan başlayarak, beş sınıfın bütün öğrencilerini tahtaya kaldırdı. Yazı yazdırdı. Kitap okuttu. Problem çözdürdü... Öğrencilerimin hepsi çok başarılıydı.

Ben gün boyu ders yapardım. Cumartesi, Pazar, tatil günlerimizde ders yapardık.

Kitaplığımızda yüzlerce hikâye kitabı vardı. Çocuklarıma okumayı, yazmayı sevdirmiştim... Çok kitap okurlardı. Güzel yazı çalışmasını ders saatleri dışında kara tahtada yaparlardı.

Ders ve oyun saatleri dışında kalan saatler, bizim için etüt çalışmasıydı...

Müfettiş öğrencilerimi zorlu sınavdan geçirirken, ayakta heyecanla bekledim... Öğrencilerimin başarısına gizlice sevindim. Mutlu oldum... Okulun mesai gününde kapalı olmasından dolayı, aday öğretmen olarak korkmuşum. Müfettiş adaylığımı asile çevirmez diye düşünüyordum. Müfettiş teftişi bitirdikten sonra öğrencileri dışarı çıkarttı. Bana döndü:

- Bu dağın başında, öğrencilerin şehirdeki bütün olanaklardan yararlanan öğrencilerden daha iyiler. Çok iyiler. Seviyelerinin çok üstündeler. Mesai gününde okul kapalı ve sen evdesin. Bu nasıl bir iştir, anlayamadım. Hastaydım. Sesim kısılmıştı. Sesimi daha da kısarak cevap verdim:

- Hastayım. Hastaneye gidecek bir araç yok. Hasta olduğumu ilçeye bildirecek telefon yok. Kendi kendime hasta raporu vermek zorunda kaldım.

Evde öğrencilerimle hasta halimle ders yaptım.

Hiçbir şey demeden sınıftan çıktık.

Muhtar ve köylüler dışarıda bekliyordu. Müfettiş köylülere sordu:

- Köy odanız var mı?

Muhtar cevap verdi:

- Var, efendim.

Birlikte köy odasına gittiler.

Giderken bana emir verdi:

- Okulda dersine devam et!

Müfettiş köy odasında uzun bir süre kaldı... Köyden ayrılınca, köylüler yanıma geldi. Evi okulun tam karşısında olan bir köylü:

- Müfettiş lojmana geldiğinde, ben damda kar temizliyordum. Müfettiş senin buz tutmuş merdivenleri çıkarken ayağı kaydı. Sırt üstü yere düştü. Adam zorlukla ayağa kalktı. Canının çok yandığı belliydi. Bu can acısıyla seni yakmasa sevin... Adamı öldü sandım...

Muhtar devreye girdi:

- Öğretmenim hiç korkma. Ben bütün gerçekleri anlattım. Bu güne kadar köye gelen öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmediklerini, ellerinde tüfek, yanlarında taziye gittiklerini, av hastası olduklarını söyledim. Mahmut öğretmen gelince çocuklarımız okuma yazma öğrendi. Birinci sınıfa giden torunum dört ayda okumaya, yazmaya başladı, dedim. Öğretmen yaz aylarında bile memleketine gitmedi. Tarla işlerinde bütün köylülere gönüllü yardım etti. Bu köy bu güne kadar, böyle çalışkan, namuslu, dürüst bir devlet memuru görmedi, dedim.

Azalar ve köylüler Cumartesi, Pazar günleri bile zayıf öğrencilere ders verdiğimi, benden çok memnun olduklarını söylemişler...Biraz rahatladım. Yine de teftiş raporunu merakla bekledim. Sinanpaşa ilçesine gittim. Benim gibi aday öğretmen arkadaşlarla konuşuyorduk.

Müfettiş Cahit Karataş'ın, aday öğretmenlerin asil öğretmenliğe bir an önce geçmesi için kar-kış demeden bütün köylere gittiğini söylediler... Demokrat, iyi bir eğitimci olduğunu söylediler...

Biraz rahatladım. Kuşku, tedirginliğim devam ediyordu... Uzun bir süre sonra beklediğim rapor geldi:

- Birinci sınıflar ikinci sınıf seviyesinde, ikinci sınıflar üçüncü sınıf seviyesinde, üçüncü sınıflar dördüncü sınıf seviyesinde, dördüncü sınıflar beşinci sınıf seviyesinde, beşinci sınıflar ortaokul birinci sınıf seviyesindedir. Okul tertemizdir. Mevzuatta yazılı bütün belgeleri titizlikle hazırlamıştır... Bir ekşiği görülmemiştir...

Her şeyin dört dörtlük olduğunu yazdıktan sonra notunu vermişti: 100 PUAN.

Ben artık asil öğretmendir... Bir yıl sonra aynı müfettiş Cahit Karataş, teftişime geldi.

Bahar aylarıydı. Dersteydim. Sınıfın kapısı çalındı.

- İçeri gel, dedim.

İçeriye müfettiş girdi. Tahtaya, öğrencilere ve bana baktı:

- Çocuklar, siz de öğretmeniniz de sınıftasınız. Ders yapıyorsunuz... Geçen yıl gibi bu gün niye öğretmeninizin evinde değilsiniz...

Çocuklar hep bir ağızdan cevap verdiler:

- Bu gün öğretmenimiz hasta değil. Geçen yıl öğretmenimiz çok hastaydı. Hasta yatağında bize ders veriyordu...

Müfettiş güldü:

- Şaka yaptım çocuklar. Bu yıl nasılsınız?

- Geçen yıldan çok iyiyiz...

Teftiş yaptı. Çok memnun ayrıldı. Yine yüz puan verdiği raporu gönderdi...

Bir yıl sonra Müfettiş Cahit Karataş'ın trafik kazasında öldüğü haberi geldi...

Cenazesine gittim. Binlerce öğretmen ve vatandaş müfettiş Cahit Karataş'ı uğurluyordu.

Ağlayanlar vardı... Ne kadar sevildiğini o gün anladım... Güzel öğretmenim, seni saygıyla anıyorum...

Mahmut CANTEKİN

<http://www.kahtanet.com/?Syf=22&Mkl=366899> adresinden 13.04.2015 tarihinde alınmıştır.

