



e-international journal of educational research e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Dr. Mustafa Ersoy /vi-vii

Örgütsel Huzur Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/Organizational Peace Scale Validity and Reliability Study

Büşra Kozanoğlu-Necdet Konan (1-15)

Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools Based on Legal Documents and Literature

Erdal Toprakçı-Dilşad Bakır (16-35)

Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Investigation of Science and Arts Centers Supervisory Guideline on The Basis of Legal Documents and Literature

Yılmaz Tonbul-Figen Ata Çiğdem (36-62)

Examination of Preschool and Prospective Teacher's Opinions on Values Education/Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Begümhan Yüksel - Özgür Oğur - Fatime Vatandaş (63-78)

Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Denetim Rehberi Örneği/Standardization Efforts in Inspection: A Sample of Inspection Guide for Motor Vehicle Driving Schools

Nedim Özdemir-Fahri Altuntaş (79-89)

Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature

Aysun Akçay Güngör (90-109)

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri/Primary Education Program Students Opinions about Peace

Esin Uralı - Ekber Tomul (110-122)

Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Metinler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Arts Schools on the Basis of Legal Documents and Literature

Hilal Kahraman (123-138)

Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi/The investigation of Vocational Training Centers' Supervision Guideline Based on Legal Documents and Literature

Yılmaz Tonbul- Nurdan Ödemiş Keleş (139-153)

8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi/Evaluation of 8th Grade English Language Curriculum According to Context, Input, Process and Product (CIPP) Model

Mehmet Başaran- Oğuzhan İteriş Özdemir- Muhammed Salih Can (154-178)

İl/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The examination of Provincial/District National Education Directorates' Supervisory Guide Based on Legal Documents and Literature

Özden Ölmöz Ceylan - Erhan Algam (179-198)

Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Dormitories Based on Legal Documents and the Literature

Erdal Toprakçı - Kübra Nur Özerten (199-216)

Etik İklim ve Öğretmen Davranışlarına İlişkin Sonuçları/Insights into Ethical Climate and Teacher Behavioral Outcomes

Ela Burcu Ucel - Burcu Güneri Cangarlı - Esin Çağlayan - Gülem Atabay (217-230)

Baş Editor / Chief Editor

Erdal Toprakçı

Sayı Editörü/ Issue Editorial

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri/Language Editors

Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar

Editör Kurulu/Editorial Board

Adnan Bakı (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
Ioanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Thomas Mclaughlin (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit ŞAHBAZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Yazı Ön İnceleme Kurulu**The Board of Manuscript Prereview**

Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)
Ali Türkdöğün (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)
Ali İhsan Yanar (Ege Üniversitesi)

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers

Abdurrahman İğan (Demokrasi Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Ali Aksu (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Bertan Akyol (Adnan Menderes Üniversitesi)
Bilgen Kral (Amasya Üniversitesi)
Celal Teyyar Uğurlu (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ekber Tomul Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Emel Tüzel İşeri (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
İdris Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Kazım Çelik (Pamukkale Üniversitesi)
Kemal Çayıkçı (Akdeniz Üniversitesi)
Mahire Arslan (İnönü Üniversitesi)
Mehmet Durnalı (Hacettepe Üniversitesi)

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)
Nail Yıldırım (Sütçü İmam Üniversitesi)
Nazife Karadağ (Adıyaman Üniversitesi)
Nejat İra (18 Mart Üniversitesi)
Necdet Konan (İnönü Üniversitesi)
Nihat Bayat (Akdeniz Üniversitesi)
Ömer Faruk Vural (Sakarya Üniversitesi)
Ömür Çoban (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)
Ramazan Gök (Akdeniz Üniversitesi)
Serkan Ünsal (Sütçü İmam Üniversitesi)
Semiha Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Talip Özdemir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Türkey Nuri Tok (Demokrasi Üniversitesi)
Zeliha Yazıcı (Akdeniz Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing

Education Source Database Coverage List

<https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm>



Social Sciences Full Text (formerly H.W. Wilson)

Wilson Social Sciences Full Text <https://www.galileo.usg.edu/scholar/databases/zwop/?Welcome>

OAJSE Open Access Journals Search Engine An Open Access E-Journal Search Portal

<http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html>



<https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research>



Current Index to Journals in Education (CIJE)

<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638>



<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E#>



<https://www.scilit.net/journals/2399980>



<http://siifactor.com/masterlist.php?area=all&country=in&ord=sjif&page=59>



[AJindex - Akademik Dergiler Endeksi - Academic Journals](#)



[Türk Eğitim İndeksi \(turkegitimindeksi.com\)](#)



[Journals Details \(cosmosimpactfactor.com\)](#)

Sayı Editöründen

Covid 19 hayatımızı olumsuz etkilemeye devam ederken biz inadına Aralık 2020 sayısı ile yine sizinle. Pandemiye vefat edenlere rahmet, acılı ailelerine sağlık ve sabır, şu anda hasta olanlara da şifa diliyoruz.

Okuyucu ve ilgililerimiz dikkat ederse, "az ama özü" kalitenin bir standardı olarak gördüğümüzden, dergimizin her sayısında beş ile yedi arasında makale ile yayımlanmayı neredeyse bir ilkeye dönüştürdük. Dergimizin bu sayısında hayli fazla sayıda makale göreceksiniz. Bunun nedenini öğrendiğinizde ilkemizden ödün vermediğimizi anlayacağınıza inanıyoruz. Prof.Dr.Erdal Toprakçı liderliğinde oluşturulan bir takımla Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli okul, kurum ve türdeki toplam 16 adet denetim rehberinin incelenmesi amaçlandı. Buradan çıkan ürünler hakem görüşleri bağlamı dergimizin özel bir sayısında yayınlanacaktı. Buna göre etkileşimle ortak bir metot oluşturularak iki araştırmacının bir rehberi incelemesi sağlandı. Yaklaşık bir yıl süren çaba; bazı makalelerin yayın süreci de dahil tamamlanması ile sonuçlanırken, bazıları ise pandemiden ve insan (Yazar, Hakem vb.) faktöründen kaynaklanan nedenle hala tamamlanamadı. Hakem değerlendirme süreci tamamlanmış olan makalelerin güncelliğini yitirmemesi ve yazarlarının alın terleri soğumadan karşılığını almalarını sağlamak adına, özel sayıdan vazgeçilerek normal sayılarımızda yayımlamaya karar verdik. Bu da Aralık 2020 Güz sayısının makale sayısını artırdı. Bu arada süreci tamamlanan makaleleri de Nisan 2020 sayısı bağlamında "erken görünüm"e dahil edeceğimizi de bilmenizi isteriz.

Dergimizin bu sayısında yukarıda değinilen konunun haricinde; Örgütlerde Huzur Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimi, Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri, 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi ve son olarak Etik İklim ve Öğretmen Davranışlarına İlişkin Sonuçlar konulu makaleler vardır.

Okuyucu ve ilgililere yararlı bir içerik sunduğumuza inanarak, E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen baş editör, dergi çalışanı, editör kurulu üyeleri, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyorum, pandeminin ve etkilerinin çabucak kaybolmasını diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Dr. Mustafa Ersoy

Issue Editorial

Covid-19 continues to affect our lives negatively, but we are with you again in the issue of December 2020. We wish mercy to those who died in the pandemic, health and patience to their painful families, and healing to the patients.

As our readers may notice, since we see "short but to the point" as a standard of quality, we have almost made it a principle to publish between five and seven articles in each issue. You will see many articles in this issue of our journal. When you learn the reason, we believe you will understand that we have not compromised our principle. In this context, the team in the leadership of Prof. Dr Erdal Toprakçı aimed to examine 16 supervisory guidelines of the Ministry of National Education in various schools and institutions. These studies would be published in a special issue of our journal with the context of referee opinions. Accordingly, two researchers examined a supervisory guideline through a common method created by the researchers' interaction. While some articles with their publication process were completed in nearly a year, some still could not be completed due to the pandemic and human factor. For this reason, we decided to give up the special issue and publish the completed articles in our normal issue to ensure that they did not lose their currency and that the authors received their recompenses. Therefore, this increased the number of articles in the fall issue of December 2020.

There are the following articles in this issue of our journal, except for the issue mentioned above; Organizational peace scale, Preschool and prospective teacher's opinions on values education, Primary education program students opinions about peace, evaluation of 8th grade english language curriculum according to context, input, process and product (CIPP) model and Insights into ethical climate and teacher behavioral outcomes.

I thank to chief editor and the members of editorial boards, the reviewers, the journal employees, authors, and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. Moreover, I hope that the pandemic and its effects quickly disappear.

Together to many more times...

Dr. Mustafa Ersoy

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Dr. Mustafa Ersoy /vi-vii

Örgütsel Huzur Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/Organizational Peace Scale Validity and Reliability Study
Büşra Kozanoğlu-Necdet Konan (1-15)

Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Investigation of Science and Arts Centers Supervisory Guideline on The Basis of Legal Documents and Literature
Yılmaz Tonbul-Figen Ata Çiğdem (36-62)

Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Denetim Rehberi Örneği/Standardization Efforts in Inspection: A Sample of Inspection Guide for Motor Vehicle Driving Schools
Nedim Özdemir-Fahri Altuntaş (79-89)

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri/Primary Education Program Students Opinions about Peace
Esin Uurlu - Ekber Tomul (110-122)

Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi/The investigation of Vocational Training Centers' Supervision Guideline Based on Legal Documents and Literature
Yılmaz Tonbul- Nurdan Ödemiş Keleş (139-153)

İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The examination of Provincial/District National Education Directorates' Supervisory Guide Based on Legal Documents and Literature
Özden Ölmez Ceylan - Erhan Algam (179-198)

Etik İklim ve Öğretmen Davranışlarına İlişkin Sonuçları/Insights into Ethical Climate and Teacher Behavioral Outcomes
Ela Burcu Ucel - Burcu Güneri Cangarlı - Esin Çağlayan - Gülem Atabay (217-230)

Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools Based on Legal Documents and Literature
Erdal Toprakçı-Dilşad Bakır (16-35)

Examination of Preschool and Prospective Teacher's Opinions on Values Education/Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Begümhan Yüksel - Özgür Oğur - Fatime Vatandaş (63-78)

Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature
Aysun Akçay Güngör (90-109)

Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Metinler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Arts Schools on the Basis of Legal Documents and Literature
Hilal Kahraman (123-138)

8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi/Evaluation of 8th Grade English Language Curriculum According to Context, Input, Process and Product (CIPP) Model
Mehmet Başaran- Oğuzhan İteriş Özdemir- Muhammed Salih Can (154-178)

Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi/The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Dormitories Based on Legal Documents and the Literature
Erdal Toprakçı - Kübra Nur Özerten (199-216)

Örgütsel Huzur Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Dr. Büşra Bozanoğlu
MEB-Türkiye
bu-bozanoğlu@hotmail.com.tr

Doç.Dr. Necdet Konan
İnönü Üniversitesi-Türkiye
necdet.konan@inonu.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı, örgütsel huzur algısını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle madde havuzu oluşturabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan bir form oluşturulmuştur. Bu açık uçlu sorulardan elde edilen cevaplardan ve alan yazından faydalanarak oluşturulan taslak ölçek formu, görüşleri alınmak üzere alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddeler tekrar düzenlenmiş ve oluşturulan 31 maddelik deneme formu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapmakta olan 220 öğretmene online olarak uygulanarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizler sonunda Örgütsel Huzur Ölçeği: "Bireysel Huzur", "İlişkisel Huzur" ve "Huzur Bozucular" olmak üzere üç boyutlu ve toplam 28 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ardından Türkiye genelinde görev yapmakta olan 541 öğretmenle gerçekleştirilen uygulama sonrasında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin iyi uyum değerlerinde olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi de AFA sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .96 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak örgütsel huzur ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Keywords: Huzur, Örgüt, Örgütsel Huzur, Okul, Öğretmen.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.1-15**

DOI: 10.19160/ijer.836563

Gönderim : 15.11.2020
Kabul : 22.12.2020

Önerilen Atıf

Bozanoğlu, B. & Konan, N. (2020). Örgütsel Huzur Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.836563

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Necdet KONAN'ın danışmanlığında gerçekleştirilen "Öğretmenlerde İş Yeri Arkadaşlığı, Mesleki Doym ve Örgütsel Huzur İlişkisi" adlı doktora tezinden üretilmiş ve 2019 VIth International Eurasian Educational Research Congress EJer Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

İnsanı diğer tüm canlılardan ayıran temel özelliklerinden biri, geçmiş kuşağın bilgi birikimini edinmek, bunlara yeni öğeler de ilave ederek sonraki kuşaklara aktarmaktır (Konan, 2013: 32). Bunu da eğitim aracılığıyla gerçekleştirir. Eğitim örgütlerinde akademik başarının yanı sıra çalışanların huzuru, motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve kendini güvende hissetmesi de son zamanlarda dikkat çeken ve üzerinde çalışılmaya ihtiyaç duyulan önemli konular arasında yerini almıştır. Çünkü birey olarak mutlu, huzurlu bir ortamda çalışmak ve yaşamak her insanda olduğu gibi eğitim örgütü çalışanlarının da en önemli beklentisi arasında yer almaktadır. Eğitim örgütlerinden beklenen ise ihtiyaçlara cevap verebilmek ve var olma amacını gerçekleştirebilmektir.

Huzur; insanın içinde algıladığı rahatlık duygusu, gönül rahatlığı, iç rahatlığı, baş dinçliği, dinginlik, çekişmesizlik anlamına gelir (TDK, 2017: 1117). Eğitim örgütlerinin sağlıklı ve huzurlu olabilmesi için nitelikli bir örgütsel davranış göstermesi gerekmektedir. Öyle ki bunu elde edebilmek için en geçerli yollarından biri de en uygun okul kültürünün oluşturulabilmesidir. Öğretmenlerin okul kültürünü oluşturan en önemli öğelerden biri olduğu yaygın olarak kabul edilen bir olgudur. Güçlü bir okul kültüründe çalışan öğretmenler kendilerini daha iyi ve motive edilmiş hisseder ve geleceklerine umutla bakarlar. Böylece örgütsel anlamda huzurlu bir ortamda çalışma imkânlarına da sahip olurlar (Yaman, Vidinlioğlu, Çitemel, 2010: 1140). Bu huzurlu ortam, okulda çalışanların sadece işlerinin gereğini istenilen düzeyde yapmasını sağlamaz; aynı zamanda kişisel iyi oluşlarına, kendilerini iyi hissetmelerine, mutluluklarına da katkı sağlar.

Örgütsel davranış alan yazınında mutluluk kavramıyla ilişkili olan; yararlılık, iyi-oluş, öznel iyi-oluş, yaşam doyumu ve refah gibi pek çok kavram bulunmaktadır (Arslan ve Polat, 2017: 605). Dolayısıyla iş ortamında kendini huzurlu ve mutlu hisseden iş görenin kendini işe adanması, öznel iyi olması ve iş doyumuna ulaşması da söz konusudur. Öte yandan okul ortamında iş gören olarak kabul edilen öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması, okulun öğretmenlere huzur ve mutluluk veren bir ortam olarak inşa edilmesi, yapılan eğitimin niteliğini doğrudan belirlemektedir.

Okulun kültürü, yönetici ve öğretmenlerin görüşüyle bütünleştiği zaman, daha huzurlu bir çalışma ortamı oluşabilir. Bu nedenle, oluşturulan güçlü bir okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin verimliliğini, motivasyonlarını, örgüte olan bağlılıklarını ve güvenlerini artıracaktır. Bunu sağlayabilmek için de özellikle karar verici konumunda olan yöneticilerin belli alanlarda yetkin olması gerekmektedir. Özellikle çalışma ortamındaki huzurun ve motivasyonun sağlanabilmesi için örgütsel iletişimin iyi bir durumda olması, okul yöneticisinin problem çözme ve çatışma yönetimi becerisinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin performansının, motivasyonunun ve verimliliğinin arttırabilmesi için yöneticilerin örgütsel anlamda huzur atmosferi oluşturabilme becerisine sahip olması beklenir. Huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturan, yaratıcılık ve yenilikçiliği ön planda tutan bir yönetim, hem çalışanların hem de örgütün amaçlarına hizmet etmiş olur.

Örgütsel Huzur

Huzur kavramı, etimolojik olarak, hazır olmak, tanrının huzurunda olmak ve insanın içsel bütünleşmişlik duygusuna sahip olmakla ilgiliyken; felsefi olarak, İslam felsefecileri mutlu olmaktan söz ederken, dini metinler, mutlu olmak yerine huzurlu olmayı yeğlemektedir. Psikolojik açıdan huzurlu olmak, insanın benliğiyle ilgilidir; çünkü huzur benlik bütünlüğü duygusunu içermektedir. Her ne kadar ilk kişilik psikologu Allport insanın bir tek benliği olduğunu savunsa da genel olarak insanların; gerçek benlik, ideal benlik, gereken benlik, olası benlik gibi birçok benlikleri bulunduğu konusu hâkimdir. Bu temellere dayanılarak bir huzur

modeli geliştirilmiştir. Bu model, huzurlu olmayı gerçek benlik - ideal benlik - gereken benlik çgeni şeklinde ele almaktadır. Bu modele göre, bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki uyumsuzluk kaygıya; gerçek benlik ile gereken benlik uyumsuzluğı suçluluk duygularına; ideal benlik ile gereken benlik arasındaki uyumsuzluk ise tutarsızlık duygularına neden olmaktadır. Bireylerin bu tutarsızlıklardan etkilenme dereceleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimileri kaygıdan daha çok etkilenirken, kimileri suçluluk duygularından, kimileri ise tutarsızlık duygularından etkilenmektedirler (Bacanlı, 2016: 102). Huzur kavramının açıklandığı benlik bütünlüğü modeline göre insanın huzurlu olması gerçek benlik-ideal benlik - gereken benlik üçgeninde bu benlikler arasındaki ilişkilere göre belirlenmektedir. Gerçek benlik kişinin olduğunu düşündüğü benliği, ideal benlik olmak istediği benliği ve gereken benlik, olması gerektiğini düşündüğü benliği ifade etmektedir. Benliklerin birbirinden farklı olması genellikle kişinin huzursuz olmasına yol açmaktadır (Demirci ve Ekşi, 2017: 40).

Huzur kavramı dilimizde "dirlik, baş dinçliği, gönöl rahatlığı, rahatlık, erinç" (TDK, 2017:1117) anlamında kullanılmaktadır. Huzur, bireyin rahat hissetmesini, sakin olmasını, kendisini güvende hissetmesini, aklında rahatsız edici düşüncelerin bulunmamasını ve sorunlarına rağmen yaşamındaki denge ve uyumu sürdürmesi anlamına gelmektedir (Demirci, 2017: 373). Batı toplumları bireysel değerleri ön planda tutarak daha çok mutluluk kavramı üzerinde dururken Doğunun felsefi ve dini geleneklerinde huzur kavramı ön plandadır (Demirci ve Ekşi, 2017: 43). Batı toplumlarında mutlu olmak ilk amaç olarak görölürken, İslam ve Türk toplumlarında huzurlu olmak birincil amaçtır. Bununla birlikte mutluluğun gelip geçici, huzurun ise kalıcı olduğu ifade edilmektedir (Bacanlı, 2016; Demirci, 2017). Farklı kültürlerin huzur kavramına yükledikleri anlam nedeniyle farklı yorumlamalar yapılmıştır.

Bu kavramı örgüt bağlamında ele aldığımızda ise aynı örgüte mensup üyeler arasında, hemen her konumda bir iyi oluşa, karşılıklı ilişkilerin sağlıklı oluşuna, örgüte egemen iklimin olumlu durumuna ve genel anlamda örgüt sağlığına katkıda bulunmaktadır. Örgüt huzuru; özellikle eğitim örgütlerinde alan yazında fazlaca üzerinde durulan bir kavram olmamakla birlikte; dolaylı olarak lider-üye etkileşimi, örgüt iklimi, örgütsel destek gibi değişkenlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin örgüt sağlığını tehdit eden güncel kaynaklardan biri olan psikolojik şiddet, örgüt sağlığını ve çalışma huzurunu olumsuz yönde etkileyen toplumsal ve sosyal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Karcioğlu ve Akbaş, 2010: 140). Kısaca örgütsel huzur; örgütün tüm paydaşlarının; örgüt kültürü, örgüt amaçları ve normlarıyla bütüncöl olabildiği; örgüt içinde eşitlik ve adaletin sağlanabildiği; örgüt üyeleri arasında yardımlaşma, dayanışma, sağlıklı bir iletişim ve güven halinin hâkim olduğu; örgütün hem formal hem de informal boyutunu kapsayan çok yönlü bir süreci içerir. Örgütlerde huzurun psikolojik parametrelerinin yanı sıra fiziksel sebepleri de olabilir. Mesela örgütün fiziksel koşulları bile huzursuzluk sebebi yaratabilir. Bu bağlamda örgütleri huzur bulma yeri olarak algılamak yerine "örgütsel huzuru" bir araç olarak görüp örgütün amaçlarını gerçekleştirmede elzem olduğunu kavramak gerekir. Böylece örgütsel huzur kavramı, çalışma huzuru şeklinde farklı bir formda karşımıza çıkabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve bireysel gereksinimlerin karşılanmasında bu denli önemli bir etmenin ölçölmesine katkı sağlayacak bir veri toplama aracının bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, genelde tüm örgütler, özelde ise eğitim örgütlerinde çalışanların örgütsel huzur algılarını belirlemeye dönük bir ölçme aracının geliştirilmesi gereği duyularak, bu çalışmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilme süreci "madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ön uygulamanın yapılması, veri toplama aracına son hâlinin verilmesi, uygulamanın yapılması ve verinin analizi" aşamalarını içermektedir.

Madde havuzu oluşturma sürecinde ilk olarak araştırma konusu ile ilgili öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerinin alınacağı ve açık uçlu soruların yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Örgütsel huzur ile ilgili görüş bildiren 111 katılımcının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar, ölçeğin madde havuzunun oluşturulabilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmış ve betimsel analiz yapılmış ve maddelerin frekansı hesaplanmıştır. Bu maddeler ve alan yazından yola çıkarak geliştirilmesi planlanan taslak ölçek toplam 44 maddeden oluşmuştur. Huzur ölçeğinin 44 maddelik ölçek formu, iki dil uzmanının görüşü alınarak düzenlenip 30 maddelik ilk form oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı öğretim üyeleri (7 uzman) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanı öğretim üyelerinden (1 uzman) ölçme aracına ilişkin uzman görüşü istenmiştir. Uzmanlardan formda yer alan 30 maddenin her biri için maddeleri derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanabilmesinde "Uygun" 3, "Uygun Ancak Düzeltilerek Kullanılmalı" 2 ve "Uygun Değil" 1 olacak şekilde puanlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından Lawshe (1975; Akt. Yurdağül, 2005: 2) tekniğindeki derecelendirmeye ilaveten uzmanlardan düzeltilmeli seçeneğini işaretlemiş ise "Ölçek maddesinin düzeltilmesi yönündeki öneriniz nedir?"; mevcut maddelere ek önerebilecekleri görüşleri varsa yazmaları istenmiştir.

Çalışmada, uzmanlardan alınan geribildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin kapsam geçerliğinin tespiti için, uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen nitel veriler Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) ve Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işleminde önce KGO daha sonra KGİ hesaplanmıştır. Hesaplamalar Microsoft Excel 2013 programıyla yapılmıştır.

KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif (sıfırdan küçük) değer alan maddeler doğrudan elenmiştir. KGO'lar için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen minimum değer olan (0,78) aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Bu çalışmada da örgütsel huzur ölçeği KGİ= 0,833 (KGİ>0,78) olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Uzman görüşleri doğrultusunda benzer nitelikte 2 madde çıkartılmış, uzman önerileri doğrultusunda yeni 3 madde eklenmiştir ve nihai ölçek 31 maddeden oluşturulmuştur. Maddelerin katılma düzeyi "Tam (5), Çok (4), Orta (3), Az (2) ve Hiç (1)" aralığında puanlanmaktadır. Denemelik ölçme aracı üzerinde 9 (dokuz) madde ters puanlanmaktadır.

Denemelik ölçeğe son hâli verildikten sonra veriler araştırmacı tarafından yasal izinler alındıktan sonra öğretmenlerden online olarak toplanmıştır. Gerekli ön çalışmalar yapılarak uygulama için uygun ve hazır hâle getirilen ölçme aracı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında çeşitli illerde görev yapan 220 öğretmene uygulanmıştır.

İkinci aşamada 220 kişiden toplanan verilerle yapı geçerliğini belirlemek üzere "Açıklayıcı Faktör Analizi" yapılmıştır. Verinin analize uygunluğu Kaiser-Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile sınanmıştır. AFA sonucunda elde edilen maddelerin faktör yükleri, özdeğer ve

ölçülen değişkene ait ortak varyans değerleri incelenerek ölçme aracına ilişkin bir yapı ortaya konulmuştur.

Daha sonra AFA'dan elde edilen yapıyı doğrulamak için 541 kişilik üçüncü bir çalışma grubundan veri toplanmış ve bu veriler üzerinden Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizi sonucunda maddelere ait t değerleri 0.05 anlamlılık düzeyindeki incelenmiştir. Ayrıca model uyumu için uyum iyiliği değerlerine bakılarak model-veri uyumuna ilişkin karar verilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik olarak gerçekteştirilen açılmayıcı faktör analizi ve doğrulamalı faktör analizine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Yapı geçerliği kapsamında, ölççeğin faktör yapısını belirleyebilmek için önce açılmayıcı, daha sonra ise doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Veri seti istatistiksel işlemleri yapmaya hazır hâle getirildikten sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılarak test edilmiştir. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında (Büyüköztürk, 2011: 40; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16) veya Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, $\pm 1,5$ arasında olmasının normal dağılım için gerekli olduğu belirtmiştir. Normallik testleri sonucu çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Açılmayıcı faktör analizi uygulamasından önce örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi, açılmayıcı faktör analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik ise Bartlett Küresellik Testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

KMO Testi		.973
Bartlett Testi	Ki-kare (χ^2)	11528.285
	sd	465
	p	.000

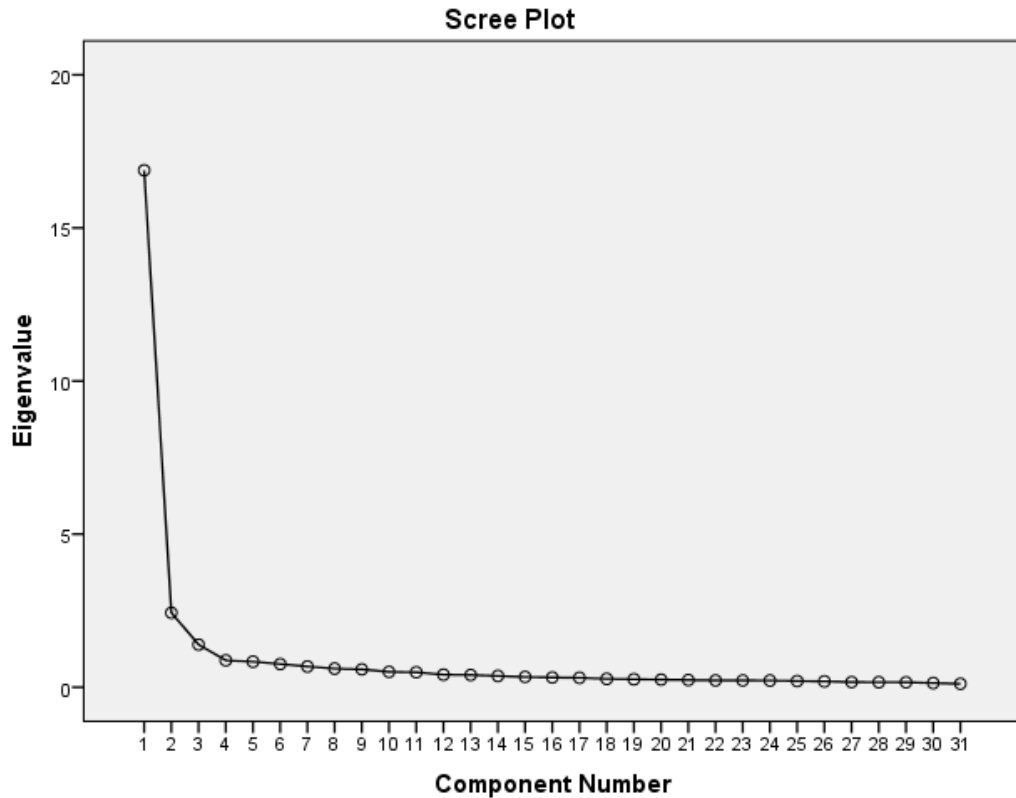
Tablo 1'de yer alan analiz sonuçlarına göre KMO değerinin .973 olduğu belirlenmiştir. Bu değer .60'ın üzerinde olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011: 126). Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiş, saptanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2(465)=11528.285$ $p<0.05$). Hem elde edilen KMO değeri hem de Bartlett küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

"Örgütsel Huzur Ölçeği"nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak "Temel Bileşenler Analizi" uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör sayısına karar vermek için öncelikle "Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)" ve "Ortak Varyans (Communalities)" tabloları incelenmiştir. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları (20. madde), aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları (7. madde) veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları (11. madde) saptanmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra analizler tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam
			Varyans Yüzdesi			Varyans Yüzdesi			Varyans Yüzdesi
1	16.116	57.556	57.556	16.116	57.556	57.556	7.547	26.953	26.953
2	2.162	7.723	65.279	2.162	7.723	65.279	6.918	24.706	51.660
3	1.226	4.380	69.659	1.226	4.380	69.659	5.040	18.000	69.659
4	.842	3.008	72.667						
5	.713	2.546	75.213						

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 28 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktörün varyansa yaptığı katkının %69.659 olduğu görülmektedir. [Kline'a göre \(1994\)](#) toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması yapı geçerliliğine ilişkin oldukça yeterli bir kanıttır. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıya bakıldığında; birinci faktör için %26.953, ikinci faktör için %24.706 ve üçüncü faktör için %18.000 olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre faktör sayısının üç olarak belirlenmesine karar verilebilir, ancak bu karar verilmeden önce "Çizgi grafiğinin" (Scree Plot) incelenmesinde yarar vardır ([DeVellis, 2014: 154](#)).



Şekil 1. Çizgi Grafiği

Çizgi grafiğinde iki nokta arasındaki her aralık bir faktör olarak değerlendirilir. Şekil 1'de görüldüğü üzere üçüncü noktadan sonra eğimin neredeyse doğrusal hareket ettiği görülmektedir. Bunun anlamı, bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların hem

küçük, hem de yaklaşık olarak aynı olmasıdır. Bu açıdan faktör sayısının üç olması uygun görünmektedir. Faktör sayısı üç olarak belirlendikten sonra faktör yükleri incelenmiştir.

Görüntünün daha net olması için dik döndürme (varimax) yapılmıştır. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) tablosu incelendiğinde maddelerin üç ayrı boyut altında toplandığı söylenebilir. Tablo 3'te döndürme işleminden sonra faktörlerin altında toplanan maddeler ve yük değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (20. 11. ve 7. maddeler çıkarılmıştır.)

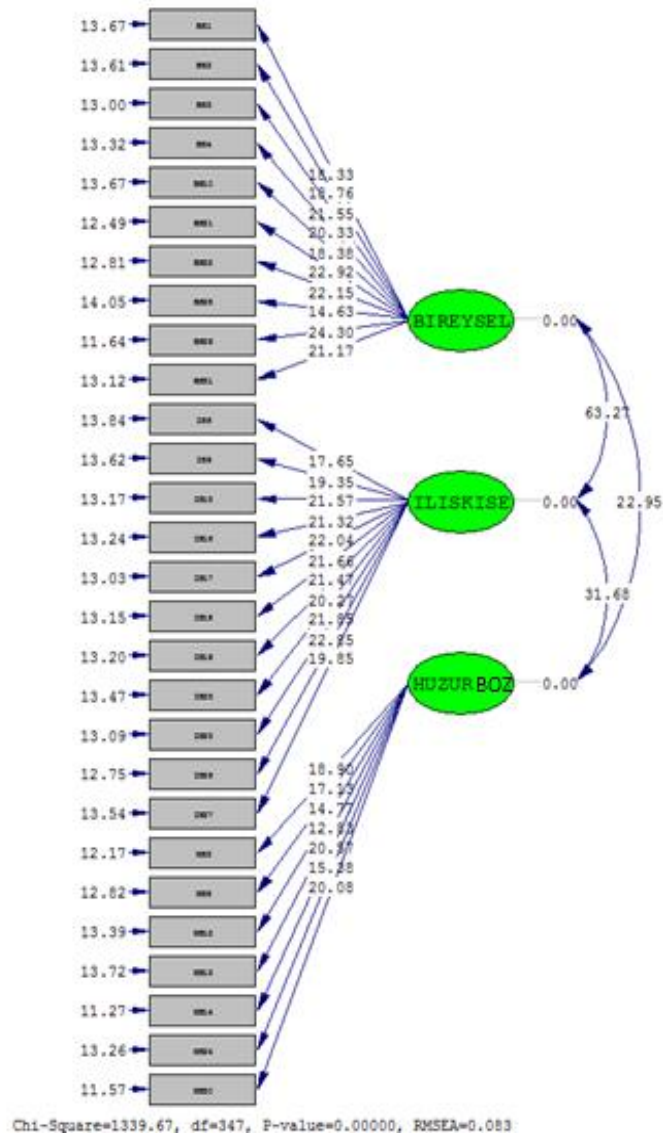
Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
		Faktör - 1	Faktör - 2	Faktör - 3
s2		,778		
s22		,775		
s1		,764		
s3		,759		
s29		,757		
s21		,735		
s31		,733		
s28		,651		
s4		,651		
s10		,643		
s17			,788	
s18			,761	
s16			,728	
s25			,715	
s26			,710	
s23			,676	
s9			,665	
s15			,655	
s27			,638	
s19			,600	
s6			,568	
s14ters				,811
s12ters				,796
s5ters				,743
s30ters				,710
s8ters				,620
s13ters				,616
s24ters				,615

20, 11 ve 7. maddeler çıkartıldıktan ve döndürme işlemi yapıldıktan sonra ölçeğin birinci faktörünün on maddeden (1, 2, 3, 4, 10, 21, 22, 28, 29, 31), ikinci faktörün 11 maddeden (6, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 27) ve üçüncü faktörün 7 maddeden (5, 8, 12, 13, 14, 24, 30) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .643 ile .778 aralığında; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .568 ile .788 aralığında; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .615 ile .811 aralığında değişmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre "Örgütsel Huzur Ölçeği"nin yirmi sekiz maddeden oluştuğu ve üç boyutlu olduğu söylenebilir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktöre "Bireysel Huzur",

ikinci faktöre "İlişkisel Huzur", üçüncü faktöre "Huzur Bozucular" adı verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

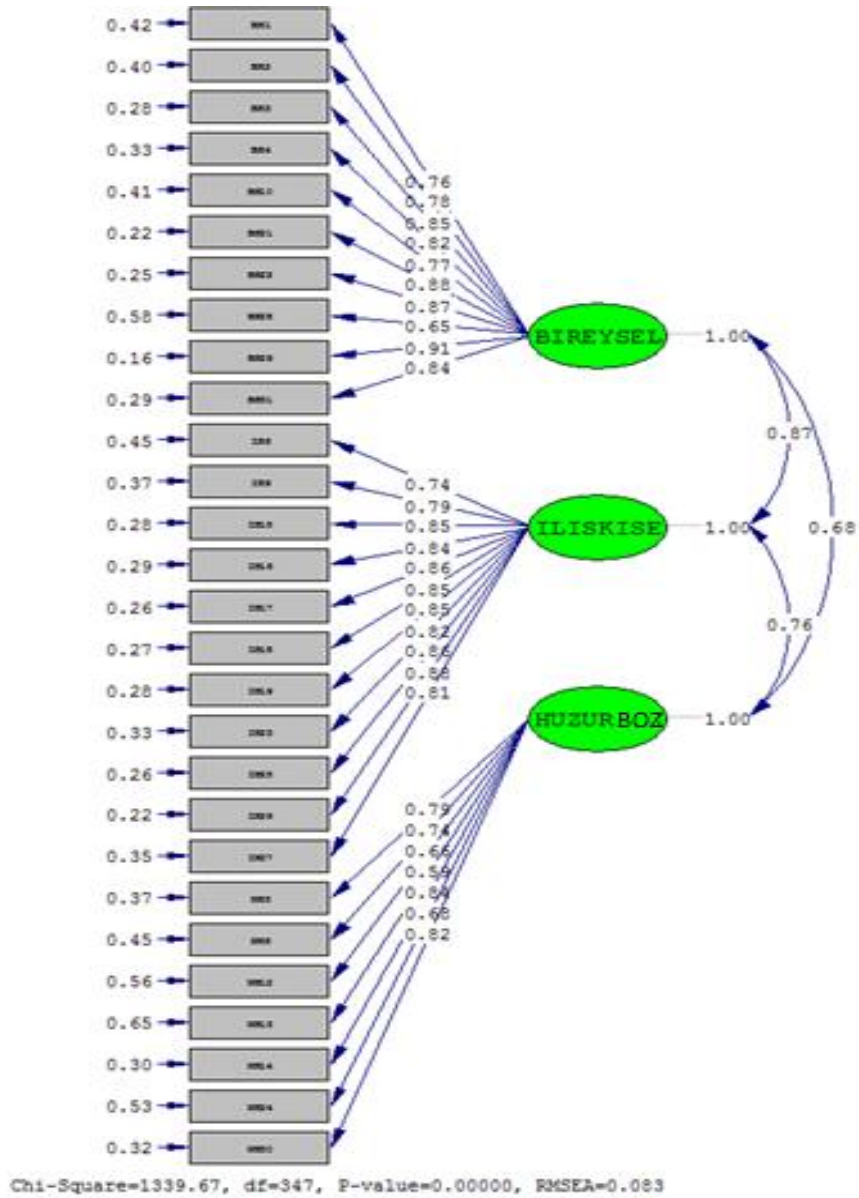
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA); Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin, hipotezle belirlenen faktör yapılarına uygunluğunun test edilmesinde yani elde edilen bulguların ve faktör yapısının desteklenip desteklenmediğine ilişkin bulguları ortaya koymuştur. Şekil 2'de örgütsel huzur ölçeğinin üç boyutlu modeli için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri verilmiştir. Bu kısımda Bulgulara yer verilecektir. Eğer bu bölüm "Bulgular ve Yorum" şeklinde ise Tartışma bölümüne gerek olmayacak tartışma her bir bulgunun altında yapılmış olacaktır. "Tartışma" bölümü tek başına verilebileceği gibi "Sonuçlar ve Tartışma" şeklinde de verilebilir. Ancak özellikle "Öneriler" başlığına tek başına, "Sonuç ve Öneriler" şeklinde ya da "Sonuç, Tartışma ve Öneriler" şeklinde de olsa mutlaka yer verilecektir.



Şekil 2. Huzur Ölçeğinin Üç Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 2’de, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 2’de elde edilen t değerlerine bakıldığında tüm gözlenen değişkenlerin t değerleri 2.56’yı aŐtıęı için .01 düzeyinde manidar oldukları söylenebilir.

Gözlenen değişkenlere ilişkin tüm değerler manidar olduğundan manidar olmayan t değerlerinin analiz dışına bırakılması söz konusu değildir. Ancak yine de göstergelerin hata varyanslarının incelenmesinde yarar vardır. Bu amaçla Şekil 3’te “standartlaŐtırılmıŐ çözüm” (standardized solution) ekranında yer alan “yol Őemasında hata varyansları” verilmiştir.



Şekil 3. Yol Őemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi

Şekil 3’e göre, gizil deęiŐkenlerden gözlenen değişkenlere doğru tanımlanmış olan yollara ilişkin standardize edilmiş parametre değerlerinin hiçbiri 1’in üzerinde değildir. Standardize edilmiş  z leme değerleri her bir maddenin (gözlenen deęiŐkenin) kendi gizil deęiŐkenini ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir vermektedir. Bunlar standardize edilmiş parametre değerleri olduğu için maddelerin göreceli olarak kendi gizil değişkenleri için önemi karşılaştırılabilir. Şekil 3’e bakıldığında faktör 1’i en iyi temsil eden maddenin 29. madde, faktör

2'yi 26. madde ve faktör 3'ü en iyi temsil eden maddenin ise 14. madde olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans değerlerine göre faktör 1 için değişkenliği en yüksek olan 29. madde (.84), en düşük olan ise 28. maddedir (.42). Faktör 2 için değişkenliği en yüksek olan 26. madde (.78), en düşük olan madde 6. maddededir (.55). Faktör 3 için değişkenliği en yüksek olan madde 14. maddede (.70), en düşük olan madde 13. maddededir (.35).

Tablo 4'te örgütsel huzur ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum iyiliği göstergeleri yer almaktadır.

Tablo 4. *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri*

χ^2	1339.67
sd	347
χ^2/Sd	3.86
Goodness of Fit Index (GFI)	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.88
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.98
Comparative Fit Index (CFI)	0.98
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.083
Root Mean Square Residual (RMR)	0.091
Standardized RMR	0.065

Tablo 4'deki değerler ve alan yazındaki uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde (Çelik ve Yılmaz, 2016; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., (2003). Schumacker ve Lomax, 2010; Seçer, 2015; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007.) modelin tüm uyum iyiliği kriterleri açısından iyi değerler ürettiği ve bu haliyle kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Ki-kare χ^2 değerinin (1339.67), serbestlik derecesine (347) oranının 3.86 olduğu görülmektedir. Bu değer yüksek uyum için belirlenen 3 değerine oldukça yakın olduğu bu nedenle yüksek bir uyumun göstergesi olduğu yorumu yapılabilir (Bu durum orta düzeyde bir uyumun göstergesidir). RMSEA'nın .08'den küçük olması beklenmektedir. Araştırmanın bulgularına göre bu değer .083 elde edildiği ve ideal değere çok yakın olmasından dolayı sonucun iyi bir model uyumuna işaret ettiği söylenebilir. NNFI (.98) ve CFI (.98) indekslerinin .90'ın üzerinde olması ve standardize edilmiş RMR (.065)'nin, .08'in altında olması yine iyi bir model uyumuna işaret etmektedir.

Örgütsel Huzur Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmaları sonucunda, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel huzur algılarını araştırmaya yönelik veri toplamada ve belirlemede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Örgütsel Huzur Ölçeği, üç boyut ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi [Katılma düzeyi (1) *Hiç*, (2) *Az*, (3) *Orta*, (4) *Çok*, (5) *Tam*] derecelendirme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan 5, 7, 10, 11, 12, 21 ve 27. maddeler ters puanlanmayı gerektiren maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140'tır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, örgütsel huzur algılarının da yüksek olduğunun göstergesidir.

Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

Örgütsel Huzur Ölçeği'nin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik değerleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Huzur Ölçeğinin Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Boyutları	Güvenilirlik Katsayıları
Bireysel Huzur	.95
İlişkisel Huzur	.95
Huzur Bozucular	.85
Genel Huzur	.96

Tablo 5'te görüldüğü gibi Cronbach Alpha değerleri "Bireysel Huzur Boyutu"nda .95, "İlişkisel Huzur Boyutu"nda .95, "Huzur Bozucular Boyutu"nda .85 ve Genel Huzur Boyutunda .96 bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda, ölçeğin örgütsel huzur algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel huzur algılarını belirlemek amacıyla; bireysel huzur, ilişkisel huzur ve huzur bozucular olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 28 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

"Örgütsel Huzur Ölçeği", öğretmenlerin örgütsel huzur algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bireysel huzur boyutu, öğretmenlerin kişisel olarak çalıştıkları örgütün beklentilerini karşılama düzeyini ve örgüte yönelik bireysel tutumlarını ölçmektedir. Bu alt boyutta 10 madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Okulum, işimle ilgili beklentilerimi karşılar.", "Okulumda ideallerimdekine yakın bir çalışma ortamım var." ve "Yorulmuş da olsam, okulumdan her gün mutlu ayrılıyorum." Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Yüksek puan, öğretmenlerin bireysel huzur algı düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

İlişkisel huzur boyutu, öğretmenlerin çalışma ortamına ve arkadaşlarına ilişkin tutumlarını ölçmektedir. Bu alt boyutta 11 madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Başarılı olanların takdir edildiği bir iş ortamım var.", "Okulumda görev dağılımı adil biçimde yapılır." ve "Okulumda paydaşlar arasında anlayışlı bir ortam vardır." Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11'tir. Yüksek puan, öğretmenlerin ilişkisel huzur algı düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Huzur bozucular boyutu, öğretmenlerin çalıştıkları örgütte onların huzursuz olmasına neden olan durumlara ilişkin algılarını ölçmektedir. Bu alt boyutta 7 madde bulunmaktadır. Bu 7 maddenin hepsi olumsuz ifadeler içerdüğinden ters yönde puanlanmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Okulumda mobbing (psikolojik şiddet) uygulanır.", "Okulumda kişiler arası ilişkilerde kullanılan dil yargılayıcıdır." ve "Okulumdaki yöneticiler bizden sürekli takdir edilmeyi bekler." Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir. Yüksek puan, öğretmenleri huzur bozucular algılarının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Bireysel Huzur Boyutu"nda .95, İlişkisel Huzur Boyutu"nda .95, "Huzur Bozucular Boyutu"nda .85 ve Genel Huzur Boyutunda .96

bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda, ölçeğin örgütsel huzur algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir. AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliliğini teyit etmiştir.

Örgütsel huzur algılarını belirlemek önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olma durumundadır. Sonuç olarak Örgütsel Huzur Ölçeği, eğitim örgütlerinde huzuru ölçmeye yönelik geliştirilmiş olup, bu ölçeğin örgütsel huzuru ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin eğitim örgütlerinde yürütülebilecek araştırmalarda olduğu kadar, sağlık, bankacılık, işletme, vb. diğer alanda ve farklı örneklem grupları (akademisyenler, sağlık çalışanları, banka çalışanları, turizm, işletme, vb.) üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Öte yandan farklı araştırma yöntemleri çerçevesinde ele alınacak çalışmalar yapılabilir. Örgütsel huzur ölçeğinin, örgütsel bağlılık, iyi oluş, işten ayrılma niyeti, örgütsel güven, mobbing ve öz yeterlikle ilişkilerinin incelenmesi hem ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha iyi anlaşılması hem de alanyazına katkı sunması açısından faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Adaptation of well-being work scale to Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622. doi: 10.14527/kuey.2017.019
- Bacanlı, H. (2016). Nasıl huzurlu olunur? Benlik açısından huzur modeli. *Uluslararası Manevi Rehberlik Kongresi*, 7-10 Nisan 2016, İstanbul, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, İ., ve Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 303-354.
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0799>
- DeVellis, R., F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (Çev.: Tarık Totan), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Karcioğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İş yerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-161.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Konan, N. (2013). Educational supervisors' locus of control. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 45-64.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd Edition), New York: Taylor & Francis Group.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*, (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B., G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- TDK. (2017). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İş yerinde psikolojik şiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikolojik şiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yurdagül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Organizational Peace Scale Validity and Reliability Study

Dr. Būřra Bozanođlu
MNE-Turkey
bu-bozanoglu@hotmail.com

Assoc.Prof.Dr. Necdet Konan
Inonu University-Turkey
necdet.konan@inonu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the overall perception for organizational peace. In order to do this, a form of open-ended statements was created to maintain an item pool. Then, a draft scale form was done out of these items and in terms existing knowledge from the literature in order to take expert views. So that the next step was to reform the scale prior to the feedbacks from these experts and then a 31 items first form of our scale was applied to 220 teachers from all over Turkey during 2018-2019 academic year by means of online tools and the data was analyzed. The data was put Exploratory Factor Analysis (EFA). At the end of the analysis, the Organizational Peace Scale gained a three-dimensional structure; "Individual Peace", "Relational Peace", and "Peace Breakers", consisting of 28 items in total. Then the final form of the scale was conducted to 541 teachers and the data was analyzed through Confirmatory Factor Analysis in order to calculate goodness fit indexes and these were determined to be the best fit value. CFA results also confirmed the EFA results. The internal consistency coefficient obtained from the overall scale was calculated as .96. As a result, it was determined that the organizational peace scale is proven as valid and reliable.

Keywords: Peace, Organization, Organizational peace, School , Teacher



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.1-5**

DOI: 10.19160/ijer.836563

Received: 15.11.2020
Accepted: 22.12.2020

Suggested Citation:

Bozanoglu, B. & Konan, N. (2020). Organizational Peace Scale Validity and Reliability Study, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.836563

EXTENDED ABSTRACT

Problem: One of the main features of human-beings is gaining the past knowledge of their ancestors then adding some new on it to transfer all these to next generations (Konan, 2013: 32). This can be possible by means of education. Besides academic success, teachers' peace, motivation, organizational engagement and their safety have also been studied in recent years. The main reason for this are the teachers' expectations to work in a happy, peacefull environment and also living in similar circumstances. Here, the chief roles of any school is to maintain such conditions and so realize its own objectives through these habits.

Peace means; the emotion of being comfortable within one's ownself, quiteness, self-peace, quietude and non-contentiousness (TDK, 2011: 1117). School organizations should present some highly qualified organizational behaviours in order to be peacefull and healthy. Such a peacefull working environment not only contribute to the teachers' fulfilling their duties properly but also make them feel much more happy and well. Considering the term peace within the organization level, it refers to wellbeing in all sense among the members of organization, positive climate over the organization and organizational health. Although the term peace has not been much studied in schools, it has been tried to be explained through leader-member exchange, organizational climate, organizational support and etc. Shortly, organizational peace includes an organizational culture in which all the stakeholders can integrate themselves with organizational goals and norms; helping, cooperation and healthy communication; a multi-sided process consisting of both formal and informal dimensions. However, organizational peace may have physical causes as well as psychological parameters. For instance, physical circumstances may also corrupt the peace at an organization. Thus, it is vital that instead of taking organizations as a place to reach peace, we should accept peace as a means of fulfilling organizational objectives. So that, organizational peace can be recreated as a term such as work-peace.

It has been understood that there is not a scale to reveal the overall perceptions on such an important variable within the literature. Thus, it has been determined to develop such a scale in order to reveal the perceptions of staff about peace for both schools and other organizations.

Method: The main motivation for this study is to develop an instrument to reveal the organizational peace perception. The reliability and validity studies for the instrument were applied to three independent samples. The first consisted of those who were expected to answer open-ended questions in order to create items for scale. This group included 92 teachers, 9 headteachers, 6 vice-principals, 1 deputy-headteacher and 3 inspectors serving during 2017-2018 academic year. The second group consisted of 220 teachers from all over Turkey who were expected to fill first version of the instrument during 2018-2019 academic year. Explanatory Factor Analysis, validity, reliability and other item analysis were all done on this group. The third group consisted of 541 teachers who were expected to maintain necessary data to fulfill Confirmatory Factor Analysis during 2018-2019 academic year. First, in order to create an item pool, an open-ended form was created. Then, a draft-form was created from these open-ended items and literature which were sent to expert evaluation. So that the next step was to reform the scale prior to the feedbacks from these experts and then a 31 items first form of our scale was applied to 220 teachers from all over Turkey during 2018-2019 academic year by means of online tools and the data was analyzed.

Findings: At the end of the analysis, the Organizational Peace Scale gained a three-dimensional structure; "Individual Peace", "Relational Peace", and "Peace Breakers", consisting of 28 items in total. Then the final form of the scale was conducted to 541 teachers and the data was analyzed through Confirmatory Factor Analysis in order to calculate goodness fit indexes and these were determined to be the best fit value. CFA results also confirmed the EFA results. The internal consistency coefficient obtained from the overall scale was calculated as .96.

By means of this study, in order to reveal the overall perceptions of teachers on organizational peace, a 28 items scale was developed including three sub-dimensions; individual peace, relational peace and peace-breakers. It was understood that the instrument has the proper psychometric features. Finally it can be concluded that the instrument is reliable and valid to reveal teachers' perceptions on organizational peace.

Suggestions (Recommendations): *This instrument can also be used on different sectors (health, finance, tourism etc.) and on various samples such as scholars, officers, nurses etc as well as on schools and teachers to compare and contrast their perceptions. Also, different methods and study designs can be applied to organizational peace studies. Finally, organizational peace can be investigated together with organizational commitment, well-being, organizational trust, mobbing and self-efficacy.*

Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Dilşad Bakır (Dok.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
dilsadbakir@hotmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı "Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberini" yasal belgeler ile alanyazın temelinde incelemektir. Araştırmada nitel araştırma temelinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; rehberin yasal belgelerle çoğunlukla tutarlı olduğu fakat rehberde gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmının güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında, rehberdeki bazı ifadelerde ilgili yasal belgeye gönderme yapılmadığı ya da eksik gönderme yapıldığı; bazı ifadelerin yasal belgedeki haline göre eksik ifade edildiği ya da yasal dayanağının olmadığı; gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmına internet ortamında ulaşamadığı gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, rehberin alanyazınla genel olarak tutarlı olduğu fakat rehberdeki ifadelerin hiçbirinde alanyazınla gönderme yapılmadığı ve alanyazına göre içeriğinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir.

Keywords: Denetim rehberi, Yabancı okullar, Azınlık okulları, Milletlerarası okullar



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.16-35

DOI: 10.19160/ijer.800326

Gönderim : 25.09.2020

Kabul : 25.11.2020

Önerilen Atıf

Toprakçı, E. & Bakır, D. (2020). Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 16-35, DOI: 10.19160/ijer.800326

GİRİŞ

“Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür” (Schein 1978: 11). Her bir örgütün, farklı amaçları ve bunları gerçekleştirmek için tasarlanmış yapıları bulunmaktadır. Örgütsel yapının oluşumu, devamlılığı, güçlendirilmesi ve verimliliğinin sürekli kontrol edilebilmesi için etkili bir denetime ihtiyaç vardır. Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılma sürecidir (Aydın, 2014). Bir başka tanıma göre denetim, bütün devlet dairelerindeki görevlilerin kanunlar doğrultusunda görevlerini hakıyla yapıp yapmadıklarını, görevlerini icra ederken ihmal ve dikkatsizlik gösterip göstermediklerini, suistimal edip etmediklerini tespit ederek haklarında gereken yasal işlemlerin yürütülmesi için devlet tarafından görevlendirilen müfettişler veya denetmenler vasıtasıyla yapılan uygulamalardır (Taymaz, 2013). Denetim sistemi örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olduğundan bütün örgütlerde yer almaktadır ve her formal örgüt varlığını sürdürmek için belli bir amacı veya amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmaktadır (Aydın, 2014). Bu bağlamda birey, grup ya da topluma hizmet etmek için bir araya gelmiş sosyal sistemlerden biri de eğitim örgütleridir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de işlevlerini yerine getirebilmesi, kendini geliştirebilmesi ve güç kaybını önleyebilmesi için denetim gereklidir.

Eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan, 2010: 15). Türkiye’de eğitimin denetimi Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) sorumluluğundadır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim denetimine ilişkin görev ve yetkisini 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne göre yürütmektedir. Söz konusu kararnamenin 301. maddesine göre MEB’in görev ve yetkileri “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihni, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek...” şeklinde tanımlanmıştır (RG, 2018). 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nin 320. Maddesi ve buna bağlı olarak MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin 34. maddesine göre MEB, okul/kurum denetimlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri vasıtasıyla yapmaktadır (MEB, 2017-a; RG 2018). Okul/Kurum denetimi, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma ve faydalanma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve belli kriterlere göre değerlendirilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Diğer bir deyişle, okul/kurum denetimi; okul ve kurumların eğitim-öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının yürürlükteki yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açısından durumunun saptanması, personelin iş başında yetiştirilmesi, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla yapılan denetim etkinliklerinin bütünüdür (MEB, 2019-a).

Okullardaki kurum denetimleri, 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliğine göre Bakanlık Maarif Müfettişlerince gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017-a. Maarif müfettişleri; kendilerine verilen yetki temelinde rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer görevleri yerine getirmektedir. Bu kapsamda Maarif Müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken yararlanmaları için Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından “Denetim Rehberleri” hazırlanmıştır. Bu rehberlerin amacı; Milli Eğitim Bakanlığını ilgilendiren konularda Bakanlık personeline, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara uygulamalarında yol göstermek; hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak; süreç ve sonuçlarını mevzuata, belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz ederek sonuçları rapor hâlinde ilgili birimlere ve kişilere iletme,

eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak, Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamaktır (MEB, 2016). "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönergenin" 25. maddesine göre, Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının görevlerinden birinin "*Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek*" olduğu görülmektedir (MEB, 2017-b). Bu rehberlerden biri de Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası okullarının (makale boyunca "okul", "okullar" bu tür okulları ifade edecektir) denetiminde kullanılmak üzere hazırlanmıştır (makale boyunca "denetim rehberi" ya da "rehber" bu okullar için hazırlanmış rehberi ifade edecektir).

8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre yabancı okullar, yabancılar tarafından açılmış özel okullardır. Azınlık okulları ise; Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarını ifade etmektedir (Resmi Gazete, 2007). "Yabancı okullar", bağlı buldukları devletlere göre isim alan, bu devletlerin himayesi altında yaşayan ve çeşitli dönemlerde yabancı ülkeler tarafından Türk topraklarında açılmış okullar iken; "Azınlık okulları" Osmanlı toplumundaki gayr-i müslimlerin kendi toplumlarının eğitim ve öğretmen gereksinimlerini karşılamak ve din adamı yetiştirmek için açılan okullardır. Osmanlı devleti döneminde açılmış ve özellikle sosyo-ekonomik, sosyo- kültürel ve stratejik bölgelerde yoğunlaşmış olan Yabancı ve Azınlık okullarının, Müslüman okullara göre sayıca üstün olma durumu Cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür. Günümüzde ise, Türk okullarına oranla oldukça az sayıdadırlar. Bu okullar çalışma şekilleri genel olarak birbirine benzemekte ve varlıklı kimseler ya da yabancı devletlerin yardımıyla faaliyetlerini devam ettirmektedirler (Ertuğrul, 1997). 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre; Milletlerarası okullar ise yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumlarını ifade etmektedir. Bu okullar, 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu çerçevesinde, yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişiler tarafından veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık yolu ile Cumhurbaşkanının izniyle açılabilir (Resmi Gazete, 2007). Sözü geçen okulların sayısının ülkemizde her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu bağlamda en son yayınlanan 2019-2020 örgün eğitim istatistiklerine göre Türkiye'de şu anda 4 anaokulu, 23 ilkokul (bünyesinde ana sınıfı da olan), 21 ortaokul ve 11 ortaöğretim kurumu olmak üzere 59 "Azınlık okulu"; 1 ilkokul (bünyesinde ana sınıfı da yer alan) ve 11 ortaöğretim kurumu olmak üzere 12 "Yabancı okul"; 7 ilkokul, 62 ortaokul ve 63 ortaöğretim kurumu olmak üzere 132 "Milletlerarası okul" faaliyetlerini sürdürmektedir (MEB, 2020). Bu okullar da ilgili denetim rehberi kılavuzluğunda Millî Eğitim Bakanlığı maarif müfettişleri aracılığıyla denetlenmektedir. Rehber, hem denetlenen kuruma hem de denetleyene yol gösteren bir belgedir. Bu belgenin görevini layıkıyla yerine getirebilmesi için de mümkün olan en az eksik ve hata barındıran nitelikte olması gerekir. Bunun için de bilimsel bir analize tabi tutmak adına özellikle eğitim denetimi alanyazını ve yasal belgeler temelli bir inceleme yararlı olabilir.

Bir denetim rehberi yasalara dayanmalıdır. Eğer dayanmazsa sorunlar çıkar. Öte yandan bilimsel bilgiye dayanması gerektiği de ortadadır. Bilimsel bilginin, yasaları etkileme ve belirleme işlevi bilimi kültür haline getirmiş toplumlarda yaygın olmakla birlikte ülkemizde bu kültürün var olduğunu söylemek pek de doğru gözükmemektedir. Bu temelde söz konusu okulların denetim rehberinde de bu özellik aranabilmelidir. Denetim rehberi bu özellik ile donatılmış olursa, nitelikli bir denetsel faaliyetin gerçekleşebileceği de ortadadır.

Alanyazın (eğitim denetimi) incelendiğinde "Yabancı ve Azınlık okullarının" denetimleri ile ilgili çok az sayıda çalışma tespit edilmiştir. Bunlardan biri, Osmanlı Devleti'nde yabancı okullardaki denetim ve Cumhuriyet dönemine yansımaları (Haydaroğlu, 2008) iken bir diğeri de devlet ve azınlık okullarının yönetsel süreçler açısından karşılaştırmasıdır (Tilbe, 2016); diğer taraftan, "Milletlerarası okulların" denetimine ilişkin hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer

yandan, alanyazında ÷lkemizdeki eğitim denetimine yönelik sorunların ele alındığı çalışmalara ulaşılmıştır (Kayıkçı ve řarлак, 2013; Kayıkçı, 2016; Kayıkçı, Özyıldırım ve Özdemir, 2016). Ayrıca, yasal belgeleri temel alan yönetim ve denetimle ilgili çalışmaların yapıldığı da tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda, Türkiye’deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki uygulamaları (Toprakçı ve Kadı, 2014); kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Toprakçı ve Akçay, 2016); Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay denetim raporları (Toprakçı ve Bakır, 2019); öğretmen teftiş formlarının (Kış, Konan ve Sönmez, 2011) ve yönetici teftiş formlarının değerlendirilmesi (Konan, Kış ve Demir, 2011); ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetici teftiş formuna ilişkin görüşleri (Konan ve Çoban, 2013); il eğitim denetmenlerinin yönetici teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri (Konan ve Çoban, 2013); okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formundan aldıkları puanların analizi (Konan ve Oğuz, 2014) ve bu formdaki değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri (Konan ve Oğuz, 2015) ele alınmıştır. Fakat yukarıda değinilen Yabancı ve Azınlık okullarının denetimi ile ilgili iki çalışma dışında genel olarak denetimleri ve özel olarak da MEB tarafından hazırlanan Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası okulların denetim rehberi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile “Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberi” yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmiş ve elde edilen sonuçlar üzerinden gerek uygulayıcılara gerekse araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli:

Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına ve probleme yönelik doğal olguların gerçeki bir şekilde ele alınmasına ilişkin öznel-yorumlayıcı bir süreci temel almaktadır (Seale, 1999). Doküman inceleme ise araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması şeklinde ifade edilir (Creswell, 2002). Doküman incelemesi kişisel dokümanlarda olduğu gibi kamu ve arşiv dokümanlarında da kullanılabilir. Denetim rehberleri, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın denetimde uygulama birliğini sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleri olarak doküman incelemesine uygun kaynaklar olduğundan bu araştırmada doküman incelemesinin aşamalarına göre bir yol izlenmiştir.

Çalışma dokümanı:

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan 16 adet denetim rehberi yayımlamıştır. Bu rehberler maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içermektedir. Çalışma dokümanı; yayımlanan rehberler arasında yer alan “Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberi”dir”. Söz konusu belgeye, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın internet sitesinin “Yayımlarımız” sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Diğer yandan yasal ve alanyazın belgelerine ulaşmak ile ilgili olarak ise çevrim içi ortam (Google Akademik, Mevzuat – resmi siteleri, Google ve Yandex’de anahtar kavram bazlı tarama) ile araştırmacıların gerçeki ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklardan yararlanılmıştır. Buna göre ulaşılan belgeler (rehber hariç olmak üzere) sınırlılığında bir incelemenin gerçekiştirildiğini belirtmek gerekir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Doküman incelemesi tekniğinin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır: Dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlara ulaşma aşamasında "Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberine" Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden; ardından rehberde bahsi geçen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelere yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmıştır ve orijinalliği (gerek uzmanlar gerekse diğer çevrimiçi olanaklar bağlamında) teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle ilgili rehber ardından rehberde bahsi geçen mevzuat detaylı olarak incelenmiştir.

Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bundan dolayı verilerin analizi aşamasında söz konusu rehberin öncelikle gönderme yaptığı yasal belgelerle sonrasında ise alanyazınla ilişkisinin analizi yapılmıştır. Bunun için araştırmacılar rehberi, çevrim içi ortamdan edindikleri kaynakları, kendi gerçek ve sanal kütüphanelerindeki kaynakları "alanyazınsal zihin çerçeveleri" sınırlılığında yeterli düzeye gelene kadar inceleyerek kod, kategori ve temalara ulaşmışlardır. Buna göre tersinden ifade etmek gerekirse; bir denetim rehberinin yasa ve alanyazın ile olan ilişkisi temalar olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde tutarlılık ve tutarsızlık şeklinde kategoriler, ayrı ayrı olmak üzere onların altında da "Yasal dayanağa uygunluk", "Yasal dayanağa göre güncel olmama", "Yasal dayanak belirsizliği", "İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme", "Yasal boşluk", "Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama", "Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme", "Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi", "Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme", "Karşılıksız", "Uygunluk", "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırlık" şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Verilerin bulguya dönüşmesinde anlaşılmayı kuvvetlendirmek verilerin yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluna da gidilmiştir. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizine birkaç örnek Tablo 1'de verilmiştir.

Rehberdeki bazı ifadeler; gerek içerik yönünden detaylı olması, gerek gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesinin kapsamının geniş olması nedeniyle birden fazla temayla ilişkili çıktığı için her temanın altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu durum göz önünde tutularak ilgili madde sayısallaştırma yapılırken ilişkili olduğu her temada yeniden kullanılmıştır. Örneğin rehberin "Yönetim Faaliyetleri" bölümünün "Öğrenci İşleri" alt başlığında yer alan "Belge, defter, çizelge, sözleşme ve formlardan gerekenlerin çıktılarının alınarak okul müdürünce onaylanması ve saklanması; veri girişinde yapılan yanlışlıkların usulünce düzeltilmesi (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 76, 221; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı çıkışlı basılı evrak örnekleri)" ifadesi incelendiğinde söz konusu ifadenin ilgili yönetmelikteki karşılığıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili ifade "Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi temasının", "Yasal belgelerle tutarlılığı kategorisinin" ve son olarak "Yasal dayanağa uygunluk" kodu kapsamında ele alınmıştır. Diğer yandan ifadede geçen Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı çıkışlı basılı evrak örneklerine ulaşamadığından ya da ilgili evrakların ekleri bulunmadığından aynı ifade "Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi temasının", "Yasal belgelerle tutarlılığı kategorisinin" ve son olarak "Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama" koduna da dahil edilmiştir.

Tablo 1 İçerik Analizi Örnekleri

Temalar	Kategori	Kodlar	Kodları biçimleyen ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağı uygunluk	<p>Rehberde: Eğitim- Öğretim Faaliyetleri bölümünün "Eğitim-Öğretim Ortamları" alt başlığında yer alan ifade: Atatürk köşesinin düzenlenmesi; oda ve dersliklere Atatürk fotoğrafı, İstiklâl Marşı ve Gençliğe Hitabe levhalarının uygun şekilde yerleştirilmesi (Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği)</p> <p>Yasal belgedeki karşılığı: MADDE 8 – (1) Her tür kurumda kullanılan; Atatürk Posteri tablosunda, Atatürk fotoğrafının altında "Mustafa Kemal Atatürk" yazısı ve "1881-1938" tarihleri yer alır. (2) İstiklâl Marşı tablosunda, metnin üst tarafında dalgalanan Türk Bayrağı bulunur. Amblemdede yer alan meşale alevi metnin üzerinde filigran olarak yer alır. (3) Gençliğe Hitabe tablosunda metnin üst tarafında Atatürk resmî bulunur. Amblemdede yer alan meşale alevi metnin üzerinde filigran olarak yer alır.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağı göre güncel olmama	<p>Rehberdeki "Atatürk köşesinin düzenlenmesi; oda ve dersliklere Atatürk fotoğrafı, İstiklâl Marşı ve Gençliğe Hitabe levhalarının uygun şekilde yerleştirilmesi" ifadesi incelendiğinde MEB Kurum Tanıtım Yönetmeliğine gönderme yapıldığı görülmektedir. İlgili yönetmelik incelendiğinde rehberdeki ifadenin yasal dayanakla doğru ilişkilendirildiği tespit edildiğinden bu kod tercih edilmiştir.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağı göre güncel olmama	<p>Rehberde: Eğitim- Öğretim Faaliyetleri bölümünün "Eğitim-Öğretim Ortamları" alt başlığında yer alan ifade: Yatılı öğrenci sayısının kontenjana uygun olması (MEB'e Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği Md.7)</p> <p>Yasal belgedeki karşılığı: 25/11/2016 tarihli ve 29899 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği'nin" 9. ve 10. maddesi.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağı göre güncel olmama	<p>Rehberdeki "Yatılı öğrenci sayısının kontenjana uygun olması" ifadesi incelendiğinde MEB'e Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği'nin 7. Maddesine gönderme yapıldığı görülmektedir. Oysa gönderme yapılan yönetmelik eskidir. 15/8/1983 tarihli ve 83/9650 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği" hükümleri sadeleştirilerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği" adıyla 25/11/2016 tarihli ve 29899 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. Buna göre ilgili ifade güncellenen yönetmeliğin 9. ve 10. maddesinde geçmektedir.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk	<p>Rehberde: "İzleme ve Değerlendirme" bölümünde geçen ifade: Rehberlik ve denetimi yapılan kurumun raporunda yer alan tespit ve önerilerin uygulanmasına ilişkin olarak, denetlenen birimce hazırlanan "Gelişim Planı" çerçevesinde yürütülen çalışmalar ve düzeyi değerlendirilecek, gelişim planı ile ilgili varsa sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilecektir.</p> <p>Alanyazında: Etkili okul gelişim planlarının oluşturulması sürecinde yapılan eylemleri ve dikkat edilen hususları şu şekilde sıralamak mümkündür (MacGilchrist ve Mortimore, 1997: 201):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personelin çoğunluğu ve okul müdürü, kurum için belirlenen açık bir hedef hakkında hemfikir olabilmelidir. • Mevcut stratejilerin ve zayıf noktaların sistematik denetimini yapmak önemlidir. • Değişim planı derinlemesine her açıdan düşünülmektedir. • Kurum dışında bir temsilcinin (acentenin) olması gerekmektedir. • Değişim planının uygulanması, kurum dışındaki yetkililer tarafından desteklenmektedir. • İlerlemenin değerlendirilmesi biçimlendirici olarak, uygulamaların desteklenmesi için kullanılmaktadır.
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	İçerik eksikliği	<p>Rehberde gelişim planı çerçevesinde yapılan çalışmaların değerlendirilmesinden bahsetmiştir. Gelişim planlarının hazırlanmasının gerekliliği alanyazında da geçmektedir.</p> <p>Rehberde: Amaç: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yabancı, azınlık ve milletlerarası okulların denetiminde uygulanacak esasları belirlemektir. Alanyazında: Turner' (1970) göre, "denetimin amacı, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğretim programının, öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesidir. Hizmet-içi eğitimin yerleşmesine ön ayak olmak; öğretmenlere ihtiyaç duydukları her türlü yardımı vermek; öğretmenlere, kendilerinin ve eğitim hizmeti yapanların rollerini tanımlamalarında yardım etmek; uzmanlar arasındaki eşgüdümü işler hale getirmek de denetimin amaçları arasındadır."</p> <p>Rehberde yabancı, azınlık ve milletlerarası okulların denetiminde uygulanacak esasların amacından bahsederken alanyazın içeriği bağlamı bir eksiklik olduğu göze çarpmaktadır. Bu da "içerik eksikliği" kodu olarak biçimlenmiştir.</p>

Geçerlik ve Güvenirlik:

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlanmıştır.

Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir (Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidinde gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Denetim Rehberinde geçen "brifing dosyalarının hazırlanması" ifadesi çözüme kavuşturulan anlaşmazlıklardan birine örnek olarak verilebilir. Araştırmacı tarafından bu ifadeye yönelik hiçbir yasal dayanağa ulaşılamadığından bu ifade "Yasal boşluk" koduyla ilişkilendirilmiştir. Online toplantılar sırasında bu ifadenin 1442 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer aldığı dile getirilmiş, bundan dolayı söz konusu kodla ilişkilendirilemeyeceği belirtilmiştir. İlgili yasal dayanağa ulaşıldığında bunun brifing verilmesine yönelik bir ifade olduğu, brifing dosyasının ise farklı bir kavram olarak rehberde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir çalışmada karşılaştırma yapılması gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmıştır böylece dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde "Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin" yasal belgeler ile alanyazın temelinde analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan temaların ve kodların dağılımına, bulguları destekleyen alıntılara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Rehberle ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığı için bulgular, alanyazındaki çalışmaların benzer ve farklı yönleri açısından karşılaştırılarak yorumlanamamıştır.

1- Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 2'de "Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması" altında "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı" ve "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı" kategorileri ve kodlarının dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2 "Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi" teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	114
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	37
		Yasal dayanak belirsizliği	36
		İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme	20
		Yasal boşluk	6
	2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama	6
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	5
		Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi	3
		Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme	1
		Karşılıksız	1
	Toplam	115	

Tablo 2 incelendiğinde “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” ve “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı” olmak üzere iki temanın ön plana çıktığı görölmektedir. Ayrıca, Tablo 2’de de belirtildiği gibi, “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı (n=114)” kategorisi altında “Yasal dayanağa uygunluk” kodu; “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=115)” kategorisi altında “Yasal dayanağa göre güncel olmama”, “Yasal dayanak belirsizliği”, “İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme”, “Yasal boşluk”, “Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama”, “Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme”, “Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi”, “Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme” ve “Karşılıksız” kodları tespit edilmiştir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

“Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı (n=114)” kategorisi altında “Yasal dayanağa uygunluk” olarak bir tane kod tespit edilmiştir. “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının” “Yasal dayanağa uygunluk” kodu, rehberdeki kısım ile yasal belgeye ilişkin gönderme örtüşüyorsa veya ikisi birbiriyle doğru şekilde ilişkilendirilmişse tercih edilmiştir. Rehberin giriş bölümünde yer alan “Yabancı, azınlık ve milletler arası okulların rehberlik ve denetimlerinde; ‘Özel mevzuatı bulunan okul veya kurumlarda öncelikle özel mevzuat hükümleri doğrultusunda işlem yapılır.’ hükmü gereği öncelikle Milli Eğitim Bakanlığının onayı ile yürürlükte olan özel mevzuatına göre işlem yapılmalıdır (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 49)” ifadesi ile ifadenin yanında atıf yapılan ilgili yönetmelik maddesinin ilişkisine bakılmıştır. İlgili yönetmeliğin 49. maddesi ise şu şekildedir: “Kurumlarda öğretim dili Türkçedir. Yabancılar tarafından açılmış ve Türkçeden başka bir dille öğretim yapılmasına izin verilmiş bulunan mevcut okullar, kendi statüleri içinde öğretime devam ederler. Ancak, yabancı uyruklu çocukların devam edeceği milletlerarası okullar bu hükmün dışındadır. (2) (Ek:RG-5/7/2014-29051 Özel okullarda (Değişik ibare:RG-19/2/2020-31044) Cumhurbaşkanı kararıyla tespit edilen Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim ve öğretim yapılabilir. Bu okullarda: a) Farklı dil ve lehçelerde okutulacak dersler Bakanlıkça belirlenir. b) Okulun seviyesine göre Bakanlıkça onaylanan dersler ve öğretim programları ile haftalık ders dağıtım çizelgeleri uygulanır.” Görüldüğü üzere, rehberdeki kısım ile gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesi doğru bir şekilde ilişkilendirildiğinden bu ifade “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” kategorisinin “Yasal dayanağa uygunluk (n=114)” kodu altında incelenmiştir. Bu koda ilişkin ifadelerin çok çıkmış olması, denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisinin tutarlılık temelinde (tutarsızlıkla neredeyse aynı oran) yarı yarıya da olsa olumlu olduğunu söylemeye cesaretlendirebilir. Bu durum rehberin hazırlandığı tarihte gönderme yapılan yasal belgelerin güncelliğini koruması ile açıklanabilir. Diğer yandan rehberin niteliği ile ilgili olarak da bir olumluluktan söz edilmesine katkı sağlayabilir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

“Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=115)” kategorisinin kodları incelendiğinde “Yasal dayanağa göre güncel olmama (n=37)”, “Yasal dayanak belirsizliği (n= 36)” ve “İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme (n=20)” kodlarında en çok ifadeye rastlanmıştır.

“Yasal dayanağa göre güncel olmama (n=37)” kodu rehberdeki ifadenin ya da bu ifadenin yanında yer alan yasal belgenin güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı durumda tercih edilmiştir. Rehberdeki “Yönetim Faaliyetleri” bölümünün “Örgütlenme” alt başlığında yer alan ifade bu kod kapsamında örnek gösterilebilir: “Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullarda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin çalışmalarının değerlendirilmesi (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Md. 72, 73, 74; MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02/09/2008 tarih ve 2008/60 sayılı “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu Genelgesi Md. 3).” Denetim rehberinden yapılan bu alıntı incelendiğinde 31/05/2006 tarihli ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin yürürlükten kaldırıldığı ve rehberde eski yönetmelikteki maddelere gönderme yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 47. ve 48. maddesine gönderme yapılması gerekirdi.

Buna ek olarak, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02/09/2008 tarih ve 2008/60 sayılı "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" konulu Genelgesi'nin de yürürlükten kaldırıldığı ve 19/09/2017 tarihinde "[Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nin](#)" yürürlüğe girdiği belirlenmiştir. Söz konusu koda ilişkin ifadelerin oldukça fazla sayıda göze çarpmasının nedeninin rehberin 2016 yılında hazırlanması ve sonrasında güncellenmemesi olabilir.

"*Yasal dayanak belirsizliği (n=36)*" kodu ise rehberde ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bu koda rehberin "Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" bölümünün "Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Sonuçları" alt başlığında yer alan "*devam-devamsızlık, disiplin, sınıf tekrarı, okuldan ayrılma (terk), ödül (teşekkür, takdir, iftihar belgesi), sosyal etkinliklere katılım, yatılılık ve bursluluk, rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanma durumuna (eğitsel, mesleki, bireysel)*" ilişkin ifade örnek gösterilebilir. Görüldüğü üzere ilgili ifadenin ilişkili olduğu yasal belgeye ilişkin hiçbir gönderme yapılmamıştır. Oysa bu ifadelere yönelik birçok yasal belge bulunmaktadır. [MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin](#) "Geç gelme, devamsızlık ve ilişik kesme (Madde 35-36)", "Disiplin (Madde 163-175)", "Sınıf tekrarı ve öğrenim hakkı (Madde 59)", "Ödül (Madde 159-162)", "Sosyal etkinliklere katılım (Madde 157/ 3, 7c)" gibi bazı bölümleri bu ifadelerin yasal dayanağını oluşturmaktadır. Buna ek olarak, sosyal etkinliklere katılım ile ilgili hususlar için [MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nden](#); yatılılık ve bursluluk ile ilgili yasal belge olarak [MEB'e Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği'nden](#); rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanmaya yönelik yasal dayanak için ise [Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nden](#) de destek alınabileceği anlaşılmıştır. Bu kodla ilişkili ifadelerin çok çıkması rehber hazırlanırken kapsamlı bir çalışma yapılmamasından kaynaklı olabilir. Diğer yandan bu durumun rehberin niteliğini olumsuzlaştırıcı bir etkide bulunduğundan da söz edilebilir.

"*İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme (n=20)*" kodu; rehberde gönderme yapılan ilgili belgede başka maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa, araştırmalar esnasında gönderme yapılan yasal belgeler dışında başka destekleyici belgelere de ulaşıldıysa fakat bunlara rehberde değinilmediyse tercih edilmiştir. Bu bağlamda bu koda ilişkin rehberin "Yönetim Faaliyetleri" bölümünün "Denetim, İzleme ve Değerlendirme" alt başlığında yer alan "*Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimin yapılması durumu (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 78/4/u; 221)*" ifadesi örnek gösterilebilir. Görüldüğü üzere, denetim rehberinde MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nden iki maddeye gönderme yapılmıştır. Bu maddelerin içeriğinde; "*okul müdürünün elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimden sorumlu olmasından (Madde 78/4/u), bu yönetmelik kapsamındaki iş ve işlemlerden elektronik ortamda yapılabilir olanların elektronik ortamda yapılmasından, elektronik ortamda arşivlenmesi mümkün olmayan evrakların çıktılarının alınmasından, onaylanmasından ve usulüne uygun olarak saklanmasından gerekliliğinden (Madde 221/1)*" bahsetmektedir. Buna karşın aynı yönetmelikte yer alan "*okul müdürünün; mezunların elektronik ortamda izlenmesinden, gerektiğinde mezunlar ve işyeri yetkililerine anket uygulanmasını sağlanmasından, okulun yıllara göre mesleki ve akademik başarısını tespit ederek sonuçlarından yararlanmasından sorumlu olduğuna yönelik maddeye (78/5/c) ve okul müdür yardımcılarının elektronik ortamda veri tabanı üzerinden bilgi alış verişiyle ilgili işlemleri yürütmesine yönelik maddeye (80/2/d)*" gönderme yapılmamıştır. Bunun dışında elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlere yönelik aynı yönetmelikte daha birçok yasal dayanak bulunmaktadır fakat bunlara değinilmediği için rehberdeki bu ifade "*İlgili yasal dayanağa eksik gönderme*" kodu kapsamına alınmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: Ders seçimi (Madde 11), Kayıt (Madde 21-22-27), Alan ve dala geçiş (Madde 31), Devam-devamsızlık ve ilişik kesme (Madde 36), Kontenjan belirleme, başvuru ve değerlendirme (Madde 38), Yetenek sınavıyla öğrenci alan okullar arasında nakiller (Madde 39), Puanla değerlendirme (Madde 44), Yazılı ve uygulamalı sınavlar (Madde 45), Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının duyurulması

(Madde 49), Performans alışması, proje ve diğer alışmalar (Madde 50), Dönem puanı (Madde 51), Yılsonu başarı puanı (Madde 55), Okul birincilerinin tespiti (Madde 64), Karne düzenlenmesi (Madde 68), Diploma düzenlenmesi (Madde 69), Değerlendirme (Madde 133), Cezaların işlenmesi, silinmesi, puan iadesi ve dosyaların saklanması (Madde 171). Bu koda yönelik ifadelerin çok çıkması rehber hazırlanırken detaya dikkat edilmemesi olabilir. Diğer yandan, denetim rehberinde *“Denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır”* diye belirtilerek ihtiyaç duyulan konularda maarif müfettişine ve okul yöneticilerine meşguliyet çıkarıcı bir özellikten de söz edilebilir. Ayrıca bir rehberin en önemli özelliğinin “yol göstericilik” olduğu da gözden irak tutulmamalıdır.

“Yasal boşluk (n=6)” kodu rehberde yer alan içeriğe yönelik herhangi bir yasal belge yoksa tercih edilmiştir. Bu doğrultuda rehberin “Yönetim Faaliyetleri” bölümünün “Yazı Işleri” alt başlığında yer alan *“Briefing dosyasının güncellenmesi”* ifadesine yönelik hiçbir yasal belgede açık bir hükme rastlanmamıştır. Bu kodda yasal dayanağı olmayan bazı ifadelerin varlığı bu faaliyetlerin okullarda daha çok uygulama yoluyla yürütülmesinden dolayı yasal zemine gerek duyulmaması ya da MEB mevzuatı hazırlanırken göz arđı edilmiş olması olabilir.

“Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama (n=6)” kodu rehberin içeriğinde gönderme yapılan yasal belgeye internet ortamında ulaşılamadıysa kullanılmıştır. Bu duruma ilgili belgenin çok eski olmasının ya da yürürlükten kaldırılmasının etkisinin olabileceği dşnlmektedir. Bu bağlamda söz konusu koda yine rehberin “Yönetim Faaliyetleri” bölümünün “İnsan Kaynakları İş ve İşlemleri” alt başlığında yer alan *“zlk dosyalarının ‘zlk Dosyası Devamlı Talimatına’ göre düzenlenmesi (2005/41 Sayılı Genelge)”* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda böyle tarihli ve sayılı bir genelgeye ne güncel olan genelgelerde ne de mülga olanlarda ulaşılamamıştır. Bu bulguya ulaşılmasının nedeni söz konusu yasal belgelerin eski olması ya da internet ortamına yüklenmemiş olması şeklinde açıklanabilir.

Kodlardan biri de *“Yasal dayanağa göre eksik ifade edilmedir (n=5).”* Bu kod kapsamında rehberin amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar bölümündeki; *“Denetim, Rehberlik, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Rehberlik ve Denetim ncesi Hazırlık Toplantısı, alışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör, Gelişim Planı”* gibi kavram tanımlamalarına dönük ifadeler örnek olarak verilebilir. Bu tanımlarda eksik olan rehberde “Yabancı okullar”, “Azınlık okullar” ve “Milletlerarası okullar” ile ilgili tanımların verilmemiş olmasıdır. Bu okullara yönelik tanımlar yasal dayanağı olan [zel ğretim Kurumları Kanunu](#)’nun 2. Maddesinin d, e ve l bendinde yer almaktadır: *“d) Yabancı okullar: Yabancılar tarafından açılmış özel okulları, e) Azınlık okulları: Rum, Ermeni ve Musev azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarını, l) Milletlerarası zel ğretim kurumları: Yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel ğretim kurumlarını ifade eder.”* Bu eksikliğin bir nedeni rehberin hazırlanışında mevzuattan derinlemesine yararlanılmaması olabilir.

En az ifadeye rastlanan kodlardan biri *“Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi (n=3)”* olmuştur. Bu kod; gönderme yapılan yasal belgede madde numarası doğru değilse ya da gönderme yapılan yasal belgenin kendisi doğru ifade edilmemişse tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, rehberin “Eğitim-ğretim Faaliyetleri” bölümünün “Eğitim-ğretim Ortamları” alt başlığında yer alan *“Sivil savunma önlemleri yanı sıra okulun iç-dış güvenliği ile sabotajlara karşı gerekli önlemlerin alınması (Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik, 28/12/1988 tarih ve 20033 Sayılı Resmi Gazete- Sabotajlara Karşı Koruma Yönetmeliği; MEB Koruyucu Güvenlik zel Talimatı-1423-2491 Sayılı Tebliğler Dergisi- Savunma Sekreterliği ıkışlı 2005/62 Sayılı Genelge)”* ifadesi bu kodla ilişkilendirilebilir. Burada atıf yapılan 2491 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde sivil savunmaya yönelik bir içerik bulunmamakta aksine eğitim-ğretim sürecinde

okutulacak ders kitaplarına yönelik içeriğe rastlanmaktadır. Ayrıca Savunma Sekreterliği çıkışlı genelgenin sayısının da 62 şeklinde yanlış ifade edilmiştir. 52 sayılı genelge olması gerekmektedir. Rehberin hazırlanması esnasında ilgili yasal belgeye ulaşarak içeriğinin teyit edilmemesi ya da rehberin hazırlanmasından sonra gerekli kontrollerin yapılmaması bu durumun ortaya çıkmasına yol açmış olabilir.

"Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme (n=1)" en az ifadesi olan kodlardan bir diğeridir. Bu kod rehberde fazla veya detaylı ifade edilmiş maddeler varsa kullanılmıştır. Örneğin, 20.08.2017 tarihli ve 30160 sayılı [Teftiş Kurulu Yönetmeliği](#)'nin 47. maddesinde ve rehberde denetimin ilkelerinin çoğu aynı şekilde verilmiştir fakat birkaç ilke rehberde daha fazladır. Aşağıda sadece rehberde göze çarpan fazla ifadeler bu koda alıntı olarak verilmiştir:

- (...) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek,
- Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.

Rehberdeki ve ilgili yönetmelikteki ilkeler incelendiğinde çoğunun aynı ya da uyumlu olduğu fakat rehberde ilkelerin dayandıkları yasal belgeye göre daha fazla ilke içerdiği veya daha kapsamlı şekilde ifade edildiği görülmektedir. Rehberdeki Türkçe'nin doğru kullanımıyla ilişkili ilke buna bir örnektir. Böyle bir ifadeyi ilke olarak yazmanın gereğini anlamak da oldukça zordur. Zira hem Türkiye'de resmi işlerin tümünde hem de eğitim dili olarak tek dil Türkçe'dir. Ancak gerek okul yöneticilerinin gerekse maarif müfettişlerinin niteliğinden şüphe duyulursa onları buna özellikle zorlamak adına anlaşılabilir gibi de durmaktadır.

Son olarak, "Karşılıksız" kodu en az ifadeye rastlanan bir diğer koddur. Bu kod rehberde gönderme yapılan yasal belge yürürlükten kaldırılmışsa ve yerine güncel olanı hazırlanmadığı için ilgili ifadeye karşılık gelen bir yasal dayanak yoksa tercih edilmiştir. "Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" başlığının "Öğretim Etkinlikleri" alt başlığında yer alan "*Öğrenci velileri ve kamuoyunun, okulun amaçları ile eğitim-öğretim etkinlikleri konusunda bilgilendirilmesi (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çıkışlı 2002/27 Sayılı Genelge; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü çıkışlı 2006/22 Sayılı Genelge).*" ifadesi "Karşılıksız" kodu ile ilişkilendirilebilir çünkü 2002/27 sayılı "Okul-Veli İşbirliği Genelgesi" güncelliğini yitirdiğinden dolayı yürürlükten kaldırılmıştır ve yerine yeni bir genelge hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun bir nedeni, eskiden var olan ve kullanılan bir yasal belgeye zemin hazırlayan hususların değişmesi, ortadan kalkması ve bunlara binaen de mevzuatına ihtiyaç kalmaması olabilir.

2- Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 3'te "*Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması*" altında "*Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı*" ve "*Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı*" kategorileri ile kodları verilmiştir. Bu kısımda denetim rehberi ya da okullar ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışmasının yokluğuna binaen dolaylı çalışmalar temelinde hareket edildiğinden sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

Yapılan analiz sonucu rehberin alanyazınla genel olarak tutarlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, rehberin "Yönetim Faaliyetleri" bölümünün "Araştırma ve Planlama" alt başlığında yer alan "*Öğretmen ders dağılımlarının ve ders programlarının pedagojik esaslar göz önünde bulundurularak hazırlanması (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 11, 12)*" ifadesi "*Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı*" temasının "*Uygunluk*" koduna bir örnek olarak verilebilir çünkü pedagojik esasların dikkate alınması bilimin temel alınması demektir. Rehberin genel olarak alanyazınla tutarlı çıkmasının nedeni denetim alanyazınının mevzuat ve kurumlardaki uygulamalarla birbirini besleyen nitelikte olması olabilir. Eğitim denetimi biliminin ürettiği bilgiden istifade eden bir denetim anlayışı temelinde bu durumun sevindirici olduğu da söylenebilir.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Denetim rehberinin incelenmesi sonucu alanyazınla tutarsız olan noktalar tespit edilmiştir. Buna göre Tablo 3'te analiz sonucu ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar verilmiştir.

Tablo 3 "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi" teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk
		İçerik eksikliği
	2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Atıfsızlık
		Kavram tutarsızlığı Aykırlık

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi" temasının "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisi kapsamında "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırlık" olmak üzere dört kod tespit edilmiştir.

"Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisinin "İçerik eksikliği" kodu alanyazında olan fakat rehberde olmayan durumlar tespit edildiğinde tercih edilmiştir. Bu bağlamda, rehberin tanımlar bölümü örnek gösterilebilir. Bu bölümde; "Denetim, Rehberlik, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Rehberlik ve Denetim ncesi Hazırlık Toplantısı, alışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör, Gelişim Planı" kavramlarının tanımları verilmiştir. Eğitim denetimi alanyazını temel alınarak "Denetim türleri (ders denetimi, kurum denetimi)", "Denetim kuramları (bilimsel, sanatsal, kliniksel, farklılaştırılmış, gelişimsel, ğretimsel)", "Denetimin boyutları (yönetim, program, yönetim)" gibi kavramların olmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında, eğitim politikalarına ilişkin uygulamalarda taahhüt sistemi olarak düşünülen hesap verebilirlik ilkesi yine rehberde eksikliği tespit edilen konulardan bir diğeridir. Bunun bir nedeni denetim rehberini hazırlayan kişilerin bilimsel yöntemle hareket etmemesi olabileceği gibi yoğun şekilde mevzuata yönelik eğitime tabi tutulmalarıyla biçimlenen personel ya da denetim yöneticileri olabilir. Türkiye'de müfettiş yetiştirme kısa süreli kurslar yoluyla yapıldığı için müfettişler, mesleğe yönelik gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılamamakta ve bu durum bir müfettiş yetiştirme sorunu olarak grlmektedir (Gündüz ve Balyer, 2012).

"Atıfsızlık" kodu, alanyazınla ister tutarlı olsun ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapmama durumunu ifade etmektedir. Örneğin rehberde geçen "Sorunlar tespit edilirken; mevzuat, üst politika belgeleri (Kalkınma Planı, Hükümet Programı, Mill Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı) ile okul/kurumun stratejik planında eğitim ile ilgili ortaya konulmuş amaç ve hedefler göz önünde bulundurulur." ve "Herhangi bir süreç ile ilgili tespit edilen sorunlar ilgili başlıklar açılarak yazılır. Bakanlığa, il / İlçe milli eğitim müdürlüğüne, okula yönelik olarak; kurumun gelişimine katkı sağlayacak, değer katacak, geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturacak, aynı zamanda gerçekçi ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir." ifadeleri bu kodla ilişkilendirilebilir. Sorunlar ve zmler bölümünde alanyazına atıf yapılarak araştırmacıların tespit ettiği sorunlara ulaşılabilir ve ne gibi önerilere yer verildiğine atıflar yapılabilir. Bu bulgunun elde edilmesinin sebebi olarak rehberin sadece mevzuat odaklı hazırlanarak bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan rehberin var olan haliyle alanyazınla tutarlı çıkan yanları itibariyle o kısımların gönderme yaptığı mevzuatın şekillen­i ya da oluşturulması esnasında bilimsel bilgiden hareket edilmiş olabileceğine ilişkin bir ipucu da verebilir. Eğitbilimciler tarafından hazırlanan eğitim pratiğinin teorileri üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten yasal belgelerine yansıdağında ancak eğitimin bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Tre 2010).

"Kavram tutarsızlığı" kodu, alanyazın ve rehberdeki kavramların kullanımının tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar tespit edildiğinde tercih edilmiştir. Bu bağlamda rehberde çok sık şekilde denetim ve rehberlik kavramlarının birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Oysa denetim, rehberliği de içine alan bir kavramdır. Rehberin tanımlar bölümündeki denetimin tanımında da rehberlik kavramı geçmektedir. Bunun dışında açıklık ve şeffaflık gibi kavramların yine rehberlik ve denetim ilkelerinde birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bu bulguya ulaşılması rehberi hazırlayan kişilerin denetim alanyazınına gerekli yerlerde temel almamalarından kaynaklanmış olabilir.

"Aykırlık" kodu, denetim rehberinde alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken bir durum varsa tercih edilmiştir. Bu bağlamda "Rehberlik ve Denetim Esasları" bölümünün "Rehberlik ve Denetim Sürecinin Planlanması ve Yürütülmesi" alt başlığında yer alan "Ön Çalışma; Bilgi Toplama/Ön Araştırma, Potansiyel Sorunlu Alanlar, Rehberlik ve Denetim Araçlarının Belirlenmesi ile Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı safhalarından oluşur." ifadesi bu kod kapsamında incelenebilir. Buna ek olarak, ön çalışmanın devamındaki "Alanda Rehberlik ve Denetim Uygulaması" bölümünde yer alan "Rehberlik ve Denetim Uygulama Süresi, Bulguların Elde Edilmesi ve Önerilerin Geliştirilmesi, Bulguların Denetlenen Kurumla Paylaşılması, Değerlendirme Toplantısı" ifadeleri de bu kodla ilişkilendirilebilecek diğer ifadedir. Görüldüğü üzere, burada denetimin aşamaları anlatılmaktadır. Fakat alanyazına göre her denetim modelinin kendine özgü aşamaları bulunmaktadır. Örneğin, gelişimsel denetim sürecinin uygulanmasında, en uygun davranışın seçilmesi, seçilen davranışın uygulanması ve öğretmen gelişiminin sağlanması şeklinde üç aşama yer almaktadır (Aydın, 2005). Buna ek olarak, alanyazında kliniksel denetim; gözlem öncesi görüşme, gözlem yapma, analiz yapma, gözlem sonrası görüşme, değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Taymaz, 2013). Böyle bir bulgunun bir nedeni, rehberin sadece yasal mevzuat temelinde hazırlanması, rehberi hazırlayan görevlilerin daha çok mevzuata ilişkin sınavlara tabi tutulmaları ve eğitim almaları olarak gösterilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara her bir tema, kategorileri ve kodları bazında yer verilmiştir. Sonra da eğer yapılabiliyorsa bunların her birinin altına araştırmacı ve uygulamacılar için önerilere yer verilmiştir.

1. İlk sonuç olarak belirtmek gerekir ki rehber alanyazın ve yasalarla ilişkilidir. Bu ilişkinin her iki kategori (alanyazın ve yasalar) temelinde yarı yarıya tutarlı ve tutarsız olduğu söylenebilir.

- Tutarlı kısımların tutarlılığının devamlılığını sağlamak gerektiği uygulamacılara önerilebilir. Zira biraz da söz edilecek olan ve tutarsızlığı ortaya koyan sonuçlara bakılarak eğer ihmaller söz konusu olursa bu kısımların da zamanla tutarsızlaşabileceği söylenebilir. Diğer yandan araştırmacılar bu tutarlılığı nicel olarak da ortaya koyan araştırmalar yapabilirler.

Rehberin tutarsız olan kısımlarına dair sonuçlar ve öneriler, rehberin yasal belgeler ile tutarsızlığını biçimleyen kodlar temelinde, şöyledir:

1. Rehberde gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmının güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı belirlenmiştir.

- Bu bağlamda, uygulayıcılara rehberlerin hazırlanması ve güncellenmesi için bir birim kurulması önerilebilir.
- Rehberlerin temel alınıp alınmadığını, denetim esnasında müfettişler tarafından kullanılıp kullanılmadığını, söz konusu rehberlerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu tespit

etmek için maarif müfettişlerinden oluşan çalışma grubuyla görüşme yapılarak bir çalışma yrrtlmesi araştırmacılara tavsiye edilebilir.

2. Rehberdeki bazı ifadelerde ilgili yasal belgeye gönderme yapılmadığı görülmüştür.

- Bu doğrultuda uygulayıcılara eğitim-ğretim ve denetimle ilişkili olabilecek tüm yasal belgelerin güncel ve mülga versiyonlarının bir havuzda toplanarak Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesine koyulması önerilebilir. Böylece rehberleri hazırlayan görevliler için yasal belgelere ulaşmak daha kolay olacaktır.
- Araştırmacılara ise maarif müfettişlerinin denetim rehberlerini kullanarak denetimi gerçekleştirme düzeylerini tespit etmek için ölçek geliştirmeleri tavsiye edilebilir.

3. Rehberdeki bazı ifadelerde yasal dayanaklara eksik gönderme yapıldığı belirlenmiştir.

- Bu bağlamda, maarif müfettişlerinin güncel mevzuattan haberdar olması için uygulayıcılar tarafından hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Araştırmacılara ise, denetimle ilgili mevzuatın incelenmesine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir.

4. Rehberde yer alan bazı ifadelerin yasal dayanağının olmadığı tespit edilmiştir.

- Rehberlerin içinde yer alan ifadelerin gözden geçirilerek yasal zeminin oluşturulması uygulama birliğinin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bunun için uygulayıcılara yasal temeli olmayan hususların tespit edilip yasal zemine oturtulması tavsiye edilebilir.

5. Rehberde gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmına internet ortamında ulaşılamamıştır.

- Bu bağlamda uygulayıcıların denetim rehberini hazırlarken yasal belgelerin güncelliğini ve yürürlükten kaldırılıp kaldırılmadığını kontrol etmesi gerekir. Bunun için internet ortamında yer almayan yasal belgelerin ya da eklerin Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi sitesine yüklenmesi sağlanabilir.
- Araştırmacılara ise, çeşitli ülkelerde eğitim denetimini ilgilendiren yasal düzenlemelerin neler olduğu ve bunlara ne şekilde ulaşıldığını içeren karşılaştırmalı çalışmalar yapması önerilebilir.

6. Rehberde yer alan bazı ifadelerin yasal belgedeki haline göre eksik, fazla ya da hatalı ifade edildiği görülmüştür.

- Bu doğrultuda, maarif müfettişlerinin rehberlerin ve ilgili mevzuatın içeriği hakkında tartışmalar yaparak uygulayıcılara tavsiyede bulunabilecekleri konferans ya da paneller düzenlenmelidir.
- Rehberlerin hazırlanmasından önce, hazırlanma esnasında ve hazırlanmasından sonra olmak üzere üç aşamalı bir izleme-değerlendirme süreci yrrtlmelidir.
- Araştırmacılara ise rehberlerin hazırlanma sürecinde yaşanan aksaklıklara yönelik maarif müfettişlerinden oluşan bir çalışma grubuyla nitel bir araştırma yapmaları önerilebilir.

7. Yasal belgenin yürürlükten kaldırılmasından ve yerine yenisinin hazırlanmamasından dolayı rehberdeki bazı ifadelerin yasal dayanak açısından karşılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Bu bağlamda, rehberlerin nitelikli hazırlanıp hazırlanmadığını, rehberlerin içinde yer alan mevzuatın güncel olup olmadığını tespit etmek için rehberlerin hazırlanmasında görevli olan kişilerin yrrttğ süreçte denetlenmelidir.
- Yine bu sonuç bağlamında araştırmacılara denetim rehberlerinin içerik ve biçimsel açıdan nasıl olması gerektiği konusunda bir model oluştırmaları tavsiye edilebilir.

Rehberin tutarsız olan kısımlarına dair sonuçlar ve öneriler, rehberin alanyazın ile tutarsızlığını biçimleyen kodlar temelinde, şöyledir:

1. Rehberdeki bazı ifadelerin içeriğinde alanyazına göre eksiklikler olduğu görülmüştür.
 - Bu bağlamda, uygulayıcılara denetim rehberlerinin hazırlanmadan önce bilimsel çalışmaların sonuç ve önerilerinin incelenmesi önerilebilir çünkü bilimin temel alındığı bir kılavuz oluşturulması rehberi daha nitelikli hale getirecektir.
 - Araştırmacılara ise, rehberlerin yabancı ülkelerde hazırlanan rehberlerle karşılaştırılması ve bu bağlamda olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi önerilebilir.
2. Rehberindeki ifadelerin hiçbirinde bilimsel çalışmalara gönderme yapılmadığı belirlenmiştir.
 - Bu doğrultuda, maarif müfettişlerinin bilimsel çalışmaları temel alan hizmet içi eğitimlere tabi tutulmasının sağlanması uygulayıcılara tavsiye edilebilir.
 - Araştırmacılara ise, denetim rehberlerinin bilimsel alt yapısına hizmet edecek denetim kuramlarının geliştirilmesi yönünde alanyazına katkı sağlamaları önerilebilir.
3. Rehberdeki kavramların bir kısmının kullanımının alanyazınla tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar kullanıldığı tespit edilmiştir.
 - Bu sonuç bağlamında, alanyazın temelinde denetim rehberinin hazırlanması ve kontrolünün yapılması için bilim uzmanlarından oluşan bir ekip oluşturmaları uygulayıcılara tavsiye edilebilir.
 - Ayrıca, denetim türlerini, denetim kuramlarını ve bu kuramlara göre aşamaları temel alan, kurumların değişen özellikleri ve ihtiyaçlarına göre rehberler hazırlanmalıdır.
4. Rehberde alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken ifadeler olduğu görülmüştür.
 - Bu sonuca göre, alanyazına hakim olmaları için maarif müfettişlerinin lisansüstü eğitim almalarına yönelik teşvik edilmeleri gerekir. Bu bağlamda maarif müfettişi olma kriterlerinin düzenlenmesi ve mevcut maarif müfettişlerinin kişisel gelişimlerine yaptıkları katkıların karşılığını almaları için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması uygulayıcılara önerilebilir.
 - Son olarak yabancı okullardan, azınlık okullarından ya da milletlerarası okullardan kurumlar seçilerek ve bu kurumların denetimleri sonucu hazırlanan denetim raporlarına ulaşarak incelenmesi de araştırmacılara tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice-Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, W. J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertuğrul, H. (1997). *Kuruluşundan günümüze azınlık ve yabancı okulları ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin Türk toplumunda üstlendiği roller*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Türkiye’de ve bazı Avrupa ülkelerinde müfettişlerin yetiştirilme süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-95.
- Haydaroğlu, İ. (2008). Osmanlı Devleti’nde yabancı okullarda denetim ve Cumhuriyet dönemine yansımaları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 25(39), 149-160.

- Kayıkçı, K. ve řarлак, ř. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: Öğretmenlerin sicil uygulamasına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43).
- Kayıkçı, K. (2016). Türkiye’de eğitim denetim sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (1. Baskı, ss. 383-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıkçı, K., Özyıldırım, R. A. G. ve Özdemir, İ. (2016). The assessment of school administrators’ selection policy in regards to equality and assurance principles and its effect on their loyalty/Okul yöneticilerinin seçiminin eşitlik ve güvence ilkelerine göre değerlendirilmesi ve bu uygulamanın yöneticilerin sadakatlerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- Kış, A., Konan, N. ve Sönmez, H. (2011). *Öğretmen teftiş formlarının değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 558-570.
- Konan, N., Kış, A. ve Demir, A. (2011). *Yönetici teftiş formlarının değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 571-582.
- Konan, N., Kış, A. ve Kırbaç, M. (2011). *Eğitim müfettiş yardımcıları eğitimi kursuna ilişkin eğitim müfettiş yardımcılarının görüşleri*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 132-146.
- Konan, N. ve Çoban, D. (2013). *İl eğitim denetmenlerinin “yönetici teftiş formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 07-09 Kasım 2013, Marmara Üniversitesi, İstanbul, ss: 115-116.
- Konan, N. ve Çoban, D. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “yönetici teftiş formu”na ilişkin görüşleri*. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR) – IV, 3-5 Ekim 2013, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, ss: 45-48.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formundan aldıkları puanların analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-136.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 62-76.
- MacGilchrist, B. ve Mortimore, P. (1997). The impact of school development plans in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), 198-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1966). *1423 Sayılı Tebliğler Dergisi*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/30-1966?start=24>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1967). *1442 sayılı Tebliğler Dergisi*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/31-1967?start=24>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1983). *Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/91.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1998). *2491 Sayılı Tebliğler Dergisi*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (mülga)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/55.pdf>, Erişim tarihi 11.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2002). *Okul-Veli İşbirliği konulu Genelge (2002/27 sayılı, mülga)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1381.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Okul ve Kurumlarda Oluşturulan Yangın Köşesi konulu Genelge (2005/52 sayılı)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1403.pdf>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (mülga)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/393.pdf>, Erişim tarihi 11.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10567&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 11.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve şiddet Gibi Risklerden Korunması konulu Genelge (2006/22 sayılı)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1333.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu Genelge (2008/60 sayılı)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1425.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15970&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 11.05.2020

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 04.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberi*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 08.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1812.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23639&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 11.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu Genelge (2017/22 sayılı)*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1870.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017-a). *Teftiş Kurulu Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 15.05.2020
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017-b). *Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönerge*, https://tkb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_07/04160747_yonerge.pdf, Erişim tarihi 04.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 11.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019-a). *Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları*, https://tkb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYre_v_StandartlarY.pdf, Erişim tarihi 04.06.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2019-2020)*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396, Erişim tarihi: 25.10.2020
- Resmi Gazete (1988). *Sabotajlara Karşı Koruma Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.8813543.pdf>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Resmi Gazete (2007). *5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf>, Erişim tarihi 12.05.2020
- Resmi Gazete (2007). *Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.200712937.pdf>, Erişim tarihi 10.05.2020
- Resmi Gazete (2018). *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf>, Erişim Tarihi: 27.10.2020
- Schein, E. H. (1978). *Örgüt Psikolojisi*, (M. Tosun, Çev.) Ankara: TODAİE Yayınları No:173.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tilbe, H. (2016). *Devlet ve azınlık okullarının yönetsel süreçler açısından karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E., Çakırcı, İ., Bilbay, A., Bağcıvan, E. ve Bayraktutan, İ. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1).
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G. ve Türe, E. (2010). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilim anlayışları temelinde eğitimin bilimselliği. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 190, 45-56.
- Toprakçı, E. ve Kadı, A. (2014). Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki faaliyetlerinin yasal belgeler eşliğinde analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 1-18.
- Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 29-52.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). 2012-2017 yılları arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay denetim raporlarının incelenmesi. Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu (Ed.) *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s. 829-834). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Turner, U. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Examination of the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools Based on Legal Documents and Literature

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Dilşad Bakır (Ph.D. Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
dilsadbakir@hotmail.com

Abstract

This research examines the “the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools” based on legal documents and literature. The document review, one of the qualitative research methods, was used in this research. The data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, the guideline was mostly consistent with legal documents, but some of the legal documents referred to were outdated or repealed. There was no reference to the related legal document or a missing reference in some of the statements. Besides, some of the statements were incomplete according to the form in the legal document to which they were related or these statements had no legal basis. Also, some of the relevant legal documents referred to in the guideline were not available on the internet. In addition, the guideline was generally consistent with the literature, but none of the statements was referred to the literature and there were deficiencies in the content according to the literature.

Keywords: Supervisory guideline, foreign schools, minority schools, international schools



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 20xx, pp.16-35**

DOI: 10.19160/ijer.800326

Received: 25.09.2020
Accepted: 25.11.2020

Suggested Citation:

Toprakçı, E. & Bakır, D. (2020). The Examination of the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools Based on Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 16-35, DOI: 10.19160/ijer.800326

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Each organization has different goals and structures designed to achieve them. Effective supervision is necessary to check the formation, continuity, strengthening and efficiency of the organizational structure. Since the supervisory system is an organizational and administrative obligation, it takes place in all organizations and every formal organization is established to achieve a specific purpose or purposes to survive (Aydın, 2014). In this context, one of the social systems that come together to serve individuals, groups or society is educational organizations. As in all organizations, supervision is necessary for educational organizations to fulfil their functions and improve themselves. The Ministry of National Education (MoNE) is responsible for educational supervision in Turkey. Institutional supervision in schools is carried out by the Ministry of National Education Inspectors according to the Inspection Board Regulation dated 20.08.2017 and numbered 30160 (MoNE, 2017). In this context, "Supervisory Guidelines" were prepared by the Inspection Board for the inspectors to use while performing their duties. One of these guidelines was for the supervision of Foreign, Minority and International schools. For this document to fulfil its duty properly, it should have as few deficiencies and errors as possible. Therefore, it may be useful to review the guideline based on the literature of educational supervision and legal documents. A supervision guideline should be based on laws. If not, problems arise. On the other hand, it should be based on scientific knowledge. Although the function of scientific knowledge to influence and determine the laws is common in societies that have transformed science into their culture, it does not seem right to say that this culture exists in our country. On this basis, this feature should be sought in the supervisory guideline of these schools. If the guidelines have this feature, a qualified supervisory activity can take place. When the literature was analyzed, very few studies were identified regarding the supervision of "Foreign and Minority schools". On the other hand, no studies regarding the supervision of "International schools" were found. Besides, there was no study related to the supervisory guideline of Foreign, Minority and International schools prepared by the Ministry of National education. With this research, "the Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools" was examined based on legal documents and literature, and suggestions were made to both practitioners and researchers.

Method: The document review, one of the qualitative research methods, was used in this research. Since the supervisory guidelines were suitable for document analysis as public documents used by the Inspection Board to ensure the unity of application in the supervision. For this reason, the stages of the document analysis were followed in this research. The Inspection Board published 16 supervisory guidelines prepared for various institutions in 2016. The document of this study was one of the published ones, "The Supervisory Guideline of Foreign, Minority and International Schools." The data were analyzed by content analysis. Codes, categories, sub-themes and themes were formed primarily in the guideline and the related legal documents referred to after the preliminary examinations during the analysis of the data. Digitization of the data was also used to strengthen understanding in the transformation of the data into findings. Finally, the analysis was supported and interpreted with appropriate quotations according to the themes. Some of the statements in the guideline were evaluated separately under each theme since they were related to more than one theme due to the content in detail and the scope of the related article of the legal document referred to. Therefore, the related item was reused in every related theme while digitizing. The internal validity (credibility) of the data was ensured by expert review and colleague confirmation. For this purpose, the researchers, who examined the supervisory guidelines of different institutions, came together on a specific day and time every week via live meeting tools on the internet. The researchers analysed the content of the guidelines they examined, created codes and themes and focused on their similar and different aspects. Also, an academician and an inspector took part in these meetings to get their opinions and gave feedback during the meetings. Besides, the raw data of the research was stored for external reliability (confirmability).

Findings: *The guideline was related to literature and laws. This relationship was half-consistent and inconsistent based on both categories (literature and laws). Some of the legal documents referred to were not up to date or were repealed. Besides, there was no reference to the related legal document or a missing reference in some of the statements. Some of the legal documents referred to were not available on the internet. Besides, some of the statements were incomplete, inaccurate or more detailed according to the version in the legal document. Some statements had no legal basis since the legal document was repealed and a new one was not prepared. Besides, there were deficiencies in the content of some statements according to the literature. None of the statements was referred to scientific studies. The use of some of the concepts was inconsistent with the literature or some concepts covered each other. Finally, some expressions contradicted the literature and had to be corrected.*

Suggestions: *Practitioners may be offered to establish a unit for the preparation and updating of guidelines. Conferences or panels should be organized where inspectors can advise practitioners by discussing the content of guidelines and relevant legislation. Legal documents or attachments that are not available on the internet should be uploaded to the official website of the Inspection Board. Before preparing the supervisory guidelines, it may be suggested to examine the results and suggestions of scientific studies. On the other hand, researchers may conduct a study by interviewing some inspectors to identify the strengths and weaknesses of these guidelines. Also, they can develop a scale to determine the inspectors' level of performing supervision using the guidelines. It can be suggested to compare the guidelines with the ones prepared in foreign countries. Finally, it can be useful for researchers to choose one or more of these school types and examine their supervisory reports.*

Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Ege Üniversitesi-Türkiye
yilmaztonbul@gmail.com

Figen ATA ÇİĞDEM
Milli Eğitim Bakanlığı
atafigen@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri denetim rehberinin, yurt içi alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenerek tutarsızlıkların saptanması ve bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerin geliştirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmış, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmada, BİLSEM denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılık teması kapsamında, BİLSEM denetim rehberinin yasal belgelere tutarsızlık oranı %69 olarak bulunmuştur. Yasal belgelerle en fazla tutarsızlık, yasal dayanak belirsizliği, yasal belgelere göre güncel olmama ve yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilmesi kodlarında bulunmuştur. BİLSEM denetim rehberinin alanyazınla genel olarak tutarlılığa sahip olduğu ve denetim bilimine ilişkin üretilen bilgilerin rehberde yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte denetim ilkelerinde alanyazınla aykırı durumlar ve denetim ilkelerinin ifade edildiği biçimi açısından kavram tutarsızlığı, denetim rehberinin bazı bölümlerinde bilimsel çalışmalara yeterince atıf yapmama, alanyazında olan ancak denetim rehberinde olmayan ifadelerde içerik eksikliği kategorilerinde eksikler saptanmıştır. Bulgular, ilişkili kuramlarla ve alanyazın sonuçları ile desteklenerek yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Keywords: Denetim Rehberi, BİLSEM, Denetmen



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.36-62**

DOI: 10.19160/ijer.804118

Gönderim : 05.10.2020
Kabul : 15.11.2020

Önerilen Atıf

Tonbul, Y. & Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 36-62, DOI: 10.19160/ijer.804118

GİRİŞ

Denetim anlayıőı ilk başlarda eksikliklerin tespit edilme süreci, öğretmene doğru yolu gösterme gibi daha çok davranıő kontrolü Őeklinde tanımlanmıőtır. [Bursaliođlu \(2010\)](#), denetimi kamu adına davranıőı kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadır. [Aydın \(2014\)](#), ise denetimi örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda önceden belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaőılması süreci Őeklinde ifade etmiőtir. Eđitimin yönetimi ve denetimi, eğitim bilimleri içinde birer alt bilim dalı olarak tanımlanmaktadır ([Toprakçı ve Kadı, 2014](#)). Eđitim yönetimi, eğitim alanında bir amaca ulaőmak için bir araya gelen en az iki insanın katkılarının amaca yönlendirilmesi sürecini inceleyen, ačíklayan ve bu süreci öndeyileyen bilim dalıdır ([Toprakçı, 2008](#)). Eđitim denetimi, eğitimde gerçekteőirilen eylemlerin; mevcut yasal iőleyiőe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir ([Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan, 2010: 15](#)). Denetim amacına bakıldığına, denetimin karakterini Őekillendiren iki farklı yönelim olarak kendini gösterir. Biri yasal dayanaklara, mevzuata uygunluk ve belirlenen amaçlara eriőmeye yönelik faaliyetlerin değerlendirilmesi olarak denetim; diğerisi ise eğitim süreçlerinin iyileőtirilmesine yönelik rehberlik olarak denetimdir ([Lillis, 1992: 8](#)). Devlette yer alan tüm kurumların belirlenen hedefleri ne kadar gerçekteőtirdikleri, aksayan yönlerin ne olduğu, söz konusu aksamaların nedenlerini ortaya koyarak kurumlarda düzenlemelere gidilmesi, tüm sektörler için önem arz ettiği görülmektedir. Gerek özel sektörde gerekse kamusal alanda performans raporları, akreditasyon uygulamaları, Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde yapılan uygulamaların 'iőlerin yolunda gidip gitmediğini' anlamak ve gerekli müdahaleleri yapmak amacıyla gerçekteőtirildiđi söylenebilir. Kurumların ve devletin sürekliliğinde iőlevsel bir denetim mekanizmasının gerekli hatta zorunlu olduğu görülmektedir. Bu zorunluluk eğitim kurumları için de geçerlidir ve bundan dolayı eğitim kurumlarında denetim sürekliliği için konunun yasal düzenlemelerle ačík biçimde denetimin çerçevesinin çizildiği görülmektedir.

Denetimin amacına ulaőmasında, teftiő faaliyetlerinin sürekliliği, her kademe için ayrı yapılandırılması, her branő için dahi farklı değerlendirme formlarının kullanılması ile ilgili (Tonbul ve Baysülen, 2017) alanyazında araőtırma bulguları bulunmaktadır. Eđitim denetiminde sürekliliğin sağlanması yanısıra denetim her düzey ve her kademe için yapılandırılması, önemli olduğuna dair görüőlere alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Eđitim ve öğretim, Anayasa'nın 42. maddesine göre Devletin gözetimi ve denetimi altında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaő esaslara göre gerçekteőtirilir. 1739 sayılı Milli Eđitim Temel Kanunu'nun 56. maddesine göre, eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eđitim Bakanlığı (MEB) sorumludur ([MEB, 1973](#)). Milli Eđitim Bakanlığı teőkilat yapısı içerisinde yer alan Teftiő Kurulu Başkanlığı, bakanlık teőkilatında yer alan kurum ve kuruluşlar ile Bakanlığın denetimine tabi kurumlara yönelik denetim, rehberlik, araőtırma, inceleme, soruőtırma ve ön inceleme iőlemlerini yürütmek ile görevlidir ([MEB, 2016](#)). Bakanlık tarafından '2014-2017 Rehberlik ve Denetim Programı ile Yıllık Faaliyet Planı ve Hazırlama Rehberi' konulu 24/07/2014 tarih ve 3148976 yazı ve ekleri illere gönderilerek, denetim hizmetlerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı ačíklanmıőtır. Ayrıca her okul ve eğitim kurumu türü için ayrı ayrı denetim rehberleri Teftiő Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmakta ve resmi web sitesinde yayınlanmaktadır ([Teftiő Kurulu Başkanlığı, 2020a](#)). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı deđerően ve geliően Őartlara

göre sorunları ve çözümünü ortaya koyabilmek, var olan durumu iyileştirmek kamu kaynaklarını daha etkin, verimli ve yerinde kullanmayı ve bunun yanı sıra Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamayı hedeflemektedir. Günümüzde, denetim anlayışındaki değişme ve gelişmeler denetim standartlarının yeniden incelenmesini zorunlu hale getirmiş, hedeflenen uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak adına denetim rehberleri hazırlanmıştır (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020:3-4). Yayınlanan denetim rehberleri incelendiğinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'ne ilişkin de bir rehberlik ve denetim rehberinin olduğu görülmektedir. BİLSEM, görsel sanatlar, müzik, genel zihinsel yetenek alanlarında özel yetenekli olduğu belirlenen öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayabilmek amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Buradan yola çıkıldığında, yurtiçinde ve yurt dışında özel yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir.

Dünyada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim hakları, tanınmaları ve en iyi şekilde eğitilmeleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ülkelerde birbirinden farklı uygulamalara rastlanmasına rağmen, bireylere hızlandırma, farklılaştırma ve zenginleştirme yapılarak eğitim verilmesi fikri ortaktır. Bazı ülkelerde üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin sınıfa erken başlatılması ve sınıf atlatılması söz konusu olurken bazı ülkelerde zenginleştirilmiş eğitim programları ve ayrı sınıf uygulamaları görülmektedir (Kılıç, 2018:141). Bu alanda en etkili sistemlerden birini kuran ülkeler arasında İsrail gelmektedir (Hızlı, 2014: 53). İsrail'de üstün zekâlılar için programlar 1970'lerde Milli Eğitim Bakanlığı altında kurulmuş bölüm tarafından yönetilmekte ve finanse edilmektedir. İngiltere'de üstün zekâlı çocuklara yönelik eğitim 1944'te başlamıştır. Günümüzde ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere İngiltere'nin yaklaşımı eğitim sistemi içerisinde bütüncüdür (Boettger, 2015: 159; Akt. Kılıç, 2018). İngiltere'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gidebileceği özel bir okul bulunmamaktadır ama üstün yetenekli çocukların gidebileceği kilise korosu, müzik, bale, tiyatro sanatı okulu gibi okullar vardır (Vainar, Gali ve Shakhnina, 2016; Akt. Kılıç, 2018). İsviçre'de ise 2009 yılında beş yıllık bir pilot çalışma olarak ortaokul ikinci kademe öğrencilerine yönelik hükümet girişimiyle gerçekleştirilen üstün yetenekli bireylerin eğitimi programı, üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik attığı ilk adım sayılabilir (Friel, 2015: 2-4). Bu bilgiler bağlamında, ülkelerde üstün zekâlı öğrencilere yönelik çalışmaların eğitim sistemi ile bütüncü özellikte olduğu, İngiltere'de her ne kadar üstün zekâlılara yönelik eğitimin Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (DFEE) altında kontrol ve denetimi gerçekleştirilse de, bu amaca hizmet eden ayrı bir kurum/ okul oluşturulmadığı görülmektedir. Ancak birçok ülkede bu amaca yönelik kurumların da var olduğu bilinmektedir. Örneğin Birleşik Krallık'taki dünyanın dört bir yanından lise öğrencilerine (13-18 yaş) öğrenme ve yaratıcı zenginleştirme hizmeti sunan Exclusive Summer School (Özel Yaz Okulu); Almanya'daki Felsefe, sinirbilim, psikoloji, bilgisayar bilimi ve tıp alanlarını bütüncüleyen hafıza ve zihin üzerine disiplinler arası dersler veren European Summer School (Avrupa Yaz Okulu); Afrika'nın yetenekli çocuklarına tam potansiyellerini geliştirme fırsatı sunan, Afrika ve İngiltere yöneticileri ve eğitim uzmanları tarafından yönetilen ve benzersiz bir eğitim deneyimi sunmak için matematik ve bilgisayar uzmanlığı ile dünya standartlarında hizmet sunan African Gifted Foundation (Afrika Üstün Zekâlı Vakfı); Hırvatistan'daki eğitim sisteminde üstün yetenekli öğrenciler ve haklar" konulu İnsan Hakları Günü ile birlikte yetenekli topluluk içinde ve onların ihtiyaçlarında farkındalığı arttırmak için

yuvarlak masa toplantıları ve halka açık gösteriler düzenleme amacıyla kurulan Center for Gifted Children, Rijeka (Rijeka Üstün Zekalı Çocuklar Merkezi) ve üstün yetenekli ve yetenekli çocukların büyümesini ve gelişimini eğitim, savunma, topluluk oluşturma ve araştırma yoluyla geliştirenlere destek olma amacıyla kurulan "Association for Gifted Children" (Üstün Zekalı Çocuklar Derneği) bunlar arasında sayılabilir (NAGC, 2019).

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde devletin himayesinde üstün yetenekli çocukların eğitilmesi için 1948 yılında çıkarılan İdil Biret- Suna Kan yasası 1956 yılında yasa kapsamı genişletilerek "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe girmiştir. Bu kanun halen yürürlüktedir; fakat 1978'den sonra yasa kapsamına alınmadığı gözlenmiştir (Özsoy, Saldıroğlu ve Sever, 1991). Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri kuruluşunun geçmişi 1990'lı yıllara dayanmaktadır. 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli çocukların devam ettikleri örgün programa ek olarak zenginleştirme eğitimi aldıkları kurumlardır. Bu öğrenciler örgün eğitimleriyle doğru orantılı olarak BİLSEM'lerde ilgi ve yeteneklerine göre öğretmenleriyle birlikte çalışmaktadırlar. Böylece kendi okullarında toplumla bütünleşen çocuklar bu merkezler aracılığı ile kendi yetenekleri doğrultusunda gelişmektedirler (Bapoğlu, Gürsoy ve Aral, 2016).

Ülkemizde hizmet veren BİLSEM'ler gelecekte bilim ve sanatta ülkemize öncelik edecek bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu sebeple bu kurumlardaki yönetim biçimi, örgüt yapısı, hiyerarşik düzen dikkat edilmesi gereken bir unsur olmuştur. Eğitim denetimi süreci aşamaları her kurum gibi BİLSEM için de geçerlidir. Aydın'a (2014: 18-20) göre ilk aşama olarak, denetlenecek olanın belirlenmesi gerçekteleşir ve denetimin yapılacağı konulara karar verilir. Denetlenecek olan belirlendikten sonra denetim öncesi hazırlık aşamasına geçilir. Bu aşamada denetlenecek olan kişi ya da kurumun faaliyetlerine yönelik bir denetim hazırlığı gerçekteleşir. Daha sonra denetimin yapılabilmesi için gereken standartlar oluşturulur. Sonrasında, denetim gerçekteleştirilir ve veriler toplanır. Toplanan verilerle daha önce oluşturulan standartlar karşılaştırılır ve verilerin beklenen standartları ne ölçüde karşıladığı ortaya koyulur. Son olarak, raporlaştırma ile elde edilen veriler ve belirlenen standartlar doğrultusunda mevcut durum değerlendirilir. Denetim, ilkeleri, yöntemleri ve kuramsal bir temeli olan bilimsel bir alandır. Bu nedenle, denetlenen ve denetmen arasındaki denetim ilişkisinin bilimsel bir boyutu olmalıdır. Denetmenler de önceden planlanan bu bilimsel verilere göre denetim yaptığı için, denetim esnasında belirli standartlardan başka bir şey aramamaktadır. Bu şekilde gerçekteleştirilen bir denetim, bilimsel temelde ve nesnel kurallara göre gerçekteleştirilmiş olacaktır (Can ve Gündüz, 2019).

Denetimi düzenleyen yasalar ve BİLSEM ile ilgili alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, Yücel ve Toprakçı (2009), öğretmen denetiminin eski ve yeni yasal metinlerinde, içerik ve biçim olarak eğitsel denetimin yer alma düzeyinin değerlendirmiştir. Denetimin yeni yasal metinleri hem biçim hem de içerik olarak eğitsel denetime daha fazla yer vermekte olduğu sonucuna erişmiştir. Keskin, Samancı, Aydın (2013), Kuzu ve şenol (2012), Koç (2016), Güneş (2018), araştırmalarında, BİLSEM kurumlarının fiziki ortam şartları, personel sayılarının yetersizliği, yönetimleri, eğitim öğretim uygulamaları, öğrenci kapasitesi, tanılama süreçleri, öğrenciler, velilerle ilgili konularda sorunlar bulunduğu belirtmektedirler. Alan yazın incelendiğinde; yapılan çalışmaları Bilim ve Sanat Merkezlerinin durumları, yapılandırma ihtiyaçları (Güneş,

2018), sunulan eğitimin kalitesi ve etkisi, memnuniyet (Summak, Çelik ve Şahin, 2014; Koç, 2016), öğrenci tanıma süreçleri ve eğitim modelleri (Tortop, 2012), Bilim ve Sanat Merkezleri'ne öğretmen ve yönetici seçimi, nitelikleri ve görüşleri (Hızlı, 2014; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Koç, 2016; Kılıç, 2018; Güneş, 2018; Sak., vd., 2015; Yazgan, 2020), özel yeteneklilere tanınan haklar (Kuzu ve Şenol, 2012) şeklinde gruplanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, müfettişlerin rehberlik etkinliklerinin niteliğinin önemli olduğu ve kuruma özgü denetim süreçlerinin de farklılık göstermesi gerektiği söylenebilir. İlğan'ın (2008) araştırma bulguları da hem müfettişlerin hem öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim modelini benimsediklerini ortaya koymaktadır. Denetim rehberlerinde de bu farklılıkların olması gerektiği düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen çalışmalar bağlamında, BİLSEM denetimine veya denetim rehberine ilişkin ne alanyazında ne de Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından raporlanan, herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. BİLSEM kurumlarına ilişkin birçok sorun (Keskin, Samancı, Aydın, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Koç, 2016; Güneş, 2018) olduğu yönünde çalışmaların var olmasına karşın, yapılan alanyazın taramasında kurum ve ders denetimine ilişkin doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Şahin'in (2017) araştırma bulguları da son yıllarda denetimin etkisinin azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durumun bir çok nedeni olmakla birlikte sonuç itibarıyla, kaygı verici olarak değerlendirilmiştir. Yapısal anlamda BİLSEM'in tüm işleyişi yasal düzenlemelerle belirlenmektedir. Çalışanlar, belirli yetkinliklere göre (lisansüstü eğitim tamamlama, proje yazma, yayın yapma vb.) seçilmektedir. Örgütsel anlamda BİLSEM, Mintzberg beş örgüt yapısından en fazla profesyonel bürokratik yapıya benzerlik gösterdiği, ancak kuruluş amacı dikkate alındığında, esnek veya bölümlenmiş yapı özelliği göstermesi gerektiği söylenebilir (Yazgan, 2020). Dolayısıyla, "kitle eğitimi" anlayışı ile bu kurumlarda uygulamalar yapmak, bu kurumların kuruluş amaç ve felsefeleri örtüşmeyecektir. Bu durum, BİLSEM kurumlarında gerçekleştirilecek olan denetimlerin de farklılık göstermesi gerektirdiğini ve denetimde kullanılması için hazırlanan rehberin de bu kapsamda incelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı görev, yetki, sorumluluk ve çalışma esaslarının yer aldığı yönergede (MEB, 2017a) Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı görevleri kapsamında "Madde 25: g) Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek," ifadesinin yer aldığı görülmekte ve bu doğrultuda da denetim rehberlerinin güncellenmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu durum, müfettişlerin denetim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için yayınlanmış olan denetim rehberlerinin, yasal belgeler ve alanyazın ile tutarlılığının belirlenmesinin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Tonbul (2020) örgütsel işleyişte ortaya çıkan sorunların ilişkili kuramların bilgisinden yararlanarak daha iyi anlaşılabilirliğinin ileri sürmektedir. Örneğin Weber'in Bürokrasi Kuramı incelendiğinde, örgütsel işleyişte her faaliyetin açıkça tanımlanmasını, görev, yetki ve sorumluluk dağılımlarının yazılı belgelerle birbiri ile tutarlı olacak şekilde kayıt altına alınması gerektiği, aksi halde karmaşaya yol açacağı vurgusu vardır. Buna göre denetim rehberleri, ilişki ve ilintili olduğu diğer tüm yasal metinlerle uyum içerisinde olması gerekir. Kaos Kuramı karmaşayı doğal saymakla birlikte, alt sistemler arasındaki etkileşim yetersizliğinin belirsizliği daha da artıracığını öne sürmektedir. Kurama göre, kontrol edilebileceklerin oranını artırmanın düzenlemelerle mümkün olacağı varsayılmıştır. Yine Kurumsal Kuramda, örgütsel yapılarda-örneğin BİLSEM'de-kendi

dinamikleri ile sorunları saptamanın, bunları ilişkili kurumlarla paylaşarak gerekli düzenlemelerin yapılması için gerekli birimlerin oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır (Yavuz, 2016). Dinamik Yetenekler Kuramı (Teece, 2007) bir kurumun sürekliliğinin çevresel değişimleri algılama, bunlarla uyumsuzluğu ortaya koyabilme ve yenileşme kapasitesi ile ilişkilendirmektedir. Buna göre kurumlar, kurumların denetiminde işe koşulan rehberler çevresel değişimleri, güncellemeleri, alanyazındaki gelişmeleri izlemek ve bunlara uygun uyarlamaları yapmakla yükümlüdür denilebilir. Bu araştırma denetim rehberinin incelenerek yasal metinlerle ve alanyazınla tutarsızlığının saptanmasının ötesinde, daha sonra yapılacak araştırmalarla işleyişte aksayan yönlere de ışık tutmayı hedeflemektedir. Tüm kurumsal yapılar da olduğu gibi eğitim kurumlarındaki işleyiş de yasal metinlerle uyum içerisinde olmalıdır. Araştırmanın amacı yasal belgeler temelinde BİLSEM denetim rehberinin incelenerek tutarsızlıkların saptanması ve yurt içi alanyazınla tutarsızlıkların ortaya konularak, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerin geliştirilmesidir. BİLSEM denetim rehberinin incelenmesinin ve sorunların saptanmasının, BİLSEM kurumu özelinde denetim sürecinin standartlarının oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin elde edilme süreci, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik kısımlarına yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli:

Araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezi Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin ele alınarak değerlendirilmesi ve öneriler getirilmesi amaçlanmış, bu bağlamda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, Yıldırım ve şimşek (2016)'ya göre görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algı ve durumların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncöl bir yaklaşımla ortaya konmasında nitel süreçlerin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma temelinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve şimşek, 2016). Doküman incelemesi kişisel dokümanlarda olduğu gibi kamu ve arşiv dokümanlarında da kullanılabilir. Denetim rehberleri MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın denetimde uygulama birliği sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleridir ve doküman incelemesine uygun kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, bu belgeler doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma dokümanı:

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan 16 adet rehberlik ve denetim rehberi yayımlamıştır. Bu rehberler, maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içermektedir. Çalışma dokümanı yayımlanan rehberler arasında yer alan Bilim ve Sanat Merkezleri Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'dir. Söz konusu belgeye, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinin (<http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>) "Yayınlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Alanyazınla tutarlılık/tutarsızlık alt amacı

için taranan ulusal denetim kitapları, son on yıla ait alanyazında yapılmış olan doktora tezleri ve makaleler ile sınırlandırılmıştır. Tezlere ilişkin tarama YÖK veritabanı üzerinden gerçekleştirilirken, makaleler Google Scholar, Ege Üniversitesi erişime açık veri tabanı üzerinden yıl filtrelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alanyazın ile uyum alt amacı için ortaya çıkan veriler, burada adı geçen yayınlarla ve bu yayınların taranmasında kullanılan kodlarla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Doküman incelemesi tekniğinin uygulama aşamaları, dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokümanlara ulaşma aşamasında Bilim ve Sanat Merkezi Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'ne MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden; ardından rehberde bahsi geçen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelere yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmıştır ve orijinalliği teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle ilgili rehber ardından rehberde bahsi geçen mevzuatlar detaylı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda rehber dört ana başlık temelinde incelenmiştir: 1) Amaç, kapsam, dayanak, 2) Rehberlik ve denetim ilkeleri, 3) Rehberlik ve denetim esasları ve 4) Rehberlik ve denetim raporlama standartları. Bu başlıklar anahtar sözcükler olarak belirlenmiş yapılan tarama sonucunda tezler ve bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ile alanda yazılmış kitaplar dikkate alınarak rehber analiz edilmiştir. Bu başlıkların alt başlıklarında yer alan ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir.

Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı alt probleminde denetimin tanımı, amacı (saptama, değerlendirme, geliştirme); işlevleri (bireysel, siyasal, ekonomik, toplumsal, felsefi), ilkeleri (amaçlılık, süreklilik, bütünlük, ivedilik etkileşim, bireysel farklara dikkat) ve denetim modelleri (bilimsel, sanatsal, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış vb.) gibi kavramların rehberde yer alması durumu veya ilintili açıklamaların yapıp yapılmadığı açısından incelenmiştir. Bunların ötesinde de, alanın uzmanı (lisansüstü düzeyde denetim içerikli dersler okutma, denetim alanında akademik çalışmalar yapma, BİLSEM alanında yüksek lisans tezi yürütme, seminerler düzenleme vb.) olarak içerikte literatür ile tutarsızlık gösteren durumlar da saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılmaktadır. İçerik analizinde benzer özellikteki veriler, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde belirli kavramlar ve kategoriler altında bir araya getirilerek düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler, içerik analizi aşamaları dikkate alınarak kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, temaların tespit edilmesi, bulguların tanımlanması ve verilerin yorumlanması başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu bağlamda, verilerin analizi aşamasında öncelikle rehberdeki ve gönderme yapılan yasal belgelerdeki kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında ise elde edilen kodlar "Tutarlılık" ve "Tutarsızlık" kategorilerine dönüştürülmüştür. Bu kategoriler, "Rehberin yasal belgeler temelinde incelenmesi" ve "Rehberin alanyazın temelinde incelenmesi" şeklinde iki tema altında yer almaktadırlar. Bu analizde verilerin mutlaka nicel hale getirilmesi gerekmez ancak veriler, sayısallaştırılma yoluyla da verilebilir. Bu bağlamda, rehber incelenerek belgenin anlaşılması süreci gerçekleştirilmiş, bulgular tanımlanmış, bulgular ışığında kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Tablolarda da sayısalılaştırmadan yararlanılmıştır. Son olarak elde edilen veriyi kullanma aşamasında, belirlenen kategorilere ve alt kodlara uygun olan alıntılarla içerik analizi desteklenmiştir. Yapılan içerik analizi rneği Tablo 1’de yer almaktadır.

Araştırmacının Rolü:

Araştırmacılardan biri, lisansüstü düzeyde eğitim denetim dersi okutmakta ve denetim uygulamalarında maarif müfettişlerinin rolü, eğitim kurumlarında soruştırmalar ile BİLSEM ile ilgili konu alanlarında bilimsel yayınları olan bir akademisyendir. Diğer araştırmacı, eğitim denetim dersi almış, ders süresince maarif müfettişleri ve lisansüstü öğrencilerle denetim rehberlerini tartışma ortamında bulunmuştur. Her iki araştırmacı da BİLSEM yöneticileri, maarif müfettişleri ve eğitim denetimi alanında yayınları olan ğretim üyeleriyle uzun süreli etkileşimde bulunmuş, konuyla ilgili literatürü oldukça ayrıntılı tarayarak entelektüel sermayelerini geliştirmişleridir. Araştırmacılar geniş bir mesleki ağa sahiptir. Bu anlamda sahip oldukları sosyal sermayelerinin çeşitlik göstermesi, farklı alan uzmanlarından işe dönük, işlevsel geribildirim almayı kolaylaştırmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik:

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi, meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi yönteminde uzman, araştırma deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim araştırmacı açısından kendi yaklaşımını kontrol etme ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görme bakımından yararlı olacaktır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve kategoriler oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığı düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. özüme kavuşturulan bir anlaşmazlığa örnek vermek gerekirse, denetim rehberinin alanyazın temelinde analizinde elde edilen bulgulardan biri, rehberde yer alan denetim ilkelerinin alanyazın temelinde incelenmesi gerektiği bu noktada rehberde yer alan denetim ilkelerinde fazla ve gereksiz maddelerin olduğu yönündedir. Ancak araştırmacıların bir kısmı, denetim ilkelerinde yer verilen maddelerin rehberle örtüştüğünü gereksiz olarak ifade edilemeyeceğini dile getirmişlerdir. Ancak ilgili alanyazın taraması yapıldığında ve rehber ile karşılaştırıldığında, temel denetim ilkelerinin ortak olan kısımları analiz edilmiş ve gerekli görülmeyen maddelerin fazla ifadelendirildiği yönünde fikir birliğine varılmıştır.

Tablo 1 BİLSEM denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde belirlenen kategorilere göre analiz örneklendirmesi.

Te ma	Kat e g o r i	Kodla r	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	<p>Denetim rehberinde: 1.BİLSEM'deki eğitim ve öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi; Md. 7) Yasal belgedeki (BİLSEM Yönergesi) karşılığı: Madde 7 – (1) BİLSEM'deki eğitim ve öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi esastır: a) Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak BEP'e göre yürütülür. b) BEP hazırlanırken özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki tüm gelişim alanları bütünlük içerisinde ele alınır. c) BİLSEM'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür. ç) Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilir. d) Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlanır. e) Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve BİLSEM arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür.</p> <p>Yasal dayanağa uygunluk kodu incelenen denetim rehberinde gönderme yapılan yasal belgelerle örtüşmesi durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan ve gönderme yapılan yasal belgeye ilişkin madde yer almaktadır. Gönderme yapılan yasal belgeye erişildiğinde, ilgili maddelerin rehber ile doğru ilişkilendirildiği görülmüş ve ifade yasal dayanağa uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.</p>
		Yasal dayanağa göre hatalı ifade Edilmesi	<p>Rehberde: Öğrenme ortamlarının, yaratıcı düşünmeyi destekleyen çağdaş eğitim araç ve gereçlerle donatılması (Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi; Md. 27/3-e) Yasal belgedeki karşılığı: Madde 25 – (1) BİLSEM'deki eğitim ve öğretim ortamları bireysel eğitim ve grup eğitimine uygun, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte hazırlanır. (2) Eğitim ve öğretim ortamları, farklı ilgi ve yetenek alanlarını tespit etmeye, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin araç gereç ve materyallerle donatılır.</p> <p>Yasal dayanağa göre hatalı ifade edilmesi kodu incelenen denetim rehberinde gönderme yapılan yasal belgelerin ilgili maddelerinde ve yasal belgelerin belirtilmesinde hata olması durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan ve gönderme yapılan yasal belgeye ilişkin madde yer almaktadır. Gönderme yapılan yasal belgeye erişildiğinde, ilgili maddelerin rehberde hatalı ifade edildiği, madde numaralandırılmasında yanlışlık olduğu tespit edilmiştir ve yasal dayanağa göre hatalı ifade edilmesi koduna uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Uygunluk	<p>Rehberde: Tanımlar Denetim: Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir. Alanyazında: Denetim, yönetim süreçlerinden biri olduğu gibi diğer süreçlerin de yeniden düzenlenmesine rehberlik eden bir hizmet olup farklı etkinlikleri ve teknikleri içerir. Bu nedenle denetim planlandığı, geliştirilmiş bir liderlik kavramına dayandığı, kurumun amaç ve işlevleriyle doğrudan ilgili ve kurumdaki personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur (Taymaz, 2015). Eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir (Toprakçı, vd., 2010). Bursaloğlu (2010: 126), denetimi kamu adına davranış kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadır. Aydın (2014: 2-4), ise denetimi örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda önceden belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci şeklinde ifade etmiştir.</p> <p>Alanyazına uygunluk kodu incelenen denetim rehberinde yer alan ifadelerin ilgili alanyazında var olan ifadelerle örtüşmesi durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan tanımlar bölümünde yer alan denetim kavramının açıklaması verilmiştir. Denetim kavramına ilişkin ilgili alanyazın incelendiğinde (Taymaz, 2015; Toprakçı, vd., 2010; Aydın, 2014: 2-4) rehberde yer alan denetim tanımının alanyazınla örtüşmekte olduğu görülmektedir ve alanyazına uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.</p>
		Alanyazına Ayrılsızlık	<p>Rehberde: Alanda Rehberlik ve Denetim Uygulaması Rehberlik ve Denetim Uygulama Süresi Rehberlik ve denetim uygulamalarında, son denetim tarihinden itibaren yürütülen iş ve işlemler esas alınır. Ancak son denetim tarihi üç yıldan önce ise son üç yıl dikkate alınır. Bulguların Elde Edilmesi ve Önerilerin Geliştirilmesi Denetim grubu bu aşamada, kendi içinde yaptığı görev paylaşımı doğrultusunda, denetim sürecinde bulgulara ulaşma yoluna gider. Denetim sonucunda elde ettiği bulguları değerlendirerek, merkez yönetimi ve çalışanlarına katkı sağlayacak, merkezin performansını artıracak öneriler geliştirir. Bulguların Denetlenen Kurumla Paylaşılması Denetim grubu; denetim çalışması sürecinde elde ettiği bulguları denetlenen kurum yönetimi ve gerektiğinde çalışanlarıyla paylaşır. Değerlendirme Toplantısı Denetim sonucunda elde edilen sonuç ve öneriler merkez personeli ile görüşülerek değerlendirilir. Alanyazında: Denetim faaliyeti gerçekleştirilir, veriler toplanır. Toplanan verilerle daha önce belirlenen standartlar karşılaştırılır ve verilerin beklenen standartları ne ölçüde karşıladığı belirlenir ve son aşama olan raporlaştırma ile elde edilen veriler ve belirlenen standartlar doğrultusunda mevcut durum değerlendirmesi yapılır (Toprakçı ve Akçay, 2016). Alanyazın temelli incelendiğinde (Başar,2000; Bursaloğlu, 2010: 125) denetleme sürecinin üç basamakta ele alındığı, bu basamakların durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve iyileştirme basamakları olduğu görülmektedir.</p> <p>Alanyazına atıfsızlık kodu incelenen denetim rehberinde yer alan ifadelerin ilgili alanyazında var olan ifadelerle örtüşmesi ve ilgili alanyazını referans göstermemesi durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan "Alanda Rehberlik ve Denetim Uygulaması" bölümü ve aşamaları belirtilmiştir. Alanyazın temelli incelendiğinde (Başar, 2000; Bursaloğlu, 2010: 25, Toprakçı ve Akçay, 2016; Aydın, 2014) denetim faaliyeti gerçekleştirilir, veriler toplanır, belirlenen standartlar doğrultusunda mevcut durum değerlendirilmesi yapılır şeklinde uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Değerlendirme, düzeltme ve iyileştirme basamakları ile rehberde yer alan aşamaların örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu tespit, alanyazına atıfsızlık kodu içerisinde değerlendirilmiştir.</p>

Uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi de çalışmada yer almıştır. Bu uzmanlar toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca dış güvenilirliği (teyit edilebilirliği) artırmak amacıyla talep edilmesi durumunda paylaşılması ya da başka bir araştırmada karşılaştırma yapılabilmesi için araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. BİLSEM Denetim Rehberinin Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi

BİLSEM denetim rehberinin, yasal belgeler ve alanyazın ile tutarlılık durumlarının incelenmesi problemi kapsamında BİLSEM denetim rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: BİLSEM denetim rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesi

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	%
Yasal Belgeler	Tutarlılık	Yasal dayanağa uygunluk	56	31
		Tutarsızlık	Yasal dayanak belirsizliği	54
	Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilme	18	10	
	Yasal dayanağa göre güncel olmama	17	9	
	İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme	13	7	
	Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi	12	7	
	Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	10	6	
	Toplam		124	69
	Genel toplam		180	100

Elde edilen bulgulara göre, BİLSEM denetim rehberinde tutarlılık kategorisi kapsamında tek bir kod olan yasal dayanaklara uygunluğun yer aldığı görülmekte iken; tutarsızlık kategorisi altında yasal dayanak belirsizliği, yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilme, yasal dayanağa göre güncel olmama, ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme, yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi, yasal dayanağa göre eksik ifade edilme şeklinde 6 kodun olduğu görülmektedir (Tablo 3). Tablo 3’e göre denetim rehberinin tümü incelenmiş, 180 ifadede yasal belgelerle tutarlı olan kısımlarının (n=56) olmasına karşın yasal belgelerle tutarsızlıklarının (n=124) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre değişik kategorilerde %69 oranında tutarsızlık saptanmıştır. Aşağıda başlıklarda tutarlılık ve tutarsızlığın hangi kategorilerde olduğu verilerek alanyazın bulgularıyla ve yorumlarla desteklenmiştir.

1.1. Yasal belgelerle tutarlılık

Yasal belgelerle tutarlılık teması incelendiğinde, rehberde yer alan kısımlar ile gönderme yapılan yasal belgelerin örtüşmesi durumunda incelenen 180 ifadeden, 56 kadarı **yasal dayanağa uygunluk** kodu içerisinde değerlendirilmiştir. 56 uygun ifade rehberde yer alan 1)Amaç, kapsam, dayanak, 2) Rehberlik ve denetim ilkeleri, 3)

Rehberlik ve denetim esasları ve 4) Rehberlik ve denetim raporlama standartları bölümlerinden derlenmiştir.

Rehberin dayanaklar kısmı ele alındığında, rehberin dayanaklarının Anayasa'nın 42. Maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. Maddesi ve 652 sayılı KHK'nın 17. Maddesi 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 11'nci maddesi, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 59'ncü maddesi temelli olduğu ifade edilmektedir. Belirtilen yasal dayanakların, ilgili yasal belgelerle örtüştüğü görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, yasal belgeye uygunluk kodu kapsamında değerlendirilmiştir. Benzer bulgular da, yasal dayanağa uygunluk kodu içerisinde ele alınmıştır.

Yasal belgelerle tutarlılık özelliği, maarif müfettişleri başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak adına yayınlanan rehberlerde olması gerekmektedir. Weber'in bürokrasi kuramına göre bürokrasi, bir kanun ve kurallar sistemidir. Sistem genellikle kurallar, yasalar ve idari düzenlemeler ile sıralanır ve bu sistemde görevler önceden saptanmış, yazılı olarak örgüte dağıtılmış olan yönetmelik veya tüzüklere göre yerine getirilir (Weber, 1978). Denetim süreci de müfettişler tarafından belirli kurallar dâhilinde gerçekleştirilmektedir ve bürokrasi kuramına göre denetimde yapılması gereken kural ve kaidelerin rehberde yazılı hale getirildiği söylenebilir. Tutarlılık gösteren ifadeler incelendiğinde daha çok yasal metin hiyerarşisinin üst basamaklarında yer alan anayasa, KHK gibi düzenlemelerle desteklendiği, bu düzenlemelerin görece daha uzun süre değişikliğe uğramadığı, bundan dolayı da bir güncellenme ihtiyacına gerek duyulmadığı söylenebilir.

1.2. Yasal belgelerle tutarsızlık

Yasal belgelerle tutarsızlık kategorisi kapsamında, BİLSEM denetim rehberi ile yasal belgelerin örtüşmeyen kısımları farklı kodlarda ele alınmıştır. Bu kodlar incelendiğinde yasal belgelerde tutarsızlık kategorisi içerisinde, en çok yasal dayanak belirsizliği (n=56) kodunda ifadeye rastlandığı görülmektedir ve bu kodu takip eden yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme (n=18) ve yasal dayanağa göre güncel olmama (n=17) kodlarının da tutarsızlık kategorisi içinde yer aldığı görülmektedir. Aşağıda, tutarsızlık kategorisi içerisinde yer alan kodlara yer verilerek alanyazın bulgularıyla ve yorumlarla desteklenmiştir.

1.2.1. Yasal dayanağının hatalı ifade edilmesi

Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi kodu kapsamında, madde hataları ve rehberde gönderme yapılan yasal belgelerde var olan hatalar ele alınmıştır. BİLSEM denetim rehberinde yasal belgenin hatalı ifade edilen kısımları (n=12) tespit edilmiştir.

BİLSEM denetim rehberinde yer alan *"BİLSEM'de uygulanan programların her eğitim ve öğretim aşaması içinde ve süreç sonunda öğrencilere yönelik değerlendirmelerini yaparak rehberlik öğretmenine bildirmesi (Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi Md. 39/c) "* maddesinin *BİLSEM Yönergesi (2019)*'ne göre incelendiğinde madde numarasında hata olduğu görülmüştür. İlgili maddenin *BİLSEM Yönergesi (2019) 'da "MADDE 40 – (1) Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen görevlere ilave olarak rehberlik öğretmenin görevleri şunlardır: a) Her eğitim programı sonunda süreç ile ilgili verileri tasnif etmek, raporlaştırmak, değerlendirmeleri yapmak, değerlendirme raporlarını*

öğretmenler kuruluna sunmak." şeklinde 40/a madde numarası olarak belirtildiği görölmüştür. Bu bulgu, incelenen denetim rehberinde, yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi kodu bağlamında değerlendirilmiştir. Madde yanlışlıklarının yanı sıra yasal belgenin ifade edilmesinde de hataların olduğu görölmüştür. Örnek olarak verilen bu maddenin atıfta bulunduğu yasal dayanağın hangi yıla ilişkin olduğuna dair bir bilginin de yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, denetmenler açısından bir kılavuz niteliğinde yayımlanan bu rehberde gönderme yapılan yasal belgeler ve ilgili maddelerinin, rehberin hazırlanma sürecinde doğruluğunun kontrol edilip yeterince revize edilmeden yayımlandığını düşündürmektedir.

Denetmen tarafından rehberin hangi yıla ilişkin yasal belgeleri referans aldığının eksik olması, hangi yasal belgelere göre denetleme yapılması gerektiği konusunda eksiklikler olması, hukuki esas ve usullere uygun hazırlanılması beklenen bir rehber için eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bürokrasi kuramına göre kurumlarda gerçekte yasal düzenlemeler kurumsal işleyişin herkes için anlaşılır olacak şekilde sürmesi açısından önemlidir (Weber, 2009). Denetim sürecinde kullanılan rehberde yasal belgelere ilişkin maddelerin hatalı olması, gönderme yapılan yasal belgenin yayın yılının belirsiz olması gibi bulguların yer almasının, kurum içi işleyişin bir parçası olan denetim sürecinde var olan aksaklıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Denetim, soruşturma ya da bir suç duyurusu sürecinde, bu tutarsızlıkların hukuki bir sorun oluşturabileceği düşünülmektedir. Hatalı ifadelerin, söz konusu yönetmeliklerle çalışan işgörenlerin, bu tür hataları saptama yeterliklerinin olmaması, tespit etmeyi ve ilgili birimlere durumu iletmeyi kendi görevleri arasında görmeme ya da mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşması açısından açıklamak mümkün olsa da, daha ileri düzeyde araştırmalarla konunun irdelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Her yapı, işleyişteki eksikleri saptamak ve önlemlerle tekrar oluşmasını engellemek durumundadır. Bu tür hatalı ifadeleri ortaya koyacak bir yazılım ve işinin uzmanı çalışanlardan oluşacak bir takımın bu tür sorunları çözebileceği söylenebilir.

1.2.2. Yasal dayanağa göre güncel olmama

Yasal dayanağa göre güncel olmama kodu kapsamında denetim rehberindeki ifadenin yanında yer alan yasal belgenin güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı durumlar ele alınmıştır. Bu bağlamda, BİLSEM denetim rehberinde güncellenmesi gereken kısımlar (n=17) tespit edilmiştir. Bu tespitlere, d. Elde edilen bulgulara örnek olarak, müfettişlerin görevlerine ilişkin BİLSEM denetim rehberinde yer alan "a)652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17'nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak" şeklinde verilen maddenin yenilenen mevzuata uygun olmaması verilebilir. MEB (2017a) yönetmeliğinde yapılan değişiklikler doğrultusunda "a)Değişik: RG-14/1/2020-31008) 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 320'nci maddesinin birinci fıkrasında belirtilen görevleri yapmak." maddesi ile güncellenmesi gerektiği bulgusuna erişilmiştir.

Denetim rehberinde kapsam ve sınırlılık bölümünde "Bu denetim rehberi hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen denetim hizmetlerinin çeşitleri referans alınmıştır." ifadesinin gönderme yaptığı "Milli Eğitim Bakanlığı Denetim ve Rehberlik Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği "25.5.2014 tarihinde yürürlükten kaldırılmış, yerine 2017 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" yayımlandığı ve ilgili maddenin güncel olmadığı tespit edilmiştir. Her ne

kadar bir sınırlılık olarak rehberde yer alan *"Denetimlerde yürürlükteki hukuki düzenlemeler dikkate alınacaktır. Ayrıca denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır."* ifade yer alsa da denetmenlerin halen denetim sürecinde kullandıkları bir kılavuz olduğu göz önüne alındığında rehberin güncel tutulmasının önemli olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı görev, yetki, sorumluluk ve çalışma esaslarının yer aldığı yönergede Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı görevleri kapsamında *"Madde 25: g) Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek,"* ifadesinin yer alması da rehberin güncel olması gerektiğini bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşın, Teftiş Kurulu Başkanlığı resmi web sayfasında yer alan denetim rehberi hazırlama sürecine ilişkin algoritma (TKB, 2020a) içerisinde güncellemeye ilişkin bir şemanın yer almaması dikkat çekicidir.

Bu tespitlere göre, yasal belgelerin sürekli değişmesi ve halen geleneksel metotlarla bilgiye erişim sağlanıyor olmasının da rehberin güncel olmamasında bir etken olduğu söylenebilir. İnternet teknolojileri aracılığıyla toplanan ve oluşturulan verilerin günümüzde büyük artış göstermesi ile teknolojinin bu artışa hem destek vermesi hem de çözümler üretmesi büyük veri kavramını ortaya çıkarmıştır (Öztemel, 2018). Dijitalleşmenin hız kazandığı bu çağda rehberlerin sürekli güncel tutulmasının yasal belgelere ve mevzuata ilişkin büyük verinin de sistematik hale getirilerek analiz edilmesiyle gerçekleşebileceği öngörülmektedir. Türk Eğitim sisteminde yer alan birimlerin dinamik yetenekler kuramına (Miles, 2016) göre değişimi algılaması, öğrenmesi, bütünleştirmesi ve bu noktada koordinasyon yeteneklerini kullanması beklenmektedir. Dinamik yetenekler kuramına göre denetim sisteminin dijital çağa uygun hale getirilmemiş olmasında ve rehberlerin güncel olmamasında, değişime adapte olamayan örgütlerin rol oynadığı söylenebilir. Yine ekoloji kuramına göre kurumların ve birimlerin varoluşsal nedenleri, hizmetleri ve bu hizmetlerden yararlananların yükledikleri anlam belli aralıklarla farklı araçlarla gözden geçirilmeli ve yapılarda gerekli değişiklikler sağlanmalıdır. Bu değişiklikler ile ilgili yasal metinler de oluşmuş ve güncellenmiş olacaktır.

1.2.3. Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme

Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme kodu kapsamında, yasal dayanaklarda var olan ancak rehberde eksik olarak görülen durumlar ele alınmıştır. Bu bağlamda, BİLSEM denetim rehberinde görülen eksiklikler (n=10) tespit edilmiştir. Örneğin, rehberde *"Denetim, Rehberlik, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı, Çalışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör, Gelişim Planı"* tanımlarına yer verilmiştir. Özel Eğitim Kurumları yönetmeliği 4. Maddede yer alan ve rehberde de sıklıkla geçen *"Bilim ve sanat merkezleri, Özel yetenekli birey, Bireysel yetenekleri fark ettirme programı"* kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, BİLSEM denetim rehberinin kuruma özgü olabilmesi için BİLSEM kurumu özelinde yer alan temel tanımların da yasal belgeler doğrultusunda rehberde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ekoloji kuramına göre (Hannan ve Freman, 1977; Tonbul, 2020) her kurumun kendine özgü varoluşsal bir sebebi bulunmaktadır. Ekoloji kuramına göre kuruma özgü yapıların da bu doğrultuda oluştuğu söylenebilir. Denetim

rehberlerinin her bir kurum özelinde yayınlanmış olması, denetim rehberlerinin kuruma özgü farklılıklara sahip olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Sosyal kimlik kuramında, bir kurumu diğerlerinden ayıran özellikler ve uygulamaların kurum kimliğinin belirginleşmesine ve çalışanların aidiyetine arttırdığı vurgulanmaktadır. Söz konusu eksiklik BİLSEM'lerin henüz kurumsal kimliğinin yeterince oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

1.2.4. Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme

Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme kodu kapsamında, rehberde yer alan ifadelerin yasal belgelere göre fazla ifadelendirildiği durumlar ele alınmıştır. Bu bağlamda, BİLSEM denetim rehberinde görülen fazla ifadeler (n=18) tespit edilmiştir. Bu alt tema kapsamında ele alınan örneklerden biri, denetim ilkeleridir. Denetim ilkeleri, ilgili yasal dayanak temelinde (MEB, 2017a: 47) karşılaşılan denetim ilkeleri ile karşılaştırılarak değerlendirmesi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme koduna ilişkin örnek inceleme

BİLSEM Denetim Rehberinden Alıntı	İlgili Yasal Belgeden Alıntı
<p>Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir:</p> <p>a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, d) Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, <u>bağımsızlık</u>, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, e) İşbirliği ve katılımı öngörmek, f) Başarıyı öne çıkarmak, <u>özendirilmek</u>, teşvik etmek ve ödüllendirmek, g) <u>Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek</u>, ğ) Objektif olmak, h) <u>Gelecek yönelimli olmak</u>, ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, i) <u>Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek</u>, j) <u>Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek</u>.</p>	<p>MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017) Rehberlik ve Denetim İlkeleri MADDE 47 – (1) Rehberlik ve denetim faaliyetleri ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde:</p> <p>a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır. b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalıdır. c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır. ç) Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır. d) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önemelidir. e) Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır. f) İşbirliğini ve katılımı esas almalıdır. g) Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir. ğ) Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır. h) Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.</p>

Denetim rehberinde yer alan denetim ilkeleri, ilgili yasal dayanak temelinde (MEB, 2017a: 47) karşılaşılan denetim ilkeleri ile karşılaştırılarak incelendiğinde (Tablo 3) rehberde yer alan "g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, bütünsellik süreklilik, h) Gelecek yönelimli olmak, ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek" Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek." maddelerinin yasal dayanağa göre fazla ifadelendirildiği tespit edilmiştir. Benzer bulgular da yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme kodu bağlamında değerlendirilmiştir. Bu tespitlere göre, rehberde fazla ifadelendirmelerin bulunması, denetim rehberinin sade ve anlaşılır bir dile sahip olabilmesi açısından olumsuz bir özellik şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan paydaş kuramı (Tonbul, 2020) dikkate alındığında kurumsal faaliyetlerde ve sonuçlarda pay olan kişilerin tümünün gereksinimlerini belirleme, anlama, saygı duyma ve karşılama yolu ile örgütsel etkililiği

artırmak amacıyla fazla ifadelendirmelerin bir gereksinim olması halinde yasal metinlere eklenmesi gerektiği söylenebilir.

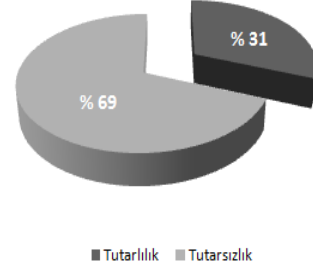
1.2.5. Yasal dayanak belirsizliği

Yasal dayanak belirsizliği kodu kapsamında yasal belgelere herhangi bir dayanağa açıkça atıf yapılmaması durumu baz alınarak, BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar (n=54) tespit edilmiştir. BİLSEM denetim rehberinde tutarsızlık durumunu oluşturan en yüksek orana sahip olan alt tema yasal dayanak belirsizliğidir. Bu alt temaya ilişkin bulgulardan biri, rehberde yer alan tanımların hiçbirinde yasal dayanağın bulunmamasıdır. Yasal belgelere referans gösterilmediği ve bu nedenle de yasal dayanak belirsizliğinin olduğu görülmüştür. Tanımların içinde yer alan denetim emri tanımında yer alan referans gösterilmeme durumu görülmüştür ve *MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği'nin 44. Maddesinde 1. Bendi "Müfettişler, görevlendirildikleri konuda valilik ve kaymakamlıklarca başlatılmış olan, inceleme ve soruşturmaların koordinasyon görevini de yerine getirirler. İşin devralınmasını gerektiren bir durumun varlığı halinde konu gerekçesiyle birlikte Başkanlığa bildirilir. Başkanlığın bilgisi dâhilinde, mahallen yapılan çalışmalarla ilgili bilgi ve belgeler müfettiş tarafından devralınır."* ifadesi göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiği bulgusuna erişilmiştir. Rehberde yer alan bir diğer bölüm olan ön çalışmada, rehberlik ve denetim araçlarının belirlenmesi kısmı dışındaki bilgilerin [Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş MEB Kurulu Yönetmeliği \(2017\)](#) ile örtüştüğü ancak referans olarak ilgili maddelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Yasal belgelerle tutarsızlık teması içerisinde en sık belirtilen alt tema olan yasal dayanak belirsizliğine ilişkin bu tespitler, denetim rehberlerinin hazırlanma sürecinde yasal belgelere göre revize edilmediği, kapsamlı bir şekilde ele alınmadığı ve ilgili yasal belgeleri de referans göstermediği şeklinde değerlendirilebilir. Weber' e göre örgüt içindeki sınırların ve içeriğin yasalarda açıkça belirlenmiş olması ve tanımlanmış olması, yazılı hale getirilmesi önemli bir avantajdır ([Weber, 2009](#)). Bu bağlamda denetim rehberinde yer alan ifadelerin yasal belgelere dayandırılması ve ilgili belgeleri referans göstermesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2.6. İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme

Yasal dayanaklara eksik gönderme kodu kapsamında, denetim rehberinde gönderme yapılan ilgili belgede başka maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa araştırmalar esnasında gönderme yapılan yasal belgeler dışında başka destekleyici belgelere de ulaşıldıysa fakat bunlara denetim rehberinde değinilmediği durumlar incelenmiştir ve bu bağlamda BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar (n=13) tespit edilmiştir. Bu tespitlere, aşılmıştır. Bu koda ilişkin, rehberde merkezi fiziki koşullar kısmında yer alan "*Lojmanı bulunan merkezlerde; lojman tahsislerinin yapılma durumu (Kamu Konutları Yönetmeliği, MEB 2012/8 Sayılı Genelge)*" maddede kamu kurumları yönetmeliğine gönderme yapılmış olması örnek verilebilir. Bu ifade analiz edildiğinde, ifadeye ilişkin "*Öğretmen konutları: 1739 MEB Temel kanunu Madde 50 – Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde, özellikle mahrumiyet bölgelerinde görevli öğretmenlere konut sağlanır. Konutlar okul binaları ile birlikte planlanır ve yapılır.*" şeklinde de bir madde yer almakta ve 1739 MEB temel kanunu 50. Maddeye gönderme yapılmadığı bulgusuna erişilmiştir. Benzer bulgular da ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme kodu bağlamında değerlendirilmiştir.

Rehberin yasal belgelerle tutarlılığının incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, BİLSEM denetim rehberinin yasal belgelere tutarlılık oranı %31 iken, tutarsızlık oranının %69 olduğu görölmektedir (Grafik 1). Bu sonuca göre BİLSEM denetim rehberinin yasal dayanaklara uygun olan kısımlarının var olmasına rağmen, birçok açıdan yasal belgeler ile tutarsızlıklar gösterdiği görölmüştür. Çağımızda eğitim denetimi, eğitim alanının bir bilim dalı haline gelmiş ve eğitim denetçiliği profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiştir (Gündüz ve Balyer, 2012).



Grafik 1. BİLSEM Denetim Rehberinin yasal belgelere göre tutarlılık durumu(%).

Denetim bilimi bir bilimde olması gereken özellikler (Toprakçı vd., 2010) bakımından incelendiğinde; Bir bilim olarak, inceleme alanı insanlar, örgütler ve yönetim süreçlerinin değerlendirme kısmı olduğu, denetim süreçleri incelendiğinde, bilimsel metotlara dayanarak standartların belirlenmesi ve karşılaştırılmasına yönelik sistematik bir yönetsel faaliyet olduğu (Doğan, 2015) görölmektedir. Denetim bir bilim olarak bilimsel araştırma basamaklarını temel alır. Her denetsel faaliyet bir bilimsel faaliyettir ve denetmen denetim sürecinde bu basamakları takip ederek eğitim denetimini gerçekeştirir (Toprakçı, 2020). Denetim raporlarının da bilimsel olması gerekmekte ve buna kılavuz olması için hazırlanan rehberin de bilimsel bir yazıda olması gereken özelliklere sahip olması gerektiği düşünölmektedir. Yasal dayanak belirsizlikleri, atıfların eksik ya da hatalı olması ve son güncellenen yasal belgelere dayandırılmamış olması, rehberin tutarsızlık yüzdesinin de bunu destekler nitelikte olduğu görölmektedir.

Tutarsızlıklara ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında, denetmenlerin hesapverilebilirlik ilkesine göre tespit edilen eksiklikleri iletebilecekleri bir denetim mekanizmasının olmaması, bu kapsamda oluşturulmuş bir birimin bulunmaması rehberdeki tutarsızlıklara neden olabileceği söylenebilir. Hesap verebilirlik ilkesi, kişilerin yetkilerini kullanmalarından ve yapmış oldukları faaliyetlerden sorumlu olmalarını ifade eder. Kişiler veya kurumlar aldıkları karardan etkilenen kişilere karşı sorumluluklarından ötürü hesap vermeleri gerekir (Göker ve Gündüz, 2017). Bunun yanı sıra, denetim rehberinde denetmenlerin tespit ettikleri eksiklikleri iletebilecek bir özgürlüğe sahip olmaları ve bu doğrultuda iletilen sorunların karşılık bulduğu düzenleyici yapıların oluşturulması beklenmektedir. Kurumsal aidiyet, bireyin kurumun misyon ve vizyonunu benimsemesini ve kurumda var olma isteğini göstermesidir (Hiriyappa, 2009). Tutarsızlıkların görölme sıklığındaki fazlalığının (%69) nedenlerini ortaya koymak, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmamakla birlikte, bu tür olumsuzlukların nedenlerini irdeleyen kuramlar (örneğin Kaos, Bürokrasi, Kurumsal Kuram vb.) açısından yaklaşıldığında kısaca şöyle bir yorum yapılabilir: Kurumsal işleyişte eksikleri saptamakla doğrudan ilgili birimlerde ve çalışanlarda görev tanımlarında, uzmanlık, aidiyet, örgütsel vatandaşlık alanlarında sorunlar olduğu söylenebilir. Yapılacak farklı araştırmalarla bu sorunların nedenleri irdelenebilir.

2. BİLSEM Denetim Rehberinin Alanyazın Temelinde İncelenmesi

BİLSEM denetim rehberinin, alanyazın ve yasal belgelerle tutarlılık durumlarının incelenmesi problemi kapsamında BİLSEM denetim rehberinin alanyazın ile tutarlılık durumuna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: *BİLSEM denetim rehberinin alanyazın temelinde incelenmesi*

Tema	Kategoriler	Kodlar
Alanyazın	Tutarlılık Tutarsızlık	Alanyazına uygunluk İçerik eksikliği Alanyazına atıfsızlık Kavram tutarsızlığı Alanyazın ile aykırı durum

Elde edilen bulguların kodlara göre tutarlılık durumları incelendiğinde BİLSEM denetim rehberinde tutarlılık kategorisi kapsamında tek bir kod olan alanyazına uygunluk ifadesinin yer aldığı görülmekte iken; tutarsızlık teması altında alanyazın ile aykırı durum, alanyazına atıf, içerik eksikliği, kavram tutarsızlığı şeklinde 4 kodun ortaya çıktığı görülmektedir (Tablo 4). Tablo 4'e göre denetim rehberinin alanyazınla tutarsız olan maddelerinin olmasına karşın, denetim rehberinin genel anlamda alanyazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu tespite bakıldığında, alanyazın ile tutarlılığının, tutarsızlığına göre daha fazla olması beklenen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır ve alanyazına uygunluk koduna ilişkin bulgular denetim rehberi açısından sevindiricidir.

2.1. Alanyazın ile tutarlılık

Alanyazın ile tutarlılık kategorisi incelendiğinde alanyazına uygunluk kodu BİLSEM denetim rehberi ile alanyazının örtüşen kısımları kapsamında oluşturulmuştur. Örnek vermek gerekirse, denetim sürecine ilişkin bölümünün rehberde yer aldığı görülmüştür. Alanyazın temelli incelendiğinde (Başar, 2000: 5; Bursalıoğlu, 2010: 125) denetleme sürecinin üç basamakta ele alındığı, bu basamakların durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve iyileştirme basamakları olduğu görülmektedir. Rehberde yer alan veri toplama sürecinin olması ve tekniklerin belirlenmesi, denetim öncesi hazırlık ifadelerinin örtüştüğü görülmekte ve elde edilen bu bulgular alanyazınla tutarlılık olarak değerlendirilmiştir.

Bir diğer örnek olarak ise, denetim ilkelerinin yer aldığı alanyazın incelenerek denetim rehberinde verilen denetim ilkeleri ile karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar alanyazında yer alan denetim ilkeleri (Aydın, 1993; Baransel, 1979; Burton. W.H. ve Leo Brueckner,1966; Akt. Gökçe, 1994; Başar, 2000) temelinde yapılmıştır. Karşılaştırma öncelikle kelimelerin birebir geçip geçmeme durumuna göre yapılmıştır. Buna göre demokratiklik, süreklilik, bütünsellik, objektiflik /tarafsızlık, açıklık ilkelerinin rehberde yer aldığı görülmüştür. Rehberin alanyazınla örtüşmekte olduğu görülmüştür. Alanyazına uygunluk koduna ilişkin elde edilen bu tespitlere göre, eğitim denetimi bilimi kapsamında üretilen bilginin rehberde karşılığının bulunduğu ve bu bilgilerin rehberde kullanıldığı söylenebilir.

2.2. Alanyazın ile tutarsızlık

Alanyazın ile tutarsızlık kategorisi kapsamında, BİLSEM denetim rehberi ile alanyazının örtüşmeyen kısımları farklı kodlarda ele alınmıştır. Bu kodlar alanyazın ile aykırı durum, alanyazın desteğinin olmaması, içerik eksikliği, kavram tutarsızlığı şeklindedir.

2.2.1. Alanyazın ile aykırı durum

Alanyazın ile aykırı durum kodu kapsamında, BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar tespit edilmiştir. Örnek vermek gerekirse, bu koda ilişkin bulgulardan biri denetim ilkeleri bölümüdür. Bu bölüm bağlamında, rehberde anlamsal ve birebir geçme anlamında tüm ilkelere yer verildiği, sadece " i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek," ilkesinin alan yazın temelli (Aydın, 1993; Baransel, 1979; Burton. W.H. ve Leo Brueckner, 1966; Akt. Gökçe, 1994; Başar, 2000) incelenen denetim ilkeleri ile örtüşmemesi, alanyazına aykırı bir durum olarak değerlendirilmiştir. Eğitimde denetimin ilkeleri, denetim sürecini etkileyen değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Denetim ilkeleri, denetim uygulamalarına yol gösterici rol oynayarak uygulama sonuçlarını kestirmeyi sağlamaktadır (Gökçe, 1994). Rehberde yer alan birçok ilkenin alanyazınla örtüşmesine karşın, alanyazında verilen denetim ilkeleri ile örtüşmeyen maddelerin de rehberde bulunması, denetim süreci ve denetmen açısından olumsuz bir tespit olarak değerlendirilebilir.

2.2.2. Alanyazına atıfsızlık

Atıfsızlık, rehberin alanyazınla ilişkisi tutarlı ya da tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapmama durumunu ifade etmektedir. Alanyazına atıfsızlık kodu kapsamında, BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar tespit edilmiştir. BİLSEM denetim rehberi, incelendiğinde rehberin alanyazına herhangi bir göndermede bulunmadığı, alanyazın ile desteklenmediği görülmektedir.

Örneğin, denetim rehberinde yer alan 'Denetim Rehberinin Kapsam ve Sınırlılığı' bölümüne bakıldığında, rehberin hazırlanmasında alanyazın bulgularının da dikkate alındığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu koda ilişkin örnek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Yasal dayanağa göre atıfsızlık koduna ilişkin örnek.

BİLSEM Denetim Rehberinden Alıntı
IV. DENETİM REHBERİNİN KAPSAM VE SINIRLILIĞI
'Bu denetim rehberi hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen denetim hizmetlerinin çeşitleri referans alınmıştır.'

Alanyazında yer alan bu bilgi birikiminden de yararlanıldığına dair ifadenin, denetim rehberi hazırlanırken yer almasının, olumlu olacağı düşünülmektedir. Bakanlığın bu yöndeki tutumu, akademik alanda yapılacak denetim araştırmalarının niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

2.2.3. İçerik eksikliği

İçerik eksikliği kodu kapsamında, alanyazında olan ancak denetim rehberinde olmayan ifadeler ele alınmıştır ve bu bağlamda BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar tespit edilmiştir. Örneğin, rehberde yer alan tanımlar bölümünde, BİLSEM

kurumu, özel yetenekliler, üstün yetenekliler kavramları ile ilgili bir tanıma yer verilmemesidir. Alanyazında bu tanımlar incelendiğinde, "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi " Raporuna göre, "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramları "üstün yetenek" başlığı altında "üstün yetenekliler, konunun uzmanları tarafından genel ve/veya özel yetenekleri kıyaslandığında yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği belirlenmiş kişiler" olarak ifade edilmiştir (Sak., vd., 2015). Avcı ve Ersoy'a (2000) göre günümüzde "üstün yetenekli" ve "üstün zekâlı" kavramları ayrı düşünülemez ve "üstün zekâ üstün yetenek" içinde tanımlanabilmektedir. Rehberde yer verilmeyen bu tanımlar rehberde içerik eksikliği olarak değerlendirilmiştir. Bu koda ilişkin örneklerden biri de, rehberde yer alan denetim ilkelerinin alanyazında yer alan denetim ilkeleri (Aydın, 1993; Baransel, 1979; Burton. W.H. ve Leo Brueckner,1966; Akt. Gökçe, 1994; Başar, 2000) ile karşılaştırıldığında süreklilik ve hesapverilebilirlik ilkelerinin yer almadığı bulgusudur.

Denetim rehberinde içerik eksikliği kodunda saptanan bir diğer eksiklik ise denetimin eğitim felsefesi ile ilişkilendirildiğine dair hiçbir içeriğin yer almamasıdır. Oysa denetim yaklaşımı, belirlenen eğitim felsefesi ile koşutluk göstermelidir. Temel eğitim felsefesi ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık ise, denetimin de bu felsefelere göre yapılandırılması gerekliliği ile ilgili ifadelerin yer alması beklenirdi. Diğer bir eksiklik ise rehberde denetim modelleri ile ilgili ifadelerin yokluğudur. Denetim rehberi, denetmene duruma göre gerekli denetim modellerini (sanatsal, bilimsel, kliniksel, öğretimsel, farklılaştırılmış vb.) işe koşmakla ilgili yönlendirmelerin yer alması beklenirdi. Rehberde 2.3.3. Kurum-Çevre İlişkileri başlığı altında' maddesi ile BİLSEM yönergesindeki karşılığı birebir aynıdır. Oysa rehberin daha açıklayıcı olması beklenir. Rehberde, yönergeden farklı olarak söz konusu işbirliğinden ne anlaşıldığı ayrıntılı olarak belirtilmesi beklenirdi. Aşağıda rehber ve yönergedeki ifadeler doğrudan aktarılmıştır.

Yönerge: 'Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve BİLSEM arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür.' (Madde 7-1/e)

Rehber: Eğitim öğretim sürecinde; öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve merkez arasında iş birliğinin sağlanması' (2.3.3 Kurum çevre ilişkileri)

İçerik eksikliği koduna ilişkin ifadelerin bulunmasının temelinde denetim rehberinin hazırlanmasında, ulusal ve uluslararası alanyazın bilgilerine yeterince başvurulmaması, BİLSEM gibi bir kurumun kendine özgü yönlerinin (felsefesi, buralara uygulanacak denetim modelleri) bir de denetim açısından yeterince dikkate alınmamış olması gibi nedenler sayılabilir. BİLSEM, çok özel bir modeldir ve buraların denetimi ayrı bir uzmanlık gerektirir. Öğretmenleri de öğrencileri de seçilerek oluşturulan bu kurumların deneticilerinin de özel bir eğitim ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Müfettişlerin yetiştirilmesinde yaşanan sorunlar arasında olan 'kurum odaklı denetim' bilgisi eksikliği, rehberde daha açık ifadelerle yer verilmesi uygun olurdu. Bu durum, denetimin belirli boyutlarından sorumlu olan yöneticiler için de geçerlidir.

2.2.4. Kavram tutarsızlığı

Kavram tutarsızlığı kodu kapsamında, BİLSEM denetim rehberinde görülen kısımlar tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin bulgulardan biri, rehberde yer alan denetim ilkelerinin ifade ediliş biçimidir. Denetimi yapacak kişiler açısından daha açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiği, aynı ilkeyi ifade eden maddelerin tekrarıdan kaçınılması gerektiği görülmüş ve bu durum kavram tutarsızlığı olarak değerlendirilmiştir.

Koda ilişkin bir diğer bulgu ise, denetim rehberinde tanımlardan itibaren rehberlik ve denetim kavramları ayrı olarak ifade edilmesidir. Ancak denetim kavramının alanyazında rehberlik kavramını kapsadığı görülmüştür. Alanyazında "Konuşma dilinde denetim anlamını taşıyan ve/veya aynı anlamda kullanılan "araştırma, kovuşturma, soruşturma, inceleme, revizyon, kontrol, teftiş, murakabe vb." birçok sözcük vardır. Türkiye'de denetleme kavramı, daha çok ağırlıklı olarak revizyon, kontrol, murakabe ve teftiş sözcüklerinde kendisini bulmaktadır (Pekiner, 1988; Akt. Sabancı vd., 2016)." şeklinde belirtilmektedir. Elde edilen bu bulgu rehberin alanyazın ile olan kavram tutarsızlığı olarak yorumlanmıştır. Denetim ve rehberlik kavramları ilişkisine bakıldığında denetim kavramının içindeki rehberlik kavramı çıkarılmalıdır. Denetim tek bir tanım ve ifade olarak kalmalıdır. Denetim rehberinde yer alan bu ifade karmaşasının bulunması, rehberin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini azaltan bir etken olarak yorumlanabilir.

Rehberin alanyazın ile tutarlılığının incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, BİLSEM denetim rehberinin alanyazınla genel olarak tutarlılığa sahip olduğu, denetim bilimine ilişkin üretilen bilgilerin rehberde yer bulunduğu görülmektedir. BİLSEM'ler, bireylerin özel yeteneklerinin keşfedilmesi, bu yönde gelişimlerinin sağlanarak ülkeye değer katmaları için oluşturulmuş özel kurumlardır. Buralardan yetişecek olan bireyler, Kaos Kuramında dile getirilen kelebek etkisi yaratma potansiyeline sahip oldukları düşünölmektedir. Bu kurumlarda eğitim gören ocukların, Sosyal Kolaylaştırma Kuram'na göre normal devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki eğitimsel ve öğretimsel uygulamalara da renk katacakları, diğerlerini güdüleyecekleri varsayılabilir. Bu ocuklara özel birtakım anlamlar yüklerken, başarının yetenek kadar çabaya da atfedilmesi hususunda kurum yöneticisine ve öğretimlerine çok iş düşmektedir. Bu işlerin kolaylaştırılmasının da rehberin yeterliliğine bağlı olduğu söylenebilir. BİLSEM Denetim Rehberi genel olarak, alanyazında üretilmiş bilgilerle uyumlu olmakla birlikte, içeriğinin kuruma özgü ifadelerle yukarıda belirtilen eksiklerin giderilerek zenginleştirilmesi gerektiği düşünölmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar dikkate alınarak önerilere yer verilmiştir. Çalışmada ilk alt amaç olan rehberin yasal belgeler temelinde incelenmesine ilişkin sonuçlara bakıldığında, rehberin yasal belgelerle tutarlı olan kısımlarının olmasına karşın, tutarsızlık gösteren çok sayıda madde de bulunmuştur. Yasal belgelerle tutarsızlık kategorisinde yer alan kodlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde, en çok ifadeye yasal dayanak belirsizliği kodunda rastlanmıştır. Bu kodu takip eden yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme ve yasal dayanağa göre güncel olmama kodlarının da tutarsızlık kategorisi içinde yer aldığı görülmüştür.

Tutarsızlık kategorisi altında "Yasal dayanak belirsizliği" kodunun ön plana çıktığı ve BİLSEM denetim rehberinin çoğunlukla yasal belgeleri referans olarak göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulayıcılar açısından, eksikliğin giderilebilmesi için kılavuz niteliğinde hazırlanmış olan bu rehberi gözden geçirecek, denetim alanında uzman ve rehber hazırlama konusunda bilgili bir ekip görevlendirilebilir. Bu ekipte BİLSEM denetiminde tecrübeli maarif müfettişlerinin yanı sıra, eğitim denetimi alanında uzmanlaşmış öğretim üyeleri, hukukçular, metnin dilinin düzenlenmesinde Türkçe

eğitimi uzmanları yer alabilir. Ekip, hesapverilebilirlik ilkesine uygun şekilde, saptanan hataları önerileriyle birlikte ilgili birimlere ileterek, yasal dayanak belirsizliğinin en aza indirgenmesine, eksik yasal belge atıflarının rehberde eklenmesine, yasal belgelere göre fazla ifadelendirmelerin saptanarak sadeleştirilmesine ve rehberin güncelleştirilmesine katkı sağlayabilir. Ekip alanyazını tarayarak buradaki gelişmelerin, bulguların ve yaklaşımların rehberde yansımaya, gerektiği yerlerde atıf yapılarak uygulayıcılar açısından rehberde bilimsel bir nitelik kazandırmaya; kavram tutarsızlıklarının giderilmesine, içerik eksikliğinin giderilerek kurumun (BİLSEM) kendine özgü yönlerinin de daha fazla öne çıkmasına katkı sağlayabilir.

Yasal belgelerin güncellenmesi denetim sisteminin dijitalleştirilmesi önerilebilir. MEB tarafından 2023 Vizyon Belgesi'nde dijitalleşme sürecinde mevzuata ilişkin en çok vurgulanan büyük verinin ele alınmasının, denetim sisteminin dijitalleşmesinin temel noktası olacağı düşünülmektedir. Denetim rehberinin gönderme yaptığı tüm yasal belgelerin ulaşılabilirliği açısından da bir yazılım geliştirilerek tüm alt veri tabanlarının tek bir veri tabanı oluşturularak birleştirilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, dijitalleşen bir denetim sisteminde denetim rehberlerinin de kullanıcı dostu olması sağlanabilecektir. Eğitim denetimi alanında çalışmakta olan araştırmacıların, bilişim alanında uzmanlar akademisyenler ile iş birliği yaparak bir yazılım geliştirmeleri ve bu yazılımın kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Müfettiş yardımcısı yetiştirme sürecinde, rehber hazırlama ve veri analizi eğitimlerine yer verilebilir. Kurumların farkları da bu eğitimlerin içeriğine yansımaya gerekmektedir ve bu doğrultuda BİLSEM türü kurumların denetiminde uzmanlaşmış denetçilerin sayısının artırılabilir. Denetim görevinin büyük oranda kurum yöneticilerine verildiği düşünüldüğünde, BİLSEM yöneticileri de denetim rehberini uygulamaya geçirme konusunda eğitimler alabilirler.

Eğitim yönetimi bilim dalı lisansüstü programlarında, eğitim denetimi alanında verilen derslerin içeriğinde, denetim rehberi gibi belgelerin nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin içerikler, öğretim programına eklenebilir. Bu programlarda, BİLSEM türü kurumların denetimi ile ilgili içeriklere de yer verilebilir.

Yasal belgelerle ve alanyazınla ortaya çıkan tutarsızlıkların nedenlerini belirlemek, tutarsızlıkların yol açtığı veya açma olasılığı durumları ortaya çıkarmak, tüm bunların sonunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmek amacıyla da araştırmalar yapılabilir. Denetim rehberini uygulayan kurum yöneticileri ve maarif müfettişleri ile görüşmeler yapılabilir. Bu araştırmada ortaya konan tutarsızlıklar dikkate alınarak yeni bir rehberin yazımı için bir proje yapılabilir. Doküman analizi tekniğiyle elde edilen bu araştırmanın sonuçları, başka araştırmalarda derinleştirebilir. Çalışmada gerçekleştirilen analize ilişkin ham verilerin saklanmış olması, gelecekte yapılacak olan araştırmalar ve rehberin eksiklerinin giderilmesi için bir temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Atay, K. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (2000). *Özel gereksinimli olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Bapoğlu Dümenci, S., Gürsoy, F., & Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Başar, H. (2000). *Eğitimde çağdaş denetim yaklaşımları*. Eğitim denetçisi. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayınları, 9.Baskı.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E., & Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1), 14-23.
- Çoban, G. S. (2018). *Bilim ve sanat merkezleri yöneticilerinin yaşadıkları zorluklar ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri: İstanbul örneği* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Doğan, K. C. (2015). Yönetimin bir fonksiyonu olarak denetim ve kamu yönetimindeki yeri. *Ombudsman Akademik*, (3), 107-141
- Friel, N. (2015). The cinderella of education: gifted and talented pupils, with a focus on double exceptionality. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A838839&dswid=-8678> 27 Ağustos 2020.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Türkiye’de ve Bazı Avrupa ülkelerinde müfettişlerin yetiştirilme süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-95.
- Güneş, A. (2018). Türkiye’de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Hızlı, E. (2014). Examining of gifted and talented education: Israeli Education. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
- Hırıyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Age International, Delphi.
- İlđan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 507-527.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Okul yöneticisi seçme ve yerleştirme uygulamasına ilişkin bir değerlendirme: Görev süresi dolan okul müdürlerinin, yeniden görevlendirilme usullerine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 874-888.
- Kayıkçı, K., & Emiroğlu, S. E. (2014). Görevsel örgüt yapısına göre düzenlenmiş eğitim denetimi gruplarının çalışmalarının değerlendirilmesi: İstanbul örnek uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 60-82.
- Kazu, İ.Y. & Şenol, C.(2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği). *E-international Journal of Educational Research*, 3(2),13-35.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 78-96.
- Kılıç, V. C. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*. 135-143.

- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Lillis, K. M. (1992). Improving basic education: preconditions for successful inspection and supervision: implications for training." International Institute for Educational Planning, UNESCO. <http://birbhum.nic.in/DPSC/reference/95.pdf> , 25 Eylül 2020.
- MEB BİLSEM Yönergesi, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2020_03/04161158_FW_BYLYM_VE_SANAT_MERKEZLERI_YONERGESY_.zip , 10 Eylül 2020.
- MEB. (2016). Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Resmi Gazete*, 16.03.2016 tarih 29655 sayı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm> 9 Ekim 2020.
- MEB, (2017a). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Tebliğler Dergisi, 30160.
- MEB. (2020). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü <https://orgm.meb.gov.tr> , 18 Ağustos 2020.
- MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>, 17 Ağustos 2020
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Teftiş Kurulu Başkanlığı Birimler. Erişim adresi: <https://tkb.meb.gov.tr/> 14 Temmuz 2020.
- Miles, J. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- NAGC. (2019). National Association for Gifted Children <https://www.nagc.org/> 18 Haziran 2020.
- Özen, F., & Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete, 30471, 07.07. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, 14 Eylül 2020
- Özsoy, Y., Saldıroğlu, H., & Sever, M. (1991). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri* Ön Raporu. Ankara: TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0., *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- MEB (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Kanun Numarası*, 1739. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Resmi Gazete (2016a). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Sayı: 29655). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm>
- Sabancı, A. vd. (2016). Eğitimde Giriş. *İçinde, Eğitimin Denetimi*, 311-339. Editör: Erdal Toprakçı. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sak, U., Ayas, M.B., Sezerel, B.B., Öpengin, E., Özdemir, N.N., & Gürbüz, D.Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Summak, S.M. & Şahin, Çelik, Ç. (2014). Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezlerinde standartların belirlenmesi ile ilgili görüşlerin incelenmesi, *Asya öğretim Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Şahin, A. (1998). *Bürokrasi kuramı ve Türk bürokrasisi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 251-273.

- Taymaz, H. (2015). *Teftiş ilkel kavramlar yöntemler*. Ankara. Pegem Akademi.
- Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi. Erişim adresi: <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> 18 Ağustos 2020
- Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020a). Denetim Rehberi Hazırlama Süreci. http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044813_y.3.docx 18 Ağustos 2020
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28(13), 1319–1350.
- Tonbul, Y.&Baysülen, E. (2017) Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E.(2008). *Sınıfa dayalı yönetim*, Ankara: Pegem Yayınları,.
- Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E., & Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1), 14-23.
- Toprakçı, E., & Kadı, A. (2014). Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki faaliyetlerinin yasal belgeler eşliğinde analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 1-18.
- Toprakçı, E., & Akçay, A. (2016). Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 29.
- Toprakçı, E. (2020). *Denetim kuramları ve teknikleri*. Prof. Dr. Erdal Toprakçı'ya ait 2019 - 2020 Bahar Yarıyılı ders notları.
- Tortop, H. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve bilim dergisi*, 2(2), 106-113.
- Tuncer, S. (1991). *Değişik kaynaklardan yetişen ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin değerlendirilmesi* (Bursa İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yazgan, E. (2020). *Bilim Sanat Merkezlerinin Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeli açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Ege Üniversitesi.
- Yavuz, S.Ö. (2016). Organizasyon Kuramları. M. Polat, K. Arun, (Eds.) ,*Kurumsal Kuram*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, A. G. H., & Toprakçı, E. (2009). Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology (Vol. 1)*. Univ of California Press.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and Schuster.

The Investigation of Science and Arts Centers Supervisory Guideline on The Basis of Legal Documents and Literature

Assoc. Prof. Dr. Yılmaz TONBUL
Ege University-Turkey
yilmaztonbul@gmail.com

Figen ATA ÇİĞDEM (Ph.D. Stud.)
Milli Eğitim Bakanlığı
atafigen@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the Science and Art Centers supervisory guide published by the Board of Inspectors on the basis of literature and legal documents and to determine the inconsistencies and develop suggestions for the practitioners and researchers in this direction. In the study, document review, one of the qualitative research patterns, was used, and the data were analyzed by content analysis. In the study, the rate of the inconsistency of the BİLSEM supervisory guide to the legal documents found highly within the scope of the consistency theme of the BİLSEM supervisory guide with legal documents. The most inconsistency with legal documents was found in the codes of the uncertainty of legal basis, lack of date according to legal documents, and overexpression according to legal basis. It is seen that the BİLSEM supervision guide has a general consistency with the literature and the information produced in the science of supervision is included in the guide. However, there are deficiencies in the categories of contradictions in the supervision principles with respect to the manner in which the supervision principles are expressed, lack of references to scientific studies in some parts of the supervision guide, lack of content in the statements in the field but not in the supervision guide. The findings were interpreted and suggestions were developed, supported by related theories and the results of the field.

Keywords: Educational supervision, Supervisory guide, BİLSEM, Supervisor, Inspector



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.36-62**

DOI: 10.19160/ijer.804118

*Received: 05.10.2020
Accepted: 15.11.2020*

Suggested Citation:

Tonbul, Y. & Ata Çiğdem, F. (2020). The Investigation of Science and Arts Centers Supervisory Guideline On The Basis of Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 36-62, DOI: 10.19160/ijer.804118

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Educational supervision, actions taken in education; It is the process of examining whether it is suitable for the current legal operation, the purpose determined, the plan prepared, the substance at hand, and human resources. Supervision of the activities carried out by all institutions in the state to achieve their determined objectives is essential both for the institution itself and for the state and society. Each unchecked unit deviates from its target within itself and then begins to prevent the state mechanism from achieving its goals. For this reason, a rational auditing process is a requirement of the continuity of institutions and the state (Toprakçı *et al.*, 2010).

In the Turkish education system, supervision as a public institution is structured for all levels of the education system, starting from course supervision to classroom supervision, school supervision, supervision of Provincial and District directorate of national education and supervision at ministerial level and these structurings show that supervision takes place at all levels The inspection guidelines for each type of school and educational institution are prepared by the Department of Inspection Board and published on its official website (Board of Inspectors, 2020). When the published supervisory guidelines are examined, it is seen that there is a supervisory guideline regarding Science and Art Centers (BİLSEM).

When the literature is examined; the studies are grouped as the conditions of Science and art centers, configuration requirements (Güneş, 2018), and the impact and quality of the given education, satisfaction (Summak, Çelik & Şahin, 2014; Koç, 2016), diagnostic processes of Student and education models (Tortop, 2012), selection of teacher and administrator to the Science and art centers (Hızlı, 2014; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Koç, 2016; Kılıç, 2018; Güneş, 2018; Sak., *et al.*, 2015; Yazgan, 2020) qualifications and opinions rights that are granted to special talented (Kuzu ve Şenol, 2012). There has not been any study on the supervision of BİLSEM published by the board of inspectors, nor has there been any study on the supervision guide. Although there are many studies about BİLSEM institutions (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Koç, 2016; Güneş, 2018), no studies related to their audits have been found, institutional audits of BİLSEM institutions shows that the problems related to the supervisory processes are not addressed. The research aims to examine the BİLSEM supervisory guideline based on domestic literature and legal documents, to determine inconsistencies and develop suggestions for practitioners and researchers accordingly.

Method: The document analysis technique was used based on the qualitative research method. Supervisory guidelines were considered as sources suitable for document review. The study document is the BİLSEM Supervision Guide from the guides published by the Department of Inspection board in 2016. In this study, a content analysis technique was used to analyze the obtained data. Content analysis was supported with quotations by the specified categories and subcodes during the data use phase. To ensure the validity of the research, confirmation of colleagues was applied. In the expert's opinion, faculties who are competent and publishing in the field of supervision and a master inspector were also included in the study. It was sent to faculties who are experts in the field of study and their opinions were included in the study. Besides, the raw data of the research has been

stored to share it on demand or to make comparisons in other research to increase the external reliability (confirmability).

Findings: Although there are parts of the guide that are consistent with legal documents, it is concluded that there are more inconsistent articles. When the category of inconsistency is examined, it can be said that the statements regarding the outdatedness of legal documents stemmed from the constant change of legal documents and the fact that access to information is still provided by traditional methods. According to the findings regarding the legal basis uncertainty, it shows that the supervisory guidelines were not revised and comprehensively handled according to the legal documents during the preparation process. It is seen that the supervisory guideline is generally consistent with the literature based on the literature. Within the theme of inconsistency with the literature, it is one of the conclusions reached in which the code of reference to the literature stands out.

Suggestions: To reduce the inconsistency of the supervisory guideline with legal documents, a team may be appointed by the Board of Inspectors for the preparation process of the guide, and it may be recommended to include specialists in the field of educational control within the team. Within the scope of the analysis of legal documents, it can be suggested that the Ministry of National Education should include in-service training planning, data analysis training, and additions on the content of the courses such as analysis of the Turkish Education System given in universities, postgraduate education, training supervision, supervision and management, and how to prepare documents such as a supervisory guideline. To maintain up-to-date according to legal documents, it is also recommended that all subdatabases be created and combined by creating a single database by developing software for the accessibility of all legal documents that the audit guide refers to. In future research, it is recommended that researchers working in the field of educational supervision develop software in cooperation with academicians who are experts in the field of informatics. To reflect the differences in institution-specific supervisory processes to the guide, it can be suggested that auditors who have experience in each institution, such as BİLSEM, take part in the process of creating institution-specific guides, and in future researches, it is recommended to use opinions from different stakeholders (educational inspectors, school principals, BİLSEM institution employees).

Examination of Preschool and Prospective Teacher's Opinions on Values Education¹

Dr. Öğr. Üyesi Begümhan Yüksel
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
begumhanyuksel@gmail.com

Özgür Oğur (Y.L. Öğr.)
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
ozgurogur33@gmail.com

Fatime Vatandaş Sarı (Y.L. Öğr.)
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
f.vatandas.32@gmail.com

Abstract:

The purpose of this study is to examine the opinions of pre-school and prospective teachers' on values education based on different variables. Descriptive survey model, one of quantitative research models, was used in the study. The study group for the research consists of 137 pre-school teachers teaching in kindergartens affiliated to The Ministry of National Education (MNE) and 176 prospective teachers who are currently studying at the Faculty of Education's department of Pre-school Education for the 2019-2020 academic year. A personal information form developed by researchers and 'Activities Used in Value Education and a Scale of Opinions on Value Education' developed by Akbas (2004) was used. Descriptive statistics, 'T Test' for Independent Groups and One-Way ANOVA (Analysis of Variance) were used in the analysis of the data. When the difference between the groups was determined to be a considerable amount, the Tukey Range Test (Tukey's Test) was conducted to see in which groups the difference lied. As a result of the research, it was found that there was a significant difference in opinion levels of both groups. In addition, it has been concluded that views of pre-school teachers on values teaching differ a great deal based on gender and age.

Key Words: Pre-school education, Teacher, Prospective teacher, Values education



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.63-78

DOI: 10.19160/ijer.815827

Gönderim : 24.10.2020
Kabul : 08.11.2020

Önerilen Atıf

Yüksel, B., Oğur, Ö. &. Vatandaş Sarı, F. (2020). Examination of preschool and prospective teacher's opinions on values education, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 63-78, DOI: 10.19160/ijer.815827

¹ This study was presented at the International Congress of Academic Research on the 20-22th of July 2020

INTRODUCTION

Values serve as standards or criteria. Values guide the selection or evaluation of actions, policies, people, and events. People decide what is good or bad, justified or illegitimate, worth doing or avoiding, based on possible consequences for their cherished values (Schwartz, 1992). The concept of value (Celikkaya, 1996:168), which is defined as the behavior and the set of rules accepted and adopted by people in a society, is also defined as the significance and priority attributed by the society to a situation or event (Aydin, 2010).

Values education is an education that aims to make individuals gain human traits, and then reflect these traits on their attitude the way they are supposed to be (Ulusoy and Dilmac, 2016). Values education also provides a sophisticated development by bringing cultural values to individuals (Iyer, 2013). Values education is a concept that has an important place in the field of education (Yesil and Aydin, 2007) since it has the potential to strengthen bonds between a family and their kids (Mei-Ju, Chen-Hsin and Pin-Chen, 2014).

Acquisition of values is an ongoing process for life that is emphasized greatly in all aspects of education. In this context, education systems today place just as much importance on values education as the academic achievements of individuals. Individuals gain social values in the pre-school period and values gained in this time span affect the individuals' success in later life. It is safe to say that values education given in this period is of vital importance considering the impact of pre-school period on children's development and learning speed. Pointing out that experiences about good behavior should be diverse in early childhood. Uyanik Balat and Dagal (2006) and Uzun and Kose (2017) emphasized that early childhood is where these experiences start, and that therefore this time span is a crucial period. Relevant studies clearly show that values individuals gain in the pre-school period and behavior individuals adopt based on these values enable them to live in harmony with the society in the long run (Pekdogan and Korkmaz, 2017), and that affect their future success (Singh, 2011). What is more, studies also reveal that quality education based upon values education in pre-school period tends to decrease crime rate in adulthood (Barnett and Frede, 2010).

Values are concepts that can be learned and taught (Koylu, 2016). In this context, while it is family where values are gained in the first place and are more efficient, people around the child also have an impact on gaining these values. While kids already have an understanding of values up to a certain level by the time they start school (Halstead and Taylor, 2000), values gained in the family are supported and established with the education provided at school and kids gain new values (Aspin, 2000; Keskin, 2008; Oktay, 1999).

Pre-school educational institutions, which are the first step to a child's first experience of school, are the most important and efficient places after family where values education is provided. Erden (1998) pointed out that educational institutions are an important social tool for kids to gain the values and behavior accepted and desired by the society. Therefore the principles, objectives and the content of national education programs put to use in educational institutions are of great importance in

the impact of education in children. 'General Objectives' stated in The Basic Law of National Education Number 1739 of the Turkish National Education include values, and individuals' acquisition of moral and material values is among these objectives (Ministry of National Education, 1973).

In a study of Aral and Kadan (2018) where they studied values included in the 2013 pre-school education program's acquisition and demonstrations, they determined that the education program included responsibility, respect, solidarity, trust, love, tolerance, freedom, equality, friendship and justice, respectively.

Relevant studies point out that values education should be provided within the context of an education program that includes the entire curriculum there is, that it is not a healthy approach to degraded it to just a class or a curriculum, and that a lot of factors carried out in schools including formal and informal education programs should be within the context of the schools' value education (Hokelekli, 2013; Keskin, 2008). In short, values should be adopted and internalized by anyone who is a member of the school in all aspects, and should be maintained through various activities as part of the school's education system. In this sense, teachers have a very important role in the development of values adopted in the family and children's friend circle; as well as the acquisition of new values and the regulation and practice of values education.

Researches reveal that the thoughts, attitude and behavior of teachers who have a crucial role in the acquisition of basic human values that communal living requires (Erkus, 2012), are important in providing children with the desired values (Uzun and Kose, 2017). It is imperative that teachers, who are influential individuals that children look up to and take as an example, should first adopt a value and behavior that they want children to gain themselves. For instance, when an educator that aims to bring honesty as a value to a child is honest himself in all areas of his life, the child will most likely take his teacher as an example and will adopt this value. Yazici (2006) points out that it is only possible for teachers to reflect values on their behavior by internalizing the topics and concepts about values education. Pre-school teachers, meanwhile; who work during the early childhood years which are critical in bringing values to the little ones, are the most effective people in the process of learning and teaching values.

It has been revealed that studies related to values education in Turkish pre-schools have increased in recent years, while studies regarding the opinions of teachers and prospective teachers, who have a critical role in educating preschoolers, on values training, are limited (Akiturk and Kahraman, 2019; Erkus, 2012; Karakas, 2015; Kozikoglu, 2018; Ogelman and Sarikaya, 2015; Pekdogan and Korkmaz, 2017; Uzun and Kose, 2017; Yilmaz and Yilmaz, 2017; Yuvaci, Safak and Sirin, 2013). There has been no reported study among the ones mentioned above that handles the opinions of pre-school teachers and prospective teachers together on values training. For this reason, this study focuses on the opinions of pre-school teachers and prospective teachers on values training in the pre-school period. In this sense, this study aims to examine the opinions of the teachers in both groups on values training in the pre-school period. The study sought answers to the following questions in line with this main purpose:

- 1) Is there a significant difference between the opinions of pre-school teachers and prospective teachers on values training in the pre-school period?

- 2) Do pre-school teachers' and prospective teachers' opinions on values training in the pre-school period differ based on gender?
- 3) Do pre-school teacher's opinions on values training in the pre-school period differ based on age?

METHOD

Research Model

This study conducted to understand the opinions of pre-school teachers and prospective teachers on values education is a descriptive research model, which is one of the quantitative research models. The descriptive research model is a method that is used to describe a past or a current event, and is also one where a situation is examined based on different variables (Karasar, 2006).

The Study Group

The study group for this research consists of 137 pre-school teachers working in kindergartens affiliated to The Ministry of National Education (MNE) for the 2019-2020 academic year in Antalya and 176 prospective pre-school teachers who are currently studying at the Faculty of Education in the Department of Pre-school Education for the 2019-2020 academic year in Antalya. The study group was created using 'convenience sampling', which is a type of non-probability sampling. In this method, a sampling is created starting with the most convenient and available people who are easy to reach until a bigger pool of respondents is available; and it's incredibly prompt, uncomplicated and economical (Buyukozturk et al., 2008).

Personal information form and Activities Used in Values Education and Values Education Opinion Scale were converted into a questionnaire via Google Forms and a link was created to be sent to participants. The created link was delivered through the internet to participants who volunteered to fill out the questionnaire. The questionnaires filled out by these volunteers were then collected through the Google system and transferred to the computer by a researcher to be analyzed.

Table 1 Demographic information regarding pre-school teachers

Variable	n	%
Gender	Male	12.4
	Female	87.6
Age	25 and below	10.9
	26-35	48.2
	36 and above	40.9
Seniority (year)	1-5	21.9
	6-10	26.3
	11-15	37.2
	15+	14.6

Of the 137 pre-school teachers participating in the study, 12% (n = 17) are male and 88% (n = 120) are female. 11% of the teachers (n = 15) are in the 18-25 age group and 48% (n = 66) are in the 26-35 age group, while the remaining 41% (n = 56) are in the age group 36 and above.

Of the 137 pre-school teachers participating in the study, the seniority of 22% (n = 30) is 1-5 years, 26% (n = 36) is 6-10 years, and 37% (n = 51) is 11-15 years while 15% (n = 20) is 16 years and above.

Table 2 Demographic information regarding prospective teachers

Variable		n	%
Gender	Male	39	22.2
	Female	137	77.8
School Year	1st Grade	38	21.6
	2nd Grade	49	27.8
	3rd Grade	51	29.0
	4th Grade	38	21.6

22% (n = 39) of 176 prospective pre-school teachers participating in the study are male, and 78% (n = 137) are female. 22% of the prospective teachers (n = 38) have 1st graders; 28% (n = 49) have 2nd graders and 29% (n = 51) 3rd graders while the remaining 22% (n = 38) have 4th graders.

Data Collection Tools

A personal information form created by researchers and 'Activities Used in Value Education and a Scale of Opinions on Value Education' developed by Akbas (2004) in collecting data. 'Activities Used in Value Education and a Scale of Opinions on Value Education' is a likert-type scale consisting of two dimensions called 'Activities Used in Value Education' and 'A Scale of Opinions on Value Education'; which consists of 36 items in total. It consists of two sub-dimensions called 'Activities Used in Value Education' and 'Verbal Activities Used and Teacher-Centered Activities Used'; as well as a total of 19 items. Only the dimension 'Opinions on Value Education' consisting of three sub-dimensions called 'The Role of Family in Values Education', 'Values Education at School' and 'The Role of the Teacher in Values Education'; and 17 items were used. There are four items regarding 'the Role of Family in Values Education' dimension, five in 'Values Education at School' dimension, and eight in 'The Role of the Teacher in Values Education' dimension. The minimum average score that can be obtained from a scale scored between one-five points is one, while the maximum point average is five. A high point average indicates that the opinion level is high.

Data Analysis

The collected data was analyzed using a statistics program. As a part of this analysis, opinion points of the participants were averaged, and it was examined if the data had a normal distribution by looking at Skewness and Kurtosis along with Shapiro Wilk values. Examinations showed that Skewness and Kurtosis values were between -1.5 and +1.5 while the Shapiro Wilk value was insignificant (p>.05). Therefore it was agreed

that the values had a normal distribution. In the analysis of the data, frequency, mean and percentage values, T Test for Independent Groups, ANOVA (one-way analysis of variance) test were used. When the difference between the groups was found to be significant. Tukey's range test was used to determine which group had the difference in question. There is no analysis available regarding the differences in the opinions of prospective teachers on values education by age since the distribution of prospective teachers by age in this study is between 18-25.

RESULTS

The results of the analysis carried out in order to examine the opinions of pre-school teachers and prospective teachers on values education according to different variables are as follows:

Table 3 *T Test analysis results regarding the opinions of pre-school and prospective teachers on values teaching*

Sub-dimensions and Groups		n	\bar{x}	Sd	t	df	p
The role of family in teaching values	Prospective teacher	176	2.24	.56654	.214	260.066	.831
	Teacher	137	2.22	.69152			
Values education at school	Prospective teacher	176	2.52	.58187	-5.354	249.139	.000
	Teacher	137	2.94	.75613			
The teacher's role in values education	Prospective teacher	176	2.37	.43094	-5.451	269.299	.000
	Teacher	137	2.66	.49879			
General opinions on values education	Prospective teacher	176	2.38	.39860	-4.917	255.365	.000
	Teacher	137	2.64	.49978			

There is no significant difference in the opinions of pre-school and prospective teachers regarding the role of the family in teaching values upon examining Table 3 ($t=.214$, $p>.05$). However, it has been found that values education at school ($t=-5.354$; $p<.05$), the teacher's role in teaching values and in a general sense (general opinions on values education) ($t=-5.451$; $p<.05$), there is a significant difference in favour of teachers. According to this result, teachers think values education should be provided in pre-school compared to prospective teachers.

Table 4 *T test analysis results regarding the difference of pre-school teachers' opinions on teaching values based on the gender variable*

Sub-dimensions and Genders		n	\bar{x}	Sd	t	df	p
The role of family in teaching values	Male	17	2.17	.67757	-.305	135	.761
	Female	120	2.23	.69600			
Values education at school	Male	17	2.49	.80659	-2.674	135	.008
	Female	120	3.00	.73011			
The teacher's role in values education	Male	17	2.50	.45501	-1.457	135	.147
	Female	120	2.68	.50210			
General opinions on values education	Male	17	2.42	.50526	-1.965	135	.051
	Female	120	2.67	.49315			

Table 4 shows the comparison of pre-school teachers' scores on teaching values in pre-school based on the gender variable. The results of the analysis show there is not a significant difference based on gender when it comes to the role of the family ($t = -.305$, $p > .05$), teacher ($t = -1.457$, $p > .05$) or in general terms ($t = -1.965$, $p > .05$) in pre-school education. However, when it comes to teaching values at school, the results are frankly in favour of female teachers ($t = -2.674$, $p < .05$).

Table 5 *T test analysis results regarding the difference of prospective teachers' opinions on teaching values based on the gender variable*

Sub-dimensions and Genders		n	\bar{x}	Sd	t	df	p
The role of family in teaching values	Male	39	2.19	.60279	-.595	174	.552
	Female	137	2.25	.55736			
Values education at school	Male	39	2.40	.62576	-1.526	174	.129
	Female	137	2.56	.56612			
The teacher's role in values education	Male	39	2.30	.41641	-1.059	174	.291
	Female	137	2.39	.43472			
General opinions on values education	Male	39	2.30	.42621	-1.395	174	.165
	Female	137	2.40	.38913			

Table 5 shows that the opinions of prospective pre-school teachers on 'the Role of Family in Teaching Values' ($t = -.595$, $p > .05$), 'Values Education at School' ($t = -1.526$, $p > .05$), 'the Teacher's Role in Values Education' ($t = -1.059$, $P > .05$) and 'General Opinions on Values Education' ($t = -1.395$; $p > .05$) do not differ significantly based on gender.

Table 6 One way ANOVA test analysis results regarding the difference of pre-school teachers' opinions on teaching values based on the age variable

Sub-dimensions		Sum of Squares	Sd	Mean Square Value	Age Group	\bar{x}
The role of family in teaching values	Between groups	7.945	2	3.973	25 and below	2.71
	Within groups	57.090	134	.426	26-35	2.00
	Total	65.036	136		36 and above	2.35
F=9,324; P= ,000						
Values education at school	Between groups	8.226	2	4.113	25 and below	2.61
	Within groups	69.530	134	.519	26-35	2.77
	Total	77.756	136		36 and above	3.23
F=7,926; P=,001						
The teacher's role in values education	Between groups	1.225	2	.613	25 and below	2.74
	Within groups	32.611	134	.243	26-35	2.56
	Total	33.836	136		36 and above	2.75
F=2,517; P=,084						
General opinions on values education	Between groups	2.959	2	1.480	25 and below	2.69
	Within groups	31.011	134	.231	26-35	2.49
	Total	33.970	136		36 and above	2.80
F=6,394; P=002						

Table 6 shows that apart from the opinions of pre-school teachers on 'The Teacher's Role in Values Education' (F=2.517; $p > .05$), the rest of the figures on the table differed significantly based on age. According to the Tukey's Range Test, the difference came out to be in the 25 and below and 26-35 age group in the Role of Family in Teaching Values department. Based on the results, the opinion level of teachers in the 25 and below age group (2.71) was significantly higher than those in the 26-35 age group (2.00). On the other hand, the difference in the Values Education at School department was between teachers aged 36 and above, and those aged 25 and below and between 26-35. According to this, the opinion levels of teachers aged 36 and above (3.23) are higher than those aged 18-25 (2.61) and aged 26-35 (2.77). Looking at the results of the Tukey's Range Test to determine the difference in general opinions on values education, it was between teachers aged 36 and above and those in the 26-35 age group. According to this, it was found that the opinion levels of teachers aged 36 and above (2.80) were significantly higher than those of teachers aged 26-35 (2.49).

CONCLUSION and DISCUSSION

The opinions of pre-school and prospective teachers on teaching values were analyzed in this study, and it was clear that the results were in favour of pre-school teachers when it comes to teaching values. It was also found that teachers have

especially different opinions on 'the role of the family in teaching values, values education at school, and the teacher's role in values education' than prospective ones. This conclusion can be interpreted as there is a need for values education at pre-schools and those pre-school teachers' opinions on the role of family and teacher were comparatively more positive than those of prospective ones.

Studies reveal that while values are mainly gained in the family first, they are supported and set with the education provided at school and the influence of teachers along with gaining new values in the meantime (Aspin, 2000; Halstead and Taylor, 2000; Keskin, 2008; Oktay, 1999). Bilir and Bal (1989) emphasized that the child's adoption of the value system of the society he/she lives in and developing appropriate attitude and behavior in parallel is something that tends to happen in the pre-school period. Considering that the foundations of basic values are laid in this very period (Uyanık Balat and Dagal, 2006), prospective teachers that will be working in this department should be consciously and properly trained for the education provided to children about bringing values to them and the influence of teachers on the students. Likewise, a teacher's purpose is not just to give information to students; but also to help them understand the good and the bad behaviors in life and become individuals living in harmony with other people.

Another result of the study was that there was not a significant difference between the opinions of both teachers and prospective teachers on teaching values in pre-school (the role of family, the teacher's role and in general total) based on the gender variable. However, it has been determined that female teachers had relatively more positive opinions than male teachers regarding 'values education at school'. This means that female teachers think providing values education is a school's main job compared to male teachers. When related literature is examined, it is possible to see studies suggesting that women tend to have a more positive attitude toward values education and that they attach more importance to it compared to men (Altunay and Yalcinkaya, 2011; Kurtdede Fidan, 2009). In his study, Kurtdede Fidan (2009) found that the opinions of prospective classroom and social studies teachers regarding values education differed in favour of women. Altunay and Yalcinkaya (2011) also found in their study including prospective teachers with different majors that female teachers attach more importance to the concept of value than male teachers do. Unal (2011) interpreted that the reason why some opinions on values differ based on gender is that men tend to have a more individualistic point of view while women have a more communal point of view. On the other hand, there are also studies showing that opinions regarding values education do not differ based on gender. In one of their studies, Yilmaz and Yilmaz (2017) found that gender does not have a significant effect on the opinions of classroom and pre-school teachers on teaching values. In a study of Basegmez (2017), it was found that the opinions of prospective classroom teachers on teaching values do not significantly differ based on gender.

When the findings regarding the difference in pre-school teachers' opinions on teaching values based on age are examined, it is understood that 'The Role of Family in Teaching Values and Values Education at School' sub-dimension and 'General Opinions on Values Education' significantly differ based on the age variable. It was concluded that this difference in 'The Role of Family in Teaching Values' dimension was between pre-school teachers aged below 25 and between 26-35; and that it was in favour of

pre-school teachers aged below 25. According to this conclusion, pre-school teachers aged below 25 think that the determining factor in teaching values is family. Based on this finding, pre-school teachers think values education in the family is a lot more effective than the curriculum's teachings and teachers when educating children. This can be interpreted as teachers in this age group think that school and teachers come second after family when it comes down to bringing values to pre-school children. It has also been found that the difference in the opinions of teachers in the dimension of 'Values Education at School' is between teachers aged 36 and above and those aged between 26-35; and that this difference was in favor of teachers aged 36 and above. Based on this conclusion, teachers aged 36 and above think values education should be provided at school within the context of an appropriate plan and schedule, while they also believe providing values education should be a school's main job. This shows us that the age variable is a determining factor in the opinions of pre-school teachers on values education. Dimension-wise, the fact that older teachers have a higher point of view can be interpreted as with age, their work experience and commitment to their job increase in parallel (Dolunay and Piyal, 2003; Ercen, 2009).

As a result, the following recommendations can be considered in the light of these conclusions:

- Families should be made aware of the importance of values education and should be in cooperation with teachers on this issue.
- The number and quality of theoretical or applied classes about values education for undergraduates should be increased and the content of these classes should be enriched.
- The amount and quality of in-service trainings regarding values education should be increased.

REFERENCES

- Akbas, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyussal Amaclarinin İlkogretim II. Kademedeki Gerçeklesme Derecesinin Degerlendirilmesi [Evaluation of the level of realization of the affective aims of the Turkish National Education System in the 2nd grade.]* Unpublished Doctoral Thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Akiturk, H. & Bagceli Kahraman, P. (2019). Okul Oncesi Ogretmen Adaylarinin Degerler Egitimine Yonelik Gorusleri. [The Views of Preschool Teacher Candidates for Value Education.] *Degerler Egitimi Dergisi*, 17(38), 267-294. DOI: 10.34234/ded.563493
- Altunay, E. & Yalcinkaya, M. (2011). Ogretmen Adaylarinin Bilgi Toplumunda Degerlere Iliskin Goruslerinin Bazi Degiskenler Acisindan Incelenmesi. [Examination of Teacher Candidates' Opinions on Values in Information Society in Terms of Some Variables.] *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi.*, 1(1), 5-28.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 Okul oncesi egitim programinin degerler egitimi baglaminda incelenmesi. [Examining the 2013 preschool education program in the context of values education.] *Erken Cocukluk Calismalari Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Aydin, M. Z. (2010). Okulda degerler egitimi. [Values education at school. *Education Overview*, 6(18), 16-19.

- Barnett, W. S. & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34(1), 21.
- Basegmez, D. A. (2017). *Sınıf öğretmenleri adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. [The opinions of the class teacher candidates about the value education.]* Master thesis. Balıkesir University Institute of Social Sciences, 2017.
- Bilir, S. & Bal, S. (1989). *Kutahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi. [Examining syntax of the expressions used by children between the ages of 4-6 in Kutahya city center.]* Unpublished doctoral dissertation. Hacettepe University Institute of Health Sciences, Ankara.
- Buyukozturk, S., Cakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008), *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Celikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi. [Functional Education Sociology]*. İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Dolunay, A. B., & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik [Some professional qualifications and burnout of teachers]. *Kriz dergisi*, 11(1), 35-48.
- Ercen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme [Professional burnout levels of teachers: A comparative study in Mersin province]. *Cukurova University Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş. [Entry to the teaching profession]*. İstanbul: Alkim yayıncılık.
- Erkus, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimi İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. [Evaluation of Preschool Teachers' Views on Values Education in Preschool Education Program.]* Unpublished Master Thesis. Dicle University Institute of Educational Sciences, Diyarbakir.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. doi:10.1080/713657146
- Hokelekli, H. & Gunduz, T. (2007). *Ustun yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. Değerler ve Eğitimi içinde [Value orientation and training of gifted children. In Values and Education]* (371-396). İstanbul: Dem Publications.
- Iyer, R. B. (2013). Value-based education: Professional development vital towards effective integration. *IOSR Journal of research and method in education*, 1(1).
- Karakas, H. (2015). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. [Evaluation of values education activities according to pre-school teachers: A qualitative study.]* Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Volume I, 623.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific Research Method]*. Ankara: Nobel Yayın Dagitim.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. [Value education in social studies education programs in Turkey: Historical Overview, investigation of effectiveness of the 1998 and 2004 programs.]* Unpublished doctoral thesis. Marmara University, İstanbul
- Koylu, M. (2016). *Teoriden Pratige Değerler Eğitimi. [From Theory to Practical Values Training.]* Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kozikoglu, I. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. [Investigation of pre-school teachers' attitudes and opinions about values education]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. [The Opinions of Teacher Candidates on Values Education]. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2 (2), 1-18.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu. [National education basic law.]* Ankara: MEB.

- Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y. & Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 527–533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431>.
- Ogelman, H. G. & Sarikaya, H. E. (2015). Okul oncesi egitimi ogretmenlerinin degerler egitimi konusundaki gorusleri: Denizli ili ornegi. [Preschool education teachers' opinions on values education: Denizli province example]. *Sakarya University Egitim Fakultesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oktay, A. (1999). *Yasamin sihirli yillari: Okul oncesi donem. [The Magical Years of Life: Preschool Period]*. Istanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pekdogan, S. & Korkmaz, H. I. (2017). Okul oncesi egitime devam eden 5-6 yas cocuklarına verilen degerler egitimine iliskin ogretmen goruslerinin incelenmesi. [Examination of teachers' opinions regarding the education of values given to 5-6 year old children attending pre-school education]. *Mustafa Kemal University Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning and Administration* 1(1), 1-8.
- Ulusoy, K. & Dilmac, B. 2016. *Değerler Eğitimi. [Values Education]* Ankara: Nobel yayıncılık.
- Unal, F. (2011). Ogretmenlerin ogrencilerine kazandırmak istedikleri degerlere yönelik bir inceleme. [An examination of the values that teachers want to bring to their students.] *Egitim ve Insani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 3-24.
- Uyanik Balat, G. U. & Dagal, A. B. (2006). *Okul oncesi donemde degerler egitimi etkinlikleri [Values education activities in pre-school period]*. Ankara: Kok yayıncılık.
- Uzun, M. & Kose, A. (2017). Okul oncesi egitimde degerler egitiminin uygulanmasına yönelik ogretmen gorusleri. [Teacher opinions on the implementation of values education in pre-school education.] *Bayburt Egitim Fakultesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Yazici, K. (2006). Degerler Egitimi'ne Genel Bir Bakis. [An Overview of Values Education]. *Turkluk Bilimi Arastirmalari*, 19(19), 499.
- Yesil, R. & Aydin, D. (2007). Demokratik degerlerin egitiminde yontem ve zamanlama. [Method and timing in education of democratic values]. *Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 11(2), 65-84
- Yilmaz, M. & Yilmaz, O. F. (2017). Sinif ve okul oncesi ogretmenlerinin deger ogretimine iliskin gorusleri. [The opinions of class and pre-school teachers on value teaching]. *Bartın University Egitim Fakultesi Dergisi*, 6(2), 737-748.
- Yuvaci, Z., Safak, M. & Sirin, N. (2013). Okul oncesi cocuklarına degerler egitimi verirken davranis gelistirme merkezli ogrenme yontemi uygulayan ogretmenlerin gorusleri. [The opinions of teachers who apply a behavior development centered learning method while providing values education to their pre-school children]. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 122-135.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Dr. Academician Begümhan Yüksel
Akdeniz University-Turkey
begumhanyuksel@gmail.com

Özgür Oğur (M.A.Stud)
Akdeniz University-Turkey
ozgurogur33@gmail.com

Fatime Vatandaş Sarı (M.A.Stud.)
Akdeniz University-Turkey
f.vatandas.32@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değerlerin öğretimine yönelik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 137 okul öncesi öğretmeni ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 176 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Akbaş (2004) tarafından geliştirilen "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Analizlerde betimleyici istatistikler, Bağımsız Gruplar T Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıktığı durumda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değer öğretimine yönelik görüş düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın öğretmenlerin lehine olduğu, ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik görüşlerinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitimi, Öğretmen, Öğretmen adayı, Değer öğretimi



E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.63-78

DOI: 10.19160/ijer.815827

Received: 24.10.2020
Accepted: 08.12.2020

Suggested Citation:

Yüksel, B., Oğur, Ö. & Vatandaş Sarı, F. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 63-78, DOI: 10.19160/ijer.815827

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Değerler belirli durumlarda seçim yaparken neyin iyi ve neyin kötü olduğuna, arzu edilen bir durumun çaba harcamaya değer olup olmadığına karar verilmesinde, kısacası bireylerin eylemlere, davranışlara veya insanlara yönelik seçimlerinde temel oluşturmaktadır (Schwartz, 1992). Bireylerin insana özgü nitelikleri kazanarak bu nitelikleri amaca uygun bir şekilde davranışa yansıtılabilmelerini amaçlayan değer eğitimi (Ulusoy ve Dilmaç, 2016) aynı zamanda bireylere kültürel değerleri kazandırarak çok yönlü gelişim sağlar (Iyer, 2013). Ayrıca değer eğitimi aile ile çocuk arasındaki bağı güçlendirme potansiyeline de sahip olması nedeniyle (Mei-Ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen, 2014) eğitimde önemle üzerinde durulan bir kavramdır (Yeşil ve Aydın, 2007). Okul öncesi dönemin çocukların gelişim ve öğrenme hızları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu dönemde verilen değerler eğitiminin çok önemli olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın araştırmaları bireylerin okul öncesi dönemde kazanmış oldukları değerler ve bu değerlere bağlı gelişen davranışların uzun vadede bireylerin toplum ile uyum içinde yaşamalarını sağladığını (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017) ve gelecekteki başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Singh, 2011). Ayrıca araştırmalar, okul öncesi dönemde değerler eğitiminin temel alındığı nitelikli eğitimin yetişkinlikte suç oranını azalttığını da ortaya koymaktadır (Barnett ve Frede, 2010). Çocukların ilk okul yaşantılarının başlangıcı olan okul öncesi eğitim kurumları aileden sonra değerler eğitiminin kazandırıldığı en önemli ve etkili kurumlardır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında uygulanan ulusal eğitim programlarının ilkeleri, amaçları ve içeriği eğitimin çocuklar üzerindeki etkisinde büyük önem arz etmektedir. Değerler eğitiminin okul öncesi eğitim programlarında da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmalar toplumsal yaşamın gerektirdiği temel insani değerlerin kazandırılmasında kritik bir role sahip olan öğretmenlerin (Erkuş, 2012), değerler konusunda düşüncelerinin, tutum ve davranışlarının, değer öğretimi hakkındaki yeterliliklerinin çocuğa istendik değerlerin kazandırılmasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Uzun ve Köse, 2017).

Türkiye'de okul öncesi eğitiminde değerler eğitimine yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği ancak okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde kritik öneme sahip olan öğretmen ve öğretmen adaylarının değer eğitimi hakkında görüşlerini ortaya koyan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu (Akıtürk ve Kahraman, 2019; Erkuş, 2012; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Uzun ve Köse, 2017; Yılmaz ve Yılmaz, 2017; Yuvacı, Şafak ve Şirin, 2013) görülmüştür. Bu çalışmalar arasında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde değer öğretimine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem: Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 137 okul öncesi öğretmeni ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 176 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu

olasılıksız örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Akbaş (2004) tarafından geliştirilmiş olan "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretime İlişkin Görüşler Ölçeği (DÖKEDÖGÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, ortalama ve yüzde değerleri, Bağımsız Gruplar için T Testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi) testi ile gruplar arasındaki farkın anlamlı çıktığı durumunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post-hoc testinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolü'ne ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=.214$; $p>.05$) belirlenmiştir. Okulda Değer Öğretimi ($t=-5,354$; $p<.05$), Öğretmenin Rolü ($t=-5,451$; $p<.05$) boyutları ve genel toplamda (Değer Öğretime Yönelik Görüşler) ($t=-4,917$; $p<.05$) öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimde değer öğretiminde ailenin rolü ($t=-,305$, $p>.05$), öğretmenin rolü ($t=-1,457$, $p>.05$) ve genel toplamda ($t=-1,965$, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak "okulda değer öğretimi" boyutunda kadın öğretmenler ($t=-2,674$, $p<.05$) lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolü ($t=-,595$, $p>.05$), Okulda Değer Öğretimi ($t=-1,526$, $p>.05$) ve Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolü ($t=-1,059$, $p>.05$) ve Değer öğretime ilişkin genel görüşlerinin ($t=-1,395$; $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Son olarak, Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolü'ne ilişkin görüşler ($F=2,517$; $p>.05$) boyutu haricinde Değer Öğretiminde Ailenin Rolü ($F=9,324$; $p<.05$), Okulda Değer Öğretimi ($F=7,926$; $p<.05$) ve değer öğretime ilişkin genel görüşler ($F=6,394$; $p<.05$) boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma: Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değerler öğretime yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değer öğretime yönelik görüşlerinde öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özellikle "değer öğretiminde ailenin rolü, okulda değer öğretimi" ve "değer öğretiminde öğretmenin rolü" alt boyutlarında öğretmen adaylarından farklı görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin okulda değer öğretiminin gerekliliği ve değer öğretiminde ailenin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin henüz hizmete başlamamış olan adaylara göre daha olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise, cinsiyet değişkenine göre hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde değer öğretime ilişkin (ailenin rolü, öğretmenin rolü alt boyutlarında ve genel toplamda) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Ancak "okulda değer öğretimi" boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre görüşlerinin daha pozitif olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarda değer öğretimini okulların esas görevi olarak gördükleri şekilde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretime ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde "Değer Öğretiminde Ailenin Rolü ve Okulda Değer Öğretimi" alt boyutu ile "Değer Öğretime İlişkin Genel Görüşleri"nin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. "Değer Öğretiminde Ailenin Rolü" boyutunda bu farkın 25 yaş

altı ile 26-35 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenleri arasında olduğu ve 25 yaş altı grubundaki okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 25 yaş altı okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu düşündükleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre, 25 yaş altındaki öğretmenlerin çocuğun eğitiminde ailenin değer eğitimi konusunda okul müfredatı ve öğretmenlerden daha etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu bulgu bu yaş grubundaki öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının değerleri edinmelerinde okul ve öğretmenin aileden sonra ikinci planda geldiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler öğretimine ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılığına ilişkin analize, öğretmen adaylarının yaşlara göre dağılımının 25 yaş altında kümelenmesinden dolayı yer verilmemiştir. Bu bulgular ışığında ailelerin değer eğitimi hakkında bilinçlendirilmeleri, lisans programında değer eğitime yönelik teorik veya uygulamalı derslerin sayısının ve niteliğinin artırılması ile ilgili düzenlemeler yapılması ve öğretmenlere değer eğitime yönelik hizmet-içi eğitimlerin artırılması önerilebilir.

Denetimde Standartlaşma abaları: Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Denetim Rehberi Örneği

Doç. Dr. Nedim Özdemir
Ege Üniversitesi-Türkiye
nedim.ozdemir@ege.edu.tr

Fahri Altuntaş
İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
faltuntas44@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı, denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak üzere hazırlanmış motorlu taşıtlar sürücü kursu denetim rehberinin temel bölümlerinin eğitim denetimi alanyazını ve yasal mevzuata göre tutarlılığının incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından maarif müfettişleri başkanlıkları için oluşturulan denetim rehberleri içerisinden motorlu taşıtlar sürücü kursları için hazırlanan doküman incelenmiştir. Araştırmanın verileri doküman analizi tekniğine göre çözümlenmiş ve elde edilen bulgular "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" olmak üzere iki tema altında sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, rehberdeki ifadeler ile yasal dayanağın çoğunlukla örtüştüğünü göstermiştir. Öte yandan, yasal dayanağa göre rehberde eksik ifade edilmiş maddeler de bulunmaktadır. Ayrıca, denetim rehberinin yayımlanmasından sonra yasal belgeler üzerinde yapılan güncellemelerin bu rehberde yansıtılmadığı anlaşılmıştır. Denetim rehberindeki maddeler alanyazın açışından değerlendirildiğinde bazı maddeler için değerlendirme ölçütlerinin yer almadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmeliklerde yaptığı düzenlemeleri denetim rehberine yansıtması önerilmiştir.

Keywords: Denetim, Denetim Rehberi, Denetimde Standardizasyon, Doküman Analizi, Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.79-89**

DOI: 10.19160/ijer.807767

Gönderim : 08.10.2020
Kabul : 17.12.2020

Önerilen Atıf

Özdemir, N. & Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma abaları: Motorlu taşıt sürücülerini kursu denetim rehberi örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 79-89, DOI: 10.19160/ijer.807767

GİRİŞ

Eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan, 2010). Denetim, eğitim kurumları arasındaki kalite farklılıklarını azaltmada ve kurumların temel standartlarını yerine getirmesinde önemli bir role sahiptir. Denetimin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğunu gösteren kanıtlar (Liu, Xu ve Stronge, 2018; Tuytens ve Devos, 2017) ve eğitimde hesapverebilirlik tartışmaları (Tuytens ve Devos, 2017) bu farklılıkların azaltılmasını hedefleyen reformlara yeni bir ivme kazandırmıştır. Yönetim faaliyetleri sonucunda kurumların amaçlarına ne derece ulaştığını saptanmak ve iyileştirmeye açık alanlarını belirlenmek gerekmektedir. Bu kapsamda denetim sürecinde denetçinin bilgi birikimi, çalışanlara sunduğu dönütler ve onları mesleki öğrenmeye yönlendirmesi ön plana çıkmaktadır (Özdemir, 2020). Diğer taraftan, uygulamada her denetçinin bu özellikleri sergilemediği ve denetimde farklı sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Kazak, 2013). Denetçiler arasında uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak üzere güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmış araçların nasıl hazırlanacağı ve kullanılacağı ise tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir (Cohen ve Goldhaber, 2016; Heneman ve Milanowski, 2003). Nitekim denetime rehberlik edecek şekilde bilimsel temelde oluşturulan güvenilir ölçütlerin denetimin kalitesini ve eğitimde niteliği artırabildiği vurgulanmaktadır (Bitan, Haep ve Steins, 2015; Xin ve Kang, 2012).

Denetimin yapıldığı eğitim kurumlarından birisi de motorlu taşıt sürücülerini kurslarıdır. Bu kursları başarıyla tamamlamış bireyler sürücü olarak kabul edilmekte ve karayolu trafiğine çıkmalarına izin verilmektedir. Bu sürücülerin nitelikli eğitim alması ve bunun da denetlenmesi son derece önemlidir. Çünkü sürücülere verilen eğitimlerin niteliği ne kadar iyi ise karayollarında meydana gelen kazaların oranı da o kadar düşük olacaktır. Nitekim karayolları trafik kazaları insanların yaşam hakkını tehdit eden önemli sorunlardan birisi olmaya devam etmektedir. Bu kazalar, dünya genelinde her yıl yaklaşık bir milyon 340 bin ölüme (World Health Organization [WHO], 2016) ve çoğu yaşam boyu sakatlığa yol açacak biçimde yaklaşık 50 milyon ölümcül olmayan yaralanmayla sonuçlanmaktadır. Bu durum bireyler, aileler, sağlık sistemleri ve ekonomiler üzerinde ciddi bir yük oluşturmaktadır. Bu kazaların oluşumundaki nedenler sıralandığında ise en önemli faktörlerden birisinin sürücüler olduğu görülmektedir (Eygü, 2018). Özellikle 25 yaş altındaki sürücülerin sürüş becerisindeki yetersizlik dikkat çekicidir (Freydier, Berthelon ve Bastien-Toniazzo, 2016). Sürücü adaylarını yetiştirilmesinde önemli bir konumda olan kursların denetimi ile birlikte sunulan eğitimin niteliğinin artması beklenmektedir.

Motorlu taşıt sürücülerini kurslarına ilişkin yapılan çalışmalar, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde sürücü eğitimi ve uygulama sınavlarının incelenmesi (Selbes, 2008; Süslü, Ernas ve Ergören, 2020), teorik ve elektronik sınavların cinsiyet, yaş, sertifika türü gibi değişkenlere göre karşılaştırılması (Doğru, 2018) ve kursların performanslarının değerlendirilmesi (Güleç, 2012) gibi konuları kapsadığı görülmektedir. Buna karşın alanyazında motorlu taşıt sürücü kurslarının denetimine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) motorlu taşıt sürücülerini kurslarının denetimi için uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak üzere bir rehber

hazırlamıştır. Öte yandan, bu rehberin yasal belgeleri ve denetim alanyazını ne düzeyde karşıladığı açık değildir. Nitekim [Toprakçı ve Bakır \(2019\)](#) tarafından yürütölen bir çalışmada yasal belgeler arasında bazı konularda yeterince uyumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, motorlu taşıt sürücöleri kurslarının denetimine ilişkin oluşturulan rehberin yasal belgeler ve alanyazın ile karşılaştırması yapılarak uygulayıcılara güncel bilgiler sunması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek bulguların rehberin güncellenmesi aşamasında politika yapıcılara kaynaklık etmesi beklenmektedir. Bu bölümde sırasıyla denetim ve motorlu taşıt sürücöleri kurslarına ilişkin kavramsal ereve sunulmuş ve araştırmanın amacına ve alt problemlerine yer verilmiştir.

Denetim ve Standardizasyon

Sözlük karşılığı "göz kulak olmak", "yönlendirmek", "nezaret etmek" ([Glickman, Gordon ve Roos-Gordon, 2014](#)) olan denetim, yönetim süreçlerinden biri olup faaliyetlerin izlenmesini ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesine rehberlik etmektedir ([Başar, 2000](#); [Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013](#)). Denetimin yakın hedefi, örgütle ilgili her şeyin düzeltilip geliştirilmesidir. Ayrıca denetim sayesinde örgüt amaçlarının gerçekleşme düzeyi belirlenmiş olur. Denetim aynı zamanda amaçların, örgütün ve günün gereksinimlerine uygun bir şekilde gerçekleşmesine de yardımcı olmaktadır. Denetimin uzak hedefi ise örgüt çalışanlarını öz denetimli yapmaktır ([Başar, 2000](#)). Denetim, örgütte geçekleşen faaliyetlerin performansına ilişkin ölçme işleminin yapıldığı durum belirleme aşaması ile başlamaktadır ([Başar, 2000](#)). Etkili bir denetim için ölçme işleminin yapılması ve bir değerlendirmeye varılması gerekir ([Hicks, 1979](#)). Denetim için bir planın oluşturulması, denetlenecek kişilerle ön görüşmenin sağlanması ve gözlem-inceleme ile ölçme işleminin gerçekleşmesi sağlanmış olur. Bu aşamadaki nihai amaç kişilerin öz denetimli olmasına aracı olmaktır. Ölçüm sonucu önceden belirlenmiş bir standart ile karşılaştırılır ve bu standarda göre sapmalar düzeltilip geliştirilir ([Toprakçı, 2013](#)). Denetim sürecindeki standartlar, planlama sürecinde oluşturulan hedefleri kapsamaktadır ([Robbins vd., 2013](#)). Düzeltme ve geliştirme aşamasında ise değerlendirme sonuçları esas alınarak, değerlendirmede belirlenen eksikler tamamlanır, yanlışlıklar doğrularla yer değiştirir ve gereksiz fazlalıklar ortadan kaldırılır ([Başar, 2000](#)). Bu yüzden etkili bir denetim için denetçinin bilgi birikiminin yanı sıra iletişim becerileri ile teknik yeterliklere sahip olması beklenir ([Glickman vd., 2014](#)).

Son on yıl içerisinde Amerika ([Lavigne ve Chamberlain, 2016](#); [Lochmiller, 2016](#); [Reid, 2019](#)), in ([Liu vd., 2018](#)), İngiltere ([Reynolds, Muijs ve Treharne, 2003](#)) ve Belçika ([Tuytens ve Devos, 2017](#)) gibi dünyada birçok ölkede eğitim kurumlarının denetiminde önemli reformlarının yapıldığı görölmektedir. Bu reformların odağında ise standartlara dayalı değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır ([Tuytens ve Devos, 2014](#)). Denetimde standardizasyon, denetim faaliyetlerini düzenlemek amacıyla oluşturulmakta ve hem denetim işlerini yürüten kurumlar hem de denetçiler tarafından uyulması gereken davranış kurallarını ifade etmektedir ([Liu, 2015](#)). Başka bir çalışmada ise [Timmermans ve Epstein \(2010\)](#) standartlaşma sürecini (i) standartları oluşturma ve direnç, (ii) uygulama ve (iii) sonuçlar olmak üzere üç aşamada tanımlamışlardır. Bu yüzden standartları oluşturan kurumların bu standartların ne ölçüde karşılık bulduğunu, hangi yönlerinin eleştirildiğini, nasıl uygulandığını ve hangi sonuçları ürettiğini incelemesi gerekmektedir. Özellikle personelin istihdamı ve mesleki gelişimi üzerine sağlıklı kararlar alabilmek için denetim sürecinin daha fazla standartlaştırılması öngörölmektedir ([Darling-Hammond,](#)

Wise ve Pease, 1983). Türkiye’de MEB, denetimde standartlaşmayı sağlamak ve denetçiler arasındaki uygulama birliğini oluşturmak üzere 2016 yılında 16 farklı kurumda kullanılmak üzere denetim rehberlerini yayımlamıştır. Bu kapsamda Türkiye’de denetime ilişkin bir dönüşüm sürecinin yaşandığı söylenebilir. Bu belge aracılığıyla MEB’in denetim alanına giren birimlere rehberlik etmeyi, faaliyetlerinin mevzuata uygunluğunu analiz etmeyi ve kanıta dayalı biçimde değerlendirme yapmayı hedeflediği görülmektedir (MEB, 2016). Alanyazında okul öncesi eğitim kurumları için geliştirilen denetim rehberinin incelendiği görülmektedir (Turan, 2016). Söz konusu çalışma kapsamında rehberin örnek uygulamaları raporlaması alanyazın ile tutarlı bulunmuştur. Bunun yanında rehberlerin oluşturulmasında akademisyenlerin de görev alması gerektiği önerilmiştir.

Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Denetim Rehberi

Motorlu taşıt sürücüleri kursu, karayollarında seyreden araçların güvenli biçimde kullanımı için sürücü adaylarının eğitimlerini sağlamak ve sınavlar sonucunda başarılı olanlara sertifikalarını düzenleme üzere 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanununun 123. maddesi gereğince açılmaktadır (Resmi Gazete, 1983). 1920'lerden 1987 yılına kadar bu gereksinim farklı yollarla karşılanmış, ancak 1987'de Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan yasaya göre sürücü belgelerinin özel sürücü kursları tarafından verilmesine karar verilmiştir. Bunun öncesinde trafik tescil müdürlüklerinde başvuruya esas olarak ehliyet verilmekteydi. Motorlu taşıt sürücüleri kursunun açılma izinleri illerin ve ilçelerin nüfus büyüklükleri dikkate alınarak MEB tarafından onaylanmaktadır (Resmi Gazete, 2012).

Türkiye’de 2018 yılı itibariyle toplam 22 milyon 865 bin motorlu araç trafikte yer almaktadır. Yaklaşık 28 milyon 182 bin sürücünün içerisinde erkeklerin oranı %74,9’dur. Türkiye’de 2018 yılında 418 bin kaza sayısı rapor edilmiştir (Emniyet Genel Müdürlüğü Trafik Başkanlığı, 2018). Trafik kazalarından kaynaklanan yaralanmaların %50 oranında azaltılması için Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının belirlediği ve ülkelerin gerçekleştirmesini taahhüt ettiği sürdürülebilir kalkınma hedefi 3.6 doğrultusunda yürütülen çalışmalar karayolu güvenliğinde ciddi ilerlemeleri beraberinde getirmiştir (Jagnoor, Sharma, Parveen, Cox ve Kallakuri, 2020). Bunun yanında motorlu taşıt sürücüleri kursu Trafik Kanununun 8. maddesine göre denetime tabidir. Buna göre, “özel motorlu taşıt sürücüleri kursları her yıl en az bir defa Bakanlık maarif müfettişleri/Bakanlık maarif müfettiş yardımcıları/ müdür yardımcısı/şube müdürleri veya il millî eğitim müdürlüğünce görevlendirilen başka personel tarafından denetime tabi tutulur.” Milli Eğitim Bakanlığı motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi için 2016 yılında bir rehber yayımlamıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, motorlu taşıtlar sürücü kursu denetim rehberinin temel bölümlerinin ilgili alan yazın ve yasal mevzuata göre tutarlılığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda iki probleme yanıt aranmıştır: (1) Denetim rehberi ile diğer yasal mevzuat arasındaki tutarlılık nasıldır? (2) Denetim rehberi ile alanyazın arasındaki tutarlılık nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, veri kaynağına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup doküman analizi tekniğı kullanılmıştır. Bu teknik, araştırma problemiyle yakından ilişkili olan basılı ya da elektronik materyallerin sistematik biçimde incelenmesini hedeflemektedir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmaların doğası gereğı doküman analizinde anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman inceleme, gözlem yoluyla edinilemeyen verilerin toplanmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın Verileri

MEB, okul, kurum ve birimlerin denetiminde maarif müfettişleri başkanlıkları arasındaki uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak üzere 16 farklı denetim rehberi yayımlamıştır. Mevcut çalışmada, Motorlu Taşıtlar Sürüşü Kurslarının denetimi için kullanılan rehberlik ve denetim rehberi ele alınmıştır. Bu rehberin birinci bölümünde amaç, kapsam ve dayanak başlığı yer almaktadır. Ardından, sırasıyla rehberlik ve denetimin ilkeleri, esasları ve son bölümde raporlama standartları belirtilmiştir. Raporlama standartları için ilk olarak giriş bölümü ardından eğitim öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri, mali iş ve işlemler, izleme ve değerlendirme, yönetici bilgileri, örnek uygulamalar ve genel değerlendirme olmak üzere sekiz alt başlık ve bu alt başlıklar altında 100 madde yer almıştır (MEB, 2016).

Verilerin İşlenmesi ve Analizi:

Araştırmanın verileri doküman analizi tekniğıne uygun olarak çözümlenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle araştırmada kullanılan Motorlu Taşıtlar Sürüşü Kursları Rehberlik ve Denetim Rehberinde yer alan 100 madde, başlık numaralarıyla birlikte ve her biri bir satıra gelecek şekilde Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bunun yanında, belge içerisinde kodların geçtiğı bölümler sembollerle gösterilmiştir. Örneğin, "Yasal belgeye ulaşabilme" kodunun yer aldığı D bölümündeki 2.1.1.1 numaralı başlık "D/2.1.1.1" olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında denetim rehberinde gönderme yapılan yasal dayaklara İnternet ortamında (<http://www.meb.gov.tr/mevzuat>) ulaşılmış ve her bir maddenin yanına eklenmiştir. Denetim rehberinde bulunan maddelerin alanyazın ile karşılaştırılması için ise üçüncü bir sütun kullanılmıştır. Verilerin işlendiğı tablonun son sütunda ise maddelerin yasal dayanak ile denetim alanyazının karşılaştırılması yapılmıştır. Ayrıca, alanyazın ile karşılaştırma yapmak üzere denetim alanındaki çalışmalar incelenmiştir (Aydın, 2005; Başar, 2000; Robbins vd., 2013). Bu karşılaştırma için kodlar kullanılmış ve kodların birleşimi ile kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak kod ve kategoriler yasal dayanak ve alanyazın olmak üzere iki tema altından sınıflandırılmıştır. Çalışma kapsamında

kullanılan kodların belirlenmesi için diğerk okul/kurumlara ait rehberlik ve denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılarla ortak bir çerçeve belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulama sürecinde kodlara ekleme yapılmıştır (Saldaña, 2009). Tablo 1’de bu araştırma kapsamında verilerin işlenmesi ile birlikte kod, kategori ve temalara örnekler verilmiştir.

Tablo 1’e göre, araştırmacılar öncelikle denetim rehberinde yer alan her bir madde için yasal belge ve alanyazına dayalı olarak kodları atamıştır. Bu uygulamaya örnek vermek gerekirse, denetim rehberinin D bölümünün 2.2.3.1 numaralı başlığında belirtilen “Kurslarda günde 2 saatten az 6 saatten fazla teorik ders yapılmaması” şeklindeki ifade için MTSKY’nin 16/4. Maddesindeki karşılığı incelenmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda denetim rehberinin ve yasal belgenin aynı bilgileri içerdiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda “Yasal belge ile birebir örtüşme” kodu kullanılmıştır. Ardından bu kod “Yasal dayanak ile tutarlılık” kategorisi altında gruplanmıştır. Benzer biçimde denetim rehberinin D bölümünün 2.1.3.2 başlığında vurgulanan sürücü adayı sınav aracını belirten yazının kullanılma durumu için MTSKY’nin 17/2-ç maddesi incelenmiştir. Karşılaştırma sonucunda yasal belgenin “Sürücü Adayı Eğitim Aracı” ve “Sürücü Adayı Sınav Aracı” biçiminde güncellendiği ve bu durumun denetim rehberine yansıtılmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda “Yasal belgeye göre güncel olmama” kodu kullanılmıştır. Ardından bu kod “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. İki örnekte belirtilen kategoriler ise “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi” teması altında toplanmıştır.

Bu araştırmada verilerin işlenmesi ve analizi sürecinde geçerliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla bazı yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak üzere uzman incelemesine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, nitel araştırma ve eğitim denetimi konusunda uzman iki akademisyenden yardım alınmıştır. Ayrıca, diğerk denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılarla üç ay boyunca İnternet ortamında her hafta toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda tema, kategori ve kodların belirlenmesi ve verilerin analizi süreçlerine ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, bulgular kısmında yeri geldikçe denetim rehberinde yer alan maddeler doğrudan aktarılmıştır. Bu sayede okuyucunun ham veriyi görmesi hedeflenmiştir. Öte yandan, mevcut çalışmanın iç güvenilirliğini artırma amacıyla veriler “önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir çerçeveye bağlı olarak” analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun için analiz öncesinde diğerk denetim rehberleri üzerinde çalışma yapan araştırmacılarla kod, kategori ve temalara ilişkin ortak bir çerçeve belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın verileri bu çerçeveden yola çıkılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın iç güvenilirliğine katkı sunması açısından farklı bir araştırmacıdan yardım istenmiş ve bir bölümün verilerinin çözümlenmesi ve kodlamalarının yapılması istenmiştir. Ardından araştırmacılar elde ettiği bulgular arasında karşılaştırma yapmış ve aralarında uyum olduğu görülmüştür. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırma amacıyla veri toplama ve analiz sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer vermeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda verilerin analiz yapılacak programa nasıl aktarıldığı, kodlama yönetiminin nasıl gerçekleştiği ve kodlardan kategorilere/temalara nasıl ulaşıldığı detaylı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Denetim rehberi ile yasal mevzuat ve alanyazının karşılaştırma süreci

Denetim Rehberindeki Maddenin		Yasal Belge/Alanyazın Karşılığı	Analiz	Kod	Kategori	Tema
No'su	İçeriği					
D/2.2.3.1	Kurslarda günde 2 saatten az 6 saatten fazla teorik ders yapılmaması; Direksiyon eğitimi derslerinin her bir kursiyer için ayrı ayrı olmak üzere günde 2 saatten fazla yapılmaması.	Kurslarda günde 2 saatten az 6 saatten fazla teorik ders yapılamaz. Direksiyon eğitimi dersleri her bir kursiyer için ayrı ayrı olmak üzere günde 2 saatten fazla yapılamaz (MTSKY, Md. 16/4).	Denetim rehberindeki madde ile MTSKY'nin 16/4. maddesi birebir örtüşmektedir.	Yasal belge ile birebir örtüşme	Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi
D/2.1.3.2	Üst kısmına mavi zemin üstüne beyaz yazı ile ön ve arkasında sadece "Sürücü Adayı" ifadesi bulunan ve görülebilir net alanı 15x60 ebadındaki fosforlu veya ışıklı levha konulması	(Değişik:RG-7/3/2017-30000) Direksiyon eğitim ve sınav aracının üst kısmına, mavi zemin üstüne beyaz yazı ile ön ve arkasında eğitim esnasında sadece "Sürücü Adayı Eğitim Aracı" sınav esnasında ise sadece "Sürücü Adayı Sınav Aracı" ifadesi bulunan ve görülebilir net alanının yüksekliği 15 cm, eni 60 cm ebadında fosforlu veya ışıklı levha konulur (MTSKY, Md.17/2-ç).	Denetim rehberindeki madde sadece "Sürücü Adayı" aracını vurgulamaktadır. Buna karşın, MTSKY'nin 17/2-ç maddesi 2017 yılında güncellenmiş ve bu araçları "Sürücü Adayı Eğitim Aracı" ve "Sınav Aracı" olarak iki ayırmıştır. Bu güncelleme denetim rehberine yansımamıştır.	Yasal belgeye göre güncel olmama	Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı	
C/2.4	Denetim grubu, rehberlik ve denetim uygulaması öncesinde denetlenecek kurum/okul yönetimiyle rehberlik ve denetimin amacı, süresi ve kapsamıyla ilgili bir toplantı gerçekteştir.	Çağdaş denetimde denetlenecek olan kişiye önceden haber verilir ve bir ön görüşme yapılır (Başar, 2000).	Denetim rehberinde denetimden önce bir toplantı yapılması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde alanyazında çağdaş denetimin önceden haber verilerek yapılması gerektiği belirtilmektedir.	Denetim öncesinde haber verme	Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı	Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi
D/2.1.2.3	Kurumda düzen ve temizliğinin sağlanmış olması (MEB 2009/20 Sayılı Genelge)	Değerlendirme ölçüm sonuçlarının bir ölçüte göre karşılaştırılması ile yapılır (Başar, 2000).	Denetim rehberinde değerlendirme ölçütü açıkça belirtilmemiştir. Düzen ve temizliğin sağlanma durumu kişiye kişiye farklılık gösterir. Buna karşın alanyazında değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçütlerin belli olması gerektiği vurgulanmaktadır.	Değerlendirme ölçütünün olmaması	Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı	

Açıklamalar: C: Rehberlik ve Denetim Esasları, D: Rehberlik ve Denetim Raporlama Standardı, MEB: Millî Eğitim Bakanlığı, MTSKY: Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Yönetmeliği, Md: Madde, RG: Resmi Gazete.

BULGULAR

Bu alt bölümde, yasal mevzuat ve alanyazın temelinde incelenen denetim rehberinden elde edilen bulgular iki tema altında sunulmuştur. Birinci başlıkta, denetim rehberi ile yasal mevzuat arasındaki tutarlılık karşılaştırılmıştır. İkinci başlıkta ise denetim rehberi ile alanyazın arasındaki tutarlılık ele alınmıştır.

Tema 1: Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Araştırmanın birinci alt problemi, denetim rehberi ile yasal belgeler arasındaki tutarlılığın karşılaştırılmasına dönüktür. Denetim rehberi ile yasal mevzuat arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması için yapılan içerik analizi sonucunda dokuz koda ve iki kategoriye ulaşılmıştır. Bu kapsamda, yasal mevzuat temelinde incelenen denetim rehberine ait sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Denetim rehberi ile yasal belgeler arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması

Kategori	Kod	Denetim Rehberindeki Örnek	Sıklık
Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı	Yasal belgeye ulaşabilme	D/2.1.1.1; D/2.1.3.2; D/2.3.2.1	87
	Yasal belge ile birebir örtüşme	D/2.1.1.2; D/2.1.1.4; D/2.1.2.1; D/2.1.3.2; D/2.1.3.2; D/2.1.3.2	36
	Toplam		123
Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı	Madde numaralarındaki tutarsızlık	D/2.1.1.1; D/4.1.3	2
	Yasal belgeyi uygun ifade etmeme	D/2.1.3	3
	Yasal belgeye göre güncel olmama	D/2.1.3; D/2.1.1.4; D/2.2.2; D/2.2.3; D/3.3; D/4.1.1;	9
	Yasal belgenin yürürlükten kaldırılması	D/2.1.2.3	1
	Denetim rehberinin daha az bilgi içermesi	D/2.1.1.4; D/2.1.2.2; D/2.1.2.3; D/2.2.3; D/3.2; D/3.4; D/3.5	29
	Yasal belgeye gönderme yapmama	A (Dayanak); D/3.7; D/3.9; D/3.11	5
	Yasal belge belirsizliği	A (Tanımlar); D/2.2.3	2
	Toplam		51

Açıklama: Denetim rehberindeki örneğin verildiği sütunda örneğin içeriği yerine başlık numarası verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, yasal dayanak ile tutarlı olma durumu belgeye ulaşılıp ulaşılmadığını ve yasal belge ile örtüşme durumunu ifade etmektedir. Rehberin çoğunluğunda gönderme yapılan yasal belgeye ulaşıldığı ve rehberdeki ifade ile yasal dayanağın örtüştüğü görülmektedir. Bu kapsamda belgenin önemli bir bölümünün yasal dayanak ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bunun yanında bazı maddelerde yasal dayanağa göre eksik ifade edilmiş bilgiler bulunmaktadır. Örneğin, D bölümü 2.1.3 alt başlığında yer alan madde “kursların direksiyon eğitim alanı ve dinlenme tesisi ile direksiyon eğitim simülatörünün, Genel Müdürlükçe belirlenen standartlara uygun şekilde düzenlenmesi” biçimindedir. Bu madde içerisinde yer alan standartların neler olduğu ise ÖÖKSY (Özel Eğitim Kurumları Standartları Yönergesi) incelenerek anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, denetçinin rehber ile birlikte yönergedeki bilgileri de

incelemesi gerekmektedir. Bu haliyle rehberin tek başına yeterli olmadığı ve yönergeye göre daha az bilgi içerdiği söylenebilir.

Yine Tablo 2'ye göre, denetim rehberinin yayımlanmasından sonra yönetmeliklerin bazı maddelerinde değişiklikler yapıldığı halde bu değişikliklerin belgeye yansımadağı anlaşılmaktadır. Örneğin, D bölümü 2.1.3 alt başlığında adayın eğitim ve sınav için kullanacağı araçlar için yaş sınırlamasında değişikliğe gidilmiştir. Buna göre, 2017 yılında MTSKY (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Yönetmeliği) içerisinde 17/2-d maddesinde değişiklik yapılmış ve araçların kullanılabilme sınırı iki yaş yükseltilmiştir. Bu durum denetim rehberinde 2016 yılı öncesindeki hali ile kalmıştır. Ayrıca, kurum temizliği başlığı altında MEB'in 2009 yılında yayımladığı 20 sayılı genelgeye gönderme yapılmasına karşın bu genelgenin yürürlükten kaldırılmış olduğu anlaşılmaktadır. Her iki durum ele alındığında yasal belge içeriğinde yapılan değişikliklerin denetim rehberine yansımamış olduğu söylenebilir.

Bunun yanında, rehberde yer alan bir diğer durum ise gönderme yapılan yasal dayanağın uygun ifade edilmemiş olduğudur. Örneğin, D bölümü 2.1.3 alt başlığında yer alan ÖÖKSY kısaltmasına ait yasal mevzuat belge içerisinde ilk geçtiği yerde açıkça yazılmamış ve kısaltmalar bölümünde yer verilmemiştir. Ayrıca, bazı maddelerin atıf bilgileri ile yasal belge numarasının örtüşmediği görülmektedir. Örneğin, "Bina da Türk Bayrağı ve Atatürk Köşesi ile ilgili düzenlemelerin yeterlik durumu" için ÖÖKSY'nin 32. maddesine gönderme yapılmıştır (D/2.1.1.1). Buna karşın ilgili yönergenin 32. maddesi Sosyal Etkinlik Merkezlerine yönelik düzenlemeleri içermektedir. Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları ise yönergenin 35. maddesinde yer almaktadır. Bu kapsamda bazı maddeler için yasal dayanağın hatalı ifade edildiği söylenebilir.

Rehberde yer alan bir diğer husus ise yasal dayanak belirsizliği temasında gerçekleşmektedir. Bu kapsamda rehber içerisinde yer alan bazı maddeler için yasal dayanağa açıkça gönderme yapılmadığı görülmektedir. Söz konusu maddelerin biri yönetim faaliyetleri içerisinde bulunan reklam ve ilanların arşivlenmesiyle ilgilidir (D/3.7). Rehberde bu maddenin yasal dayanağına yer verilmemiştir. Ayrıca tanımlar kısmında yer alan kavramların yasal belgeler içerisindeki tanımlamalarından farklı olduğu görülmektedir.

Tema 2: Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Denetim rehberi ile alanyazın arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması için yapılan içerik analizi sonucunda on beş koda ve altı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kapsamda alanyazın temelinde incelenen denetim rehberine ait sonuçlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Denetim Rehberi ile Alanyazın Arasındaki Tutarlılığın Karşılaştırılması

Kategori	Kod	Denetim Rehberindeki Örnek
Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı	Değerlendirme ölçütünün rehberde olması	D/2.1.1.1; D/2.1.1.2; D/2.1.1.4; D/2.1.2.1; D/2.1.3.2
	Karara katılım	C/2.4
	Denetim öncesinde haber verme	C/2.4
Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı	Değerlendirme ölçütünün rehberde olmaması	D/2.1.2.2; D/2.1.2.3; D/2.1.3.2; D/3.11; D/3.9
	Birbirine çok yakın (binişik) maddeler	D/3.2; D/4.1.3
	Atıfsızlık	B (Rehberlik ve Denetim İlkeleri)
	İçerik eksikliği	B (Rehberlik ve Denetim İlkeleri)

Açıklama: Denetim rehberindeki örneğin verildiği sütunda örneğin içeriği yerine başlık numarası verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, rehberin bazı yönlerinin alanyazın ile tutarlı olduğu görölmektedir. Bu kapsamda, rehber içerisinde yer alan bazı maddelerde denetçinin karar vermesine yardımcı olacak değerlendirme ölçütlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, direksiyon eğitim araçları başlığı altında eğitim ve sınav aracı olarak kullanılanların sağ ve sol yanlarına (en az 400 punto) olacak şekilde kursun adı ve telefonunun yazılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buradaki ölçüt yazılarının en az 400 punto olacak şekilde belirlenmiştir (D/2.1.3.2). Ayrıca, denetim sonrasında hazırlanan sonuçların ve önerilerin kurum personeli ile paylaşarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir (C/2.4). Bu kapsamda denetimde paydaşların karara katılımının gözetildiği söylenebilir. Bunun yanında, denetime gitmeden önce kurum yönetimiyle rehberlik ve denetimin amacı, süresi ve kapsamıyla ilgili bir toplantı gerçekleştirilmektedir (C/2.4). Bu sayede denetimin planlı bir iş olduğu ve önceden haber verilerek gerçekleştirildiği söylenebilir.

Öte yandan, denetim rehberinde alanyazın ile aykırı olan durumlar bulunmaktadır. Bunlardan birinde denetim rehberinde bazı maddeler için değerlendirme ölçütlerinin yer almadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, D bölümünde yer alan 2.1.2.2 başlığında “yangın dolabının oluşturulması” ölçülen bir özellik olmasına karşın bunun değerlendirilmesinde hangi ölçütün ele alınacağı belli değildir. İlgili yönetmelikte ise bu dolabın içeriğinin nelerden oluşacağı gibi detaylı ölçütler vardır. Benzer biçimde, “kurumda düzen ve temizliğinin sağlanmış olması” maddesinde değerlendirmenin hangi ölçüte göre yapılacağı belirsizdir (D/2.1.2.3). Bu kapsamda, denetim rehberinde yer alan bazı ölçütlerin belirsiz olduğu görölmekte ve yönetmeliğe ulaşılarak detaylı bilgilerin elde edilmesi gerekmektedir. Bu durum denetim sürecinde birden fazla belgenin eş zamanlı biçimde kontrol edilmesi anlamına gelmektedir.

Bunun yanında, Tablo 3’e göre rehberde birbirine çok yakın ve tekrara kaçan maddeler yer almaktadır. Örneğin, D bölümünde 4.1.3 başlığında çalışma izinlerinin valilikten alınması ve ek ders ücretin onay alındıktan sonra ödenmeye başlanması gerektiği belirtilmektedir. Benzer biçimde D bölümünün 3.2 başlığında atama ve görevlendirme için valilikten izin alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu iki maddenin birbirine yakın olduğu ve istenilen özelliği birden çok madde ile ölçüldüğu söylenebilir. Tablo 3’te kod olarak kullanılan “atıfsızlık” kavramı, rehber içerisinde ilgili alanyazına gönderme yapılmadığı anlamı taşımaktadır. Bu kapsamda rehberde yer alan ifadelerin geçmiş bilimsel çalışmalara gönderme yapılmadan kullanıldığı görölmektedir. Bu durum rehberin sadece mevzuat odaklı hazırlandığı izlenimini yansıtmaktadır. Denetim rehberinde yer alan bir diğer husus alanyazına göre içerik eksikliğinde yaşanmıştır. Bu kapsamda, öz değerlendirme ve hesapverebilirlik gibi çağdaş denetim ilkelerinin rehberde yer almadığı görölmektedir.

TARTIşMA

Bu araştırma ile motorlu taşıtlar sürücü kursu denetim rehberinin temel bölümlerinin ilgili alanyazın ve yasal mevzuata göre tutarlılığı incelenmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının maarif müfettişleri başkanlıkları arasındaki uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak üzere yayımlamış olduğu denetim rehberleri içerisinde motorlu taşıtlar sürücü kursları için hazırlanan doküman

değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguya göre, motorlu taşıt sürücüleri kurslarına yönelik hazırlanan denetim rehberinin çoğunluğunda gönderme yapılan yasal belgeye ulaşıldığı ve rehberdeki ifade ile yasal dayanağın örtüştüğü görülmüştür. Bu yönü ile rehberin, ilgili yasal belgeler açısından denetim sürecine yol gösterici ve düzeltme-geliştirme odaklı olduğu söylenebilir. Bu durum çağdaş denetim anlayışını yansıtan alanyazın ile uyumludur (Başar, 2000). Buna karşın mevcut araştırmada bazı maddelerin yasal dayanağa göre eksik ifade edilmiş olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu Toprakçı ve Bakır (2019) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı arasında bazı konularda uyumun olmadığı görülmüştür. Denetim rehberi ile yasal mevzuat arasındaki durum hem denetçinin hem de denetlenenin rehber ile birlikte yasal belgeye bakmasını zorunlu hale getirmektedir. Birden fazla belgenin kullanılması uygulayıcılar açısından sorun oluşturabilir ve denetimde standartlaşmayı engelleyebilir. Bu kapsamda rehberin bazı yönleri ile kullanıcı dostu olmadığı söylenebilir. Bu durumun muhtemel nedenlerinden birisi karayolları trafiği güvenliğinde önemli bir role sahip olan motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi ile birlikte yapılmak istenen değişimin bu belgeyi hazırlayanlara tam olarak aktarılamaması olarak gösterilebilir. Nitekim Bass ve Avolio (1993), dönüşümcü liderlerin zihnindeki değişim modelinin takipçilerin zihninde de oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgudan hareketle değişimi başlatacak olan üst düzey yöneticilerin model oluşturma ve bu modeli astlarına aktarma konusunda eksik kaldıkları söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, yasal belgeler içerisinde bazı maddelerde değişiklikler yapılmasına karşın denetim rehberinin 2016 yılındaki hali ile kullanıldığını göstermiştir. Bu kapsamda, rehberin giriş kısmında vurgulanan güncel olması gerektiği hususu (MEB, 2016) göz ardı edilmiş ve güncellemelerin belgeye yansıtılmadığı anlaşılmıştır. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde, MEB birimleri arasında eşgüdümün oluşmadığı ve bir birimde yapılan değişikliklerin onunla ilişkili diğer birimlere yansımadağı söylenebilir. MEB denetim rehberi ile birlikte sürücü kurslarının süreç ve sonuçlarını mevzuata göre analiz etmeyi hedeflemektedir (MEB, 2016). Bu açıdan bakıldığında yasal belgelere göre denetim rehberinde güncel olmayan maddelerin bu hedefe ulaşmada yol gösterici olması zordur. Geçmiş araştırma bulguları denetimin dinamik bir süreç olduğunu ve denetime rehberlik eden belgelerin zaman içerisinde güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Medori ve Steeple, 2000). Denetim standartlarının belli bir zaman diliminde geçerli olduğu ve bu geçerlilik sürelerinin de rehberlerde ayrıca belirtildiği görülmektedir (Archambeault Deborah, 2014).

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, motorlu taşıt sürücüleri kursunun denetim rehberinin bazı yönlerinin alanyazın ile tutarlı olduğu görülmüştür. Rehberde birçok madde içerisinde değerlendirme ölçütleri bulunmaktadır. Bu sayede denetçi ölçüm sonucunu bir ölçüte göre karşılaştırıp değerlendirme yapabilir. Ayrıca, rehberde denetim öncesinde kurum çalışanları ile ön görüşme yapılması gerektiği belirtilmektedir. Kuruma denetim öncesinde haber verilmesi kişilerde özdenetim yoluyla eksik ve yanlışlarından kurtulma olanağı sunmaktadır (Aydın, 2005). MEB, yapılacak gözlem ve incelemenin haber verilmesiyle birlikte kişilerde özdenetimin oluşmasına katkı sunduğu söylenebilir. Yine rehberde denetim sonrasında toplantı yapılması hedeflenmiştir. Çağdaş denetim, örgüt çalışanlarının kararlara katılımını öngörür.

Gözlem sonrası görüşme bilgi kaybını önlemesi bakımından önemlidir. Alanyazında okul öncesi eğitim kurumları için hazırlanan denetim rehberinin incelediği çalışmada ise rehberin denetim önerilerini içermesinin alanyazın ile tutarlı olduğunu belirtmiştir (Turan, 2016). Bunun yanında karara katılım olanağı sunulduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, denetim rehberinde yer alan bazı maddelerin değerlendirme ölçütlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Bir değerlendirmeye varabilmek için ölçüm yapılan özelliğın bir ölçüte göre karşılaştırılması gerekmektedir (Başar, 2000). Bu kapsamda denetim rehberinde yer alan bazı maddelerin muğlak ifade edilmesinden dolayı deneticinin nesnel değerlendirme yapmasının güç olabileceği söylenebilir. Nitekim Beytekin ve Tas (2017) ortaokul müdürlerinin görüşlerini incelediği çalışmalarında denetimin geliştirilmesi için denetimde kullanılan ölçütlerin nesnel olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Köybaşı, Uğulu, Ağıroplu Bakır ve Karakuş (2017) Sivas ilinde öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada ders denetiminin objektif bir ölçme ve değerlendirme sürecini içermediği sonucuna ulaşmıştır. Denetimde objektif ölçütlerin kullanılması denetçiler arasında uygulama farklılıklarına da yol açabilir. Bir denetçinin kurum hakkında gördüğünü diğer bir denetçi göremeyebilir. Bu durum denetlenen kurumların denetim mekanizmasına güvensizliğine neden olabilir (Robbins vd., 2013). Aynı zamanda denetim ile ölçülen hedeflerin istenilenden ne kadar saptığını tespit etmek güçleşecektir. Nitekim okul öncesi eğitim kurumları denetim rehberini inceleyen Turan (2016) yapmış olduğu çalışmada denetim raporlarını incelemiş ve denetim rehberinde yer almasına karşın birçok maddede maarif müfettişlerinin değerlendirme yapmadıkları veya yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Denetim rehberinin alanyazın ile karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise ölçülmek istenen özelliklerin farklı maddeler içinde tekrardan ele alındığını göstermiştir. Ayrıca mevcut çalışma kapsamında denetim rehberinin alanyazına atıf yapılmadan oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim anlayışındaki değişme ve gelişmelerin denetim rehberine yansıtılırken alanyazın desteği alınması kapsam geçerliliği açısından önemlidir. Öte yandan rehberde öz değerlendirmeye yer verilmediği saptanmıştır. Kurumun öz değerlendirme yapması eğitimde yenilikleri takip etme ve bu yenilikleri bünyesine alma konusunda önemli bir role sahiptir. Kendi eksisinin farkında olan kurumlar gelişimlerini tamamlamak için daha güçlü çaba sarf edebilirler. Örneğın, Schildkamp, Visscher ve Luyten (2009) Hollanda'daki 79 ilköğretim okulunun öz değerlendirme çalışmalarını beş yıl boyunca incelemiştir. Analiz sonuçları, öz değerlendirme çalışmalarının okulun öğrenci başarısına katkı sunduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde, öncelikle çalışmanın sınırlılıkları ele alınmış ve ileriki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur. Ardından ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmada motorlu taşıtlar sürücü kursu denetim rehberi incelendiğinden çalışma doküman incelemesiyle sınırlılık taşımaktadır. İleriki araştırmalarda, denetçilerin, kurs yöneticilerinin, öğreticilerinin ve sürücü adaylarının denetim rehberi hakkındaki görüş ve deneyimleri içeren bir durum çalışması

tasarlanabilir (Stake, 1995; Yin, 2003). Bunun yanında, motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi sonucunda maarif müfettişlerinin hazırlamış olduğu denetim raporları incelenerek çoklu doküman incelemesi yapılabilir. İlgili alanyazında motorlu taşıt sürücü kurslarının denetimine ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında sadece nitel veriler analiz edilmiştir. İleriki araştırmalarında, kursların denetimi ile ilişkili olabilecek (örneğin, personelin mesleki gelişimi ve örgüt iklimi) değişkenlerin ele alındığı ilişkiel tarama modelleri oluşturulabilir.

Karayolu trafik kazalarında genç sürücülerin payının yüksek olması bu sürücülerin yetiştirilmesinde görevli olan motorlu taşıt sürücüleri kurslarında sunulan eğitimin niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu kursların denetimi kurumsal gelişim açısından son derece önemlidir. Mevcut araştırmanın sonuçları, motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi için hazırlanan denetim rehberinin tek başına yeterli olmadığını ve denetim sürecinde diğer yasal belgelere bakma zorunluluğu oluşturduğunu göstermiştir. Denetim rehberi oluştururken kullanılabilirlik ilkesi göz önüne alınmalı ve yasal mevzuatı tam olarak içerecek şekilde hazırlanması sağlanmalıdır. Denetim rehberini kullanan denetçilerin ve denetlenen kurumların tek bir belge üzerinden hazırlık yapması karışıklığı önleyebilir. Bir diğer sonuca göre, denetim rehberinin güncelleme konusunda yönetmeliğin gerisinde kaldığı görülmüştür. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı yönetmelik üzerinde yapacağı değişiklikleri eş zamanlı biçimde denetim rehberine yansıtılması önerilmektedir. Bunun için denetim rehberinin dijital ortamda dinamik olarak tasarlanması ve gönderme yapılan yönetmeliklerle ilişkilendirilmesi sağlanabilir. Mevcut araştırmanın sonuçları denetim rehberinde yer alan bazı maddelerin muğlak ifade edildiğini ve değerlendirme yapabilmek için bir ölçütün yer almadığını göstermiştir. Ayrıca, denetim rehberindeki bazı maddelerin değerlendirilmesi için gerek duyulan ölçüte yasal belgeler aracılığıyla ulaşıldığı saptanmıştır. Kullanılabilirlik açısından ve değerlendirmenin objektif biçimde yapılabilmesi için denetim rehberindeki her bir maddenin ölçütlerinin/standartlarının belirtilmesi gerekmektedir. Böylece ölçütler ortaklaşarak değerlendirme farklılıkları azaltılmış olur. Aynı zamanda denetimde nesnellik sağlanmış olacaktır. Mevcut araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre denetim rehberinde tekrara kaçan maddelerin olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda işin değerlendirilmesi için kullanılan ölçütlerinden tekrara kaçan yönler belirlenmeli ve denetim rehberi de düzeltilip geliştirilmelidir. Denetim rehberi oluşturulurken hangi işlem basamaklarının takip edildiği ve ölçme aracının geliştirilmesi aşamalarına uyulup uyulmadığı paylaşılmalıdır. Denetim rehberinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları dikkatle yürütülmelidir. Alanyazında önemi vurgulandığı halde denetim rehberinde yer almayan bir diğer konu ise öz değerlendirme etkinliklerine yer verilememesidir. Kurumsal gelişim açısından öz değerlendirme çalışmalarını teşvik edecek düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Archambeault Deborah, S. (2014). Divergent and Evolving Auditing Standards: Teaching Guide and Exercises *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* (Vol. 14, ss. 73-99): Emerald Group Publishing Limited.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. . M. M. Chemers ve R. Ayman (Eds.). *Leadership theory and research*. New York: Academic.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem.

- Beytekin, O. F. ve Tas, ř. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 115-128.
- Bitan, K., Haep, A. ve Steins, G. (2015). School inspections still in dispute—an exploratory study of school principals' perceptions of school inspections. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 418-439.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Cohen, J. ve Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. ve Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Doğru, G. (2018). *Motorlu taşıtlar sürücü kursiyerleri teorik sınavı ile elektronik sınavının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Emniyet Genel Müdürlüğü Trafik Başkanlığı. (2018). *İstatistikler*. [Çevrim-içi: <http://trafik.gov.tr/istatistikler37>], Erişim Tarihi: 20 Haziran 2020.
- Eygü, H. (2018). Trafik kazalarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 837-850.
- Freydier, C., Berthelon, C. ve Bastien-Toniazzo, M. (2016). Does early training improve driving skills of young novice French drivers? *Accident Analysis and Prevention*, 96, 228-236.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Roos-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım* [Supervision and instructional leadership: A developmental approach]. (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleç, M. A. (2012). *Ankara'daki özel sürücü kurslarının performans değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heneman, H. G. ve Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 173-195.
- Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından* [The management of organizations: A systems and human resources approach]. (O. Tekok, B. Aytek ve S. şen, Çev.). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Jagnoor, J., Sharma, P., Parveen, S., Cox, K. L. ve Kallakuri, S. (2020). Knowledge is not enough: barriers and facilitators for reducing road traffic injuries amongst Indian adolescents, a qualitative study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 787-799.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Köybaşı, F., Uğulu, C. T., Ağıroplu Bakır, A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Lavigne, A. L. ve Chamberlain, R. W. (2016). Teacher evaluation in Illinois: School leaders' perceptions and practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(2), 179-209.
- Liu, J. (2015). *Study on the auditing theory of socialism with Chinese characteristics*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Liu, S., Xu, X. ve Stronge, J. (2018). The influences of teachers' perceptions of using student achievement data in evaluation and their self-efficacy on job satisfaction: evidence from China. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 493-509.
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109.

- MEB. (2016). *Motorlu taşıt sürücülere kursu rehberlik ve denetim rehberi* [Çevrim-içi: http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/14010033_motorlu_tasit_suruculeri_kur_surehberlik_ve_denetim_rehberi_2016.doc], Erişim Tarihi: 20 Haziran 2020.
- Medori, D. ve Steeple, D. (2000). A framework for auditing and enhancing performance measurement systems. *International Journal of Operations & Production Management*, 20(5), 520-533.
- Özdemir, N. (2020). Principals as instructional leaders: Observation of Turkish and math instruction in lower secondary schools in Turkey. *i.e.: inquiry in education*, 12(1), 1-18.
- Reid, D. B. (2019). What information do principals consider when evaluating teachers? *School Leadership & Management*, 39(5), 457-477.
- Resmi Gazete (1983). Karayolları trafik kanunu (2918 sayılı Kanun). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2918.pdf>.
- Resmi Gazete (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (28239 sayılı). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeligi_19022020.pdf.
- Reynolds, D., Muijs, D. ve Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* [Fundamentals of management]. (A. Ögüt, Çev. 8. Baskı). Ankara: Nobel.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schildkamp, K., Visscher, A. ve Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Selbes, C. (2008). *Türkiye’de sürücü eğitimi müfredat programı ile sürücü belgesi alma prosedürünün Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Süslü, A., Ernas, S. ve Ergören, B. (2020). Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinin sürücü eğitimleri ve sınav süreçleri bağlamında karşılaştırılması. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 4(1), 101-121.
- Timmermans, S. ve Epstein, S. (2010). A world of standards but not a standard world: Toward a sociology of standards and standardization. *Annual review of Sociology*, 36, 69-89.
- Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E. ve Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1).
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). Eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB Stratejik Planının uyumluluğunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48, 103-126.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Tuytens, M. ve Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Tuytens, M. ve Devos, G. (2017). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching*, 24(3), 209-222.
- World Health Organization [WHO]. (2016). *Global status report on road safety*. Geneva: WHO.
- Xin, T. ve Kang, C. (2012). Qualitative advances of China's basic education since reform and opening up. *Chinese Education & Society*, 45(1), 42-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Standardization Efforts in Inspection: A Sample of Inspection Guide for Motor Vehicle Driving Schools

Assoc. Prof. Dr. Nedim Özdemir

Ege University-Turkey
nedim.ozdemir@ege.edu.tr

Fahri Altuntaş

İzmir Provincial Directorate of National
Education-Turkey
faltuntas44@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the consistency of the main sections of the motor vehicle driving school inspection guide according to the relevant literature (educational supervision) and legal regulations. In the study, qualitative research approach was conducted and document analysis technique was used. Accordingly, the document prepared for motor vehicle driving courses was handled among the inspection guides published by the Ministry of National Education to ensure standardization of practice and standardization between the head of the inspectors of education. The data of the research were analyzed according to the document analysis technique. Within the scope of the research, the findings obtained from the inspection guide examined on the basis of legal legislation and literature. According to the findings obtained within the scope of the research, it is seen that the legal document referred to in the majority of the guide has been reached and the statement in the guide coincides with the legal basis. On the other hand, according to the legal basis, there are items that are under-stated in the guide. In addition, it was understood that after the publication of the inspection guide, some changes were made in the regulations but these changes were not reflected in the document. When evaluating from the opening of the literature, it was found that evaluation criteria for some items are not included in the inspection guide. Within the scope of the research, it has been suggested that the Ministry of National Education will reflect the updates to be made in the relevant regulations to the inspection guide.

Keywords: Supervision, Inspection Guide, Standards-based Evaluation, Documentary Analysis, Driving School



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.79-89**

DOI: 10.19160/ijer.807767

Received: 24.10.2020
Accepted: 08.12.2020

Suggested Citation:

Özdemir, N. & Altuntaş, F. (2020). Standardization efforts in inspection: A sample of inspection guide for motor vehicle driving schools. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 79-89, DOI: 10.19160/ijer.807767

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Accountability in education has given a new momentum to reforms that aimed at establishing an effective supervision process (Tuytens ve Devos, 2017). Research provides evidence that supervision is important to increase learning outcomes (Liu, Xu ve Stronge, 2018; Tuytens ve Devos, 2017). Supervision plays an essential role in achieving the goals of organizations and identifying areas to improve. Supervisors should know what they control, provide useful feedback to the employees, and offer professional learning activities (Özdemir, 2020). However, policymakers and practitioners face some difficulties in planning an audit process. It remains to be discussed as to which of the standards / criteria to be used in auditing reliability and validity and how to use them (Cohen ve Goldhaber, 2016; Heneman ve Milanowski, 2003). Criteria are needed to be handled carefully to ensure unity of practice among auditors and to ensure that the auditor trusts this process. As a matter of fact, with the supervision, it is expected that the existing capacities of the institutions will be improved and their outputs will become more qualified.

Motor vehicle drivers' courses are one of the educational institutions that are inspected. Individuals who have successfully completed these courses are accepted as drivers and allowed to use in road traffic. When the reasons for the occurrence of road traffic accidents are listed, it is seen that one of the most important factors is drivers (Eygü, 2018) Especially the inadequacy of driving skills of drivers under the age of 25 is striking (Freydier vd., 2016). It is expected that the quality of the education offered will increase with the supervision of the courses. Although many studies have been conducted in the literature, no study has been examined regarding the inspection of motor vehicle driving courses. In this study, the document prepared by the Ministry of National Education (MoNE) to ensure the unity and standardization of implementation between the departments of education inspectors was examined. This guide was published in 2016 and it was emphasized in the introduction that it should be updated in the following years. Accordingly, it is necessary to evaluate the inspection criteria in the current document on the basis of legal documents and literature. It is expected to contribute to policy makers and practitioners in line with the existing research and suggestions for the improvement of the inspection guide.

Method: In this study, qualitative research approach was done and document analysis technique was used. This technique aims to systematically examine printed or electronic materials that are closely related to the research problem (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). The Ministry of National Education has published 16 different audit guides under the supervision of schools, institutions and units. In the present study, the guidance used for the supervision of the Motor Vehicle Courses were examined. The first part of this guide contains the aim, scope and basis title. Then, the principles and principles of guidance and supervision, respectively, and the reporting standards in the last section. For the reporting standards, there were eight sub-headings: firstly, the introduction, followed by education and training activities, management activities, financial affairs and operations, monitoring and evaluation, management information, sample practices and general evaluation (Ministry of Education Guidance and Inspection Presidency, 2016).

The research data were analyzed in accordance with the document analysis technique. The titles and sub-titles in the Guide, which were used in the research, were transferred to the Microsoft Excel program. As a result of this process, it was seen that there were 100 items in the audit guide. Each item used in the audit guide has been added on a line in the Excel sheet. In addition, the legal beatings cited in the guide were accessed on the Internet and added next to each criterion. A third column was used to compare the items in the audit guide with the literature. In the last column of the table where the data is processed, the legal basis of the

items and the literature are compared. Codes were used for this comparison and categories were created with the combination of codes. Finally, the codes and categories are classified under two themes: legal basis and literature. In order to determine the codes used within the scope of the study, a common framework was determined with the researchers who examined the guidance and supervision guides of other schools / institutions. However, additions were made to the codes during the implementation process (Saldaña, 2009).

Researchers first assigned codes for each item included in the audit guide. In this context, the codes "the referenced legal document is reached" and "the statement in the guide coincides with the legal basis" are grouped under the "consistency with legal basis" category. Similarly, the codes "article number does not match in the referenced legal document" and "the legal basis for which is sent is not expressed correctly" are categorized as "stating the legal basis incorrectly". With the combination of both categories, the theme of "comparing the consistency between audit and legal regulations" has been reached. In addition, the sections where the codes are included in the document are shown with symbols. In this study, different methods were used to increase validity and reliability in the process of data collection and analysis (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Findings: According to the findings obtained within the scope of the study, it was observed that the legal document referred to in the majority of the inspection guide prepared for motor vehicle drivers' courses was reached and the statement in the guide and the legal basis coincided. In this respect, it can be said that the guide is guiding the inspection process in terms of the relevant legal documents and is correction-development oriented. On the other hand, in the present study, some items were expressed incompletely according to the legal basis. This situation obliges both the inspectors and the staffs to consult the legal document together with the guide. The use of more than one document can create problems for practitioners and prevent standardization in inspection process. Another finding showed that although changes were made in some legal documents, the inspection guide was used as it was in 2016. Also, some aspects of the inspection guide were consistent with the literature. There are evaluation criteria in many items in the guide. In this way, the inspector can compare and evaluate the measurement result according to a criterion. However, some items in the inspection guide did not have evaluation criteria. In order to arrive at an evaluation, the measured feature must be compared according to a criterion. Also, the features to be measured were re-examined within different items. The inspection guide was created without referring to the literature within the scope of the present study.

Suggestions: Some suggestions have been developed based on the research findings. When creating an inspection guide, the principle of usefulness should be taken into consideration and it should be ensured that it is prepared in a way that fully includes the legal legislation. The preparation of the auditors and auditees using the audit guide over a single document can prevent reciprocity. It can be ensured that the audit guide is dynamically designed in the digital environment and associated with the regulations to be sent. Although its importance is emphasized in the literature, another issue that is not included in the inspection guide is that self-evaluation activities cannot be included. Regulations should be made to encourage self-evaluation studies in terms of institutional development.

Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
aakcay86@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberini yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre denetim rehberinin yasal belgelerle genel anlamda tutarlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte rehberde yasal dayanağa eksik, fazla ya da hatalı gönderme yapıldığı, mülga maddelere gönderme yapıldığı, rehberde yasal boşlukların bulunduğu ve yasal dayanağa internetten ulaşamama gibi tutarsızlıkların olduğu tespit edilmiştir. Rehber alanyazın temelli incelendiğinde, rehberin alanyazınla çoğunlukla tutarlı olduğu görülmekle birlikte rehber oluşturulurken alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, çalışmaya atıf yapılmadığı, alanyazından elde edilen bulgulara rehberde yer verilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Özel öğrenci etüt eğitim merkezi denetim rehberinin alandan uzman akademisyenler ve hukukçuların da desteğiyle yeni yasal belgeler ve alanyazın temele alınarak güncellenmesi, rehberde yer alan tüm yasal belgelerin ulaşılabilir bir ortamda toplanması önerilebilir.

Keywords: Denetim Rehberi, Özel Öğrenci, Etüt Eğitim Merkezi, Yasal Belgeler.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.90-109

DOI: 10.19160/ijer.820632

Gönderim : 03.11.2020
Kabul : 06.12.2020

Önerilen Atıf

Güngör, A., A. (2020). Eğitim Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 90-109, DOI: 10.19160/ijer.820632

GİRİŞ

Eğitim olgusunun örgütlü bir hale dönüşmesi, insanlık tarihi ile birlikte ele alındığında oldukça uzun bir zaman gerektirmiştir. Toplumlar geliştikçe meslek yaşamında uzmanlaşmaya duyulan ihtiyaç arttığında, toplumun eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş insan ve teknolojiden oluşan eğitim örgütlerine duyulan gereksinim de artmıştır. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile olanaklı olabileceğinden, karmaşıklaşan toplum, eğitimi örgütlemek zorunda kalmıştır (Toprakçı, 2013). Eğitsel faaliyetler, eğitim örgütleri vasıtasıyla örgütlenerek bir taraftan tek çatı altında toplanmaya çalışılırken; bir taraftan da artan insan ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına çeşitli dallara ayrılarak daha çok uzmanlık gerektiren bir yapıya dönüşmüştür. Çeşitlenen eğitim örgütlerinden daha nitelikli eğitim vermeleri, saydam ve hesap verir olmalarına ilişkin beklenti arttığında (Thakral, 2015), eğitim sisteminin her türü ve kademesinde eğitim denetimin önemi artmıştır (Özen ve Hendekçi, 2016).

Denetim kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı açılardan ele alınmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yönetimin tarihsel gelişimine paralel olarak denetim de 20. yüzyılın başlarında bilimsel yönetim anlayışıyla kontrol işlevini üstlenerek öğretimin etkililiğini artırması amaçlamıştır (Kesik ve Aksu, 2015). Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecine denetim denir. Bu nedenle örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için denetim işlevinin yerine getirilmesinin hayati önem taşıdığı söylenebilir (Aksu, İra, Çek, 2012). Örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak nitelendirilen denetim ile örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesinin saptanması, mevcut durumu iyileştirmek üzere gerekli önlemlerin alınması ve böylelikle sürecin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Akkaş, Aksu, Yurttaş ve Yıldırım, 2019). Kısacası denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak (Aydın, 2014) ve süreci kamu yararı adına geliştirmektedir (Bursalıoğlu, 2015).

Denetimin, değerlendirme işlevinin yönetim sürecinin bir öğesi olarak ilk kamu kuruluşlarının örgütlendirildiği dönemle birlikte başladığı söylenebilir (Öz, 2003). Türk eğitim sisteminde de kurumların amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek için yapılan değerlendirme, denetim yoluyla yapılır.

Denetim, eğitim sisteminin bir alt sistemidir (Özen ve Hendekçi, 2016) ve Argyris (1993)'e göre denetim ve destek, eğitimin kalitesinin geliştirilmesinin vazgeçilmezleridir. Eğitim sisteminde yaşanan her tür değişim, denetim sistemine de yansır (Oktar, 2010). Denetim sürecinde etik dışı davranışların fark edilerek erdemli ve duyarlı olma bilinciyle ortaya çıkarılması sonraki süreçlerin de daha iyi işleme açısından etkili olabilir (Aksu, Yılmaz ve Orçan, 2016). Denetim uygulamaları geliştirici, yapıcı ve tarafsız olarak yürütüldüğünde eğitimin niteliği de artmaktadır. Geribildirim olduğu bir sistem gelişmeye de açık bir sistemdir. Bu da denetim çalışmalarının yapılmasını bir zorunluluk haline getirmektedir. Denetimin örgüt açısından zorunlu oluşu, örgütün öz varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan, 2010). Eğitim denetimi, yapılan

uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenlemeleri ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilme açılarından eğitim yönetiminde büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan, her ulus, eğitim sisteminin niteliklerine göre, eğitim denetiminde etkililiği sağlayabilme açısından, çeşitli uygulamaları hayata geçirmektedir (Demirtaş ve Ersözlü, 2007; Özmen ve Yasan, 2007; Erdem, 2008; Yılmaz, 2009).

Üniter devlet yapısına sahip olan Türkiye, eğitim ve öğretimin birlik ve bütünlüğünü sağlama görev ve sorumluluğu ile okul/kurum denetimini; Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 42. Maddesi gereği "Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır" ifadesinden hareketle, eğitim öğretim faaliyetlerini Millî Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetiminde yapmaktadır. Bu görev, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığının uhdesindedir (MEB, 2016). Ayrıca, 3/3/1924 tarih ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 14/6/1973 yılında kabul edilen ve hala yürürlükte olan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 30/4/1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve Millî Eğitim Bakanlığına yönelik özel Kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler ile Türkiye'de kurum/okul denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda da yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı sorumludur (Erdem ve Sarpkaya, 2011).

Araştırma kapsamında incelenen özel öğrenci etüt eğitim merkezlerinin de içinde bulunduğu özel öğretim kurumları, Bakanlık maarif müfettişleri/Bakanlık maarif müfettiş yardımcıları veya il millî eğitim müdürlüğünce görevlendirilen şube müdürü ile diğer denetim yetkisi bulunanlarca denetlenir. Bu kurumların denetimlerinde, bakanlıkça hazırlanan modüller ile diğer elektronik araç ve gereçlerden de yararlanılabilir (MEB,2016). Denetçilerin denetim görevini yerine getirirken faydalanmaları amacıyla Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Rehberlik ve Denetim Rehberleri bulunmaktadır. Bu rehberler, Millî Eğitim Bakanlığını ilgilendiren konularda bakanlık personeline, bakanlığa bağlı okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara uygulamalarında yol göstermek; hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak; süreç ve sonuçlarını mevzuata, belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz ederek sonuçları rapor hâlinde ilgili birimlere ve kişilere iletmek, eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak, Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2016).

Özel öğrenci etüt merkezleri 24/06/2011 tarih ve 27974 sayılı "Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Yönetmeliği" ne göre, "Öğrencilerin, derslerine çalışmalarına, ödev ve projelerini hazırlamalarına yardımcı olan, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumları" şeklinde tanımlanmaktadır. Özel öğrenci etüt eğitim merkezlerinin amacı, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, öğretmen gözetiminde derslerine çalışmalarına ve yönetmelikte belirtilen alanlarda etkinliklerde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Özel öğrenci etüt merkezlerinde etüdün yanı sıra programı valilikçe uygun görülen; halk oyunları ve çeşitli spor dalları, tiyatro, müzik, resim, heykel, oymacılık ve seramikçilik alanları, fotoğraf, projeksiyon ve sinema,

koleksiyonculuk, sosyal ve fen bilimleri alanlarında inceleme ve araştırma, güzel konuşma ve yazma, kitap okuma gibi etkinliklerin birkaçı veya tamamı uygun yaş ve seviye grupları oluşturularak yapılır. Öğrencilerin gezi, sinema, tiyatro, konferans, konser ve benzeri etkinliklerden yararlanmaları sağlanabilir. Bu etkinlikler, ilgili mevzuat hükümlerine göre yürütölür. Öğrenci etüt eğitim merkezlerinde; özel dersane etkinlikleri kapsamında bulunan ve öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanması veya test uygulaması gibi etkinlikler yapılamaz. Bu etkinlikleri yapan kurumlar hakkında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 7. maddesi hükümleri uygulanır ([Resmi Gazete, 2011](#)). Amacı ve kapsamı incelendiğinde özel öğrenci etüt merkezlerinin çok geniş bir alanda, geniş bir yaş aralığına eğitim veriyor oluşu bu kurumların denetlenmesinin ne kadar güç ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada *Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin* yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemek amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanma süreci ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın modeli: Araştırma özel öğrenci etüt eğitim merkezlerinin rehberlik ve denetim rehberini incelemeye yönelik bir araştırma olduğundan nitel araştırma deseninde, doküman inceleme yöntemiyle tasarlanmıştır. Doküman inceleme, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir işlemdir. Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi yöntemi de, anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir. Doküman analizinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seğilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir ([Bowen, 2009](#)). Araştırma kapsamında incelenen MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Rehberlik ve Denetim rehberleri, teftiş yapanlar için bir kılavuz niteliği taşımakla beraber denetimde uygulama birliği sağlamak amacıyla kullanılan kamu belgeleridir. 2016 yılında yayınlanan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve MEB Teftiş Kurulunca denetlenen 16 farklı kuruma ait olan ve elektronik ortamdan ulaşılan bu belgelerden "Özel öğrenci etüt eğitim merkezlerine ait Rehberlik ve Denetim Rehberi", araştırma kapsamında doküman analizi tekniği aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir. Belgeye Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi sitesinden 20.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Bu araştırma doküman inceleme yöntemiyle yürütölmüştür. Doküman inceleme yaparken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucu elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir. Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir ([Forster, 1994](#)): Dokümanlara ulaşma, Orijinalliğini kontrol etme, Dokümanları anlama, Veriyi analiz etme, Veriyi kullanma aşamalarıdır.

İlk aşama olan dokümanlara ulaşma aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu resmi sitesinden "Özel öğrenci etüt eğitim merkezleri rehberlik ve denetim

rehberi" ne ulaşılmıştır. Bu rehberde bahsi geçen kanun, yönetmelik, yönerge, genelge v.b tüm yasal kaynaklara da yine resmi gazetelerde yayınlanmış haliyle ulaşılmış ve tüm bu belgelerin orijinalliği başka yasal kaynaklarla internet ortamında karşılaştırılarak teyit edilmiştir. nc aşama olan dokümanları anlama basamağında araştırma kapsamına giren tüm yasal belgeler ayrıntılı olarak incelenmiş; belgelerde yer alan hukuksal ifadelerin ne anlatmak istediğini tam anlamıyla kavrayabilmek için ve analizi doğru yapabilmek adına bir avukattan yardım alınmıştır. Ayrıca eğitim yönetimi alanında uzman, doktorasını bu alanda tamamlamış altı akademisyenin de denetim rehberini okuyup incelemesi, yorumlaması, eksik ya da hatalı gördüğü yerleri belirtmesi istenmiştir.

Veriyi analiz etme aşamasında, araştırma kapsamında incelenen denetim rehberi rehberde yer alan dört ana başlık temelinde incelenmiştir. Bunlar: 1) Amaç, kapsam, dayanak; 2) Rehberlik ve denetim ilkeleri, 3) Rehberlik ve denetim esasları ve 4) Rehberlik ve denetim raporlama standartlarıdır. Bu temel başlıkların altında yer alan maddeler tek tek incelenmiş, ilgili olduğu yasal dayanaklarla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Dokümanlar analiz edilirken "dokümanları anlama" basamağında özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Falkingham ve Reeves (1998) de içerik analizinin, yayın yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı verilerin analizi aşamasında öncelikle söz konusu rehber ve gönderme yaptığı yasal belgeler incelenmiş; alanyazın ile ilişkisinin analizi işlemi için ise, araştırmacılar rehberi çevrim içi ortam ile gerçek ve sanal kütüphanelerin yardımcı araçları ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" sınırlığında aşkınlık seviyesine gelineye kadar okuyarak kod, kategori ve temalara ulaşmışlardır. Alanyazın ile ilişkisi ise çalışmayı yapanların bulunan kaynaklar ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine, uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre özel ğrenci etüt eğitim merkezleri denetim rehberinin yasa ve alanyazın ile olan ilişkisi temalar olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde tutarlılık ve tutarsızlık Şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bunlar, "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı", "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı", "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son aşaması olan veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara uygun Őeklide denetim rehberinden alıntılama yapılarak analiz yorumlarla desteklenerek tamamlanmıştır. Yapılan içerik analizi rneği Tablo 1'de verilmektedir.

Doküman incelemesinin aşamalarından olan verinin analiz edilmesi basamağının daha anlaşılabilir olabilmesi için araştırma kapsamında incelenen denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgelerle tutarlılığı ve tutarsızlığına bakılmış, elde edilen Tema, Kategori ve Kodlara ait örnek ifadeler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin" yasal belgeler ile alanyazın temelinde analizi sonucu belirlenen temalar ve bu temalarla ilişkin ifadeler

Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	<p>Rehberde: "Ders araç-gerecinin kurumun amaçları için yeterli düzeyde olması (Özel Öğretim Kurumları Kanunu Md.3)"</p> <p>Yasal belgedeki karşılığı: MADDE 3 – a) Ders araç-gerecinin kurumun amaç ve ihtiyaçları için yeterli olduğunun bir rapor ile tespit edilmesi.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Boşluk	<p>"Ders araç-gerecinin kurumun amaçları için yeterli düzeyde olması " ifadesinin Özel Öğretim Kurumları Kanunu madde 3'e gönderme yaptığı görülmektedir. İlgili kanunun a bendi incelendiğinde rehberdeki ifadenin yasal dayanakla doğrudan ilişkili olduğu tespit edildiğinden bu kod tercih edilmiştir.</p> <p>Rehberde: "Panolara asılan resim, tablo, harita ve diğer dokümanların eğitim amaçlı olması."</p> <p>Yasal belgedeki karşılığı: Bu ifadenin gönderme yaptığı herhangi bir yasal dayanağa rehberde yer verilmemiştir.</p> <p>Rehberdeki "Panolara asılan resim, tablo, harita ve diğer dokümanların eğitim amaçlı olması." ifadesinin karşısında herhangi bir yasal dayanak bulunmaması denetim rehberinde gerek denetimi yapan gerek denetlenen kişi açısından muallaklık oluşturduğu için ve bahsi geçen ifadenin yasal bir karşılığı bulunmadığı için bu kod tercih edilmiştir.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Alan Yazına Uygunluk	<p>Rehberde: Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir: - Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, - Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, - İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, - Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, - Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, - İşbirliği ve katılımı öngörmek, - Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek, - Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, - Objektif olmak, - Gelecek yönelimli olmak, - Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, - Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek, - Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.</p> <p>Alanyazında: Rehberlik ve denetim ilkeleri şunlardır (Gökçe, 1994): a. Denetimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur. b. Denetim, başlayıp biten değil sürekliliği olan bir eylemdir. c. Denetim, nesnel bulgulara ve bilimsel esaslara dayalıdır. d. Denetim, iyi insan ilişkileri temeline dayalıdır. e. Denetimle ilgili veriler ve denetim sonuçları denetlenenlerce açık olarak bildirilir. f. Denetim, demokratik katılımı, katılanların işbirliğini ve eşgüdümünü esas alır. g. Denetim, eğitim etkinliklerinin tümünü içerir. h. Denetim, önceden belirlenen amaçlara göre yapılır. ı. Denetim eylemleri arasında tutarlılık vardır. i. Denetim belli bir plana göre yürütülür.</p> <p>Rehberde yer alan rehberlik ve denetim ilkeleri ile alanyazında belirtilen ilkeler uyduğu için bu kod uygun görülmüştür.</p>
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	İçerik eksikliği	<p>Rehberde: Eğitim-öğretim ortamlarında sorunlar tespit edilirken; mevzuat, üst politika belgelerinde (Kalkınma Planı, Hükümet Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı) eğitim ile ilgili ortaya konulmuş amaç ve hedefler göz önünde bulundurulur.</p> <p>Alanyazında: Örgüt yapısının anlaşılması (Bursalioğlu, 2015), örgüt kültürünün iyi tanınması, problemin iyi analiz edilmesi (Şişman, 2011), okul içi ve dışı dengelerin gözetilmesi (Glatter ve Kydd, 2003) eğitim ortamlarındaki sorunların tespiti ve çözümünü aşamasında oldukça önemlidir.</p> <p>Rehberde eğitim-öğretim ortamlarındaki sorunların çözümünde sadece yasal dayanaklardan bahsedilmesi; eğitim ortamının kendi iç dinamiklerinin bu kapsam çerçevesinde dile getirilmeyişi ve bu durumun alanyazında karşılığına bakıldığında ifadenin eksik kalmasından dolayı bu ifade söz konusu kodla ilişkilendirilmiştir.</p>

Denetim rehberinde yer alan ifadeler incelenirken bazı ifadelerin birden fazla kodla ilişkili olduğu saptanmıştır. Birden fazla kodla ilişkisi olan ifadeler ilişkili olduğu tüm kodların altında ayrı ayrı değerlendirilerek ilgili kategorilerdeki frekans değerlerine dahil edilmiştir. Örneğin rehberdeki "Yönetim Faaliyetleri" ana başlığının altında yer alan "Denetim, İzleme ve Değerlendirme" alt başlığındaki "Kantinlerin denetimi ve hijyen kurallarına uyulması, uyuşturucu kullanımı ve bağımlılık ile mücadele (Milli Eğitim Bakanlığı "Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi" konulu 10/03/2016 tarihli ve 2852893 sayılı Genelgeler)" İfadesi birçok yönden incelenmesi gereken bir ifade örneğidir. Öncelikle ifadede parantezle belirtilen 2009/20 sayılı genelgeye MEB'in tüm genelgelerinin yer aldığı resmi sitesinden ulaşılamamıştır. Bu yönüyle rehber yasal belgelerle tutarsızlık kategorisinin "*Yasal Dayanağa İnternet Ortamında Ulaşılamaması*" kodu altına girmektedir. Diğer taraftan ilgili ifadede geöen 2014/20 sayılı genelgeye internet ortamında ulaşılabilmekle beraber bu genelgenin isminin denetim rehberinde yer verilmemesi de bir eksiklik olduğu için yine Yasal belgelerle tutarsızlık kategorisi altında "*Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilmesi*" kodu altına girmektedir. Öte yandan aynı örnek ifadede yer alan bir diğer genelgenin hem adının hem sayısının denetim rehberinde yer alması ve genelgeye internet ortamında kolaylıkla ulaşılabilmesi nedeniyle aynı ifade yasal belgelerle tutarlılık başlığı altında "*yasal dayanağa uygunluk*" kodu ile de tanımlanmıştır.

Geöerlik ve Güvenirlik: Bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geöerlik, dış geöerlik ve güvenirlik nicel öalışmalardan farklı olarak ele alınır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu öalışmada iç geöerliliği sağlamak için meslektaş teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından farklı kurumları denetlemek ve rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış olan 16 rehberi inceleyen ve hepsi eğitim yönetimi alanından olan araştırmacılar (3 akademisyen, 2 doktora mezunu, 1 maarif müfettişi, 2 doktora öğrencisi, 4 tezli yüksek lisans öğrencisi) 12 hafta boyunca her hafta internet ortamında toplantı yaparak fikir alişverişi yapmış, fikir ayrışması yaşanan konularda ortak ve akılcıl öözömler bulunana kadar toplantılar devam ettirilmiştir. Toplantıların tekrar izlenebilmesi için toplantılar kaydedilmiştir. Araştırmacılar rehberin nasıl bir yol izlenerek en iyi şekilde incelenebileceği hakkında görüşler belirtmiş, bu görüşler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşmuştur. İö geöerliliği sağlamak için kullanılan bir diğer yöntem uzman incelemesidir. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı öeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılırlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu yöntem, uzman incelemesi (peer debriefing) olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2003). Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Holloway ve Wheeler, 1996; Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Bu araştırmada kapsamında toplantılara katılan 3 akademisyen, 2 doktora mezunu ve 1 maarif müfettişi toplantılara katılarak geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Ayrıca araştırma için yapılan toplantılar sona erdikten sonra alanında uzman akademisyenlere öalışma gönderilerek onların da görüşleri öalışmaya dahil edilmiştir. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapılması gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmıştır

böylece dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla ayrıntılı literatür taraması yapılmış, araştırma yöntemi ayrıntılı tanımlanmış ve başka araştırmacıların süreç ve sonuçları incelenmiştir (Başkale, 2016).

BULGULAR VE YORUM

Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmiştir. Yasal belgelerin analizi sonucunda şekillenen kategori ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 2’de; alanyazındaki çalışmalar temelinde yapılan analiz sonucunda şekillenen kategori ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Tablo 2’de “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı” ve “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı” kategorilerine ait kodlar ve bu kodların frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. “Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin” yasal belgeler temelinde analizi sonucu ortaya çıkan kategori ve kodlara ait dağılımı.

Tema	Kategori	Kodlar	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Dayanağa Uygunluk	65
		Yasal Dayanağa Eksik-Fazla-Hatalı	14
	2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Gönderme Yapma	7
		Mülga Maddelere Gönderme Yapma	6
		Yasal Boşluk	2
		Yasal Dayanağa İnternette Ulaşamama	2
		Normlar Hiyerarşisine Aykırılık	2
	Toplam	96	

Tablo 2’ye bakıldığında, Denetim rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesi sonucu iki ana kategoriye ayrıldığı görülmektedir. “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı” kategorisinde “yasal dayanağa uygunluk (n=65)” kodu yer alırken; “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı” kategorisi “Yasal dayanağa eksik-fazla-hatalı gönderme yapma (n=14), mülga maddelere gönderme yapma (n=7), yasal boşluk (n=6), yasal dayanağa internette ulaşama (n=2) ve normlar hiyerarşisine aykırılık (n=2)” kodlarından oluşmaktadır.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

“Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı” temasında yer alan “Yasal Dayanağa Uygunluk” kodu Denetim Rehberi’ndeki ifadeler ile bu ifadelerin gönderme yaptığı yasal kaynakların birbiriyle tutarlı ve birbirini tamamlayıcı olduğu durumlar için kullanılmıştır. Rehberde Yönetim faaliyetleri başlığı altında yer alan Öğrenci İşleri ile ilgili bir maddede: “Kurumda ücretsiz okutulacak öğrenci başvurularını değerlendirmek üzere Değerlendirme Kurulunun oluşturulması” ifadesiyle Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 59’a atıf yapılmaktadır. İlgili yönetmelik madde 59’da “(1) Kurumlarda, ücretsiz

okumak için yapılan başvuruları değerlendirmek amacıyla Değerlendirme Kurulu oluşturulur. (2) Değerlendirme Kurulu, kurum m¼d¼r¼n¼n başkanlığında iki eğitim personelinin oluşur. (3) Değerlendirme Kurulu, dönem başlamadan toplanır ve Özel Öğretim Kurumlarında Ücretsiz Okuyacak Öğrenci ve Kursiyerler Başvuruları Değerlendirme Formuna göre başvuruları değerlendirip ücretsiz okuyacak öğrenci ve kursiyerleri tespit ederek ilgililere duyurur." İfade yer almaktadır. Denetim Rehberinde yer alan ifade ile gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesi birbiriyle ilişkili olduğundan bu ifade, "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" temasının "Yasal Dayanağa Uygunluk" kodu altında ele alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 65 ifade bu şekilde yasal belgelerle tutarlı ve ilişkilidir. Bu koda ait ifadelerin sayıca fazla olmasının, yasal bir belge olan denetim rehberinin diğer yasal belgelerle temellendirilerek hazırlanması gerekliliğinden ve rehberin hazırlandığı 2014 yılında atıf yapılan yasal belgelerin birçoğunun güncelliğini korumasından kaynaklandığı söylenebilir.

2014 yılında MEB bünyesinde denetlenmesi gereken diğer kurumlarla birlikte Özel Öğrenci Etüt Merkezleri için de bir denetim rehberi hazırlanmıştır. Bu tarihte hazırlanan rehber o dönemin güncel yasal belgeleriyle temellendirilerek hazırlanmıştır. Fakat zaman içerisinde birçoğ kanun, yönerge ve yönetmeliğin ya tamamı kaldırılmış ya da bazı maddeleri değiştirilmiştir. Fakat denetim rehberi yaşanan değişikliklere göre güncellenmemiş, 2014 yılında hazırlandığı şekliyle bırakılmıştır. Böyle olunca 2014'te hazırlanan rehber günümüz ihtiyaçlarına cevap veremez olmuş, hazırlandığı yılda geçerli olan birçoğ maddenin geçersiz oluşu ya da değişmesiyle rehberde geçen bazı ifadelerle rehberin atıf yaptığı bazı yasal belgelerin birbiriyle uyuşmadığı gör¼lm¼řtür. Rehberde bu durumdaki ifadeler çalışma kapsamında "denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı" kategorisinde incelenmiştir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

"Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı" teması, "Yasal Dayanağa Eksik-Fazla-Hatalı Gönderme Yapma, M¼lga Maddelere Gönderme Yapma, Yasal Boşluk, Yasal Dayanağa İnternette Ulaşamama, Normlar Hiyerarşisine Aykırılık" kodlarından oluşmaktadır.

Denetim rehberi incelenirken, rehberdeki bazı ifadelerin yasal dayanaklara kimi zaman eksik, kimi zaman fazla kimi zaman ise hatalı olarak gönderme yaptığı söylenebilir. Her üç durumda da sorun ortak olduğu için üç durumu ifade eden kod olarak "Yasal Dayanağa Eksik-Fazla-Hatalı Gönderme Yapma (n=14) kodu uygun gör¼lm¼řtür. Bu kod denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan koddur. Rehberdeki ifadenin gönderme yaptığı yasal belgedeki ilgili madde dışında, diğer maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa ya da atıf yapılan yasal belge dışında başka yasal belgelere de atıf yapma gerekliliği oluşmuşsa bu durum yasal dayanağa eksik gönderme yapıldığına göstergesidir. Denetim rehberinde eğitim-öğretim ortamları, okulun fiziki koşullarının yeterlik durumu başlığı altında yer alan "Kurumun yerleşim planına göre derslik, oda ve diğer bölümlerin düzenlenmesi, dersliklerde yerleşim planlarında belirtilen kontenjandan fazla öğrenci bulundurulmaması, onaylanan yerleşim planlarında belirtilen bölümlerin amaçları dışında kullanılmaması" ifadesi Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.5/d bendine gönderme yapmaktadır. İlgili yönetmelik maddesi: "Binanın kurum açılacak kat veya katları için ayrı ayrı, okul ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olarak kullanılacak

binaların ayrıca bahçeleri için de 35x50 cm veya A3 ebadında kâğıtlara çizilmiş yerleşim planı, binanın dış cepheleri ile bahçesini gösteren fotoğrafları ve CD'si." şeklindedir. Rehberin gönderme yaptığı yasal belgede, rehberde belirtilen "Dersliklerde bulundurulması gereken öğrenci sayısı" ile ilgili bir ibareye rastlanmamaktadır. 05/03/2010 tarihinde yürürlükten kaldırılan, 18/08/2015 tarihinde güncellenerek tekrar yürürlüğe giren ve son olarak 19/02/2020 tarihli ve 31044 sayılı resmi gazetede yayınlanan güncel Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi madde 8'de "Okullarda ve okullar dışındaki diğer kurumların uygulama dersliklerinde bir öğrenci için ayrılan kullanım alanı 1,2 m² den az olamaz." ifadesi yer almaktadır (Resmi Gazete,2020).

Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesinin 2010 yılında yürürlükten kaldırılmasıyla 18/08/2015 tarihinde güncel yönergenin yayınlanması arasında geçen süre bu kurumlar için bir eksiklik olarak görülmektedir. 2014 yılında yayınlanan denetim rehberi de bu yönerge boşluğunun olduğu döneme denk geldiğinden, rehber hazırlanırken yürürlükten kaldırılan yönergeye sıkça gönderme yapılmıştır. Bu da yasal bir belge olan denetim rehberinin aslında var olmayan bir yönergeye gönderme yapmasından dolayı bir eksiklik olarak görülmektedir.

"Mülga maddelere gönderme yapma (n=7)" kodu, rehberde geçen ifadelerin gönderme yaptığı yasal kaynağın güncelliğini yitirdiği durumlarda kullanılmıştır. Rehberde yer alan kurumun fiziki koşullarının yeterlik durumu başlığı altında yer alan, "Dersliklere Atatürk resmi, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe levhalarının asılması; kurucu, müdür, müdür yardımcısı, büro hizmetleri, öğretmenler ve yardımcı hizmetli odalarında Atatürk resminin bulunması" ifadesi MEB Kurum Tanıtım Yönetmeliği Md.8 ve Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi Md.32'e gönderme yapmaktadır. Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi rehber hazırlandığı dönemde yürürlükten kaldırılmış bir yönerge olmakla birlikte rehberde geçen ifadede gönderme yapılan madde 32'de Atatürk Köşesi'nden hiç bahsedilmemektedir. Rehber güncel olmayan bir yönergenin mülga bir maddesine gönderme yapmaktadır. MEB Kurum Tanıtım Yönetmeliği ilgili maddede ise sadece Atatürk köşesindeki resim ve bayrakların niteliği hakkında bilgi verilmiştir.

"Yasal boşluk (n=6)" kodu, rehberde geçen ifadelere yönelik herhangi bir yasal belge olmadığı durumlarda kullanılmıştır. Rehberde eğitim faaliyetleri başlığı altında yer alan, "Panolara asılan resim, tablo, harita ve diğer dokümanların eğitim amaçlı olması" ifadesinin gönderme yaptığı herhangi bir yasal dayanak yoktur. Hangi görselin ne kadar eğitici olduğuna dair yasal bir dayanak ya da standart belirtilmediği için panolara asılan dokümanların eğitim amaçlı olup olmadığına karar verme mekanizması olarak durum kurumların inisiyatifine bırakılmıştır. Bu yasal boşluk eğitimde büyük yere sahip olan görsellerin hangi amaçla ve nasıl kullanılacağına dair keyfiyet yarattığından uygulamada birlik sağlanması hususunda sorun yaratabilmektedir (Akçay Güngör ve Tonbul, 2017).

"Yasal dayanağa internette ulaşama (n=2)" kodu, rehberde gönderme yapılan yasal belgeye internet ortamında ulaşılamadığı durumlarda kullanılmıştır. Rehberde yer alan "Kantinlerin denetimi ve hijyen kurallarına uyulması, uyuşturucu kullanımı ve bağımlılık ile mücadele" ifadesi 2009/20 sayılı MEB genelgesine gönderme yapmaktadır. Tüm genelgelerin yer aldığı bakanlığın resmi MEB Mevzuat sitesinde ifadenin gönderme yaptığı sayılı genelgeye ulaşamamıştır.

Denetim rehberinde tespit edilen bir diğer tutarsızlık "Normlar Hiyerarşisine Aykırılık (n=2)"tır. Normlar hiyerarşisi hukuk düzeni piramididir. Hukuk sistemi

içerisinde bulunan anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik ve benzeri normlar birbiriyle bağlantılı ve birbirinin devamı niteliğinde olmalıdır. Normların birbiriyle altlık-üstlük ilişkisi içerisinde olmasıdır. İncelenen denetim rehberinde eğitim-öğretim ortamları ana başlığının altında yer alan okulun fiziki koşullarının yeterli durumu ile ilgili ifade: "Kurumun bulunduğu binada; meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin bulunmaması" denilmiş ve Özel Öğretim Kurumları Kanunu Md.4'e gönderme yapılmıştır. İlgili kanun maddesinde ise; "Meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az yüz metre uzaklıkta bulunması zorunludur. Özel eğitime muhtaç bireylerin devam ettikleri öğretim kurumları ile okullar dışındaki diğer özel öğretim kurumlarında bu zorunluluk aranmaz. Ancak, söz konusu özel öğretim kurumlarıyla yukarıda belirtilen türdeki iş yerleri aynı binada bulunamaz. Turizmin yoğun olduğu yörelerde bulunan okulların tatil olduğu dönemlerde, yukarıda belirtilen iş yerleri ile okullar arasında yüz metre uzaklık şartı aranmaz." denilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası madde 42'de "Devlet durumları sebebiyle özel eğitim ve öğrenime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılmak için gerekli tedbirleri alır." ifadesiyle eğitimde eşitlik ve genellik ilkesine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, 1739 Milli eğitim temel kanunu madde 4'te genellik ve eşitlik, madde 8'de fırsat ve imkân eşitliğine vurgu yapılırken hiçbir bireyin dil, din, ırk, engellilik gibi durumlardan dolayı ayrıma uğramayacağı, her bireyin eşit şartlarda eğitim görmesi gerekliliği ifadesi yer alır. Özel Öğretim Kurumları Kanununda bunun tam tersi olarak öğrenciler için uygun olmayan alkollü mekânlar için normal okullarda 100 metre kuralı varken özel eğitime muhtaç bireyler için kuralın ihlal edilmesi üst yasal belgelerde güvence altına alınan eğitimde eşitlik ve erişilebilirlik ilkesine aykırıdır.

2. Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Tablo 3'te "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması" altında "Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı" ve "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorilerine ait kodlar verilmiştir. Alanyazında denetim rehberi ve eğitim kurumlarının birlikte ele alındığı az sayıda çalışma olmasından dolayı, dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar incelenmiş ve veriler sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

Tablo 3. "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi" teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	1.Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk
	2.Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Atıfsızlık Aykırılık İçerik eksikliği

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

Denetim rehberinde yer alan ifadelerin analiz edilmesi sonucu rehberin genel olarak alanyazında denetim rehberleriyle ilgili yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilir. Bunun gerekçesi olarak da hem alanyazında yer alan bilimsel çalışmaların hem de yasa, yönetmelik, yönerge gibi yasal belgelerin bilim temelli oluşturulması ve

ilerlemesidir. Denetim rehberinde yer alan *“Rehberlik ve Denetim Raporlama Standartları”* başlığında; *“Denetim ve rehberlik faaliyeti bittikten sonra yapılacak raporlama işlemlerinde denetim ilke ve esasları ile raporlama standartları dikkate alınarak denetim raporu yazılır. Denetim raporları doğruluk, tarafsızlık, açıklık, ölçülebilirlik, özlük, yapıcılık, tamlık ve zamanlılık ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır.”* İfadesi verilmiş ve bu kavramların tek tek önemi açıklanmıştır. Bu ilkeler herhangi bir bilimsel çalışmayı raporlarken de uyulması gereken ilkelerdir ve alanyazınla doğrudan ilişkilidir. Bu ifade *“Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılık”* temasının *“uygunluk”* koduna örnek verilebilir. Denetim rehberindeki ifadelerin genel anlamda alanyazınla tutarlı oluşu eğitim denetiminde bilimselliğin önemini aktif tutmak açısından önemli bir bulgudur.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Denetim rehberindeki ifadelerin incelenmesi sonucu bazı ifadelerin alanyazınla tutarsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutarsızlıklar Tablo 3’te de görüldüğü üzere; atıfsızlık, içerik eksikliği, aykırılık kodlarıyla tasniflenmiştir.

“Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı” kategorisinde en çok göze çarpan *“Atıfsızlık”* kodudur. Bu kod rehberin alanyazınla ilişkisi ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapılmaması durumunu ifade etmektedir. Denetim rehberinde özellikle rehberlikle ilgili kısımlarda bahsi geçen konu ile ilgili alanyazında yapılmış bilimsel çalışmalara -alanla ilgili araştırmalara, kitaplara, makalelere v.b.- gönderme yapılmaması durumunda tercih edilmiştir. Bu bulgunun gerekçesi olarak rehberin hazırlanırken sadece mevzuatın göz önünde bulundurulması ve bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan rehberin var olan haliyle alanyazınla tutarlı çıkan yanları itibariyle o kısımların gönderme yaptığı mevzuatın şekillenışı ya da oluşturulması esnasında bilimsel bilgiden hareket edilmiş olabileceğine ilişkin bir ipucu da verebilir.

Denetim rehberinde denetlenmesi gereken birimler ve faaliyetlere yönelik sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları oluşturulmuştur. Sorun başlıklarının tümünde *“Sorunlar tespit edilirken; mevzuat, üst politika belgelerinde (Kalkınma Planı, Hükümet Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı) eğitim ile ilgili ortaya konulmuş amaç ve hedefler göz önünde bulundurulur.”* İfadesi yer almaktadır. Yani bir eğitim kurumunun sorunları tespit edilirken sadece üst politika belgeleri esas alınmakta; o alanla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar göz ardı edilmektedir. Çözüm önerileri başlıklarının tümünde: *“Kuruma yönelik olarak; kurumun gelişimine katkı sağlayacak, değer katacak, geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturacak, aynı zamanda gerçekçi ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir.”* İfadesi tekrar edilmiştir. Bu çok soyut ve genel bir ifadedir. Bunun yerine o birim veya başlıkla ilgili alanyazında yer alan herhangi bir bilimsel çalışmaya atıf yapılarak hem denetmene yol gösterilebilir hem de denetimin daha bilimsel temellere dayandırılması sağlanabilirdi. Böylece rehber sadece mevzuat odaklı değil, bilimsel bilginin de temele alındığı bir kaynak haline getirilebilirdi. Eğitim bilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığına ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin bilimselliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Eğitim denetimi akademisyenlerinin ürettiği bilginin işlerliği açısından uygulamadakilerin onların çalışmalarından atıf yaparak yararlanmaları hem uygulamaya nitelik kazandırmak hem de akademisyeni takdir etmek

bağlamlı katkı sağlayıcı olabilir.

Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı kategorisinde göze çarpan bir diğer kod "Aykırlık"tır. Aykırılık kodu, denetim rehberi ile alanyazın arasında uyuşmayan durumlar gözlemlendiğinde kullanılmıştır. Rehberde denetim ve rehberlik kavramları ayrı ayrı tanımlanmakta ve sürekli birbirlerinden çok farklı ve birbirleriyle ilişkisiz kavramlarmış gibi ayrı başlıklarda ele alınmaktadır. Oysa alanyazına bakıldığında denetim; durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Aydın, 2019). Son aşama olan düzeltme ve geliştirme aşaması denetimin rehberlik boyutunu oluşturmaktadır. Yani denetim ve rehberlik birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş kavramlardır. Bu yönüyle rehber alanyazınla çelişmektedir.

Denetim rehberinde tespit edilen bir diğer kod, "içerik eksikliği" kodudur. İçerik eksikliği alanyazında var olan fakat denetim rehberinde ihtiyaç duyulan yerlerde kullanılmayan bilimsel ifadeler, terimler, durumlar v.b. için kullanılmıştır. Denetim rehberinin "Rehberlik ve Denetim İlkeleri" başlığında birçok denetim ilkesine yer verilmiş ve bu ilkeler açıklanmıştır. Aydın (2019)'a göre, rehberlik ve denetim ilkelerinde yer alan "durumsallık, bütünlük, süreklilik, planlılık ve amaçlılık" gibi kavramlara denetim rehberinin ilgili başlığında hiç değinilmediği görülmüştür. Denetimin hangi ilkelere göre yürütüleceği şüphesiz oldukça önemlidir. Özel öğrenci etüt merkezlerinin de denetlenirken alanyazında kabul görmüş denetim ilkelerinin esas alınarak denetlenmesi yapılan denetimin bilimselliği açısından oldukça önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde analizlerden elde edilen tema, kategori ve kodlara ait bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara sunulabilecek önerilere yer verilmiştir.

Türk denetim sistemi ve Özel öğrenci etüt merkezleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Durnali ve Limon (2018)'a göre, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın temel faaliyet alanlarından birinin de özel öğrenci etüt eğitim merkezleri olduğu belirtilmiş, bakanlık merkez ve taşra teşkilatının yapısında, işleyişinde ve bu denetim sistemi içerisinde rolleri üstlenen müfettişlerin görev kapsamı ve unvanlarında, başkanlıkların isimlerinde değişikliklerin çok sık yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Altınışık ve Binbir (2015)'in araştırma bulgularına göre 2000- 2014 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminde mevzuatların sıklıkla değiştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum gerek ilgili kurum personelinin, gerek sıradan vatandaşların ve konuyla ilgili bilim insanlarının bireysel hafızasını, konuya ilişkin sahip oldukları bilgi kümelerindeki bilgilerin gerçeklik ve doğruluğunu oldukça zorlayabileceği, bu kadar sık değişiklik yapılmasının en önemli gerekçesi olarak da Milli Eğitim Bakanı'nın ve dolayısıyla da bürokratların değişmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2016)'ın okul öncesi denetim rehberiyle ilgili araştırma bulgularına göre, rehberde kurumun denetimine esas teşkil eden standartlara ilişkin sınıflandırmanın, kurumun işleyişini tüm yönleri ile kapsayacak özellikte olmadığı, bazı standartların farklı başlıklar altında tekrarlandığı ve birçok standardın, ayrı ayrı incelenip değerlendirilmesi gereken birden çok göstergeyi içinde bulunduracak şekilde yazıldığı görülmektedir (MEB, 2014) Bu durumun denetimin güvenilirliğini zayıflattığı; denetimin niteliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Aynı standart içerisinde birçok göstergenin yer alması, denetim raporlarında birden çok göstergeyi kapsayan

standardın, çözümlenmeden değerlendirilmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla kurum hakkında birçok tespit ve değerlendirmenin, açık ve anlaşılır olmaktan uzak bir şekilde raporlarda yer aldığı ve bu durumun, denetimden beklenen faydayı sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yasal belgeler temelinde yapılan eğitim denetimi araştırmaları incelendiğinde Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki uygulamaları (Toprakçı ve Kadı, 2014) kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Toprakçı ve Akçay, 2016), sivil toplum örgütlerinin eğitim amaçlı faaliyetlerinin denetlenmesi (Çankaya, 2015), sendikaların eğitsel faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Toprakçı ve Arslan, 2016), Türkiye'deki siyasi partilerin eğitim politikalarında eğitimin yönetimi ve denetimi (Toprakçı ve Akçay Güngör, 2014) Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay denetim raporlarının (Toprakçı ve Bakır, 2019) ve Yargıtay'ın özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararların incelenmesi (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018) gibi konularda yapılan araştırmalar Türk eğitim sisteminde yönetim ve denetimin yasal dayanakları esas alarak irdelendiği araştırmalardır.

Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberi incelendiğinde rehberin genel olarak yasal belgelerle tutarlı olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından hazırlanan bu rehberin yasal belgelerle tutarlı olması beklenen bir sonuç olmakla beraber bu tutarlılığın devam etmesi için rehberi hazırlayanların ve uygulayıcı olan denetmenlerin güncel yasal gelişmelerden anında haberdar olmaları için internet ortamında bir platform oluşturulabilir.

Eğitim ve denetimle ilgili yasal belgelerin sayısı oldukça fazladır ve her geçen gün artmaya devam etmektedir. Hazırlanan denetim rehberlerinin yasal belgelerle tutarlılığının devamlılığı ve her daim güncelliğini koruması için ne gibi önlemler alınabileceği, güncel denetim rehberinin müfettişlerce ne ölçüde kullanıldığı ile ilgili maarif müfettişlerini de kapsayan bir çalışma yapılması araştırmacılara önerilebilir.

İncelenen denetim rehberinde yasal belgelerle tutarsız olan birçok nokta da tespit edilmiştir. Bu tutarsızlıkların en temel nedeni hazırlanan denetim rehberinin sadece hazırlandığı dönemi kapsayacak şekilde kalması, yasal değişmelere ve gelişmelere yetişememesidir. Rehberi hazırlayanlara rehberin içeriğinde bulunan yasal belgelerin değişimi ve güncelliğini takip etmeleri ve yeni yasalar çıktıkça rehberi güncelleştirmeleri önerilebilir. Mülga olan maddelerin veya yürürlükten kaldırılan yasal belgelerin anında Teftiş Kurulu Başkanlığı resmi sitesinde yayınlanması önerilebilir. Araştırmacılara ise modern çağda her tür eğitim kurumunda denetmenlerce kullanılan denetim rehberinin nasıl daha işlevsel, açık, kullanışlı ve ulaşılabilir hale getirilebileceği ve rehberin nitelik ve niceliğinin nasıl arttırılabileceği hakkında araştırma yapmaları önerilebilir.

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsız olduğu noktalardan bir diğeri de rehber hazırlanırken normlar hiyerarşisine dikkat edilmemesi ve rehberde yasal boşlukların olmasıdır. Bu durumun engellenmesi için rehberi hazırlayanların yasaları bilen kişiler arasından seçilmesi önerilebilir. Uygulayıcı olan denetmenlere de yine bu hukuksal terimlere ve yasalara hakim hukukçular tarafından eğitim verilmesi ve üniversitelerin eğitim yönetimi bölümlerindeki denetim ders içeriklerinin bu şekilde güncellenmesi de önerilebilir. Araştırmacılar eğitim denetmenlerinin hukuksal bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ya da eğitim denetimi alanındaki güncel yasal gelişmelerden ne derece haberdar olduklarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Denetim rehberinin genel anlamda alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Özellikle rehberde yer alan birçok tanımın alanyazından alındığı söylenebilir. Bu tutarlılığın devam etmesi için rehberi hazırlayanların alanyazındaki gelişmelere ve yeni bilimsel bilgilere ulaşabilir ve ulaştığı bilgileri yorumlamaya muktedir kişilerden seçilmesi önerilebilir. Ayrıca denetim rehberleri güncellenmeden önce alandan akademisyenlerin de katılım sağlayacağı konferans, panel, sempozyum, çalıştay gibi etkinlikler yapılabilir. İyi bir denetim rehberinin kimler tarafından nasıl yazılması gerekliliği varsa farklı ülkelerdeki rehberlerle karşılaştırılmasının da araştırmacılar tarafından araştırılması önerilebilir.

İncelenen denetim rehberinin bazı noktalarda alanyazınla tutarsız olduğu görülmüştür. Rehberde alanyazından birçok tanım ve terim kaynak gösterilmeden kullanılmıştır. Bazı terimlerin ise alanyazındaki değişmelerden habersiz olarak geçmişte geçerli olan bilgiler doğrutusunda kullanıldığı; modern denetimden ziyade klasik-bürokratik teftiş kavramlarına rehberde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca rehberde yer alan başlıklara bakıldığında denetlenen kurumların sadece kurum olarak görüldüğü; kurumdaki kişilerin pedagojik ve yönetsel yetkinliklerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durum da daimici bir yaklaşımla hazırlanan denetim rehberinin güncelliğini ve işlevselliğini tehlikeye düşürmektedir. Uygulayıcılara rehberi hazırlayanlara yönelik dünyada eğitim denetimi alanındaki yenilikleri, gelişmeleri, eğitimleri takip etmelerini sağlayacak bir uzaktan eğitim platformu sağlamaları önerilebilir. Araştırmacılara ise devlet kurumlarının çağın ve alanyazının gerisinde kalma nedenleri ve nasıl önlenebileceği ile ilgili araştırmalar da yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Güngör, A., A. ve Tonbul, Y.(2017). An Analysis of The Permanent Visuals in Primary Schools According Their Topic, Utility and Effectiveness. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2). e-ISSN 2147-9844.
- Akkaş, F.,Aksu, A., Yurttaş, A.,Yıldırım, S. (2019). Kliniksel Denetim Yaklaşımı Bağlamında İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimi Faaliyetleri. *Turkish Studies Educational Siences*, 14 (4). ISSN: 2667-5609.
- Aksu, A., İra, N., Çek, F. (2012). Stratejik Liderliğe İlişkin Denetmen Görüşleri (İzmir İl Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 59-80, ISSN: 1300-2899.
- Aksu, A., Yılmaz, A.İ., Orçan, A. (2016). Denetimde Bilgi Uçurma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4). 1727-1748.
- Altınışık, S ve Binbir, Ü. (2015). *Son on beş yılda Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin yapılan tezlerin analizi*, M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.), Eğitim ve Toplum Yazıları. İçinde (83-104). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide for overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A yayınları.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çankaya, İ. (2005). Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitim Amaçlı Faaliyetleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Teftiş Sürecinde Etik (Tokat İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 89-94.
- Durnalı, M., ve Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi (Değişimler Ve Yasal Dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 413-425. doi:10.24106/kefdergi.389801.
- Erdem, A. R. (2008). *Eğitimin denetimsel temelleri*, V. Sönmez (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde ss: 241-260, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A.R. ve Sarpkaya, R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 73-85. SSN:1309-1387.
- Falkingham, L. T.; Reeves, R.(1998). Context Analysis: A Technique for Analyzing Research İn A Field, Applied to Literature on The Management of R&D At The Section Level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentaion*. C. Cassell and G. Symon (Eds.) Qualitative methods in organizational research: A pratical quide. London: Sage Pub.
- Glatter, R. ve Kydd, L. (2003). Best Practice' İn Educational Leadership And Management: Can We Identify It and Learn from It? *Educational Management Administration Leadership*, 31(3) 231-243, DOI: 10.1177/0263211X03031003002.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 73-78.
- Holloway, I.,ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Kesik, F., Aksu, A. (2015). Eleştirel Kuram Perspektifinden Eğitim Denetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *International Journal of Human Sciences* 12(1), ISSN:1303-5134.
- Madge, J. (1965). *The tools of science an analytical description of social scince techniques*. New Yorke: Anchor Books Doubleday and Comp.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi. (2016) https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/14010033_okuloncesi_egitim_kurumlari_rehberlik_ve_denetim_rehberi_2016.doc
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi Konulu Genelge. (2016 Mart 10) . *Genelge* (Sayı:2852893). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190620-5.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi. (2016) <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Yönetmeliği.(2011,Haziran 24). *Resmi Gazete* (Sayı:27974). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.(2020, Şubat 19). *Resmi Gazete* (Sayı:31044). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170620-1.htm>
- Oktar, A. N. (2010). Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016).Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında 2005-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches* 6(11), 621-650. ISSN:2528-9527 E-ISSN: 2528-9535
- Özmen, F. ve Yasan, T. (2007) Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6(1), 204-210.
- Streubert, H. J., Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E.(2013). *Sınıf yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları. ISBN 978-605-364-458-3470.
- Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'de Kamu Yararına Çalışan Derneklerin Eğitim Faaliyetlerinin Yönetimi ve Denetimi (Yasal Belgeleri Temelinde Nitel Bir Analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 29-52.

- Toprakçı, E. ve Güngör, A., A. (2014). Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Politikaları. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 9, 5-35.
- Toprakçı, E., Arslan, M., (2016). Yönetim Süreci Bağlamında Sendikalardaki Eğitsel Faaliyetlerin Yönetimi Yasal Belgeler Temelinde Nitel Bir Analiz. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-13.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). *2012-2017 Yılları Arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporlarının İncelenmesi*. Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu (Ed.) 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi içinde (s. 829-834). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Toprakçı, E., Beytekin, O. F. , Doğan, M., (2018). Yargıtayın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13, 1781-1795.
- Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E. ve Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetmenleri Meslek Etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1).
- Toprakçı, E. Dağdeviren, İ. Ofraz, G ve Türe, E. (2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği, *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 190, 45-56.
- Toprakçı, E. ve Kadı, A. (2014). Türkiye'deki Bakanlıkların Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanındaki Faaliyetlerinin Yasal Belgeler Eşliğinde Analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 1-18.
- Turan, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Denetimi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Thakral, S. (2015). The Historical Context Of Modern Concept Of Supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 79-88.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Supervision Duty Of School Principals. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 19-35.

The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature

Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR

Ministry of Education-Turkey
aakcay86@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature. Document review method, one of the qualitative research methods, was used in the research. Document review comprises the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts to be investigated. The data obtained were subjected to content analysis. According to the research findings, it has been observed that the supervisory guideline is generally consistent with legal documents. On the other hand, it has been determined that there are inconsistencies such as referring to incomplete, excessive or erroneous to the legal foundation, referring to obsolete articles, the presence legal loopholes and the inability to access the legal basis from the internet in the guide. When the guide is analyzed on the basis of the literature, it was seen that the guideline was mostly consistent with the literature, but it had not been referenced to the literature when the guideline was constituted, and the findings obtained from the literature had not been involved in the guide. It may be suggested that the supervisory guideline of the private student study center should be updated with the support of academicians and lawyers from the field, based on new legal documents and literature, and that all legal documents included in the guideline should be collected in an accessible platform.

Keywords: Supervisory Guideline, Private Students, Study Centers, Legal Documents.



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.90-109**

DOI: 10.19160/ijer.820632

Received: 03.11.2020
Accepted: 06.12.2020

Suggested Citation:

Güngör, A., A. (2020). *The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature*, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 90-109, DOI: 10.19160/ijer.820632

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The aim of this study is to examine the *Supervisory Guideline of Private Student Study Centers Based on Legal Documents and Literature*. Private education institutions, including special student study centers, which are examined within the scope of the research, are inspected by the inspectors of Ministry Education / inspectors of Ministry Deputy Education or the departmental manager appointed by the provincial directorate of national education and other persons with authority to inspect. In the supervisions of these institutions, modules and other electronic tools and equipment can also be used that are prepared by the Ministry. (Regulation on Private Education Institutions, Article 67) There are Guidance and Supervisory Guides prepared by the department of inspection board for the inspectors to benefit from while performing their supervision duties. These guidance aims to lead Ministry personnel, schools and institutions affiliated to the Ministry, private education institutions, real and legal persons and voluntary organizations in the implementations of the issues concerning the Ministry; to carry out the control and supervision of services in cooperation with the relevant units; to convey the results to the relevant units and persons in report form by analyzing the process and its results according to the legislation, determined goals and objectives, performance criteria and quality standards; to increase the quality of education; to provide unity of implementation and standardization among the Presidencies of Education Inspectors (MEB, 2016). This research was conducted in order to determine how consistent the inspection guide of private student study centers with legal documents and literature.

Method: Document review method, one of the qualitative research methods, was used in the research. Document review comprises the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts to be investigated. As with other research methods, the method of document analysis requires the analysis and interpretation of data in order to make sense, gain understanding and develop empirical knowledge. The data obtained were subjected to content analysis. The data subjected to content analysis are divided into themes, categories and codes. It was reached to 2 themes, 4 categories and 10 codes within the scope of the research. The codes reached are explained with the expressions involved in the guide.

Findings: According to the research findings, it has been observed that the *supervisory guideline* is generally consistent with legal documents. On the other hand, it has been determined that there are inconsistencies such as referring to incomplete, excessive or erroneous to the legal foundation, referring to obsolete articles, the presence legal loopholes and the inability to access the legal basis from the internet in the guide. The main reason of these inconsistencies is that the supervisory guideline prepared contains only the period in which it was prepared and it cannot keep up with the legal changes and developments. When the guide is analyzed on the basis of the literature, it was seen that the guideline was mostly consistent with the literature, but it had not been referenced to the literature when the guideline was constituted, and the findings obtained from the literature had not been involved in the guide.

Suggestions: In this part of the study, it is included that the results had been induced from the findings of themes, categories and codes obtained from analysis and the suggestions that can be presented to the researchers and practitioners based on these

results. When the guidance and supervision guide of the private student study center was examined, it was seen that the guide was generally consistent with the legal documents. Although it is an expected result that this guide prepared by the Directorate for Guidance and Inspection of the Ministry of National Education is to be consistent with legal documents, in order to continue this consistency, an online platform can be established to be immediately informed from the current legal developments of the inspectors who prepare and practice the guide. A study that also includes education inspectors which is about continuity of prepared supervision guidelines with legal documents and and what measures can be taken to keep it up to date at all times, to what extent the current inspection guide is used by the inspectors may be advised to researchers. Many points that are inconsistent with legal documents in the supervision guide that was inspected are also identified. The main reason of these inconsistencies is that the supervisory guideline contains only the period in which it was prepared and cannot keep up with the legal changes and developments. It can be suggested to people who prepare the guideline, to follow the change and up-to-date of the legal documents contained in the guide and to update the guide as new laws are enacted. It may be proposed to publish the annulled articles or the legal documents that have been abolished on the official website of the Department of Inspection Board immediately. Moreover, it may be suggested to researchers to do research which is about how to make the supervision guideline used by inspectors more functional, clear, useful and accessible and how to increase the quality and quantity of the guide in all kinds of educational institutions in the modern age. It can be said that the supervision guide is generally consistent with the literature; especially many definitions in the guideline are taken from the literature. In order to continue this consistency, it can be proposed that the people who prepare the guideline should be selected from people who are able to access the developments and new scientific information in the literature and to interpret the information they have reached. In addition, before the supervision guides have been updated, activities such as conferences, panels, symposiums and workshops with the participation of academicians from the field can be held. It can be proposed to research the necessity of how and by whom should a good supervision guide be written and if available comparison with supervisions in different countries by researchers. It was observed that the inspected supervision guide was inconsistent with the literature at some points. Many definitions and terms from the literature are used in the guide without reference. This situation overshadows the scientificity of the guide.

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri¹

Arş. Grv. Dr. Esin Uurlu

Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Türkiye
esin.acil@cbu.edu.tr

Prof.Dr. Ekber Tomul

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Türkiye
ekbertomul@gmail.com

Özet:

Bu çalışmada, sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini, görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile düzenlenmiştir. Çalışmada odak grup görüşmesi kullanılmış ve toplam 13 kişiden oluşan dört grup öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu dört çalışma grubu, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından, öğrencilerin siyasi görüşlerine göre ve gönüllülük esasıyla belirlenmiştir: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler. Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, aslında her görüşten öğrencinin, savunma savaşının meşru görülmesi gibi birtakım konularda birleştikleri görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada, konu ile ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda olduğu gibi, öğrencilerin iletişim eksikliğinden yakındıkları ve barışın önemini bilincinde oldukları görülmektedir. Araştırmanın barış araştırmalarına katkısının olması umulmaktadır.

Keywords: Barış, Öğrenci görüşleri, Sınıf öğretmenliği, Yükseköğretim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.110-122**

DOI: 10.19160/ijer.811378

Gönderim : 16.12.2020
Kabul : 25.11.2020

Önerilen Atıf

Uurlu, E. & Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 110-122, DOI: 10.19160/ijer.811378

¹ Bu makale, Esin URLU'nun Prof. Dr. Ekber TOMUL danışmanlığında yürütülen "Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi" konulu doktora tezinden üretilmiştir

GİRİŞ

İnsanođlu yirminci yūzyılda yařadığı iki dūnya savařında 150 milyondan fazla can kaybı yařamıřtır. Bu sayı, tarihteki diđer savařlardaki can kayıplarından daha fazladır (Smith ve Carson, 1998). 2007 – 2017 yılları arasında ise savař sebebi ile gerçekleřen lūmlerin oranı % 408 artmıřtır (Institute for Economics and Peace, 2017). Ayrıca Birleřmiř Milletler 2016 Mūlteci Raporuna göre savař nedeniyle 65 milyondan fazla insan ūlkesini terk etmek zorunda kalmıřtır (Cořkun, 2017). Bu acı sonuçlara rađmen yirmi birinci yūzyılda toplumlar ve devletler arasında, sorunları savař yoluyla zme anlayıřı, hakimiyetini korumaktadır. İnsanlıđın refahı için harcanması gereken kaynaklar silaha harcanmaktadır. Ūstelik, savař çabaları uzaya bile tařınmıřtır. Gūnlük hayatımızda řiddet, oyunlarda, medya manřetlerinde ve hūkūmetlerin politik söylemlerinde ana temadır. Laura Finley'e göre (2003; akt. Lin, 2007), mūfredatımızda barıřtan çok savař ve kahramanlıklara ađrılık verilmektedir. Laura Finley (2003; akt. Lin, 2007) tarafından ABD tarih metinlerini analiz eden bir çalıřma, yūz sayfadan ortalama 89.1'inin savař konularına ayrıldıđını, ortalama 4.94 sayfanın barıř için atıfta bulunduđunu ortaya koymuřtur. Savařın tūm bu getirileri, diđer bir ifade ile barıřın yokluđu, insanlık için bir tūr kriz yaratmaktadır. Japonca'da kriz kavramı iki sembolūn birleřimi ile yazılmaktadır. Bu iki sembolden biri tehlike, diđerisi ise fırsat kavramlarını ifade eder. Diđer bir deyiřle kriz, tehlike ve fırsat kavramlarının beraber kullanıldıđı bir kavramdır (Cremin, 2016). Dūnyada geçmiřten bu yana yařanan savařların yarattığı bu kriz, bir tehlike barındırmaktadır. Ancak bu kriz, barıřın sađlanabilmesi için gūlū bir fırsat olarak grūlmelidir.

Savař ve çatıřmalara dair bu geliřmeler sadece ulusal ve bölgesel dūzeyde deđil aynı zamanda uluslararası dūzeyde kaygıların giderek artmasına neden olmuřtur. Barıřın sađlanmasında eđitime önemli bir rol atfedilmiř ve uluslararası hukuk belgelerinde yerini almıřtır (Bush ve Saltarelli, 2000; Candel-Mora, 2015; Clouet, 2012; Davies, 2004; Page, 2008; Petruř ve Bocoř, 2010; Smith, 2005; Tran ve Seepho, 2016). Knutzen ve Smith (2012), eđitimin barıř inřasında oynayabileceđi ū rolū řu řekilde tanımlamaktadır: Birincisi, eđitim, 'barıřın bir getirisi' olarak iřleyebilir. Yani, bir çatıřmanın eđitimin de desteđi ile sona ermesi, hūkūmetlere, sosyal hizmetlerin ve eđitimin kalitesinin iyileřtirilmesine daha fazla bađlılık göstermeleri için deđerli bir fırsat sađlayabilir. İkincesi, eđitim, "atıřmaya duyarlı" ise potansiyel olarak istikrara katkıda bulunabilir. Son olarak, eđitim, "deđerleri, tutumları ve davranıřları dnūřtürmek" açısından "dnūřtürücü" olabilir.

Yirmi birinci yūzyıl eğitimi, öğrencilere ortak insanlığımızla bağlantılı olarak birbirlerini görerek bir barış kūltürü oluşturmayı öğretmeye odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklarımızın silahlanma yarışlarının, savaşların ve şiddetli çatışmaların sorunlarımıza zūm olmadığını ve karşılıklı sevme ve birbirimizi önemseme sorumluluğunu vurgulayarak, insanlığın besleyici doğasına geri dönmemiz gerektiğini bilmeleri gerekir (Lin, 2007). İřoraité'e (2019) göre barış eğitimi, insanlara başkalarıyla etkileşime girmeyi ve gereksiz saldırganlıktan kaçınmayı öğreten, barışı pekiştirme ve barışı koruma ihtiyaını sağlayan bir kūltür oluşturmak için gereklidir. Ancak Cremin (2016) eğitimin, yerel ve kūresel dūzeyde sosyal adaleti sağlamada genellikle başarısız olduğunu ifade etmektedir. Lin'e (2007) göre, bunun gerçekleşmesi için eğitimin, öğrencileri sosyal hiyerarşide derecelendirecek, etiketleyecek veya farklı şekilde yerleştirilecek nesnelere alan mevcut işlevselci paradigmanın ötesine geçmesi gerekmektedir. Johan Galtung'un barışı yapısal şiddetin yokluğu olarak tanımlaması eğitim ve barış ūzerine araştırmalara yardımcı olmuştur. Yapısal şiddet, insanlara/gruplara zarar vermek amacıyla kullanılan sistematik yolları ifade etmektedir (Galtung ve Fischer, 2013). Eđitim ve barış ūzerine çalışan araştırmacılar, öncelikle barış ve barışın yokluğu arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve anlamakla ilgilenmişlerdir. Barış ya da barışın yokluğu, eğitimi önemli lde etkiler. Barışlı bir ortam, nitelikli temel eğitim alma hakkı dahil olmak ūzere, temel insan haklarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Barışın olmaması veya fiziksel, yapısal ve kūltürel şiddetin varlığı, eğitim hizmetlerinin sağlanmasını ve öğrenme çıktılarını olumsuz etkilemektedir.

Türkiye’de geçici korumadan yararlanan Suriyeliler içerisinde 1.047.536 eğitim çağındaki çocuk yer almaktadır. Bu çocuklardan 392.461 çocuk eğitime erişim sorunu yaşamaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018). Bu durum, barışın yokluğu sonrası bir toplumun çocuklarının en temel insan haklarından biri olan eğitim hakkına ulaşamamasına yalnız bir örnektir.

Bazı araştırmacıların demokrasi eğitimi, yurttaşlık eğitimi, hoşgörü eğitimi veya insan hakları eğitimi olarak adlandırdıkları çalışmalar, nihayetinde bir barış kültürünün yaratılmasına yönelik eğitimlerdir. Tüm bu eğitimler barış eğitimine katkı sunar (Ardizzone, 2001). Ayrıca barış eğitimi kavramı, yalnız barışı kapsamamaktadır. Barış eğitimcileri savaş, terör, toplumların birbirlerine bağlılığını ve insan hakları ihlallerini de aklından çıkarmamalıdır (Nakamura, 2006). Johnson ve Johnson’a göre (2005), birçok ülkede gençlerin terör gruplarına katılmalarının ya da çatışmalara sebep olan isyancı gruplar yaratmalarının ana kaynağı eğitim fırsatlarındaki eşitsizliktir. Geçmişte bazı çeşitli özel okulların, savaş yanlısı ideolojiyi öğretmek için genellikle çocukların ve gençlerin dine bağlılıklarını, mağduriyet duygusunu ve sosyal adaletsizliği ve toplumla olan hoşnutsuzluğunu sömürdüğü görülmektedir. Okullar, öğrencilerin sadece barış hakkında bilgi edinebilecekleri değil, uzun vadeli barışı inşa etmek ve sürdürmek için ihtiyaç duydukları yeterlilikler ve tutumlar konusunda eğitilebilecekleri ortamı sağlar. Barış okulda yalnız bir konu değildir. Barış, öncelikle öğretim yöntemleriyle okul yaşamının dokusuna işlenmiştir. Derslerin öğretilme, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen çatışmalarının yönetilme, kararların alınması ve entelektüel çatışmaların çözülme şekillerine yansır. Öğrenciler barışın anlamını, okulda barışı inşa etme ve sürdürmedeki günlük kişisel deneyimleri ile oluşturmaktadır.

Akademik çalışmalarda barış eğitiminde içeriğe önemli vurgu yapılmakla birlikte (Arnon ve Galily, 2014; Levy, 2014), araştırmalar, aynı zamanda, içeriğin uygulanması ile ilgili engeller olduğunu da belirtmektedir (Rosen ve Salomon, 2011). Örneğin, araştırmalar ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin barış değerlerini içselleştirmelerini güçlü bir şekilde etkilediğini bulmuştur (Yahya ve diğerleri, 2012; Zembylas ve diğerleri, 2011, 2012). Kıbrıs bağlamında, öğretmenlerin hükümet tarafından başlatılan barış eğitimi girişimine direndikleri görülmüştür (Zembylas ve diğerleri, 2012). Benzer bir çalışmada Zembylas ve diğ. (2011), öğretmen katılımcılarının uzlaşma fikrini büyük ölçüde desteklerken hem ideolojik hem de pratik nedenlerle bir barış eğitimi programı uygulama fikrine karşı isteksiz olduklarını ortaya koymuştur.

Eğitime göre barışın işlevsel hale getirilmesi daha zordur. Bar-Tal ve Rosen (2009), etkili barış eğitimi için öğretmen yetiştirilmesinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla barışın sağlanması ve sonraki nesillerin savaştan ve savaşın olası zararlarından kurtulması konusunda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Ay ve Gökdemir, 2020; Cengeli Kose, ve Gurdogan Bayir, 2016; Nakamura, 2006). Diğer bir deyişle, barışı işler hale getirmede öğretmenler kritik bir rol oynamaktadırlar. Lin’e göre (2007) öğretmenler, çocukları, kendilerini gezegende birlikte yaşayan büyük bir ailenin parçası olarak görmeleri için eğitmelidir. Eckhardt’ın (1987; akt. Gurdogan-Bayir & Bozkurt, 2018) belirttiği gibi, barış eğitimcileri savaş doğrudan önleme güçleri olmasa da sınıfta öğrencilerinin zihinlerini etkileyerek barışa katkıda bulunabilirler. Barış eğitiminin okullarda etkin bir şekilde yansıtılabilmesi için öğretmen adaylarının barışa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak önemlidir. Barış eğitimi çalışmaları bazı kişiler ya da toplumlar tarafından Batı’nın telkin ettiği uygulamalar gibi görülse de aslında Batı dışı perspektifleri içeren küresel bir bağlamdan toplanan evrensel değerlerden haberdar olan eleştirel bir vatandaş yaratmayı amaçlamaktadır (Ardizzone, 2001). Bu nedenle barış eğitiminin uygulanacağı toplumlardaki barış tutumu eğilimlerinin farkında olmak, sağlıklı bir barış eğitimi programı planlamak açısından da oldukça önemlidir.

Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde, fen bilimlerinde olduğu gibi çeşitli problemlerden yola çıkılmakta, bu problemlerin çözümü için araştırmalar yapılmaktadır. Barış gibi değerlerin önemini kaybetmesi de toplumsal bir sorun olarak görülmekte ve bu nedenle barış kavramının, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri araştırmacıları tarafından üzerinde araştırmalar yapılan popüler bir konuya dönüşmesi göze çarpmaktadır. Bu popülerleşmede küreselleşme ile beraber tüm

ülkelerde oluşan çok kültürlü yapının da etkisi vardır. Dünyanın çeşitli yerlerinde hem öğrenci değişim programları ile hem de göçlerle oluşan çok kültürlü yapıya uyum sağlanabilmesi adına, çok kültürlü eğitim konusunda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Candel-Mora, 2015; Clouet, 2012; Petruş ve Bocoş, 2010; Tran ve Seepho, 2016). Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde, eğitim fakültelerinde barış ile ilgili lisans düzeyinde çok fazla çalışmanın olmadığı görölmektedir (Ay ve Gökdemir, 2020; Bektaş Öztaşkın, 2014; Çengelci Kose, ve Gürdoğan Bayır, 2016; Karaman Kepenekci, 2010; Memişoğlu, 2015; Polat, 2009; Tuncel ve Balcı, 2016). Yalnızca bazı bilimsel projeler kapsamında lisans düzeyindeki öğrencilere barışı eğitimi programlarının uygulandığı dikkat çekmektedir (Polat, 2017).

Barış sadece toplumlar için kültürel bir unsur değil, aynı zamanda bireyler için de bir değerdir. Öğretmenler, kendilerinin barışın inşasına olan katkıları, öğrencilerin, ailelerinin ve daha geniş toplulukların kalplerini, zihinlerini, değerlerini ve davranışlarını değiştirerek, daha uyumlu kişiler arası ilişkiler kurma kapasiteleri olduğu için, barış eğitiminde stratejik bir role sahiptirler (Novelli ve Sayed 2016). Sara Clarke-Habibi’e (2018) göre barış eğitimcisi olan öğretmenlerin, toplumlarındaki bir dizi çatışma mirası ve yapısından hem kişisel hem de mesleki olarak etkilenmektedirler. Özellikle şiddetten etkilenen çevrelerden gelen eğitimcilerin barışa ilişkin bakış açıları geçmişlerinden ve kimliklerinden bağımsız değildir. Bakış açıları buldukları yerlerdeki çatışma mirasıyla ve ayrıca toplumlarındaki öğrenci ve meslektaşların, ailelerin ve otoritelerin, olayların ve kurumların panoramasına göre sosyal ve politik olarak şekillenmektedir. Eğitimcilerin barışa ilişkin görüşlerini sahip oldukları etnik, mesleki, politik veya deneyimsel kimlikleri ve çatışmalardan etkilenen kendi geçmişleri, barışa, barış eğitimine, iyileşmeye ve uzlaşmaya ne tür anlamlar yüklediklerini şekillendirmektedir. Sara Clarke-Habibi’e (2018) göre eğitimciler kendisi ve toplum yaşamındaki anlamları ve sonuçlarını dikkate alarak barışı tanımlamaya çalışırlar. Bu noktada, barış kavramı ile ifade edilmek istenenin ne olduğunun açıklanması gerekmektedir.

Barış, içinde karşılıklı hoşgörüyü barındıran, farklılıklara saygı gösterilen, çatışmayı değil, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreçtir (Galtung ve Fischer, 2013; UNESCO, 2002). Savaşın ve çatışmaların yükseldiği dünyada, barışın hangi yolla sağlanacağı konusunda tartışmalar yürütölmektedir (Harris, 2004). Eğitim de barışı sağlamanın yollarından biridir. Dünya eğitim ve kültür örgütü olarak anılan UNESCO’nun amaçların içerisinde özgürlük, cinsiyet eşitliği, evrensel değerler, insan hakları ve barış vardır (Toprakçı, 2007).

Eğitim alanının önemli bir noktasında yer alan sınıf öğretmenliği, toplumda barışın gelişimi için olduğu önemli bir konumdadır. Barış yanlısı bir toplum için barış tutumu yüksek olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Barış tutumu yüksek olan bireyler ise barış tutumu yüksek çocukları yetiştirmekle mümkün olur. Barış tutumu yüksek çocukların yetişebilmesi için ise sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların barışlı bir şekilde eğitilmeleri, savaşların ve çatışmalarının zamanla azalması için adeta ön koşuldur. Tüm bunlar sonucunda, eğitim, dünyanın savaşçı yanının azaltılabilmesi için bir reçete olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncelikli olarak bireylerin barışa ilişkin tutum ve görüşleri değişmelidir. Eğer bu değişim sağlanırsa, önce toplum, daha sonra ise devletler, varlıklarının devamını sağlayabilmek için daha barış yanlısı stratejiler ortaya koymaya başlayacaklardır. Böyle bir değişimin gerçekteşebileceği ortamlar düşünüldüğünde akla ilk olarak örgün ve yaygın eğitim kurumları gelmektedir.

Örgün eğitim kurumlarının biri olan üniversitelerin misyonlarından biri bireylere meslek edindirmektir. Diğer bir deyişle geleceğin doktorları, mühendisleri, avukatları, öğretmenleri hali hazırda üniversiteler bünyesinde öğrenim görmektedirler. Bütün meslekler arasında öğretmenlik, insana en çok dokunan, insanla en çok iletişime geçen ve bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde en önemli rolü oynayan mesleklerden biridir. Bunun yanı sıra atanan öğretmenler yurdun dört bir yanına dağılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, hizmet alanı genişliği bakımından en yaygın etki gücüne sahip mesleklerden biri olduğu söylenebilir. Ancak bu durumda da karşımıza şu soru çıkmaktadır: Barış eğitimini verecek, geleceğin öğretmenlerinin barışa ilişkin görüşleri nasıldır? Bu sorunun karşımıza çıkmasının en önemli nedeni, barış gibi değerlerin, öğretmeden öte, model olma ile kazandırılabiliceği gerçektir

(Kartal, 2018; Obidike, Bosah ve Olibie, 2015). Bu noktada, ileride sınıf öğretmeni olacak bireylerin barışa ilişkin görüşlerini anlamak gerekmektedir. Bu sorudan yola çıkılarak, bu çalışmada sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin;

- 1) Kişisel ve kişiler arası barışa,
- 2) Toplumsal barışa,
- 3) Barışa önem vermeye
- 4) Savaşın karşısında barışa
- 5) Farklılıklara açık olmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Veri Toplama Aracı

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri küçük bir grupta lider arasında etkileşime dayalı ve yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme süreçleridir (Bowling, 2002, s.394; akt. Freeman, 2006, s. 493). En büyük avantajlarından biri, görüşme esnasında her bir katılımcının, diğer bireylerin görüşlerini de duyarak kendinde farkına varmadığı düşünceleri, grup dinamiği içerisinde netleştirebilmesidir (Kitzinger, 1995).

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının mümkün olduğunca yansız olması ile sağlanabilmektedir (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirliğin sağlanabilmesi ise, temel olarak, araştırmanın en detaylı şekilde okuyucuya aktarılması ile mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi adına bu kısımda öncesi ve sonrasıyla görüşme süreci detaylı şekilde tasvir edilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce, literatürde daha önce farklı araştırmacılar tarafından yapılmış, barış ile ilgili görüşmelerin soruları incelenmiştir. Barışla ilgili yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda, barış kavramının katılımcılarda neyi ifade ettiği üzerine durulmuş, ya da bazı çalışmalarda, uygulanan barış eğitimi sonrası kazanımların amacına ulaşıp ulaşılmadığı, görüşmeler aracılığı ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmelerinin sohbet havasının bozulmaması için yapılandırılmış görüşme formu yerine yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da görüşme formu hazırlanırken birtakım unsurlar göz önünde bulundurulmuştur: Kolay anlaşılabilir, yanlış anlamaya neden olmayacak, konu dışına çıkmayan ve katılımcıları yönlendirmekten uzak sorular yazılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan tam yanıt alınabilmesi için çok boyutlu sorulardan uzak durulmuştur. Katılımcıların kısa cevaplar verebileceği sorularda, katılımcılardan daha çok detay alınabilmesi için ayrıntıya, açıklamaya veya aydınlatmaya yönelik sondalar hazırlanmıştır. Görüşme formunda hem açık hem de kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca varsayıma dayalı sorular da hazırlanmıştır. Sorular sıralanırken özelden genele ilkesi esas alınmıştır.

Tüm bu unsurlara dikkat edilerek oluşturulan görüşme formunun anlaşılabilirliğine bakılması için konunun uzmanı bir öğretim elemanından ve iki eğitim fakültesi öğrencisinden fikirleri alınmış, ayrıca bir öğrenci ile görüşmenin akıcılığının test edilebilmesi için kayıt altına alınmayan bir taslak görüşme yapılmıştır.

Sorular oluşturulurken, barış tutum ölçeğinde ortaya çıkan barışın faktörleri esas alınarak görüşme çerçevesi belirlenmiştir. Görüşmelerin çerçevesi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Görüşmelerin çerçevesi

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcılarla yapılan görüşmeler barış tutumu yapısının beş faktörü ile sınırlandırılmıştır. Bu faktörler, kişisel ve kişilerarası barış, toplumsal barış, barışa önem verme, farklılıklara açık olma ve savaşın karşısında barış faktörleridir. Bu faktörler, aynı zamanda, görüşmelerin temaları olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken tüm bu temalara değinilmeye çalışılmış, konu dışına çıkan katılımcılara, görüşlerini belirtme motivasyonlarının bozulmaması adına müdahale edilmemiş ancak ilk fırsatta görüşme yeniden çerçeve içine çekilmiştir.

Görüşmeler, 2018 yılının Kasım ayında gerçekleştirmiştir. Yapılan bu görüşmelerin öncesinde, görüşme kayıtlarının yalnız bilimsel amaçla kullanılacağına dair katılımcıları bilgilendirmiştir. Hem grup görüşmeleri hem bireysel görüşmeler 30 – 45 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin toplam süresi yaklaşık üç saattir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan, kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci grubuyla yapılan odak grup görüşmeleri okulun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan grupla yapılan görüşme hava güzel olduğu için bahçede gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden bağımsız, iki kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci ile yapılan görüşmeler araştırmacının okuldaki odasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler çay eşliğinde, karşılıklı ya da daire şeklinde oturarak ve sohbet havasında yapılmıştır. Bunun amacı katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktır. Ayrıca görüşmelerden önce, görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için, katılımcılarla kısa sohbetler edilmiş, mümkün olduğu kadar empati kurulmaya çalışılmış, görüşmeler esnasında katılımcıyı yönlendirmekten kaçınılmıştır. Ayrıca, görüşmeyi yapan araştırmacı görüşme sürecinde bilgi kaynağı konumunda olmamış, görüşmeyi sohbeti yönlendiren moderatör rolünde sürdürmüştür. Görüşmelerin büyük bir kısmı, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcıların kayıt edilmesini istemediği azami on dakika süren kısımlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmemiş ve katılımcıların izin verdiği ölçüde analizde kullanılmıştır. Her ne kadar görüşmeler yapılandırılmamış olsa da bir çerçeveye ihtiyaç duyulması gibi, bir başlangıç noktasının da belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada, özelden genele ilkesi esas alınarak, katılımcıların kişisel barış ile ilgili görüşleri sorularak görüşmeler başlatılmıştır. Görüşme ilerledikçe barışın diğer düzeyleri ile ilgili fikirleri düzey düzey ilerlenerek sorulmuştur.

Görüşme kayıtları, görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gizliliğin sağlanması için katılımcılar, “Muhafazakâr 1”, “Muhafazakâr 2” gibi isimlerle kodlanmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az on kez okunmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcılarla yeniden görüşülmüş, yazıya dökülen görüşmelerin doğruluğu konusunda katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi tekniğinin temel süreci, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, benzer veriler bir araya getirilerek belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak

organize edilir. Bu nedenle toplanan veriler önce kavramsallaştırılmalı, ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal olarak düzenlenmelidir. (Yıldırım ve şimşek, 2008).

Bu kısımda içerik analizinin kullanılmasının amacı ise, sınıf eğitimi öğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri ile ilgili önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçevenin bulunmayışı ve önceden fark edilmeyen temaların keşfedilebilmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu kısımda ilk olarak görüşme kayıtları, görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gizliliğin sağlanması için katılımcılar, "Muhafazakâr 1", "Muhafazakâr 2" gibi isimlerle kodlanmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az on kez okunmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcılarla yeniden görüşülmüş, yazıya dökülen görüşmelerin doğruluğu konusunda katılımcı teyidi alınmıştır. Veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırma amacından uzaklaşılacak kısımlar, kodlama esnasında dokümandan çıkarılmıştır. İçeriğe dair elde edilen kodlar ve kategoriler, aynı alanda uzman bir araştırmacıya daha kontrol ettirilmiştir. İki araştırmacı arasında bir fikir birliği olup olmadığını saptamak ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla, veriler nominal olduğundan, istatistik paket programından yararlanılarak ağırlıklı Cohen kappa (weighted kappa) analizi yapılmıştır (şencan, 2005). Analiz sonucunda kappa değeri 0,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, iki araştırmacı arasında neredeyse mükemmel uyuma bulunmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Tüm görüşmelerden toplam 281 kod elde edilmiştir. Kategorileştirilen kodların analizi yapılarak raporlaştırılarak verilerin analizi süreci tamamlanmıştır. Araştırma raporlanırken, araştırmanın geçerliliğinin yükseltilmesi için yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Wolcott, 1990).

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın amacına ilişkin yapılan çalışmalara ait bulgular, barış tutumunun yapısının faktörleri (temalar) alt başlıklarında sunulmaktadır. Ayrıca barış tutumunun faktörlerine göre katılımcıların barış görüşlerinde belirgin noktalar Tablo 1'de verilmiş, devamında, tabloda verilen tüm ifadeler her bir faktöre ilişkin kısımda detaylı şekilde açıklanmıştır.

1. Kişisel ve kişilerarası barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, kişisel ve kişilerarası barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendileri ile barışık olmalarına engel olan durumlardan söz etmeyi tercih etmemiş, ancak kendileri ile barışık olabilmelerini sağlayan yolları, kendilerini sevme, kendi sorunlarına başkasını dâhil etmeme, güvenilir kaynakları rol model alma ve onların benzer durumlarda yaptıklarını taklit etme, konuşma / iletişim kurma ve dinleme olarak ifade etmişlerdir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ise kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin tersine, dönem dönem kendi içlerinde sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ancak kendi içlerinde yaşadıkları sorunları nasıl bir yolla çözdüklerine dair paylaşımda bulunmamışlardır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, özel hayatlarında kısa süreli sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ve karmaşık düşüncelere bağlı iç tartışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kendi iç barışlarını sağlama yolunda ise kendilerini kabullenme, geliştirme, zamana bırakma, uyumaya çalışma, paylaşma / danışma / fikir alma ve sanatın iyileştirici etkisinden (katharsis aracılığı ile) yararlanma gibi eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, kişisel barış konusu üzerinde hiç durmamışlardır.

Tablo 1. Barış Tutumunun Faktörlerine Göre Katılımcıların Barış Görüşleri

Siyasi görüşler	Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini apolitik olarak tanımlayan öğrenciler
Faktörler				
Kişisel ve kişilerarası barış	Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma
Toplumsal barış	Toplumca ortak değerde (din ve vatan sevgisi... vb.) buluşabilme	Değerlere saygı duyabilme	Özeleştirici yapabilme Sağlıklı iletişim kurabilme Saygı duyabilme	Özeleştirici yapabilme Sağlıklı iletişim kurabilme Etkili bir değerler eğitimi programı uygulayabilme
Barışa önem verme	İslamiyet'in bir gereği olarak barış	Barışın diğer değerlere şemsiye olması	Barışın özgürleştirilmesi	Barışın her düzeyde önemi
Savaşın karşısında barış	Savunma savaşının meşruluğu Dine veya vatana bir tehdit olduğunda savaşın gerekliliği	Savunma savaşının meşruluğu Savaştan kaçmanın getirdiği olumsuzluklar	Savaşın yıkıcılığı Savunma savaşının meşruluğu Göçmenlere yönelik önyargı	Savunma savaşının meşruluğu Göçmenlere yönelik önyargı
Farklılıklara açık olma	Farklılıkların olmadığı inancı	Farklılıkların yarattığı olumsuzluklar	Farklılıkların zenginliği	Farklılıklara saygı

Kişilerarası barış konusu açıldığında, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler zaman zaman gerilim yaşadıklarını ve böyle bir durumla karşılaştıklarında tansiyonu düşürmeye yönelik davranışlarda bulduklarını ve eğer suçlayıcı bir davranışla karşılaşırlarsa üsluplarını sertleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışma yaşadıklarında, sessiz kalma, uzaklaşma, kabullenme, saygı gösterme, dinleme, herhangi bir çaba göstermeme gibi pasif davranışların yanı sıra sinirlendikleri anlarda öfke kontrolünü iki taraf için de sağlamaya çalışma gibi davranışlarda bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca tepki verecekleri zaman, tepkiyi çatışmanın diğer tarafındaki kişinin / kişilerin tartışma niyetine, bilgisine ve kendi görüşünü direktip direktmemesine bağlı olarak değiştirdiklerini eklemişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışmalarda objektif olmaya çalıştıklarını vurgulayarak, hoşgörülü olma, yok sayma /boş verme gibi soğukkanlı tepkilerin yanı sıra tepkiyi zaman zaman karşı tarafın tavrına ya da bilgisine göre değiştirdiklerini ve zaman zaman da sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak sinirlendikleri anlarda fevri hareket ederek karşıdakini istemeden kırma endişesi ile olay sonrasında pişman olma endişelerini de dile getirmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise kişilerarası saygısızlığın neden olduğu çatışma durumları ile karşılaştıklarını ve daha çok umursamamak, kin gütmemek ve uzatmamak gibi stratejilerle çatışma durumunu sonlandırdıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kısım analiz edilirken ilk dikkat çeken nokta, içsel barışları ve kendi içlerinde barışık olup olmamaları konusu konuşulurken, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, kendilerini anlatma konusunda kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre daha çekingen davranmış olmalarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler bu konudaki iç dinamiklerini anlatırken çok daha rahatken, diğer görüşlere sahip öğrenciler için kişisel barış kavramı ve içsel yaşantıların ve sorunların kendi özel alanları olduğu, araştırmacıya hissettirilerek, bu alandaki sorulara yalnızca yüzeysel yanıt vermişlerdir.

Sol 5: "...Yalnızca düşüncelerim sürekli birbirine giriyor, bir şey düşünürken başka bir düşünce müdahale edebiliyor. Onunla uğraşırken onunla uğraşmaya başlıyorum. Bazı şeyleri davranışa dökerken zamanında hareket edemememin başlıca sebebi bu zaten. Onu çözmeye çalışıyorum bu aralar. İçimde sürekli tartışıyorum. Bu kavga etmek gibi değil. Kendimi yargulamak gibi değil. Zaten genelde kendimi yargılamıyorum. Olabilir diyorum insan böyle düşünebilir ya da tamamen aynı kalabilir. Bu tamamen rastgele olan bir şey. Çok da zorlamıyorum. Böyle düşünmeliyim falan diye. Eskiden şey olurdu. Ya seviyorum, sevmeliyim insanları, hümanist olmak bunu gerektirir falan diye düşünüyordum. Şimdi bir şeyi sevmiyorsam, insan ya da herhangi bir şey, sevmiyordumdur diyorum. Bu şekilde kabulleniyorum. Kendi içimde bir sorun olduğu zaman önce kendime bi zaman tanıyorum. Bi şekilde çözeceğimi düşünüyorum..."

Ülkücü 1: "Bazen kendimle barışık olduğum da oluyor. Bazen sorunlar da yaşıyorum. Dönem dönem..."

Araştırmacı: "Genel olarak kendinizle barışsınız anladığım kadarıyla?"

Hepsi : "Evet."

Kişilerarası yaşanan çatışmalar üzerine konuşulurken her görüşten öğrencinin, çatışmaya aktif olarak dâhil olmak istemedikleri için umursamama, uzaklaşma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler dışındaki grupların tamamı, kişilerarası çatışmalarda verdikleri tepkiyi, karşı tarafın tepkisine göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda farklı siyasi görüşteki öğrencilerin aynı stratejiyi kullandıkları söylenebilir.

Ülkücü 1: "Kendimi ifade ettiğim insanlar var. Ama sığ görüşlü insanlarla da uğraşmak istemiyorum. İşim gücüm oluyor. Zaman kaybetmek istemiyorum."

Muhafazakâr 2: "...eğer bir yerden sonra karşıdakinin suçlayıcı davrandığını fark edersem aynı şekilde ben de sözlü tartışmaya devam ederim. O suçlarsa ben de suçlarcasına konuşmaya devam ederim."

Sol 2: "Karşı taraf ciddi anlamda dayanakları olacak şekilde beni eleştiriyorsa konuşup tartışarak kendimi tamamlamayı düşünürüm ama eğer karşı tarafta konuşma ya da temel dayanak olmadan eleştirmek varsa, direkt sözlü kavga çıkarmak varsa o durumda genelde ben susup bulunduğum ortamı terk etmeyi tercih ediyorum."

2. Toplumsal barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, toplumsal barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışın sağlanması için yapılması ve yapılmaması gerekenler üzerine fikirlerini belirtmişlerdir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre mevcut eğitim sistemi en az %80 – 85 oranında barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni yapmaktadır. Bu nedenle eğitimle ilgili bir öneride bulunmamışlardır. Ancak selamlaşabilmenin güzelliğine vurgu yapmakta ve toplumca, inanç, Allah'ın rızasını alma amacı ya da vatanın bağımsızlığı gibi ortak bir değerde buluşabilme sağlandığında toplumsal barışın da sağlanabileceği inancında birleşmektedirler. Toplumsal barışın sağlanabilmesi için yapılmaması gereken bir unsur olarak da özellikle seçim zamanlarında yükselen, siyasetin ayrıştırıcı etkisine kapılmamak gerektiği vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 1: "Oraya (camiye) herkesin gelme sebebi Allah'ın rızası olduğu için. Herkes bir nedenle geldiği için ve birbirine karşı bir şey beklemiyor. Ne olursa olsun kabul ediyö onu. Çünkü sebepleri, nedenleri bir yani. Din birleştirici."

Muhafazakâr 2: "...Mesela en son 15 Temmuz olayında en çok dikkatimi çeken, sayısal veriler açıklandığında 53 milyon insanın dışarıda oluşu. Herhangi bir görüşe göre hiçbir partinin 53 milyon oyu yok. Ama 53 milyon insanın dışarı çıkma nedeni vatandı. Bağımsızlıktı. Orada bir birlikteliği görünce, biz bunu başarırız, iyi ki de ben bu milletin evladyım dediğim nokta oldu."

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışının sağlanması önünde engel olarak gördükleri iki olgudan söz etmişlerdir. Bu olgulardan ilki, kültürel çatışma yaratması sebebiyle göç olgusudur. Diğerine ise bireylerin değerlerine bir başkasının eleştiride bulunmasıdır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan tüm öğrenciler, değerler konusunda herkesin hassas davranması halinde sıkıntı olmayacağını düşünmekte ve tıpkı kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler gibi, mevcut eğitim sisteminin barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni en az %50 – 60 oranında yaptığına inanmaktadırlar. Eğitimin bu anlamda etkisinden de söz etmedikleri için kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu anlamda bir araç olarak görmemekte oldukları yorumu yapılabilir.

Ülkücü 3: "...bir de şu var, hoşgörü, saygı çok önemli de bir insanın değerlerine de laf ediyösan saygı sınırları aşılmış oluyor. İnsanın değerleri çok önemlidir. İnsanı insan yapar."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler toplumsal barış faktörü ile ilgili en çok veri toplanan grup olmuştur. Toplumsal barışın önündeki engelleri, susturulmak, umursanmamak / ciddiye alınmamak, düşüncelerin önemsiz görülmesi, değişime kapalı insanlar ve ne düşündüğünü bilmeyen ve sorgulamayan kitleleri peşinden sürükleyen fanatizm olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yine kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre, göç, beraberinde ekonomik sorunlar ve ayrımcılık gibi sorunlar getirdiği için dolaylı yoldan toplumsal barışın önünde bir engel olarak görülmektedir.

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barış için yapılması gerekenler, saygılı olma, iletişim kurma (farklı dilleri öğrenme, farklı yerlere gitme), anlayış gösterme, farkındalık yaratma, okuma, fikir tartışmaları yapma, bireysel olarak gelişim sağlama olarak sıralanabilir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, yapılması gerekenler kategorisinde bu sayılan eylemler haricinde, özellikle üç tema etrafında tartışmalar yürütmüşlerdir. Bunlardan ilki asıl sorunu görebilmektir. Onlara göre, ekonomik sıkıntılar ve yaşam mücadelesi içinde yüzeysel sorunlarla ilgilenilmektedir. Bu nedenle toplumsal barışla ilgili sorunların çözümü bir yana, daha sorunun saptanması aşamasında bile adım atılamamaktadır. Üzerinde durdukları ikinci tema özeleştirmedir. Bu noktada, görüşmeler esnasında toplumsal barış sorunları ile ilgili kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişileri de (kendilerini) eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişilerin boş işlerle uğraşmaları, ideolojilerini geliştirmeye zaman ayırmamaları, hiçbir şey yapmıyor olmalarına karşın harekete geçmek zor geldiği için bahaneler yaratarak sürekli yorgun ve yılmış olmalarını dile getirmeleri ve yanlış noktalara dikkat çektikleri için diğer görüşe sahip kişiler tarafından anlaşılamamaları olarak sıralanabilir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin üçüncü ve son olarak üzerinde durdukları tema ise eğitim olmuştur. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, barış eğitimi anlamında eğitim sisteminin üzerine düşen görevi en fazla %25 – 40 oranında yaptığına inanan kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barışın sağlanabilmesi için eğitimsel anlamda birkaç yol vardır. Bu yollar, anadilde eğitimin sağlanması, çeşitlilik karşıtı yetiştiği için etnik kökeni konusunda bile kafası karışan öğrencilerin yetişmemesi için çok kültürlü eğitim ve sıkmayan ve kendiyle çelişmeyen bir öğretmen eğitimi sürecinin sağlanması olarak sıralanabilir.

Sol 5: "...Etrafımda bir şey konuşan birine rastlamıyorum ben kendi adıma. Solcu deyip de... son zamanlarda ben de konuşmuyorum mesela. Lafını bile açmıyorum. Çünkü bi insanlarda yılmışlık yorgunluk var. Tabi bizim neyiz yoruldu ben onu anlamadım..."

Sol 3: "...Bi farkındalığı yoksa farkındalık yaratmak lazım. Ben o yüzden bizimkilerden de soğudum. Buraya geliyorlar. Üniversite okumak yerine, bomboş şeylerle uğraşıyorlar. İdeolojini geliştirirsin ama burada yansıtmaya gerek yok. Sen daha filizsin. Ağaç bile değilsin. Seni kökünden alır koparırlar..."

Sol 4: "...Ağaç köküyle insan diliyle yeşerir. Belki ütöpik düşünüyorum, bilmiyorum. Arkadaşlar İngilizce konuşmak istiyorlar ya... İngilizce gerçekten lazım. Diğer diller de lazım ama önce kendi içindeki dili anla. Önce kendi insanını anlarsın. İçindeki birlik beraberlik artar. Bence her şey dilden başlıyor. Hiçbir şekilde kimsenin ezilmemesi lazım. Aşağılanma duygusu olmaması lazım. Aşağılanma duygusu olursa o kendini kötü hisseder. Daha tehlikeli olur. Ben ezildim, onlar da ezilsin diyebilir.... Bütün okullarda anadilde eğitim olmalı. Şart. Bunu yaptıkları vakit, insanlar birbirlerini anlayacaklar ya... Savaş durumuna da gerek kalmayacak..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre yapılmaması gereken eylemler de vardır. Bunlar da önyargılı olmama, doğrudan ya da dolaylı ayrımcılık yapmama, lider beklememe (harekete geçme), evrensel değerlere ters düşmeme ve milliyetçilik yapmama davranışlarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, milliyetçiliği, kendini üstün görerek, bilerek ya da bilmeyerek diğer kişileri ezen bir düşünce olarak görmekte ve ezilen kişilerin vatan için tehlikeli olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca etnik kökenin ne olduğunun önemsiz olduğunu ve hiçbir etnik köken için milliyetçiliğin yapılmaması gerektiğini ve milliyetçiliğin hem toplumsal barış hem de vatanın geleceği açısından zararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Sol 5: "...Bi de yetişmiş insana ihtiyacımız var derken, onlar bizleriz yani. Kendimizi yetiştirmemiz gerekiyor. (Taklit ederek) "Kim çıkacak bizi kurtaran? Artık

başka lider yok ki" falan gibi değil. Birinin çıkmasını beklersen, beklersin sadece ki olan da o."

Sol 4: "...Bu üniversitenin ya da bu ülkenin genel sorununu ben size açıklayayım. İki tarafta da milliyetçilik var. Pis bi milliyetçilik var. İkisi de birbirine milliyetçi. Birbirlerini anlama taraftarı değiller. Kürtler "biz anlaşılmıyoruz, bizi anlamıyorlar" diyorlar. Türkler de "siz bize ne anlattınız ki, dağa çıktınız, silahtır, budur şudur. Bunu da söylemekten nefret ediyorum. Şu kelimeyi: "Türkler". Irkların üzerine basa basa söylemeyi istemiyorum... Milliyetçilik denen hastalık yok edilmeli. Milliyetçilik denilen şey bence ülkeye en çok zarar veren şeydir. Milliyetçilik bu ülkenin neyinini ilerletti? Bu ülkede milliyetçilik zayıflamalı. Her yönden..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise toplumsal barışın önündeki engeller olarak, umursanmayan / dışlanan bireylerin varlığı, yaşanan çatışma ortamları, aile bireyelerine gelen şiddetin bireysel algılanması ve şiddetin büyümesi ve herkesin ekonomik telaşlar arasında kendini kurtarmaya çalışırken doğru bildiğı şeyleri bile reddetmesi olarak sıralamışlardır. Toplumsal barışın sağlanması için, kendini hiçbir siyasi görüşe ait hissetmeyen katılımcılara göre, yanlıőa tepki gösterilmeli, ezilenin yanında durulmalı, doğru üslupla doğru zamanda iletişim kurulmalı, özeleştiri yapılmalı, gelişim isteği ile bol bol kitap okunmalı ve sorgulanarak evrensel ahlak kurallarına ulaşılmalıdır. Görüşme sırasında özeleştiri üzerine konuşulurken, çoğunluğu Müslüman olan Türkiye'nin, İslamiyet'in ilk emri olan "oku" emrini anlamadıklarından yakınmış ve bu anlamda genel olarak toplum eleştirisi yapmışlardır. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, eğitimi toplumsal barışa ulaşma yolunda bir araç olarak görmekteyler. Öğretmen eğitiminde vicdanlı, dürüst, sorumluluk sahibi öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederek değerler eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca her düzeyde değerler eğitiminin toplumsal barışın sağlanması için önemli olduğu çıkarımını yapmışlardır.

Apolitik 2: "...Ben Müslümanım diyorum, ona göre hareket ediyorum. Sen evrensel ahlak kurallarını düşün. Sen tamamen işin içinden kaçmak için yapıyorsun. Senin şunu yapman lazım: Çocuğa sen ahlakı öğretmediğin zaman, bir harf öğretmediğin zaman sende vicdan azabı olması lazım. Sen o çocuğa vermen gerekeni vermediğin zaman Müslümanın da insansın da ahlaken neye inanıyorsun sen o sorumluluğu hissetmiyorsun kaçıyorsundur. Çocuğa verilmesi gereken ilk eğitim ahlak eğitimidir. Eğitimden ziyade. Çünkü çocuklar okumayabilirler. Ama yarın bu çocuklar kendi çocuklarını okutacaklar. Aldıkları ahlaki anlayıştan dolayı..."

Bu kısımda özellikle dikkat çeken nokta, toplumsal barışın sağlanması açısından kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin eğitimi bir araç olarak görmemesine karşılık, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu konuda bir araç olarak ifade etmeleridir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin bu konuyu diğer öğrencilere göre daha fazla dert edindikleri açık şekilde görülmektedir.

3. Barışa önem verme faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, barışa önem verme faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, barışı çözüme ulaştırma yolu olarak gördüklerini ifade etmişler ve İslamiyet'in bir gereği olduğundan dolayı barışın önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, barışın orta yolda birleştirici yönüne vurgu yaparak barışın bu anlam içerisinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca içinde sevgi, saygı gibi birçok değer barındırdığı için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ise barışın

özgürleştirici yönünden ötürü önemli olduğunu belirtirlerken aynı zamanda kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, barış kavramının içinde birçok değeri barındıran bir kavram olmasından dolayı, önemine vurgu yapmışlardır. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise bu konu açıldığında barışın düzeylerine atıf yapmışlar ve her düzeyde barışın gelişiminin çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Muhafazakâr 1: "...barış deyince benim aklıma hep İslam geliyor açıkçası. Çünkü 1400 yıldır insanları bir şekilde bir arada tutan, hep ifadelerinde barışı, güzelliği vurgulayan ilk olgu olarak İslam aklıma geliyor..."

Apolitik 1: "...Herhangi bir sınıfta konuştuğun zaman, aslında bi arkadaşın uyardığı zaman seni, "sana ne?" diyebiliyorsun. Veya bir tepki gösteriyosun, konuşmaya devam ediyorsun. Savaştır bu aslında. Yani genele yaydığın zaman aynı şey çıkıyo: Saygı duymuyosun. Ha ölkenin bireyselliğine saygı, ha bir insanın bireysel kimliğine saygı duyma..."

Bu faktöre ilişkin görüşler incelendiğinde kendini ölkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin barış kavramının zenginliği konusunda birleştiği göze çarpmaktadır. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise yaşam alışkanlıklarının bir gereği olarak barış değerini inandıkları din ile ilişkilendirmektedirler.

4. Savaşın karşısında barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, savaşın karşısında barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin bu faktör üzerine yaptıkları yorumlarda genel olarak savaş karşıtı oldukları görölmüştür. Ancak Allah için yapılan savaşın her zaman değerli olduğunu ifade ederek, dinlerine ya da vatana karşı bir tehdit olduğunda savaşın gerekli ve kıymetli olduğu vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 3: "...bence Allah için yapılan savaş değerlidir. Cihat değerlidir."

Kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, üzerinde en çok konuştukları faktör bu olmuştur. Vatanın varlığına tehdit varsa savaşılması gerektiğini vurgulayan kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrenciler, saldıрма ya da sömürme amaçlı savaşa karşı olduklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşme esnasında tartışma konusu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde, Türklerin iş imkânlarını ellerinden almaları, kültürel anlamda zarar vermeleri, ölkeleri için mücadele etmek yerine kaçmaları, savaş bitiminde dönmemeleri ve Türkiye'de iç savaş çıkarma ihtimallerinden ötürü sıcak bakmadıklarını dile getirmişlerdir. Başta çocukların yaşama hakkı olmak üzere, mültecilerin yaşama hakları söz konusu olduğundan, kabul edilmeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Bunun yanı sıra devletin mültecilere verdiği haklar konusunda kendi içlerinde ayrılmışlardır. Ancak mültecilere siyasi haklar ve vatandaşlık hakları verilmesi konusunda birleşmiş ve hep beraber buna karşı olduklarını dile getirmişlerdir.

Ölkücü 2: "...Çocukların ölmesi mi yoksa bi yerde yaşaması mı deseniz ben yaşamasını tercih ederim..."

Ölkücü 1: "...Kendi yaptıkları savaştan kendileri kaçıyorlar gibi geliyor bana. Çünkü biz de savaş döneminden geçtik. Kurtuluş savaşından geçtik. Biz sonuna kadar mücadele ettik. Ve hep bi birlik olduk bu tarz olaylarda. Kendileri iç savaş yaşadıkları zaman birlik olmaya çalışmaları, kaçmaya çalışmalarından daha mantıklı olur bence..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, savaşların güçlü olanlar arasında olduğunu düşünmekte ve savaştırılan kişilere karşı öfke beslemediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca savaşı hiçbir koşulda değerli ve mantıklı bulmadıklarını vurgularken, savaşın çocuklara verdiği zarardan söz etmişler ve savaşı yaşamamış insanların savaşın gerçek yüzünü görmedikleri için savaşçıl tutuma sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca teröre ve kapitalizme karşı savaşılabileceğini ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan ve kendini ölkücü olarak tanımlayan

öğrenciler gibi, savunma amaçlı savaşın yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre hak yasal olarak aranmalıdır. Ayrıca Türkiye'ye sığınan mültecilere ilişkin devletin, mültecilerin kontrolsüz ve sistemsiz ülkeye alındığından, yanlış göçmen politikaları izlediğini düşünmektedirler. Ve kayıp göçmen çocuklara vurgu yaparak, çalıştırılan göçmen çocuklardan söz eden öğrenciler, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Sol 5: "...Şimdi beraber yaşıyoruz. Her halkın kendi içinde yarattığı iyi çocukları var, kötü çocukları var. Sadece kötü çocukları görüp bu halk kötüdür, bunlarla biz yaşayamayız diye bir şey diyemezsin."

Sol 4: "...Savaştan yana değilim. Ben bu konuda ülkücü arkadaşlarımı haklı görebilirim. Ama "acısız ülke olmaz. Savaşarak ülke kuralım" diye düşünüyorlar. Savaşmak dedikleri de internet başında, hesaplarından mesajlar atarak, paylaşımlar yaparak savaşıyorlar. Çünkü bunlar savaşın gerçek yüzünü görmeyen insanlar. Savaşın gerçek yüzünü ben bilakis gördüm. Köyüm yakıldı..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de diğer öğrenciler gibi savaş kaçınılmaz olduğunda savaşılabileceğini düşünmektedirler. Diğer gruplardan farklı olarak kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, savaş ahlakının unutulmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere benzer şekilde, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini dile getirmişler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, Türkiye'ye sığınan mültecilere uzmanlık alanlarına göre iş imkânı sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Apolitik 1: "...Hırsızlık yapan aileler de var. Siz sanmıyor musunuz ki bundan Suriyeli insanlar utanmıyor? Bundan çok fazla utanan Suriyeli insan tanıyorum ben."

Apolitik 2: "...Suriye'de üniversitede hocalık yapmış kadını biz bulaşıkçı olarak çalıştırıyoruz ya. Al bunu istihdam et. Ülkenin yararına lehine kullan..."

Bu faktörde, savunma savaşı söz konusu olduğunda tüm grupların fikir birliği içerisinde olduğu göze çarpmaktadır. Tüm öğrenciler savunma söz konusu olduğunda savaşın yapılabileceği görüşündedirler. Buna karşılık konu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde her görüşün kendi içinde bile ayrışabildiği görülmüştür. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler bu konuda fikir belirtmek istemezken, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler mültecilere verilen hakların sınırlandırılması gerektiğinde birleşmiştir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de mültecilerin tamamının kötü olarak lanse edilmesinden duydukları rahatsızlığı vurgulamışlardır.

5. Farklılıklara açık olma faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, farklılıklara açık olma faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler çok kültürlülüğün, eğer din birliği varsa birleştirici olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca toplumda çok farklılık olduğuna inanmamakta ve farklılıkları kısmen reddetmektedirler.

Muhafazakâr 1: "...Kişiden kişiye değişiyor tabi ama ateistlerin de Allah – u Teâlâ'ya inandığını biliyorum yani bence inanıyorlar..."

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, din birliğine rağmen farklılıkların zarar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Ülkücü 3: "...Onlar (mülteciler) belli bi kültür. Bizim kendi kültürümüz var. Yani kültür çatışması da oluyo. Her ne kadar aynı dini paylaşsak da toplumsal yıkım da olduğu için farklılıklar var ve yansıyor da maalesef."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler farklılıkların zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Farklılıkların vatanseverlik ortak değeri altında birleşebileceğinden söz etmişlerdir.

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıklara saygı duyulması vurgusu yapmışlardır.

Bu faktör için kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, farklılıkların kabul noktasında birleştikleri ifade edilebilir. Kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler, farklılıkları görmekte ancak zararlı yanlarına odaklanmaktadır. Kendini muhafazakr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların temelde olmadığı inancına sahiptirler.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf eğitimi programı ğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini, görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmuştur. Toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlar, bu kısımda, konu ile ilgili yapılmış benzer alışmalardan da yararlanılarak tartışılmaktadır.

Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, aslında her görüşten öğrencinin, savunma savaşının meşru görüşmesi gibi birtakım konularda birleştikleri grlmektedir. Bu düşünce ortaklığına karşın, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin toplumsal barış konusunda, kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakr olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazla endişeli oldukları görülmüştür. Ayrıca farklılıklara açık olma konusunda da kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilere göre daha kapalıdır. Kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler, gözlemledikleri ya da yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ötürü farklılıkları zaman zaman tehlikeli buluyorken, kendini muhafazakr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların aslında olmadığı ve herkesin özünde aynı oldukları düşüncesindedirler. Ayrıca, Rengi ve Polat'ın (2019) alışmasındaki bulgulara benzer şekilde, kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakr olarak tanımlayan öğrencilerin arkadaşlarını, farklı kültürlerdeki kişilerden değil, çoğunlukla kültürel olarak kendilerine yakın kişilerden seçmeleri dikkat çekmiştir.

Konu ile ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda yapılan görüşmelerde de bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde, öğrencilerin iletişim eksikliğinden yakındıkları ve barışın öneminin bilincinde oldukları grlmektedir (Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Hilal ve Denman, 2013; Nduka-Ozo, 2016; Sommerfelt ve Vambheim, 2008). Sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin, sınav odaklı eğitim sisteminin çok fazla zamanlarını almasından ötürü, uygulamada, barış eğitimine ilişkin çok fazla çaba gösteremedikleri ortaya konulmuştur (Demir, 2011). Bu iki sonuç ilişkilendirildiğinde, meslek hayatına başlamamış, ancak sınıf ğretmeni olma yolunda ilerleyen bireylerin, sınıf öğretmenlerine göre, değerler ve barış eğitimi konusunda, uygulama anlamında daha umutlu oldukları grlmektedir. Mesleğe başlamış öğretmenler ise barışın öneminin bilincinde olsalar bile bu konuda çaba gösterememektedirler (Demir, 2011). Yeterlilik anlamında ise hem bu çalışma hem de diğer çalışmalar, sınıf ğretmeni adaylarının / sınıf ğretmenlerinin barış eğitimi konusunda yeterli uzmanlıkta olmadıkları noktasında birleşmektedirler.

Mevcut araştırma zaman açısından, uygulamanın yapıldığı 2018 senesi ile sınırlanmıştır. Zamanla toplumsal yapı ile birlikte sınıf ğretmenliği programı ğrencilerinin görüşleri de değişebileceğinden farklı zamanlarda benzer bir çalışmanın yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı fakültelerde de benzer çalışmalar yapılması, barış eğitimi araştırmalarını zenginleştirecektir.

Toplum tüm renkleri ile bir bütündür. Her rengin görülmesi ve değiştirmeye çalışılmadan olduğu gibi kabul edilmesi, huzurlu bir yaşamın bir gereğidir. Aynı zamanda her bir birey de bir toplum gibidir. Kişisel özelliklerinde tek bir renk yoktur. Her birey kendi içindeki çeşitlilikle var olmaktadır. Bu çeşitliliğin bireyde de toplumda da olumlu ve olumsuz yansımaları vardır. Ancak bu durum mücadele edilecek bir durum olarak görülmemeli ve denge ve uyum sağlanarak yaşama devam edilmelidir. Bazı renklerin silinmeye çalışılması, görmezden gelinmesi, kabul

edilmemesi, kişisel ve toplumsal barışı azalttığı gibi hem bireyin kendi içinde hem de toplum içinde gerilimi de hızla artırmaktadır. Tüm bu olumsuzluklardan kurtulabilmek için, çatışmanın değil hoşgörünün ve anlayışın, ölümün değil yaşamın tarafında yer alarak, gelecek nesillerimiz için daha huzurlu bir dünya bırakabilmek için, toplumsal belleğin getirdiği önyargılardan uzaklaşılarak barış için emek verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ardizzone, L. (2001). Towards global understanding: The transformative role of peace education. *Current issues in comparative education*, 4(1), 1-10.
- Arnon, M., Galily, Y., (2014). Monitoring the effects of an education for peace program: an Israeli perspective. *Human Aff.* 24 (4), 531-544.
- Ay, T. S., & Gökdemir, A. (2020). Perception of Peace among Pre-Service Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 427-438.
- Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.
- Bektaş ztaşkın, . (2014). Barışa Yönelik Tutumlar ve Günümüz Dnya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Bush, K., Saltarelli, D., (2000). The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace Building Approach to Education. UNICEF Innocenti Centre, Florence, Italy Retrieved 6.12.13, from <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.
- Candel-Mora, M. A. (2015). Attitudes towards intercultural communicative competence of English for Specific Purposes students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 26-31.
- Cengelci Kose, T. & Gurdogan Bayir, O.(2016). Perception of peace in students' drawings.Eurasian Journal of Educational Research, 65, 181-19810.14689/ejer.2016.65.11
- Clarke-Habibi, S., (2018) Teachers' perspectives on educatingfor peace in Bosnia and Herzegovina, *Journal of Peace Education*, 15:2, 144-168, DOI:10.1080/17400201.2018.1463209
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomazein: Revista de lingistica, filologa y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26(2), 309-334.
- Coşkun, H. (2017). *Barış Eğitimi*. Ankara: Szkesen Matbaacılık.
- Cremin, H. (2016) Peace education research in the twenty-first century: three concepts facing crisis or opportunity?, *Journal of Peace Education*, 13(1), 1-17, DOI: 10.1080/17400201.2015.1069736
- okluk, ., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Grşme Yöntemi: Odak Grup Grşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Davies, L., (2004). *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. Routledge, Oxon, UK.
- Demir, S. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definitions, Difficulties, and Suggestions: A Qualitative Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1739-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F., ve Karadağ, R. (2008). Pre-Service Teachers' Perceptions of Peace Education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 30, 63-80.
- Freeman, T. (2006). Best practice'in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). Positive and negative peace. *Johan Galtung* (s. 173-178). içinde Berlin: Springer.
- Gurdogan-Bayir, O., & Bozkurt, M. (2018). War, Peace, and Peace Education: Experiences and Perspectives of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 148-164.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Hilal, K. T., & Denman, B. D. (2013). Education as a Tool for Peace? The King Abdullah Scholarship Program and Perceptions of Saudi Arabia and UAE post 9/11. *Higher Education Studies*, 3(2), 24-40.
- Institute for Economics & Peace. (2017). *Global Peace Index 2017*. 05 30, 2018 tarihinde Vision of Humanity: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI17-Report.pdf> adresinden alındı
- Işorait, M. (2019). *The Importance of Education in Peace Marketing*. 10 01 2020 tarihinde https://mpira.uni-muenchen.de/91262/1/MPRA_paper_91262.pdf adresinden alındı
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into practice*, 44(4), 280-292.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2010). Üniversite ğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27-49.

- Kartal, S. (2018, 05 26). *Son Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine -İki sekiz bir dokuz, üç yirmi bir otuz-*. 05 30, 2018 tarihinde Sadık Kartal Blog: <http://sadikartal.blogspot.com/2018/05/son-ogretmen-yetistirme-programlari.html> adresinden alındı
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302.
- Knutzen, A., Smith, A., (2012). UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme. Uganda Conflict Analysis. UNICEF, Voorburg, the Netherlands.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Levy, G., (2014). Is there a place for peace education? Political education and citizenship activism in Israeli schools. *J. Peace Educ.* 11 (1), 101-119.
- Lin, J. (2007). Love, peace, and wisdom in education: Transforming education for peace. *Harvard Educational Review*, 77(3), 362-365.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018), Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018_Ynernet_BYIteni.pdf, Erişim tarihi: 18.11.2020
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı 1), 151-175.
- Nakamura, K. (2006). International education for peace in higher education: Promoting cultures of peace in Japan. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 10, 1-27.
- Nduka-Ozo, S. N. (2016). Counselling for Sustainable Peace in Tertiary Institutions in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 96-101.
- Novelli, M., & Sayed, Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: theory, practice & evidence. *Education as change*, 20(3), 15-37.
- Obidike, N. D., Bosah, I., & Olibie, E. (2015). Teaching peace concept to children. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(6), 24-26.
- Page, J. S. (2008) *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing. p. 189.
- Pakyürek, G. (2013). The Philosophical and Historical Bases of Interdisciplinary Approach in Cognitive Science. *Journal of Faculty of Letters*, 30(2), 161-172.
- Petruş, R., & Bocoş, M. (2010). Developing Students' Intercultural Communicative Competence Through Authentic Resources. a Perspective on a Pre-Service Teacher Training Program. *Communication and Public Relations*, 89-96.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2017). *Barış Eğitimi Projesi*. 02 28, 2019 tarihinde Öğretmen Adaylarına Barış Eğitimi: <https://barisegitimi.weebly.com/> adresinden alındı
- Rengi, Ö., ve Polat, S. (2019). Okullarda Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Uygulamalar ve Bu Uygulamalarla İlgili Öğrenci Görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260.
- Rosen, Y., Salomon, G., (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Soc. Psychol. Educ.* 14 (1), 135-147.
- Smith, A., (2005). Education in the twenty-first century: conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare* 35 (4), 373-391.
- Smith, D., & Carson, T. R. (1998). *Education for a peaceful future*. Toronto: Kagan and Woo.
- Sommerfelt, O. H., & Vambheim, V. (2008). 'The dream of the good'-a peace education project exploring the potential to educate for peace at an individual. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79-95.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçmelerde Güvenirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Toprakçı, E. (2007) The Rates of Participation of the Member Countries in the Institutional Objectives of UNESCO" *International Journal of Progressive Education (IJPE)* Volume 3, Number 1:January-February 2007 <http://inased.org/v3n1/toprakci2.htm>
- Tran , T. Q., & Seepho, S. (2016). EFL Learners' Attitudes toward Intercultural Communicative Language Teaching and their Intercultural Communicative Competence Development. *Journal of English Studies*, 11, 1-40.
- Tuncel, G., ve Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve Barış Eğitimi için Model Geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60.
- UNESCO. (2002). *UNESCO Prize for Peace Education*. 02 10, 2016 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129085e.pdf> adresinden alındı

- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, 121-152.
- Yahya, S., Bekerman, Z., Sagy, S., Boag, S., (2012). When education meets conflict: palestinian and Jewish-Israeli parental attitudes towards peace promoting education. *J. Peace Educ.* 9 (3), 297–320.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., Kendeou, P., (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teach. Educ.* 27 (2), 332–341.
- Zembylas, M., Charalambous, P., Charalambous, C., (2012). Manifestations of Greek- Cypriot teachers' discomfort toward a peace education initiative: engaging with discomfort pedagogically. *Teach. Educ.* 28 (8), 1071–1082.

Primary Education Program Students Opinions about Peace

Res.Assist.Dr. Esin Uurlu

Manisa Celal Bayar University-Turkey
esin.acil@cbu.edu.tr

Prof.Dr. Ekber Tomul

Burdur Mehmet Akif Ersoy University-Turkey
ekbertomul@gmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the opinions of primary education program students on peace. The data of the study were composed of data collected through interviews. The research was organized with phenomenology design, one of the qualitative research designs. Focus group interviews were used in the study and interviews were conducted with four groups of 13 students. These four study groups were determined among the students of the Faculty of Education according to the political views of the students and on a voluntary basis: students who define themselves as conservative, students who define themselves as nationalist, students who define themselves as left-wing students, and students who do not feel close to any view and who define themselves as apolitical. As a result of the interviews with the students of the primary education program, it is seen that students from all views agree on some issues such as the legitimacy of defense war. In addition, in this study, it is seen that students complain about the lack of communication and are aware of the importance of peace, as in similar studies in the literature on the subject. It is hoped that the research will contribute to peace research.

Keywords: Peace, Student views, Primary school teaching, Higher education



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.110-122**

DOI: 10.19160/ijer.811378

Received: 16.10.2020
Accepted: 25.11.2020

Suggested Citation:

Uurlu, E. & Tomul, E. (2020). Primary Education Program Students Opinions About Peace, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 110-122, DOI: 10.19160/ijer.811378

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Human beings lost more than 150 million lives in the two world wars in the twentieth century. This number is higher than the casualties in other wars in history (Smith and Carson, 1998). Between 2007 and 2017, the rate of deaths due to war increased by 408% (Institute for Economics and Peace, 2017). Violence in our daily lives is a central theme in games, media headlines and government political discourse. Education in our schools is pro-violence and war. For example, our curriculum teaches more wars than peace. A study by Laura Finley (2003; cited in Lin, 2007) that analyzed the US history texts revealed that 89.1 out of a hundred pages were devoted to war subjects, and an average of 4.94 pages were cited for peace. In the world where war and conflicts are on the rise, discussions are being held about the way in which peace will be achieved (Harris, 2004). Education is one of the ways to make peace. Bar-Tal and Rosen (2009) state that teacher training is an important factor for effective peace education. Therefore, it can be stated that teachers have a great responsibility to ensure peace and to save the next generations from war and the possible damages of war (Ay & Gökdemir, 2020; Cengelci Kose, & Gurdogan Bayir, 2016; Nakamura, 2006). Especially primary school teachers have a great responsibility for raising children with a high attitude of peace. Peaceful education of children is a prerequisite for wars and conflicts to decrease over time. First of all, individuals' attitudes and views on peace should change. If this change is achieved, first the society and then the states will begin to put forward more peaceful strategies in order to maintain their existence.

The teachers are scattered all over the country. Therefore, it can be said that the teaching profession is one of the professions that have the most widespread influence in terms of the breadth of service area. However, in this case, the following question arises: What are the opinions of future teachers of peace education about peace? The most important reason for this problem is the fact that values such as peace, which is the most important part of character education, can be gained by being a model rather than teaching (Kartal, 2018; Obidike, Bosah, & Olibie, 2015). At this point, it is necessary to understand the opinions of individuals who will become primary school teachers in the future on peace. For all these reasons, this study aimed to reveal primary school education program students' opinions on peace.

Method: The data of the study were composed of data collected through interviews. The research was organized with phenomenology design, one of the qualitative research designs. In the study, the study group was determined by using analogous (according to political views) sampling technique, one of the purposeful sampling types. In addition, focus group interviews were used in the study and interviews were conducted with four groups of 13 students. These four study groups were determined among the students of the Faculty of Education according to the political views of the students and on a voluntary basis: students who define themselves as conservative, students who define themselves as nationalist, students who define themselves as left-wing students, and students who do not feel close to any view and who define themselves as apolitical. The interviews took place in November 2018. Prior to these interviews, he informed the participants that the interview records would be used only for scientific purposes. Both group interviews and individual interviews lasted between 30 and 45 minutes. The data obtained as a result of the interviews with the students were analyzed by content analysis. The purpose of using content analysis in this section is the absence of a predetermined conceptual framework regarding primary school education students' views on peace and to discover previously unnoticed themes (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this part, firstly, the interview records were transferred to the computer environment within a week after the interviews were completed. In order to ensure confidentiality, the participants were coded with names such as "Conservative 1", "Conservative 2". In addition, the interviewed participants were re-interviewed, and the participant's confirmation was obtained about the accuracy of the interviews written in writing. Data are coded and categorized. The codes and categories obtained regarding the content were checked by another expert researcher in the same field. In order to determine whether there is a consensus between the two researchers and to calculate the reliability coefficient between the researchers, the weighted Cohen kappa (weighted

kappa) analysis was performed using the statistics package program, since the data were nominal ([Şencan, 2005](#)). As a result of the analysis, the kappa value was found as 0.95. According to this result, there is almost perfect agreement between the two researchers ([Landis & Koch, 1977](#)). The analysis of the data was completed by analyzing the categorized codes and reporting them.

Findings: As a result of the interviews with the students of the primary school education program, it is seen that students from all views agree on some issues such as the legitimacy of defense war. Despite this consensus, it was observed that students who defined themselves as left-wingers and those who did not feel close to any view and defined themselves as apolitical were more concerned about social peace than students who defined themselves as nationalist and students who defined themselves as conservative. In addition, students who define themselves as nationalist and students who define themselves as conservative are more closed than students who define themselves as left-wing and do not want to express their political views. While students who define themselves as nationalist sometimes find differences dangerous due to negative experiences they have observed or experienced, students who define themselves as conservative have the idea that the differences are not in fact and that everyone is essentially the same.

Suggestions: In the study, similar to the findings in the study of Rengi and Polat, it was noteworthy that students who define themselves as nationalist and students who define themselves as conservative chose their friends from people who are mostly culturally close to them, not from people from different cultures ([2019](#)).

Similar to the results obtained in this study, in the interviews conducted in similar studies on the subject, it is seen that students complain about the lack of communication and are aware of the importance of peace ([Hilal & Denman, 2013](#); [Deveci, Yılmaz, & Karadağ, 2008](#); [Nduka-Ozo, 2016](#); [Sommerfelt and Vambheim, 2008](#)). In studies conducted with primary school teachers, it was revealed that teachers could not make much effort regarding peace education in practice, since the exam-oriented education system takes too much time ([Demir, 2011](#)). When these two results are correlated, it is seen that individuals who have not started their professional life but progressed towards becoming primary education program students are more hopeful about values and peace education in terms of practice than primary school teachers. Teachers who have started their profession, even if they are aware of the importance of peace, cannot make an effort on this issue. In terms of competence, both this study and other studies converge on the point that the primary school teacher candidates / primary school teachers do not have sufficient expertise in peace education.

The current research is limited in terms of time to the year 2018 when the application was carried out. Since the opinions of the students of the primary school teaching program may change with the social structure over time, it may be recommended to conduct a similar study at different times. In addition, conducting similar studies in different faculties will enrich peace education research. It is hoped that the research will contribute to peace research.

Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Metinler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Dr.Öğr. Üyesi Hilal Kahraman
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
hyucel@cumhuriyet.edu.tr

Özet:

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde gerçekleştirilen süreçlerden biri denetimdir. Denetimin temel amacı eğitim-öğretim amaçlarına ulaşılma derecesini saptamak ve daha iyi sonuçlar elde etmek için önlemler almaktır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları denetim rehberinin yasal belgeler ve eğitim denetimi alanyazını temelinde incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, rehberin yasal belgelerle genel olarak tutarlı olduğu ancak bazı maddelerin yasal belgelere göre güncel olmadığı, yasal dayanak belirsizliğinin olduğu ve ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme yapıldığı gibi noktalarda yasal belgelerle tutarsızlığından söz edilebilir. Ayrıca rehberin alanyazınla da genel olarak tutarlı olduğu söylenebilirken; içerik eksikliği, atıfsızlık ve aykırılık kodlarıyla alanyazına göre tutarsızlığına değinilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Denetimi, Denetim rehberi, Öğretmenevi, Akşam Sanat Okulları,



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.123-138**

DOI: 10.19160/ijer.836759

Gönderim : 06.09.2020
Kabul : 11.12.2020

Önerilen Atıf

Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Metinler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 123-138, DOI: **10.19160/ijer.836759**

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde gerçekleştirilen süreçlerden biri denetimdir. Eğitimde gelişme ve ilerlemenin sağlanması denetim aracılığıyla olmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarında yönetim sürecinin sağlıklı işlenmesini sağlamak, sistemdeki aksaklıkları tespit etmek, kaynakların etkili kullanımını sağlamak, çalışanların uygulamalarının etkililiğini tespit etmek ve amaçlardan sapmayı önlemek gibi nedenlerle de denetime ihtiyaç duyulmaktadır (Başaran, 2008; Dündar, 2005). Aydın'a (2014) göre denetimin temel amacı eğitim-öğretim amaçlarına ulaşılma derecesini saptamak ve daha iyi sonuçlar elde etmek için önlemler almaktır. Bir başka deyişle eğitim denetimi okulların/kurumların girdi, süreç ve çıktılarının planlı ve programlı bir şekilde kontrol edilmesini sağlamaktadır (Memduhoğlu, 2012). Amaçlara ulaşılma derecesi hakkında bilgi sahibi olmanın amaçlandığı eğitim denetiminde, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yenilenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2014: 1).

"Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara ve yaklaşımlara göre denetime bakış açıları da birbirinden farklılaşmıştır" (Aydın, 2008: 3). Günümüzde denetim sürecinin katılımcı, işbirlikçi, araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Balci, Demirkasimoğlu, Erdoğan ve Akın, 2011). Bu süreçte denetimin görevi ise işbirliği yapılmasını sağlamak ve liderlik etmektir (Sergiovanni ve Starratt, 2002).

Türkiye'de 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı birimlerde denetim süreçlerinin Maarif Müfettişleri aracılığı ile yürütüleceği açıklanmıştır. Bu doğrultuda Maarif Müfettişlerinin görevleri "rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer görevler" (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2019) şeklinde ifade edilmiştir. Denetim süreçlerine yön veren ilkelerin belirlenmesi ve denetim süreçlerine rehberlik edilmesine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından "Denetim Rehberleri" hazırlanmıştır. Denetim rehberlerinin amacı; Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek; 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 hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek; Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamaktır. Denetim rehberleri değişen ve gelişen şartlara göre sorunları belirlemek, çözümünü ortaya koyabilmek, mevcudu iyileştirmek ve performansını yükselterek kaliteyi arttırmak, kamu kaynaklarını daha etkin, verimli ve yerinde kullanmak amacıyla Bakanlığa bağlı okul, kurum ve birimlerin özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2016). Bu denetim rehberlerinden birisi de "Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Rehberlik ve Denetim Rehberi"dir. Bu çalışma boyunca "denetim rehberi" olarak anılacaktır.

Öğretmenevi, öğretmenevi ve akşam sanat okulunun asıl amacı eğitim çalışanlarının konaklama ihtiyacını karşılamaktır. Bununla birlikte dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını da imkânları ölçüsünde yerine getirmektedir. Kurum, eğitim çalışanlarının sosyal ve kültürel ihtiyaçları ile meslekî eğitim alanında gelişimlerine ilişkin faaliyetlere imkânları ölçüsünde destek vermektedir. Ayrıca işletmelerde meslek eğitimi uygulaması kapsamında meslekî ve teknik eğitim okul ve kurum öğrencilerinin stajyerlik ve çıraklık beceri eğitimi yapmalarına katkı sağlamaktadır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Denetim Rehberi'nde (2016) öğretmenevi, öğretmenevi ve akşam sanat okullarında denetim sürecinin Maarif

Müfettişleri aracılığı ile söz konusu rehberden yararlanılarak yapılacağı belirtilmektedir. Bu nedenle rehberin hem denetlenen kuruma hem de denetleyenlere yol gösterici nitelikte olması için mümkün olduğunca hatalardan arınmış olması gerekmektedir. Bu anlamda denetim rehberinin yasal metinler ve bilimsel bilgiler temelinde araştırılması önemli görünmektedir. Bir denetim rehberi elbette yasalara dayanmalıdır. Bunun yanında aynı denetim rehberinin bilimsel bilgiler ışığında şekillenmesi gerektiği de ortadadır.

Eğitimde denetim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle okul müdürlerinin denetim sürecindeki rolleri (Topçu, 2010; Öz, 2003) ve öğretmen denetimi (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Aslanargun ve Tarku, 2014) gibi konulara odaklanıldığı ve örgün eğitim kurumlarındaki denetim süreçlerinin incelendiği görölmektedir. Ancak öğretmenevleri ve akşam sanat okullarının denetlenmesine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalar da öğretmenevleri ve akşam sanat okullarının denetlenmesine yönelik değil, öğretmenlerin öğretmenevleri üzerine görüşlerinin araştırıldığı (Vatanartıran ve Güvenç, 2014) ve öğretmenevlerinin gerekliliğini sorgulayan (Sağlam, 2014) çalışmalardır. Bu çalışmanın amacı Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okullarının Denetim Rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi ve araştırma sonuçları kapsamında uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin yasal belgeler ve eğitim denetimi alanyazını temelinde değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, bir durumun ya da olayın derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde çalışılmasının amaçlandığı nitel araştırmalar (Bogdan ve Biklen, 1998: 5) kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Basılı ve elektronik belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesini içeren sistematik bir işlem (Bowen, 2009) olarak da tanımlanabilecek doküman incelemesinde amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgileri içeren yazılı ve görsel materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2008: 187). Bu amaçla bir kamu dokümanı olan, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla hazırlanan denetim rehberleri, etkili birer veri kaynağı olarak doküman analizine tabi tutulmuştur.

Çalışma Dokümanı, Verilerin Toplanması ve Analizi

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan, maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içeren 16 adet denetim rehberinden "Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberi" bu çalışmanın temel dokümanını oluşturmaktadır. Bu doküman çalışma boyunca "denetim rehberi" ya da "rehber" olarak ifade edilecektir. Söz konusu dokümana MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinin "Yayınlar" sekmesinden 23.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan yasal belgelere (kanun, KHK, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgeler) bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmış ve orijinalliği teyit edilmiştir. Son olarak rehberin alanyazınla tutarlılığının incelenmesinde kullanılan dokümanları ise çevrim içi ortam ile araştırmacının gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklar oluşturmaktadır. Bu yönüyle yapılan inceleme belirtilen kaynaklar sınırlılığında gerçekteştirilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenevleri, öğretmenleri ve akşam sanat okulları denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelindeki analizi sonucu kod, kategori ve temalara ilişkin örnek ifadeler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	İFADELER
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal belgeye uygunluk	<p>Rehberde; Kurum yönetimince hizmetin niteliğine göre tespit edilen kuralların gerekli tanıtıcı-bilgilendirici materyaller ile kurum hizmetlerinden yararlananlara duyurulması (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenevi, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Uygulama Yönergesi Md.15) şeklinde olan maddenin, Yasal Belgedeki Karşılığı; MADDE 15- (1) "Yönetimce hizmetin niteliğine göre tespit edilen kurallar, gerekli tanıtıcı -bilgilendirici materyaller ile kurum hizmetlerinden yararlananlara duyurulur" şeklindedir.</p> <p>Rehberde belirtilen maddenin, gönderme yapılan yasal belgedeki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "yasal belgeye uygunluk kodu" tercih edilmiştir.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme	<p>Rehberde; "Kurum bina ve tesislerinin güvenliğinin Millî Eğitim Bakanlığı Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı Hükümlerine uygun olma durumu" şeklinde olan maddede, Yasal Belgedeki Karşılığı; "26.04.2018 tarih ve 24301423-918.99-E.8310247 Sayılı Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması Konulu 2018/10 Nolu Genelge" ye atf yapılmamıştır.</p> <p>Rehberde belirtilen maddede, yukarıda belirtilen yasal dayanağa da gönderme yapılmamasından kaynaklı "ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme kodu" tercih edilmiştir.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk	<p>Rehberde; "Denetim, (...) yapılmakta olan işlerin; (...) yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilmek (...) sürecidir." şeklinde olan maddenin, Alanyazındaki Karşılığı; "Genel olarak denetim, yapılan işlerin (...) verimlilik etkinlik ve ekonomik derecelerini ölçmek, karşılaştırmak ve değerlendirmek işidir. Bu yönüyle denetim standartlara uygunluk araştırmasıdır (Arslan, 2002)." şeklindedir.</p> <p>Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "uygunluk kodu" tercih edilmiştir.</p>
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği	<p>Rehberde; "Tanımlar" bölümünde "Denetim, Rehberlik, Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı, Çalışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör ve Gelişim Planı" kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir. Alanyazındaki Karşılığı; Eğitim sisteminde denetim, ders denetimi ve kurum denetimi olmak üzere ikiye ayrılır. Ders denetimi; öğretmenlerin yetkinliği, çalışmaları, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliklerini ve öğrencilerin yetiştirme düzeylerini inceleyip, değerlendirmektir. Kurum denetimi ise bir eğitim kurumunda, kurum çalışmalarını güçlendiren veya zayıflatan nedenlerin saptanarak gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, insan gücü ve madde kaynağının verimli bir biçimde kullanılmasının sağlanması amacıyla durumun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve belli kriterlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz, 2002)" şeklindedir.</p> <p>Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ilave bilgisinden dolayı "içerik eksikliği kodu" tercih edilmiştir.</p>

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerin açıklanmasına yardımcı olacak kavramalara ulaşmak amaçlanarak, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Nitel araştırmalar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227-228). Çalışma bu aşamalara uygun olarak iki bölümde tasarlanmıştır. İlk bölümde rehberin yasal belgelerle tutarlılığı incelenirken, öncelikli olarak rehber ve gönderme yaptığı yasal belgeler incelenmiş, kod, kategori ve temalar belirlenmiş ve rehberdeki karşılıkları sayısallaştırılarak ifade edilmiştir. Rehberin alanyazınla tutarlılığı çerçevesinde ise rehber araştırmacı tarafından, araştırmacının zihinsel çerçevesi temelinde tekrar tekrar okunmuş ve bu okumalar sırasında kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Rehberin alanyazınla tutarlılığının incelenmesinde, kod, kategori ve temaların

rehberdeki karşılıkları, öğretmenevleri ve akşam sanat okulları ile denetim rehberlerine dair çalışmaların sınırlılığına binaen, denetim ile ilgili dolaylı çalışmalar çerçevesinde yapıldığından sayısallaştırma yoluna gidilmemiştir. Rehberin hem yasal belgelerle hem de alanyazın ile tutarlılığının analizi sürecinde çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidinde ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Süreç ayrıntılı olarak ifade edilmek istenirse; denetim rehberinin yasa ve alanyazın ile olan ilişkisi temalar olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde tutarlılık ve tutarsızlık kategoriler olarak biçimlenmiş ve son olarak ayrı ayrı olmak üzere onların altında da "Yasal dayanağa uygunluk", "Yasal dayanağa göre güncel olmama", "Yasal dayanak belirsizliği", "İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme", "Yasal boşluk", "Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama", "Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme", "Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi", "Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme", "Uygunluk", "İçerik eksikliği", "Atışsızlık" ve "Aykırlık" ise kodlar olarak biçimlenmiştir. Tablo 1 de bahsedilen süreç örneklendirilerek anlatılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması "çoklu analizci üçgenlemesi" (Patton, 2014) ve "uzman incelemesi" (Merriam, 2013) yöntemlerine başvurulmuştur. Çoklu analizci üçgenlemesi, tekil analizci yerine, çoklu analizci kullanılmasıyla elde edilen üçgenlemedir. Burada amaç, tüm analiz sürecinin tek bir kişi tarafından yapılmasından kaynaklanan olası ön yargıları azaltmaya yardımcı olması ve verilerin iki veya daha fazla kişiyle analiz edilerek bulguların karşılaştırılması yoluyla tutarlılığın sağlanmasıdır (Patton, 2014: 560). Uzman incelemesi ise, araştırmanın ham verilerinin, çalışmanın konusu ve metodolojisi hakkında uzman olan kişiler tarafından gözden geçirilmesi ve ortaya konulan bulguların makul ve mantıklı olup olmadıklarının denetlenmesidir (Merriam, 2013: 210). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasında ilk olarak çoklu analizci üçgenlemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiş ve toplantılar tekrar izlenebilmesi için kaydedilmiştir. Toplantılarda ilk olarak rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğini ilişkin tartişmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kod, kategori ve temaları oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Ayrıca geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Rehberdeki alıntıların değiştirilme yapılmadan doğrudan verilmiş olması, araştırmanın güvenirliğini göstermektedir. Tüm bunların dışında uzman incelemesi için denetim alanında yetkin ve yayınları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantıda yer alarak toplantı süresince geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, "Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Belgelere Uygunluğu" ve "Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Alanyazına Uygunluğu" başlıklarında sunulmuştur.

1. Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Belgelere Uygunluğu:

denetim rehberinin yasal belgelere uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla, rehberde atıf yapılan/yapılması gereken yasal belgeler incelenmiş; denetim rehberindeki maddelerin yasal

belgelerle kıyaslandığında doğruluğu, güncelliği, ulaşılabilirliği, eksikliği, fazlalığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Tablo 2'de denetim rehberinin yasal belgelere uygunluğunun değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan tema, kategori ve kodlar frekansları ile belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Belgelere Uygunluğu

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Denetim rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	108
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	31
		Yasal dayanak belirsizliği	28
		İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme	19
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal boşluk	6
		Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama	5
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	5
		Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi	2
		Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme	1
	Toplam		97

Tablo 2 incelendiğinde denetim rehberinin yasal belgelerle genel olarak tutarlı (f=108) olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenevleri ve akşam sanat okullarının denetiminde uygulanacak esasları belirlemek için oluşturulan denetim rehberindeki birçok maddenin de (f=97) yasal belgelerle tutarsızlığından söz edilebilir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; denetim rehberinin, denetime referans oluşturan yasal belgelerle tutarlı olması beklenen bir bulgudur. Ancak rehberin yasal belgelerle tutarsızlığını vurgulayan, rehberde atıfta bulunulan yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi, belirsizliği, güncel olmaması, eksik, hatalı ya da fazla ifadelendirilmesi gibi kodlar da rehberde karşılaşılan ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Denetim rehberinin, rehberde ifade edildiği biçimiyle maarif müfettişlerine denetimlerde yol göstermek, kurum denetiminde uygulama birliği sağlamak ve sorunlu alanların önceliklendirilerek denetim yapılmasını gerçekleştirmeyi amaçladığı düşünüldüğünde; denetimlerde referans kaynağı olan yasal belgelerle tutarlı olması beklenirdi.

Denetim rehberinde, "Denetimlerde yürürlükteki hukuki düzenlemeler dikkate alınacaktır. Ayrıca denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır (MEB, 2016)" ifadesi her ne kadar sınırlılık olarak belirtilse de; bu rehberin yenisi hazırlanana kadar denetimlerde kullanılmaya devam edecek olması, rehberin güncel yasal dayanaklar çerçevesinde revize edilmesini gerekli kılar. Dijitalleşmenin yaygın olduğu günümüz koşullarında, denetim rehberinin belirli aralıklarla güncellenmesi ve yeni yasal dayanaklar çerçevesinde revize edilmesi zorunlu görünmektedir.

Çalışmanın kategorileri ayrı ayrı değerlendirildiğinde; denetim rehberinin atıf yapılan yasal dayanaklarla tutarlılığını ifade eden "**yasal dayanağa uygunluk**" kodunda 108 maddenin bulunduğu görülmektedir. Bu maarif müfettişleri başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla hazırlanan denetim rehberinde bulunması gereken bir özelliktir. Örnek vermek gerekirse; maarif müfettişlerinin görevleri denetim rehberinde aşağıdaki haliyle geçmektedir;

- "a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Karamamenin 17'nci 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 (...)"

Burada atıfta bulunulan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 17. Maddesi de "Rehberlik ve Denetim Başkanlığının Görevlerini" belirtmekte yani denetim rehberinde ifade edilen maddeyle uygun görünmektedir. Bu koda ilişkin maddelerin fazlalığı, başka bir deyişle rehberin yasal belgelerle tutarlı oluşu beklenen ve ayrıca rehberin niteliği ile ilgili olarak olumlu olarak değerlendirilebilecek bir bulgudur.

Bunun yanında denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığını ifade eden kodlardan biri olarak karşımıza çıkan, rehberdeki ifadenin ya da bu ifadenin yanında yer alan yasal belgenin güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı durumlarda tercih edilen "**yasal dayanağa göre güncel olmama**" kodu, metin içerisinde 31 kez tekrarlanmıştır. Örneğin, denetim rehberinin kapsam ve sınırlılığında aşağıdaki ifade vurgulanmıştır.

"Bu denetim rehberi hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen denetim hizmetlerinin eşitleri referans alınmıştır."

Bu ifadede atıfta bulunulan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği", 24.5.2014 tarih ve 29009 sayılı Resmî Gazetede yürürlükten kaldırılmış, yerine 2017 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bu bulgunun, ğretmenevleri ve akşam sanat okullarının denetimini gerçekleştirecek olan müfettişlere yol gösterici olması amacıyla hazırlanan denetim rehberinde bulunması şaşırtıcıdır. Her ne kadar atıfta bulunulan yasal dayanaklar denetim rehberinin hazırlandığı tarihte yürürlükte olsa da, araştırmanın bu bulgusu günümüzde ilgili kurumların denetiminde halen kullanılan denetim rehberinin güncellenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığını ifade eden bir diğer kod "**yasal dayanak belirsizliği**" kodudur (f=28). Yasal dayanak belirsizliği kodu, rehberde ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu koda denetim rehberinin "yiyecek-içecek üniteleri" başlığındaki şu ifade örnek gösterilebilir.

"retimde kullanılan gereçlerin gıda güvenliği açısından değerlendirilmesi (Gıda güvenliği, hijyen, saklama koşulları, rnlerin Son Kullanım Tarihleri, Standartlara uygunluğu TSE)"

Görüldüğü gibi yukarıdaki maddede konuya ilişkin hiçbir yasal belgeye atıf yapılmamıştır. Oysa 10.11.2020 tarih ve 16476274 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan 2020/8 nolu "Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi" genelgesi ile 22.10.2020 tarih ve 31282 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 2020/23 sayılı "Okul Gıdası Hakkında Tebliğ" burada bahsedilen konuyla ilişkili olarak atıf yapılması gereken yasal metinlerdir. Bu belgelere atıf yapılmaması rehberin yayınlandığı tarihte bu yasal belgelerin yürürlükte olmamasıyla açıklanabilir ancak çalışma boyunca vurguladığımız, rehberin değişen yasal belgeler işiğında güncellenmesi gerekliliği burada da karşımıza çıkmaktadır.

Yasal belgelerle tutarsızlığı ifade eden bir diğer kod da "**ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme**" kodudur (f=19). Bu kod, rehberdeki ilgili maddede atıf yapılan belgede başka maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa ya da gönderme yapılan yasal belge dışında rehberde değinilmeyen başka destekleyici belgeler de varsa tercih edilmiştir. Örneğin, rehberin "Kurumun Kuruluş İşlemleri ve Genel Durumu" başlığında aşağıdaki ifade yer almaktadır.

"Kurum açılışında mevzuatta belirtilen usul ve esaslara uyulma durumu (Millî Eğitim Bakanlığı ğretmenevi, ğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Uygulama Yönergesi Md.10)"

Yapılan araştırmalar sonucunda yukarıdaki maddede atıf yapılan yasal belge dışında 30106 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan ve 31262 sayılı Resmî Gazete'de değişikliklerle güncellenen "Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nin" bir sosyal tesisin açılabilmesi için gerekli olan koşulların belirtildiği 11. Maddesi burada atıf yapılması gereken diğer bir yasal metindir. Benzer şekilde rehberin "Sivil Savunma nlemleri" başlığında,

"Kurum bina ve tesislerinin güvenliğinin Milli Eğitim Bakanlığı Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı Hükümlerine uygun olma durumu"

şeklinde belirtilen maddede 26.04.2018 tarih ve 8310247 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 2018/10 sayılı "Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması Konulu Genelge"ye ve "22.12.2016 tarihli "Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Arttırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü"ne gönderme yapılmadığından bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. "İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme" kodu, rehber içerisinde 19 kez tekrarlanmıştır. Bu bulgu, rehberin hazırlanma sürecinde her yasal belgeye ve her maddeye yer vererek fazla detaya girmek istenmemesi şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu rehberin deneticiye yol gösterici olduğu düşünüldüğünde, rehberde eksik olan maddelere ve yasal dayanaklara da yer verilmesinin denetimin niteliği açısından önemli olduğu söylenebilir.

"**Yasal boşluk**" kodu (f=6), denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisinde değerlendirilen bir diğer koddur. Rehberde yer alan içeriğe ilişkin hiçbir yasal belgenin olmadığı durumlarda tercih edilen "*yasal boşluk*" kodu, rehber içerisinde 6 kez tekrarlanmıştır. Örnek vermek gerekirse; rehberin "Personel İşleri" bölümünde, "Personel nöbet hizmetlerinin düzenlenmesi" ile ilgili olarak hiçbir yasal belgeye ulaşılamamıştır. Bu bulgu, eğitim kurumlarında bazı faaliyetlerin yürütülmesinde yasal belgelere ihtiyaç duyulmamasından kaynaklanabilir.

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisinde yer alan diğer bir kod ise "**Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama**" (f=5) kodudur. Bu koda rehber içerisindeki atıf yapılan yasal dayanağa internet ortamında ulaşamadıysa başvurulmuştur. Metinde 5 kere tekrarlanan bu bulgu, rehberde atıf yapılan yasal belgelerin yürürlükten kaldırıldığı ya da bu belgenin internet ortamına yüklenmediği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, rehberde "Sivil Savunma Önlemleri" başlığının "Kurum bina ve tesislerinin güvenliğinin Milli Eğitim Bakanlığı Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı Hükümlerine uygun olma durumu" maddesi örnek gösterilebilir. Burada atıf yapılan "Milli Eğitim Bakanlığı Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı"na internet ortamında ulaşamamıştır. Bu bulgular, daha öncede değinildiği gibi denetimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için deneticiye yol gösterici olan denetim rehberinin güncellenmesi gerekliliğini bir kere daha ortaya çıkarmaktadır.

"**Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme**" (f=5) kodu, denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisinde yer alan bir diğer koddur. Bu koda rehberde yer alan metin, atıf yapılan yasal belgeye göre eksik ifade edildiğinde başvurulmuştur. Metin içerisinde toplam 5 kere tekrarlanan "*yasal dayanağa göre eksik ifade edilme*" koduna, "Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar" başlığının, "Tanımlar" alt başlığı örnek gösterilebilir. Burada "Denetim, Rehberlik, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı, Çalışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör, Gelişim Planı" gibi kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Ancak incelenen rehber düşünüldüğünde, "öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulu", "kurum", "kurum personeli", "eğitim çalışanı" gibi kavramların da yer alması beklenirdi. Bu kavramlar, Şubat 2013 tarih ve 2665 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenevi, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Uygulama Yönergesi"nde, "Öğretmenevi, öğretmenevi ve akşam sanat okulu: Aslı fonksiyonları eğitim çalışanlarının konaklama ihtiyacını karşılamak olan, ayrıca yeme-içme, spor, eğlence ve eğitim ihtiyaçları için yardımcı ve tamamlayıcı birimleri de bünyelerinde bulunduran kurumları"; "Eğitim çalışanı: Bakanlık kadrolarında görev yapanlar ile özel öğretim kurumlarındaki eğitim personelini ve bunların emeklilerini"; "Kurum: Öğretmenevi ile öğretmenevi ve akşam sanat okulunu"; "Kurum personeli: Kurum ihtiyaçları doğrultusunda, ücreti kurum gelirlerinden karşılanmak üzere doğrudan kurum tarafından çalıştırılan işçi veya hizmet alımı yolu ile çalıştırılan personeli" şeklinde belirtilmiştir. Bu bulgunun nedeni Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 16 denetim rehberinin ilk bölümlerinin aynı olması olabilir ancak söz konusu rehberin öğretmenevleri ve akşam sanat okullarının denetiminde kullanıldığı göz önüne alındığında, belirtilen tanımların da rehberde yer alması gerekliliğinden söz edilebilir.

“Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi” (f=2) rehberin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisinde yer alan ve az ifade edilen diğeri bir koddur. Rehberde atıf yapılan yasal belgenin ismi ya da madde numarası doğru ifade edilmediğinde *bu kod tercih edilmiştir*. Örnek vermek gerekirse; rehberde *“Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtma Yönetmeliğinde belirtilen işlemlerin yerine getirilme durumu”* şeklinde ifade edilen yönetmeliğin ismi, *“Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği”*dir. Yine rehberde *“Elektrik İç Tesisat Yönetmeliği”* şeklinde belirtilen yönetmeliğin ismi ise *“Elektrik İç Tesisleri Yönetmeliği”*dir.

“Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme” (f=1) kodu ise rehberin yalnızca bir yerinde görülmektedir ve rehberde yer alan ifadenin atıf yapılan yasal dayanağa göre fazla veya detaylı ifade edilmesi durumunda tercih edilmiştir. Rehberde *“Rehberlik ve Denetim İlkeleri”* başlığında yer alan ilkeler, 20.08.2017 tarihli ve 30160 sayılı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin 47. Maddesinde belirtilen ilkelerle çoğunlukla örtüşmekle birlikte, rehberde birkaç ilkenin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu denetim rehberini hazırlayanların, söz konusu yönetmelikte belirtilen ilkelere göre farklı noktalara vurgu yapmak istemesi şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda rehberde belirtilen 13 ilkedен yalnızca yönetmelikte belirtilen ilkelere göre fazla olanlar alıntı olarak verilmiştir:

- “Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek,
- Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.
- Gelecek yönelimli olmak,
- Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,”

2. Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Alanyazına Uygunluğu

Denetim rehberinin alanyazına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla, rehberdeki ifadeler incelenmiş; alanyazınla kıyaslandığında alanyazına uygunluğu, içerik eksikliği, atıfsızlığı ve aykırılığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Tablo 3'de denetim rehberinin alanyazına uygunluğunun değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan tema, kategori ve kodlar belirtilmiştir. Denetim rehberinin alanyazına uygunluğu incelenirken, yalnızca kategori ve kodlar belirlenmiş, bu kategori ve kodlarda sayısallaştırma yoluna gidilmemiştir.

Tablo 3. Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Denetim Rehberinin Yasal Belgelere Uygunluğu

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk
		İçerik eksikliği
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Atıfsızlık
		Aykırılık

Tablo 3'de belirtildiği üzere, denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi *“Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı”* ve *“Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı”* kategorilerinde ve alanyazınla tutarsızlığı ise *“İçerik eksikliği”, “Atıfsızlık”* ve *“Aykırılık”* kodlarıyla ele alınmıştır.

Denetim rehberi incelendiğinde, rehberin alanyazınla genel olarak tutarlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, rehberin hazırlanmasında denetim alanyazınına hâkim kişilerden destek alınması ile ilişkili olabilir. Denetim alanyazını için sevindirici bir bulgu olarak yorumlanabilecek bu sonuç, denetimde teori ve uygulama açısından bir tutarlılık olduğunu da gösterebilir. Her ne kadar rehber alanyazınla genel olarak tutarlı görünse de; alanyazına göre içerik olarak eksik olan, alanyazına aykırı yani alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken ifadelerin bulunması ve en önemlisi alanyazınla ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel

çalışmalara gönderme yapılmaması eleştirilebilecek bir durumdur. Oysa denetlenenlere rehberlik etmek; sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini yapmak, süreç ve sonuçlarını analiz etmek ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla hazırlanan rehberin tamamen bilimsel bilgiler ışığında ve denetim alanyazını çerçevesinde hazırlanması ve yararlanılan kaynaklara rehberde atıf yapılması beklenirdi.

Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı, **"Uygunluk"** koduyla ele alınmıştır. Rehberde yer alan ifadeler, alanyazındaki çalışmalarla tutarlaysa bu kod tercih edilmiştir. Bu bağlamda rehberin "Denetim İlkeleri" bölümü örnek olarak gösterilebilir. Mesela *"Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak"*, *"Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak"*, *"İşbirliği ve katılımı öngörmek"* ve *"Objektif olmak"* ilkeleri alanyazında da dile getirilen ilkelerdir. Örneğin [Gökçe \(1994\)](#), "Denetimle ilgili veriler ve denetim sonuçlarının denetlenenlere açık olarak bildirilmesini; denetimin, demokratik katılımı, katılanların işbirliğini ve eşgüdümünü esas almasını; öğrenci, okul ve çevre koşullarının dikkate alınmasını; denetimin, nesnel bulgulara ve bilimsel esaslara dayalı olmasını ve denetimde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını denetimin ilkeleri arasında belirtir. Benzer şekilde [Erdoğan \(2002\)](#)'a göre de tamamlılık, gerçeklik, doğruluk, açıklık ve tarafsızlık denetimin ilkeleri arasında yer alır.

Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı kategorisi çerçevesinde ele alınan ilk kod **"İçerik Eksikliği"**dir. İçerik eksikliği kodu, alanyazında olup da denetim rehberinde olmayan ya da rehberde olan ancak alanyazına göre ilave bilgi gerektiren durumlar tespit edildiğinde tercih edilmiştir. Örneğin rehberde "Yönetim Faaliyetleri" başlığında yer alan "Personel İşleri" bölümünde, personel istihdamı, personel izin-rapor ile giriş-çıkış saatlerinin düzenlenmesi, kıyafet, hijyen eğitimi, nöbet hizmetleri, disiplin, ceza ve ödül durumu gibi konulara yer verilirken; denetimin personel geliştirme işlevi üzerinde durulmamıştır. Oysa çağdaş denetim anlayışının denetimi, eğitim işgörenlerinin mesleki gelişmelerini teşvik eden sosyal bir süreç olarak gördüğünü söylemek mümkündür ([Başaran, 1982: 104](#)). Yine alanyazında kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için personele yapılan mesleki rehberlik olarak da tanımlanabilecek denetim, personelin görevlerini yapma biçimini değerlendirmek, hata ve eksikliklerini ortaya koymak ve bunları düzeltilebilmeleri için yardımda bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır ([Taymaz, 2002: 31](#)). Rehberde alanyazına göre içerik eksikliğinin bulunmasının sebebi, rehberin hazırlanırken alanyazından yeterince yararlanılmaması olabilir.

Rehberin alanyazınla tutarsızlığı çerçevesinde ele alınan diğer bir kod da **"Atıfsızlık"**dır. Atıfsızlık, rehberin alanyazınla ilişkisi ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapılmaması durumunu ifade etmektedir. Örneğin, rehberde her bölümün sonunda yer alan "Çözüm Önerileri" başlığında *"Bakanlığa, il/ilçe milli eğitim müdürlüğüne, kuruma yönelik olarak; kurumun gelişimine katkı sağlayacak, değer katacak, geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturacak, aynı zamanda gerçekçi ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir"* ifadesi yer almaktadır. Burada kurum denetimine ilişkin alanyazın temelli bilimsel önerilere atıf yapılarak ve araştırmacıların sunduğu çözüm önerilerine yer verilerek denetim sürecinin bilimselliği sağlanabilir. Aslında yalnızca yukarıda verilen örnekte değil, rehberin hiçbir yerinde alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, çalışmaya atıf yoktur. Bu bulgunun elde edilmesinin sebebi, rehberin sadece mevzuat odaklı hazırlanarak bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan rehberin var olan haliyle alanyazınla tutarlı çıkan yanları itibarıyla o kısımların gönderme yaptığı mevzuatın şekillenmesi ya da oluşturulması esnasında bilimsel bilgiden hareket edilmiş olabileceğine ilişkin bir ipucu da verebilir. Zaten, eğitimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığına ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin bilimselliğinden söz edilebilir ([Toprakçı, 2008](#); [Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010](#)). Eğitim denetimi akademisyenlerinin ürettiği bilginin işlerliği açısından uygulamadıklarının onların çalışmalarından atıf yaparak yararlanmaları hem

uygulamaya nitelik kazandırmak hem de akademisyeni takdir etmek bağlamlı katkı sağlayıcı olabilir.

Rehberin alanyazınla tutarsızlığını vurgulayan son kod **"Aykırılık"** kodudur. Aykırılık kodu, denetim rehberinde alanyazınla çelişen bir ifade olduğunda tercih edilmiştir. Bu bağlamda denetim rehberinin *"Ön Çalışma (Bilgi Toplama/Ön Araştırma, Potansiyel sorunlu alanların belirlenmesi-Risk değerlendirmesi, Denetim araçlarının belirlenmesi, denetim öncesi hazırlık toplantısı) ve Alanda Denetim Uygulaması (Rehberlik ve Denetim Uygulama Süresi, Bulguların Elde Edilmesi ve Önerilerin Geliştirilmesi, Bulguların Denetlenen Kurumla Paylaşılması, Değerlendirme Toplantısı)"* örnek olarak gösterilebilir. Bu bölümde aslında denetimin öğeleri anlatılmaktadır. [Erdoğan \(2002: 74\)](#) denetimin öğelerini kontrol, değerlendirme ve düzeltme olarak açıklamıştır. [Gökçe'ye \(1994\)](#) göre ise denetimin öğeleri durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmedir. Eğitimde denetimin durum saptama öğesinde, önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekteşme durumunun belirlenmesi amaçlanırken; değerlendirme aşamasında denetim sonuçlarının kriterlerle karşılaştırılması ve sonuç hakkında bir yargıda bulunulması amaçlanır. Düzeltme ve geliştirme ise, sapma göstermiş amaçların düzeltilmesi ve etkililiği sağlamak amacıyla yeni amaçların geliştirilmesi eylemlerini içerir. Rehberde alanyazına aykırı ifadelerin bulunmasının sebebi, rehberi hazırlayan kişilerin yalnızca mevzuat odaklı düşündüğü ve denetim sürecinin, bilimsel bilgiler ışığında gerçekteşirilmesinden ziyade mevzuata ve önceden belirlenen amaçlara uygunluğunun denetlenmesi şeklinde yorumlanması olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuç bölümünde her bir tema ve kategori için sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

1. Denetim rehberinin, yasal belgelerle genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir.
 - Eğitim kurumlarının denetimi, her şeyden önce bu kurumların yasal mevzuata uygunluğu temelinde yapılmalıdır. Bu nedenle denetim rehberi de yasal metinlerle uyumlu olmalıdır. Bu noktada rehberi hazırlayanlara, rehberin yasal metinlerle tutarlılığının sürdürülmesi, tutarsız olduğu noktaların ise tespit edilerek tutarlı hale getirilmesi önerilebilir.
 - Bu çalışmanın bir amacı, öğretmenevi ve akşam sanat okullarının denetiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi adına denetim rehberinin yasal metinlerle tutarlılığının incelenmesidir. Bu amaç etrafında denetim rehberinin yasal metinlerle genel olarak tutarlı olduğu da söylenebilir ancak denetimler sonucunda maarif müfettişleri tarafından hazırlanan raporların yasal belgelerle ne kadar tutarlı olduğu, yalnızca denetim öncesi değil denetimler sırasında da yasal belgelerin ne kadar dikkate alındığının anlaşılması açısından önemlidir. Bu anlamda araştırmacılara denetim sonrasında hazırlanan raporların da yasal belgelerle tutarlılığının araştırılması önerilebilir.
2. Denetim rehberi her ne kadar yasal belgelerle genel olarak tutarlı görünse de, rehberde atıf yapılan birçok yasal belgenin güncel olmadığı, ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme yapıldığı, yasal belgeye göre eksik, hatalı ya da fazla ifade edildiği, atıf yapılan yasal belgeye internet ortamında ulaşılamadığı, ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı ve rehberde yer alan içeriğe ilişkin hiçbir yasal belgenin olmadığı da araştırmanın diğer sonuçlarıdır.
 - Araştırmanın sonuçlarına göre denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı azımsanamayacak boyuttadır. Her ne kadar rehberde denetimler sırasında yürürlükteki hukuki düzenlemelerin dikkate alınması, denetim rehberinde yer almayan hususların ise ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılması gerektiği söylene de; bu bulgunun denetim

sürecinin sağlıklı işleyebilmesi adına sorun teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle rehberi hazırlayanlara, denetim rehberinin ilgili yasal belgeler dikkate alınarak revize edilmesi ve değişen, yürürlükten kaldırılan ya da yeni çıkarılan yasal belgeler çerçevesinde rehberin düzenli olarak güncellenmesi önerilebilir.

- Araştırmanın “denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı” kategorisinde ulaşılan sonuçları kapsamında, araştırmacılara rehberin yasal belgelerle uyumsuzluğundan kaynaklanan, denetimler sırasında yaşanan aksaklıklar, ortaya çıkan zorluklar ve denetimin sağlıklı bir şekilde işlenmesini engelleyen durumlarla ilgili maarif müfettişlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. Denetim rehberi, denetim alanyazını ile genel olarak tutarlı görünmektedir.
- Eğitim kurumlarının denetimi, öncelikli olarak bu kurumların yasal mevzuata uygunluğu temelinde gerçekleştirilse de, rehberin denetim alanyazını çerçevesinde hazırlanmış olması gerekir. Çünkü diğer tüm eğitim kurumları gibi bu kurumların da denetiminin bilimsel bilgiler ışığında gerçekleşmesi, özellikle denetimin düzeltme ve geliştirme işlevleri açısından önemlidir. Zira eğitimde gelişme ve ilerlemenin sağlanması ancak bilimin temele alındığı bir denetim anlayışı ile mümkündür. Bu nedenle karar alıcı konumundakilere, denetim rehberinin hazırlanmasında denetim alanyazınının temele alınmasının sürdürülmesi ve bilimsel bilgiler ışığında güçlendirilmesi önerilebilir.
 - Bu çalışmada denetim rehberlerinin bilimselliği doküman incelemesi yöntemiyle denetim alanyazını çerçevesinde araştırılmıştır. Bu noktada araştırmacılara öğretmenleri ve akşam sanat okullarının denetimini gerçekleştiren maarif müfettişlerinin denetim rehberinin bilimselliği ile ilgili görüşleri alınarak bir çalışma gerçekleştirmeleri önerilebilir.
4. Denetim rehberi, denetim alanyazını ile genel olarak uyumlu görünse de; denetim rehberinde alanyazına göre içerik olarak eksik olan ve alanyazına aykırı yani alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken birçok ifade bulunmaktadır. Ayrıca en önemlisi rehberde, alanyazınla ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış hiçbir bilimsel çalışmaya gönderme yapılmamıştır.
- Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı çerçevesinde karar alıcı konumundakilere, rehberin hazırlanması sürecinde akademisyenlerin de görüşlerinin alınması, bu anlamda rehberin bilimsel bilgiler temele alınarak ve alanyazına atıfta bulunarak güncellenmesi önerilebilir.
 - Tüm eğitim kurumları gibi öğretmenleri ve akşam sanat okullarının da işleyişini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi açısından denetimler süresince müfettişlerin de bilimselliği temele alarak personele rehberlik etmesi, denetim rehberinin bilimsel bilgiler ışığında hazırlanması kadar önemlidir. Bu nedenle maarif müfettişlerinin denetim alanyazınına hâkim olmaları açısından lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Arslan, A. (2002). Kamu harcamalarında verimlilik, etkinlik ve denetim. *Maliye Dergisi*. 140.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı. 20. 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20 (3). 281-306.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Balcı, A., Demirkasimoğlu, N., Erdoğan, Ç. ve Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*. 2(10). 1602-1610.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*. 9 (2). 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>. Erişim Tarihi: 12.08. 2020
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erdoğan, M. (2002). Muhasebe, denetim ve bağımsız denetimin gerekliliği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, (5): 51-63.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10). 73-78.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenevi, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Uygulama Yönergesi* http://dhgm.meb.gov.tr/dosyalar/Yonerge/ogretmenevleri_uygulama_yonergesi.pdf Erişim Tarihi: 08.07.2020
- MEB (2016). *Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları rehberlik ve denetim rehberi*. <https://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>. Erişim Tarihi: 08.07.2020
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1), 135-156.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir rehber*. Çev. Edt. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, H. (2014). Öğretmenevleri niçin gerekli?. *Ayrıntı Dergisi*. 2 (12).
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition (7th edition)*. Boston: McGraw-Hill, Inc.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde denetim kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teftiş Kurulu Başkanlığı (2019). *Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları*. http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf. Erişim Tarihi: 10.07.2020
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretim denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 34 (2). 31-39.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G. ve Türe, E. (2010). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilim anlayışları temelinde eğitimin bilimliliği. *Bilim ve Ütopya Dergisi*. 190 (10). 45-56 <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/bilim-anlay%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1-temelinde-e%C4%9Fitimin-bilimlili%C4%9Fi.pdf> Erişim Tarihi: 12.07.2020
- Vatanartıran, S. ve Güvenç, M. L. (2014). İstanbul ilindeki öğretmenlerin, öğretmenevleri üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Bilimler Dergisi*. 13 (51). 168-181.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Examination of Supervisory Guideline of Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Arts Schools on the Basis of Legal Documents and Literature

Asts. Prof. Hilal Kahraman
Sivas Cumhuriyet University
hyucel@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

One of the processes performed in evaluating the effectiveness of educational activities is supervision. The main purpose of the supervision is to determine the degree to which educational goals are achieved and to take measures to achieve better results. The aim of this study is to examine the supervisory guideline of teachers' houses and teachers' houses and evening arts schools on the basis of legal documents and educational supervision literature. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study, and the data were subjected to content analysis. According to the results of the study, it can be argued that the guideline is generally consistent with legal documents, but some articles are not up to date according to legal documents and that there is uncertainty of legal basis and inconsistency with legal documents in points such as missing reference to the relevant legal bases. In addition, while it can be argued that the guideline is generally consistent with the literature, the inconsistency with the literature can be associated with the lack of content and reference and also with contradicting codes.

Keywords: Educational Supervision, Supervisory guideline, Teachers' House, Evening Art Schools.



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.123-138**

DOI: 10.19160/ijer.836759

Received: 06.09.2020
Accepted: 11.12.2020

Suggested Citation:

Kahraman, H. (2020). The Examination of the Supervisory Guideline of Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Arts Schools on the Basis of Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 123-138, DOI: **10.19160/ijer.836759**

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Progress and improvement in education is through supervision. In educational supervision, in which it is aimed to have information about the degree of achievement of the objectives, the organizational functioning as a whole is constantly monitored in a planned and programmed manner, deficiencies are determined and corrected; attempts are made to prevent the renewal of errors and to achieve a healthier operation. Supervision processes in the units affiliated to the Ministry of National Education are carried out by the Ministry of Education Supervisors. The responsibilities of Education Supervisors are guidance, auditing, examination, investigation, preliminary examination, research and monitoring-evaluation. One of the guidelines prepared for determining the principles that assists the supervision processes and guides the supervision processes is the "Supervisory Guideline for Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Art Schools. The aim of this study is to examine the compliance of the teachers' houses and teachers' houses and evening arts schools' supervisory guideline with the legal legislation and literature.

Method: In this study, document analysis method was used within the scope of qualitative studies aiming to study a situation or event in depth and in detail.

The main document of this study is the "Teachers' houses and teachers' houses and evening arts schools' supervisory guideline", which includes the principles to be applied by education supervisors in the supervision process by the Ministry of National Education Supervision Board. Content analysis was used in the analysis of the study data. First, the consistency of the guideline with the legal documents was examined; the codes, categories and themes were determined and their equivalents in the guideline were expressed by digitizing. Later, within the framework of the coherence of the guideline with the literature, the guideline was repeatedly read by the researcher on the basis of the researcher's mental framework of the literature, and during these readings, the codes, categories and themes were determined. "Multiple analyst triangulation" and "expert examination" methods were used to ensure the validity and reliability of the study. For the multi-analyst triangulation, researchers who examined the supervision guidelines of the MNE Supervision Board for different institutions came together regularly every week on the specified day and time on the internet via live meeting tools and they created the codes, categories and themes by analyzing the content of the guidelines and focused on the similar and different aspects. The points of disagreement were evaluated, and the meetings continued until a consensus was reached. For the expert review, an academician who is competent in the field of auditing and who has publications, and an education supervisor participated in this meeting and provided feedback during the meeting. After the final meeting, the study was sent to expert academicians in the field of study and their views were also included in the study.

Findings: The findings of the study are presented under the titles "Compliance of Supervisory Guideline for Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Art Schools with Legal Documents" and "Compliance of Supervisory Guideline for Teachers' Houses and Teachers' Houses and Evening Art Schools with the Literature". In order to evaluate the conformity of the supervision guide with the legal documents, the legal documents which have been referred to in the guideline and the ones which are required to be referred were examined.

As a result of the examinations, the category of "Consistency of Supervisory Guide with Legal Documents" was examined with the code "Compliance with Legal Basis". The category of "Inconsistency of Supervisory Guide with Legal Documents" was examined with "Not being up-to-date according to legal basis", "Uncertainty of legal basis", "Missing reference to relevant legal bases", "Legal gap", "Inability to reach legal basis on internet", "Incomplete expression according to legal basis", "Being expressed", "Misrepresenting the legal basis" and "Over-expressing according to the legal basis" codes.

It can be said that the guideline is generally consistent with legal documents (f: 108). However, it can be mentioned that many items in the isupervisory guideline (f: 97) created to

determine the principles to be applied in the supervision of teachers' houses and evening arts schools are inconsistent with legal documents. When the findings are evaluated in general; it is an expected finding that the supervisory guideline will be consistent with the legal documents that reference the supervisory. However, codes that emphasize the inconsistency of the guideline with legal documents, such as incorrect expression of the legal basis referred to in the guideline, ambiguity, outdatedness, incompleteness, inaccuracy or over-expressiveness, are the findings encountered in the guideline and can be evaluated as negative. In order to evaluate the appropriateness of the supervisory guide to the literature, the statements in the guideline were examined and their compatibility with the literature was evaluated. "Consistency of the Supervisory Guide with the Literature" category was handled with the "Conformity" code and "Inconsistency of the Supervisory Guide with the Literature" category with "Lack of Content", "Non-Attribution" and "Inconsistency" codes.

When the supervisory guide is examined, it can be said that the guideline is generally consistent with the literature. The reason for this finding may be the support from people who have a good command of the supervision literature in the preparation of the guideline. This result, which can be interpreted as a positive finding for the supervision literature, may also show that there is a consistency in terms of theory and practice in supervision. Although the guideline seems to be generally consistent with the literature, it is a pity that there are expressions that are lacking in terms of content according to the literature, that are in contradiction with the literature and that need to be corrected, and most importantly, there are no references to scientific studies made on the subject of the guideline, whether it is consistent or inconsistent with the literature. However, to guide the inspected, it was expected that the guideline, which was prepared in order to control the services provided, to analyze the processes and results, and to ensure unity and standardization between the Presidencies of Education Supervisory, was prepared in the light of scientific information and within the framework of the audit literature, and to refer to the sources used in the guideline.

Recommendations: The supervisory guide is related to both legal documents and the literature. However, there are many expressions in the guideline that are inconsistent with both the legal documents and the literature. Although the situation with the supervisory guide is not very different, it exhibits more consistency with legal documents. The inconsistency of the supervisory guide with legal documents is most often seen in codes which are outdated according to the legal basis, ambiguity of the legal basis and missing reference to the relevant legal bases. Although the supervisory guide is generally consistent with the literature, it has been found that there are incomplete and contradictory statements in terms of content according to the literature and no reference is made to scientific studies anywhere in the guideline.

Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi

Doç.Dr. Yılmaz TONBUL
Ege Üniversitesi -Türkiye
yilmaztonbul@gmail.com

Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ
Adnan Menderes Üniversitesi -Türkiye
nurdankeles77@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada, Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin yasal metinler ve alanyazın bulguları temelinde tutarlılığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma dokümanını Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı' nın 2016 yılında kurumların teftişine yönelik hazırlayarak yayınladığı "Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi" oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Denetim rehberine Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yer alan "Yayınlarımız" sayfasından ulaşılmıştır. Dört bölümden oluşan rehber, bölümlerin alt başlıklarında yer alan ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; denetim rehberinin, yasal dayanağa göre güncel olmama, yasal dayanak belirsizliği gibi yasal belgelerle çok sayıda tutarsızlığının bulunduğu saptanmıştır. Denetim rehberinin alanyazınla genel olarak tutarlılığa sahip olduğu ve denetim bilimine ilişkin üretilen bilgiler rehberde yer almakla birlikte, alanyazına içerik eksikliği, aykırı/uyumsuz durum ve kavram tutarsızlığı kodlarında tutarsızlıklar saptanmıştır. Bulgular, ilişkili kuramlarla ve alanyazın sonuçları ile desteklenerek yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Keywords: Eğitim denetimi, Denetim rehberi, Mesleki eğitim.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.139-153**

DOI: 0.19160/ijer.803653

Gönderim : 1.10.2020
Revizyon1 (varsa): xx.xx.xxxx
Kabul : 15.11.2020

GİRİŞ

Denetim sürecinin, kurumsal işleyişte yapılanları kontrol etme ve düzenleme işlevi görmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Douglas (2016), toplumsal hayatın en sancılı konularından biri olan kurum-birey ilişkisini dinamik bir şekilde ele aldığı kitabında, bireylerin gereksinimlerine duyarlı kurumları ortaya çıkarmak için bireyleri değil, kurumları dönüştürmekle ve yapılanları denetlemekle işe başlanmalı vurgusunu yapmıştır. Taymaz (2015), denetimi kamu ve kurum yararına insan davranışlarının denetlenmesi olarak tanımlarken, Aydın' a (2016) göre denetim, günümüzde kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev görmesi gerekmektedir. Toprakçı ve Akçay (2016) ise eğitim denetimini, eğitimdeki örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme düzeyini saptamak, en iyi çıktıları elde edebilmek adına gereken tedbirleri almak ve sürecin gelişimini sağlama çabalarının hepsi olarak tanımlamıştır. Eğitim denetimi eğitim sisteminin bir alt sistemi olduğu gibi, Türk Eğitim Sistemi' ni oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı' nın (MEB) da çeşitli alt birimlerden oluştuğu görülmektedir. Denetim uygulamalarında sorunları saptama, değerlendirme ve geliştirme aşamaları, sistemde yer alan tüm kurumlar için bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Söz konusu gereklilik, denetimin neye göre ve nasıl yapılacağını ayrıntılı olarak ortaya koyan bir rehberi gerektirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olarak örgütlenmiştir (Resmî Gazete, 2011, m.3). Türk Millî Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamakta, yaygın eğitim ise örgün eğitim yanında ve dışındaki tüm eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı kapsamındaki tüm okul ve eğitim kurumlarının denetim ve rehberlik faaliyetlerini ise Teftiş Kurulu Başkanlığı Birimi yürütmektedir. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından denetlenen eğitim kurumlarından biri olan Mesleki Eğitim Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kapsamında yer almaktadır (MEB, 2020-a).

2014 yılında süregelen denetim anlayışında bir yenilik yapılmış, Bakanlık kapsamında yer alan tüm okul ve eğitim kurumları için ayrı ayrı denetim rehberleri hazırlanarak yayınlanmıştır (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018: 2173). Bu rehberlerden biri de Mesleki Eğitim Merkezleri için hazırlanmış ve kullanıcılara sunulmuştur. Bu merkezlerde verilen mesleki eğitimin ülke kalkınmasındaki önemli yeri, onun gelişim sürecine de göz atmayı gerekli kılmaktadır.

Mesleki eğitim sürecinin ilk aşaması aile içinde başlamış, ailenin ihtiyacının iş bölümü ile karşılanması sonucu meslekler ortaya çıkmıştır. Ailedeki üretimin ardından mesleki eğitimde el sanatları ve lonca sistemi etkili olmuştur. Lonca sistemi mesleki eğitimde sırasıyla çıraklık, kalfalık ve ustalık hiyerarşisini içermekte, görerek, yaparak ve deneme-yanılma yöntemi ile verilen eğitimden oluşmaktadır. (Anapa, 2008: 13). Türkiye’de mesleki eğitimin kökeni de 13. yüzyılda yaygın şekilde Ahilik olarak anılmaya başlayan lonca sistemine dayanmaktadır. Osmanlı Devleti’ nin kuruluşunda siyasi ve ticari hayatında oldukça önemli bir yeri olan Ahilik Teşkilatı’ na meslek sahibi olanlar katılmakta; usta, kalfa, çırak hiyerarşisi içinde meslekler icra edilmekteydi (MEB, 2020-b). Ahiliğin sona ermesi ile birlikte mesleki teknik eğitime ilişkin gelişmeler arasında, Tanzimat sonrası İstanbul Yeşilköy’ de açılan Avrupai ve modern bir tarzı olan Ziraat Mektepleri’ nin açılması ile günümüz mesleki ve teknik eğitimine benzer olan Kılıçhane binasında 1868’de bazı mesleklerin öğretildiği bir okul açılarak burada bazı branşlarda mesleki eğitime başlanması sayılabilir (Gemici, 2010: 81). Cumhuriyet döneminde modernleşme ve kalkınma hedeflerinde mesleki ve teknik eğitim belirli bir sistem dâhilinde ele alınmış, özellikle sanayileşme hedefi ve bu kapsamda açılan kurumlar, mesleki ve teknik eğitime olan ihtiyacı daha belirgin bir hale getirince, Maarif Vekâleti bünyesinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili bürokratik yapılanmalara gidilmiştir. Cumhuriyet Türkiye’ sinde mesleki ve teknik eğitim, kırsal alandan şehirlere doğru hayatın her alanında ve ülkedeki her yerleşim biriminde kendini göstermeye başlamıştır. Ticaret, terzi, balıkçılık, açılı, marangozluk, inşaat teknik okulu gibi birçok farklı mesleki eğitim kurumu açılmıştır. Ayrıca mesleki eğitimde kız öğrencilerin ağırlığı artırılmış nicelik ve nitelikçe farklı kız meslek okulları kurulmuştur (MEB, 2020-b). Mesleki eğitim kurumlarının çoğalması işleyişlerinin yasalara dayalı yapılması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinin güncel yasal dayanağı 3308 sayılı ve 05.06.1986 tarihli Mesleki Eğitim Kanunu’dur. Bu kanunda yer alan “Çıraklık Eğitimi Merkezi” ibaresi 29.06.2001 tarihli ve 4702 sayılı Kanunun 22’ nci maddesiyle “Mesleki Eğitim Merkezi” olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 1986). 26.03.2017 tarih ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Resmî Gazete, 2017) te mesleki eğitim merkezi, kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumu olarak tanımlanmıştır. Mesleki eğitim merkezlerinde ortaöğretim öğrencilerine teorik ve pratik eğitim birbirini tamamlayacak biçimde kalfalık ve ustalık eğitimi verilmektedir. Söz konusu yönetmelikte bu merkezlerin amacı, ulusal yeterliklere ve meslek standartlarına uygun olarak işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip işgücünün yetiştirilmesi, beceri ve meslek bilgilerinin güncelleştirilmesi, uygulanan programlar ile meslek etiği, girişimcilik bilinci, iş sağlığı ve güvenliği, iş ahlakı, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci ve iş alışkanlığı kazandırarak bu işgücünü istihdama hazırlamak olarak belirtilmiştir.

Türkiye’ de mesleki eğitim merkezleri, 2020 itibarıyla 55 ana dal altında yer alan 203 alt meslek dalının ihtiyaç duyduğu meslek elemanını yetiştirmekte, eğitim ve istihdam piyasası arasında bir köprü niteliği göstermektedir (MEB, 2020-c). Gerek ülke kalkınmasında görev alan nitelikli işgücü piyasasını oluşturmak gerekse geleceğin teknolojik, yenilikçi ve girişimci meslek mensuplarını yetiştirmek bakımından önemli bir işlevi olan bu merkezlerin işleyişi ve denetimi de ayrıca önem kazanmaktadır. Kontrol, durum saptama, değerlendirme ve geliştirme süreçleri (Aydın, 2014) ile bu merkezlerde gerçekleştirilecek olan denetim süreci Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan “Mesleki Eğitim Merkezleri Denetim Rehberi” ile de belli standartlara ve izleneye oturtulmuştur. Bu rehberlerin hem denetmenlere bir yol haritası çizdiği hem de bu kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenlere hangi konularda denetleneceklerine ilişkin bilgi verdikleri söylenebilir. Bu tür rehberlerin işleyişi kolaylaştırmanın yanı sıra, ortaya çıkan aksaklıkları saptamada ve ivedilikle gidermede işlevsel olmaları beklenmektedir. Tonbul’ a (2020) göre kurumsal işleyişte aksayan yönleri ortaya koymada, kuramlar oldukça yararlı olabilir. Örneğin, Kurumsal Kuram’ da (Zucker, 1977) örgütsel yapıların-örneğin mesleki eğitim merkezleri-kendi dinamikleri ile sorunları saptamanın, bunları ilişkili kurumlarla paylaşarak gerekli düzenlemelerin yapılması için gerekli birimlerin oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır. Kontrol Kuramı (Carver & Scheier, 1999) kurumda aksayan yönlerin nasıl saptandığı ve saptanma yönteminin çalışanlar açısından nasıl karşılandığı ile ilgilenirken; Bürokrasi Kuramı’ nda (Weber, 2000), örgütsel işleyişte her faaliyetin açıkça tanımlanması, görev, yetki ve sorumluluk dağılımlarının yazılı belgelerle birbiri ile tutarlı olacak şekilde kayıt altına alınması gerektiği, aksi halde karmaşaya yol açacağı vurgusu vardır. Kaos Kuramı’ nda Douglas ve Euel (1996) karmaşayı doğal saymakla birlikte, alt sistemler arasındaki etkileşim yetersizliğinin belirsizliği daha da artıracaklarını, kontrol edilebileceklerin oranını artırmanın ise düzenlemelerle mümkün olacağını varsaymıştır. Yine, Dinamik Yetenekler Kuramı da bir kurumun

sürekliliğini, çevresel değişimleri algılama, bunlarla uyumsuzluğu ortaya koyabilme ve yenileşme kapasitesi ile ilişkilendirmektedir (Eisenhardt & Martin, 2000). Mesleki Eğitim Merkezleri, bireylere kazandırdığı yetkinliklerden dolayı hem ekonomiye hem de bireylere oldukça yararlı ve özgün kurumlardır. Denetim rehberinin bu özgünlüğu sağlamaya dönük düzenlenmesi bu anlamda önemlidir. Bu kurumlara yönelik denetim uygulamaları özgün olmalıdır. Bundan dolayı, farklılaştırılmış (İlđan, 2008) denetim modellerine yer verilebilir. Söz konusu özgünlük, bu kurumlarda görev yapanlarda aidiyet duygusunu artırmada ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştirmede etkili olabilir. Tonbul' a (2020) göre Dinamik Yetenekler Kuramı, kurumsal kimliğin kazanılmasında, kurumların kendilerini başkalarından farklı kılan özellikleri öne çıkararak, çevrelerindeki değişimi algılama, öğrenme, bütünleştirme ve koordinasyon yeteneklerini nasıl kullandıklarının farkına varmalarında işe koşulabilir. Bu anlamda yasal düzenlemelerdeki değişiklikler ve alanyazındaki bulgular izlenmeli ve denetim rehberlerinde gerekli güncellemelerin yapılması gerekir. Bu işlemi sadece bireylerden beklemek yerine, süreç ile ilgili yapıyı oluşturmanın daha doğru olacağı söylenebilir.

Rehberdeki mevzuat atıflarına ilişkin rehberin kapsam ve sınırlılığı bölümünde "Rehber, kurumların işleyişi ile ilgili yasal düzenlemeleri kaldırmaz, kısıtlamaz ve sınırlandırmaz. Denetim sırasında kurumların özelliğine göre ortaya çıkabilecek özel durumlar, okulun şartlarından kaynaklanabilecek ve rehberde öngörülemeyen istisnai hususların ortaya çıkması halleri denetimin dışında bırakılmaz. Denetimlerde yürürlükteki hukuki düzenlemeler dikkate alınacaktır. Ayrıca denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır." ifadesi ile rehberin yasal belgeler bağlamındaki güncellik durumuna ilişkin bir açıklama yapılmaktadır. Ancak 2014 tarihli MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönerge' de Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının Görevleri kapsamındaki 25. madde g bendinde "Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütme", ifadesi ile denetim rehberinin geliştirilmesinin dolayısıyla güncel tutulmasının Başkanlık görevlerinden olduğu da açıkça ifade edilmektedir.

Eğitim denetimi, alanda yapılmış ya da süregelen eğitimsel faaliyetlerin amaca, planlamaya, mevcut insan ve madde kaynağı ile yasal prosedürlere uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit eden bir bilim dalıdır (Toprakci, Cakırer, Bilbay, Bağcivan & Bayraktutan, 2010: 15). Eğitim denetimine dair sınırlı da olsa bir alanyazının olduğu görülmekle birlikte Akyol ve Yavuzkurt (2016) alanda yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Eğitim denetimi bilimi alanyazınında yapılan incelemede Mesleki eğitime ilişkin yapılan çalışmalar (Kocaturk, 2006; Yazgeç, 2008; Tokuç, Evren ve Ekuklu, 2009; Gemici, 2010; Tonbul ve Kılıçoğlu, 2013; Hoş, 2012; Aydoslu, 2014; Akkuş Aydemir, 2015; Üzümcü, 2016; Bağış, 2017; Horuz, 2017; Kösesoy ve Oğuzöncü, 2020; Somuncu, 2020) olmasına rağmen, mesleki eğitimin denetimine dair bir çalışmaya rastlanmadığı gibi söz konusu rehberle ilgili bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Alanyazında denetim faaliyetlerinden duyulan rahatsızlığı belirlemeye yönelik (şahin, 2017) çalışmalar da mevcuttur. Rehberin yasal belgeler ve alanyazınla tutarlılığının incelenmesinin gerek uygulayıcılara yol göstermesi gerekse alanyazındaki bu eksikliği gidermesi açısından önemli olacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin alanyazın ve yasal belgeler temelinde tutarlılığının incelenerek, araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem, doküman analizi, görüşme gibi yöntemlerle durumlar bütüncül bir biçimde ortaya koyulmaktadır. Doküman inceleme nitel araştırmalarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi, diğer nitel desenlerin kullanıldığı durumlarda ek bir bilgi kaynağı olarak da işe koşulabilir. Doküman inceleme yöntemi, araştırılması amaçlanan olgu ve olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu tekniğe ihtiyaç duyulmasının en belirgin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlar; veri toplamada çeşitliliğin sağlanması ve başka teknikler ile araştırmanın imkânsız olmasıdır (Ekiz, 2017: 70). Doküman incelemesi kişisel dokümanlarda olduğu gibi kamu ve arşiv dokümanlarında da kullanılabilir. Denetim rehberleri, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı' nın denetimde uygulama birliği sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleri olarak doküman incelemesine uygun belgeler olduğundan bu araştırmalar da doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma Dokümanı

Meb Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan 16 adet rehberlik ve denetim rehberi yayımlamıştır. Bu rehberlerde maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esaslar bulunmaktadır. Çalışma dokümanı, yayınlanan rehberler arasında yer alan "Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi" dir. Söz konusu belgeye MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yer alan "Yayınlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihi itibarıyla ulaşılmıştır. Alanyazınla tutarlılık/tutarsızlık alt amacı için taranan ulusal denetim kitapları, son on yıla ait alanyazında yapılmış olan doktora tezleri ve makaleler ile sınırlandırılmıştır Tezlere ilişkin tarama Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veritabanı üzerinden gerçekleştirilirken, makaleler Google Scholar, Ege Üniversitesi erişime açık veri tabanı üzerinden yıl filtrelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alanyazın ile uyum alt amacı için ortaya çıkan veriler, burada adı geçen yayınlarla ve bu yayınların taranmasında kullanılan kodlarla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Yöntemleri

Doküman inceleme tekniğinin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır: (1) Dokümanın seçilmesi, dokümana ulaşılması ve dokümanı sınırlama, (2) Dokümanın orijinalliğini kontrol etme, doküman anlamaya çalışma, detaylı ve derinlemesine okuma, (3) İçerik analizi, kategorilerin/temaların oluşturulması ve analiz birimlerinin yerleştirilmesi, (4) Sayısallaştırma ve yüzdelerle ifade etme (isteğe bağlı), veriyi raporda kullanma ve yorumlama, (5) Araştırmanın yayına dönüşmesi (Kıral, 2020). Dokümanlara ulaşma aşamasında, Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı internet sitesinden, ardından rehberde bahsedilen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer yasal belgelere yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılarak orijinalliği teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle ilgili rehber ardından rehberde söz edilen mevzuat detaylı incelenmiştir. Bu bağlamda rehber dört ana başlık temelinde incelenmiştir: Bunlar, (1) Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar, (2) Rehberlik ve Denetim İlkeleri, (3) Rehberlik ve Denetim Esasları, (4) Rehberlik ve Denetim Raporlama Standartları' dir. Bu başlıklar anahtar sözcükler olarak belirlenmiş yapılan tarama sonucunda tezler ve bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ile alanda yazılmış kitaplar dikkate alınarak rehber analiz edilmiştir. Bu başlıkların alt başlıklarında yer alan ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı alt probleminde denetimin tanımı, amacı (saptama, değerlendirme, geliştirme); işlevleri (bireysel, siyasal, ekonomik, toplumsal, felsefi), ilkeleri (amaçlılık, süreklilik, bütünlük, ivedilik etkileşim, bireysel farklara dikkat) ve denetim modelleri (bilimsel, sanatsal, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış vb.) gibi kavramların rehberde yer alması durumu veya ilintili açıklamaların yapıp yapılmadığı açısından incelenmiştir.

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirine benzer olan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya toplanmakta ve bunlar okuyucunun anlayacağı bir dille yorumlanarak sunulmaktadır. İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 240-242). Bu nedenle verilerin analizi aşamasında öncelikle söz konusu rehberdeki ve atıf yapılan yasal belgelerdeki kodlar; sonrasında ise temalar belirlenmiştir. Bu temalar; "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı", "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı", "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" olarak ortaya çıkmıştır. Bu analizde verilerin mutlaka nicelleştirilmesi gerekmeyebilir ancak veriler, yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilir. Bu bağlamda, rehber incelenerek belgenin anlaşılması süreci, gerçekleştirilmiş, bulgular ışığında temalar oluşturulmuş ve tablolarda sayısallaştırmadan yararlanılmıştır. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Verilen içerik analizi örneği Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo1' de görüldüğü gibi veri analiz sürecinin daha iyi anlaşılması için denetim rehberinde yer alan "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı", "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı", "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" temalarına uygun olan ifadelerden birer örnek verilmiştir.

Rehberdeki bazı ifadeler gerek içerik yönünden detaylı olması gerek gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesinin kapsamının geniş olması nedeniyle birden fazla temayla ilişkili çıktığı için her temanın altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin rehberin "Genel Değerlendirme" bölümünde "Bu bölümde kurumda yapılan rehberlik ve denetimin hangi önceliklere göre yapıldığı, denetimin planlanan şekilde bitirilip bitirilmediği, denetim planlanan şekilde yapılmadıysa bunun nedenleri ve alınacak önlemler belirtmeli, varsa belirtmesi gereken diğer hususlar bu bölümde ele alınmalıdır" ifadesinin yasal dayanağına ulaşamamıştır. Bu nedenle ilgili ifade "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı" kategorisinin "yasal dayanak belirsizliği" kodu kapsamında ele alınmıştır. Diğer taraftan ifade alanyazınla uyum gösterdiği için "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" kategorisinin "Alanyazına uygunluk" kodu kapsamına da alınmıştır.

Tablo1. Denetim rehberinin yasal belgelere ve alanyazına göre içerik analizi örneği

Tema	Kategori	Kod	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	<p>Rehberde: 1.Mali Kaynakların kullanımı: Pansiyonlu merkezlerde bütçelerin amacı doğrultusunda kullanılma durumu Mali yıl itibarıyla pansiyon bütçesinin hazırlanması (Mesleki Eğitim Merkezlerinde Parasız Yatılı Çırac Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlar ile Pansiyonların Yönetimi Yönetmeliği Md. 22)</p> <p>Yasal belgede: Madde 22 — Pansiyonların bütçeleri mali yıl itibarıyla düzenlenir ve Milli Eğitim Bakanınca onaylanır.</p>
			<p>Rehberde Mali Kaynakların kullanımı bölümü Pansiyonlu merkezlerde bütçelerin amacı doğrultusunda kullanılma durumu a bendinde "Mali yıl itibarıyla pansiyon bütçesinin hazırlanması" ifadesine ilişkin Mesleki Eğitim Merkezlerinde Parasız Yatılı Çırac Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlar ile Pansiyonların Yönetimi Yönetmeliği Md. 22' ye atıf yapılmıştır. Söz konusu yasal dayanağa ulaşılarak ifadenin yasal dayanakta karşılığının bulunduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı ifade yasal belgelerle tutarlılık teması altındaki "yasal dayanağa uygunluk" kodu kapsamına alınmıştır.</p>
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa göre güncel olmama	<p>Rehberde: 2.Öğretim etkinlikleri: -Uygulama: Usta öğreticilik ve eğitici personel iş pedagojisi kursu ile ilgili iş ve işlemlerin incelenmesi</p> <p>Yasal belgede: "Usta öğreticilik ve eğitici personel iş pedagojisi kursu: İş yeri açma veya ustalık belgesine sahip olup aday çırac, çırac, kalfa ve öğrencilerin iş yerindeki eğitiminden sorumlu mesleki eğitim tekniklerini bilen ve uygulayan kişileri yetiştirmek üzere kurumlarda iş pedagojisi kursu açılır. Usta öğretici belgesine sahip personeli bulunmayan işletmelerde aday çırac, çırac, kalfa ve öğrencilerin iş yerindeki eğitiminden sorumlu olanlar da bu kurslara katılabilir."</p>
			<p>Rehberde öğretim etkinlikleri bölümünde yer alan "Uygulama" kısmındaki ifadeye ilişkin Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği' ne atıf yapılmıştır. Oysaki bu yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Bu ifadenin yasal dayanağı güncel değildir. Usta öğreticilik ve eğitici personel iş pedagojisi kursu ile ilgili iş ve işlemlerin incelenmesi, Mesleki Eğitim Merkezleri Yönetmeliği' nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik madde 32' de belirtilmektedir. Rehberdeki ifadenin söz konusu yönetmeliğe göre yeniden güncellenmesi gerekmektedir. Bundan dolayı ifade yasal belgelerle tutarlılığı teması altındaki "yasal dayanağa göre güncel olmama" kodu kapsamına alınmıştır.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk	<p>Rehberde: 8. Genel Değerlendirme: Bu bölümde kurumda yapılan rehberlik ve denetimin hangi önceliklere göre yapıldığı, denetimin planlanan şekilde bitirilip bitirmediği, denetim planlanan şekilde yapılmadıysa bunun nedenleri ve alınacak önlemler belirtilmeli, varsa belirtilmesi gereken diğer hususlar bu bölümde ele alınmalıdır</p> <p>Alanyazında: Teftiş etkinliklerinin tümünün değerlendirilmesi teftişin niteliğini de ortaya koymaktadır. Değerlendirme en az iki kademedeyen oluşan çalışmalarla tamamlanabilir. İl olarak amaçlara ulaşmak üzere planlanan ve yürütülen çalışmalarını değerlendirmek üzere denetim ve incelemeler yapılmasını, elde edilen verilerin kıyaslanarak sonunda yargıya varılmasını gerektirir (Curtin, 1964; Akt. Taymaz, 2015: 169).</p>
			<p>Rehberde "8.Genel Değerlendirme" bölümünde kurumda yapılan denetimin hangi önceliklere göre yapıldığı, denetimin planlanan şekilde bitirilip bitirmediği, denetim planlanan şekilde yapılmadıysa bunun nedenleri ve alınacak önlemlerin belirtilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu ifadeye uygun olarak alanyazında teftiş etkinliklerinin tümünün değerlendirilmesinin teftişin niteliğini ortaya koyacağından, iki aşamalı olarak yapılabilecek bu değerlendirmede ulaşılan verilerin amaçlarla kıyaslanarak yargıya varılmasından bahsedilmiştir. İfadenin alanyazınla uyum göstermesinden ötürü alanyazınla tutarlılık teması altındaki "alanyazına uygunluk" kodu kapsamına alınmıştır.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	İçerik eksikliği	<p>Rehberde: 6. Denetim, İzleme ve Değerlendirme Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesi</p> <p>Alanyazında: Aydın' a (2016) göre mesleki çalışmalara ait belgeler, öğretime gösterilen önemi ve hazırlığı gösteren belgelerdir. Ayrıca bu çalışmalar öğretmenin sahip olduğu becerilerini koruması ve geliştirmesi için almış olduğu hizmet içi eğitimler ile öğretmenden beklenen diğer görevlere ait becerilerini gösteren özet belgeler olmaktadır. Bu nedenle bu belgelerin de öğretmeni değerlendirmede önemli veri kaynaklarından olduğu söylenebilir (Altun, 2014:54).</p>
			<p>Rehberde Denetim, İzleme ve Değerlendirme bölümünde "Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesi" kısmı alanyazından alınacak mesleki çalışmaların neler olabileceği ve neden önemli olduğu gibi ifadelerle daha netleştirilebileceği ve zenginleştirilebileceği belirlenmiştir. Bu nedenle ifade alanyazınla tutarlılığı teması altındaki içerik eksikliği kodu kapsamına alınmıştır.</p>

Geçerlik ve Güvenirlilik: Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliği (inandırıcılık) sağlanmıştır. Meslektaş teyidinde verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü ifade etmektedir (Creswell, 2017, s: 202). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için öncelikle meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı' nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar

düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturulmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Çözüme kavuşturulan bir anlaşmazlığa örnek vermek gerekirse; “*Öğretim Materyallerinin Yeterliliği: Ders kitabı, ders araç-gereci, bilgisayar, modül kitapları, atölye ve laboratuvar araç-gereci, makine, cihaz ve tesisatı gibi materyallerin yeterlik durumu*” ifadesine ilişkin yasal dayanağa ulaşılamamıştır. Araştırmacılar tarafından bu konuda mutlaka bir yasal dayanak bulunabileceği ifade edilmiş ve yazar tarafından yasal dayanaklar tekrar gözden geçirilmiştir. İnceleme sonucunda yasal dayanaklarda bu ifadeye ilişkin yine bilgi bulunamamış ve bu durum araştırmacılarla paylaşılmıştır. Böylece bu ifadenin yasal boşluk kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir.

Ayrıca uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma, alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapmak gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmış böylece dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının rolü

Araştırmacıardan biri, maarif müfettişlerinin denetim uygulamalarında rolü, eğitim kurumlarındaki soruşturmalar, denetim ve mesleki eğitim merkezleri alanında çalışmaları olan bir akademisyen olup lisansüstü düzeyde denetim dersleri okutmaktadır. Diğer araştırmacı ise bir dönem boyunca denetim dersi kapsamında Mesleki Eğitim Merkezleri ile ilgili çalışma yürütmüş, ders süresince maarif müfettişleri ve diğer lisansüstü öğrencilerle birlikte denetim rehberlerinin tartışıldığı bir ortamda bulunmuştur. Her iki araştırmacı maarif müfettişleri, Mesleki Eğitim Merkezleri yöneticileri ve eğitim denetimi alanında araştırmaları bulunan öğretim üyeleri ile uzun süre etkileşimde bulunarak entellektüel bir birikim oluşturmuşlardır. Araştırmacıların mesleki ağı oldukça geniş olup sahip oldukları bu sosyal sermayenin çeşitliliği, farklı alanların uzmanlarından işe dönük geribildirim almayı da kolaylaştırmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’ nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi sonucu ortaya çıkan tema ve kodların dağılımına; bulgulara ilişkin alıntılara ve yorumlara yer verilmiştir. İnceleme sonunda rehberin yasal belgelere göre incelenmesi ve alanyazına göre incelenmesi olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’ nin bu temalara göre incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda sırayla yer almaktadır.

1.Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’ nin yasal belgelere göre incelenmesi

Bu tema kapsamında denetim rehberi yasa, yönetmelik, tebliğ ve resmî belgelere göre incelenmiş ve rehberin yasal belgelerle tutarlılığı ve tutarsızlığı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Tutarlılık kategorisi rehberin güncel yasal dayanağa uygun biçimde atıf yaptığı ifadeleri kapsamaktadır. Tutarsızlık kategorisi ise yasal dayanağa göre güncel olmayan, eksik ya da fazla ifade edilen, yasal dayanağın bulunmadığı, güncel yasal dayanak olmasına rağmen atıf yapılmayan ve ilgisiz yasal dayanakların belirtildiği ifadeleri kapsamaktadır. Bu kodlar ve bulguları Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’ nin yasal belgelere göre incelenmesi

Tema	Kategori	Kod	f
Yasal belgelere göre incelenmesi	Yasal belgelerle tutarlılığı	Yasal belgelere uygunluk	35
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	47
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	1
		Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilme	5
		Yasal boşluk	8
		Yasal dayanak belirsizliği	26
		İlgisiz yasal dayanak belirtme	1

Tablo 2’ ye göre denetim rehberinin tümü incelenmesi sonucu 123 ifadede, yasal belgelerle tutarlı olan kısımların (f=35) olmasına karşın yasal belgelerle tutarsızlıkların (f=88) daha fazla olduğu görülmektedir.

Aşağıda tutarlılık ve tutarsızlığın hangi kodlarda olduğu verilerek kuramlarla ilişkilendirilmiş, alanyazın bulgularıyla desteklenerek yorumlanmıştır.

1.1. Yasal belgelerle tutarlılığı

Rehberin yasal belgelerle tutarlılığı kategorisi kapsamında yasal belgelere uygunluk kodu (f= 35) bulunmaktadır. Bu kod rehberin güncel yasal dayanağa uygun biçimde atıf yaptığı, yasalarla desteklenen, güncellenme ihtiyacı bulunmayan ifadeleri kapsamaktadır. Tutarlılık kategorisindeki ifadelerin tutarsızlık kategorisine göre daha az sayıda olduğu bulunmuştur. Tutarlılık kategorisini oluşturan yasal belgelere uygunluk koduna ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

Rehberde yer alan "Bu yönergenin amacı; ...eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının oluşturulmasına ilişkin temel ilkeleri, yönetimi, işleyişi ve işlevlerini düzenlemektir." ifadesinde MEB Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi Madde 1' e atıfta bulunulmuştur. Söz konusu yasal dayanağa ve ilgili maddeye ulaşılarak rehberdeki ifadenin yasal belgelere uygun olduğu belirlenmiş ve bu kod kapsamına alınmıştır. Rehberin yasal belgelerle tutarlılığının tutarsızlığına göre düşük olması, işleri rehberde yürütmekle sorumlu uygulayıcılar aısından olumsuz bir durum olarak görölmektedir. Max Weber' in Bürokrasi Kuramı' nda "Yasalarla düzenlenmiş yetki alanı" bürokrasi kavramının niteliklerinden biridir (Şişman, 2019). Rehberin uygulayıcıları olan maarif müfettişlerinin denetim işlemlerini rehberdeki yönlendirmelere göre yaptıkları göz önüne alındığında, yetki alanları ile rehberin yasal belgelerle tutarlılığı arasında sıkı bir ilişki olduğu görölmektedir. Bu bağlamda rehberin yasal belgelerle tutarlılığının artırılarak denetim işlemlerinin daha güvenilir yapılmasına katkı sağlanabilir.

1.2. Yasal belgelerle tutarsızlığı

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisi; yasal dayanağa göre güncel olmama yasal dayanağa göre eksik ifade edilme, yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme, yasal boşluk, yasal dayanak belirsizliği ve ilgisiz yasal dayanak belirtme kodlarından oluşmaktadır. Bu kategori altında çoktan aza sırayla; yasal dayanağa göre güncel olmama, yasal dayanak belirsizliği, yasal boşluk, yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme yasal dayanağa göre eksik ifade edilme ve ilgisiz yasal dayanak belirtme kodlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda tutarsızlık kategorisine ilişkin diğer kodlar örnekleriyle birlikte verilmiştir.

1.2.1. Yasal dayanağa göre güncel olmama: Yasal dayanağa göre güncel olmama kodu, yürürlükte olmayan bir yasal dayanağa atıf yapılmasını ifade etmektedir. Rehberde yer alan ifadeler içinde en fazla (f=47) bu kod kapsamında güncel olmayan yasa ve yönetmeliklere atıf yapıldığı tespit edilmiştir. 2013 tarihli MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği' nin yürürlüğe girmesiyle "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" yürürlükten kaldırılmış olup söz konusu ifadeler "MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" ve "Mesleki Eğitim Merkezleri Yönetmeliği" nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" e göre yeniden düzenlenmelidir. Örneğin; rehberde yer alan "Usta öğreticilik ve eğitici personel iş pedagojisi kursu ile ilgili iş ve işlemlerin incelenmesi" kısmında atıf yapılan "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" güncel yasal dayanak olmadığından "Mesleki Eğitim Merkezleri Yönetmeliği" nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik madde 32' ye atıf yapılması gerekmektedir. Rehberdeki yasal dayanakların güncel olmaması denetmenin çalışmalarında yasal olarak problemlere yol açaabileceği gibi rehberin güvenilirliğine de gölge düşürmektedir. Medya zenginlik kuramına göre kurumsal yapıdaki değişiklikler farklı araçlarla, rutin şekilde ilgili çalışanların ve birimlerin dikkatine sunulduğunda yeniliklerin yayılımı daha etkili olmaktadır. Dinamik yetenekler kuramı, yeniliklerin izlenmesi ve güncel gelişmelerin kurumsal işleyişe göre düzenlenmesinde kurumların bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme mekanizmalarının yetkinliği önem taşımaktadır. Meslek Eğitim Merkezleri' nin son yıllarda ciddi kurumsal değişim yaşadığı, söz konusu değişimin birimdeki görev tanımları, iş akışı, yetki ve sorumluluk dağılımını etkilediği görölmektedir. Söz konusu değişikliklerin denetim rehberine aynı hızda yansımaması, gelişmeleri izleme, kurumu uyarılama mekanizmalarının eksikliği ile açıklanabilir. Ekoloji Kuramına göre de işe koşulan kurumların ve birimlerin varoluşsal nedenleri, hizmetleri ve bu hizmetlerden yararlananların yükledikleri anlam, belli aralıklarla ve farklı araçlarla gözden geçirilerek gerekli değişiklikler sağlanmalıdır (Tonbul, 2020). Denetim rehberinin yasal dayanaklarının güncel olmaması bulgusu, yapısal eksiklerden ve işgücünün söz konusu eksiklikleri saptama, iletme ve iletilen birimlerin çözümlerinin yeterlikleri ve reflekslerinin yetersizliği ile de ilişkili olabilir. Bu doğrultuda rehberin uygulamadaki ve yasal belgelerdeki değişiklikler takip edilerek dijital ortamda sürekli güncellenmesi, kullanıcıların yasal dayanaklara göre tutarlı bilgiye anında ulaşması, denetim sistemini oluşturan kurumların dinamik yeteneğine katkı sağlaması bakımından gerekli görölmektedir.

1.2.2. Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme: Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme rehberdeki ifadelerin yasal dayanakla karşılaştırılması sonucu tam olarak örtüşmeyip eksik olmasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde az sayıda (f=1) ifadenin atıf yapılan yasal dayanağa göre eksik ifade edildiği belirlenmiştir. Örneğin; "1. Merkezin Fiziki Koşullarının Yeterlik Durumu" kısmında yasal dayanaklarda eksiklik vardır. Bu ifadeye ilişkin "Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği", "İş Sağlığı ve Güvenliği

Kanunu", "13.01.2005 tarihli ve 25699 sayılı Isınmadan Kaynaklanan Hava Kirliliğinin Kontrolü Yönetmeliği", "27.10.2011 tarihli ve 28097 sayılı Enerji Kaynaklarının ve Enerjinin Kullanımında Verimliliğin Arttırılmasına Dair Yönetmelik" ve "17.09.2009 Tarihli ve 27203 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Enerji Yönetici Görevlendirilmesine ilişkin Yönetmelik" lerine de atıf yapılmalıdır. Rehberdeki ifadelerin yasal dayanaklarla örtüşmesi rehberin tutarlılığının sağlanması bakımından önemli görülmektedir.

1.2.3. Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilme: Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilme rehberdeki ifadelerin yasal dayanakla karşılaştırılması sonucu fazla ifadeler kullanılarak dayanakla uyumsuz bir durum göstermesini ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde az sayıda (f=5) ifadede yasal dayanağa göre gerekli olmayan fazla ifadelendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğin; denetim ve rehberlik ilkeleri kısmında "Bağımsızlık, özendirme" ifadeleri ile "Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek", "Gelecek yönelimli olmak", "Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek", "Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek" ifadelerinin güncel yasal dayanak olan 2017 tarihli MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği 47. maddesinde yer almadığı görülmüş ve bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Bu fazladan kullanılan ilke ifadeleri rehberin yasal belgelere göre tutarsızlık oluşturmasına, neden olmaktadır. Gökçe (1994) Denetim ilkelerinin "amaçlılık, planlılık, durumsallık, açıklık, demokratiklik, bütünlük, süreklilik, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve iyi insan ilişkilerini temele alma" gibi ilkelerden meydana geldiğini ifade etmiştir. Yukarıda bahsedilen fazladan ifadelerin denetim ilkeleri ile bütünlük gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Bu doğrultuda denetim ve rehberlik ilkeleri bölümünün tekrar gözden geçirilerek yasal belgelerle örtüşmesini sağlamanın rehberde tutarlılık kazandıracığı düşünülmektedir.

1.2.4. Yasal boşluk: Yasal boşluk kodu rehberdeki ifadelerin mevzuatdaki karşılığının taranması sonucunda hiç bir yasal dayanağın bulunamaması durumudur. Yasal boşluk kodu kapsamında rehberde az sayıda (f=8) ifade olduğu belirlenmiştir. Örneğin; "Bulguların Denetlenen Kurumla Paylaşılması" ve "Öğretim Materyallerinin Yeterliliği" kısımlarında atıf yapılabilecek yasal dayanağa ulaşamamış ve yasal boşluk kodu kapsamına alınmıştır. İlgili yasal belgelerde (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Mesleki Eğitim Merkezleri Yönetmeliği' nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik) güncellemeye gidilmesi ve bu yasal boşlukların giderilmesi gerekmektedir. Denetim sisteminin eğitim sisteminin bir alt sistemi olduğu ve birbiriyle etkileşim içinde olduğu düşünüldüğünde; bu yasal boşluk karmaşaya neden olabilir. Diğer yandan Kaos Kuramı' na göre kaoslar değişimleri de zorunlu kılarak fırsatları da beraberinde getirmektedir (Douglas ve Euel, 1996). Bu bağlamda bu yasal boşlukların giderilmesi amacıyla denetim paydaşlarının da karar alma mekanizmasına katılması sağlanarak yeni yönetmelikler ve yönergeler oluşturulabilir, bir değişim ortamı yaratılabilir.

1.2.5. Yasal dayanak belirsizliği: Yasal dayanak belirsizliği rehberdeki ifadenin güncel yasal dayanağa uygun olmasına rağmen bu dayanağa atıf yapılmamasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde orta düzeyde (f=26) ifade tespit edilmiştir. Örneğin; rehberde yer alan "Pansiyon işleri" bölümüne ilişkin "Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" ve "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Talimatnamesi" nde hükümler bulunduğu halde bu yasal belgelere atıf yapılmamıştır. Bu yasal belirsizlikler rehberde yer alan denetim işlemlerinin yürütülmesinde problemlere neden olabilir. Sorunların yaşanmaması adına denetim sistemi mevcut kaynakları etkili kullanmak için örgütsel yeteneklerini; yeni fırsatları araştırmak için de dinamik yeteneklerini kullanmalıdır. Dinamik yetenekler Kuramına göre kurumların çevrelerindeki değişimlere verdikleri tepkiler ve değişime uyumu yönetme yeterlilikleri onların yeteneklerine bağlıdır (Tonbul, 2020). Bu doğrultuda belirsizliklerin giderilmesi denetim sisteminin, dolayısıyla rehberin dinamik yeteneklerinin artırılmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra Max Weber' in ortaya attığı Bürokrasi Kuramında "bürokrasi" kavramı, bürokratik iş ve işlemlerde standart bir uygulamanın getirilerek düzenlilik ve tutarlılık sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Yazılı belgeler bu kuramın ilkelerinden biri olup bürokrasinin tüm işlemlerinin yazılı olması gerektiği savunulmaktadır. Kurama göre uygulayıcıların görevi bu yazılı belgeleri hazırlayıp muhafaza etmektir (Özdemir, 2018). Bu bağlamda rehberdeki yasal dayanak belirsizliklerinin giderilmesinin ve tutarlılığın sağlanmasının denetim işlemlerindeki düzeni artırabileceği söylenebilir.

1.2.6. İlgisiz yasal dayanak belirtme: İlgisiz yasal dayanak belirtme Mesleki Eğitim Merkezleri' nin denetlenmesine ilişkin işlemlerle ilgisi bulunmayan yasal belgelere dayanak olarak atıf yapılmasını ifade etmektedir. İlgisiz yasal dayanak belirtme kodu kapsamında rehberde az sayıda (f=1) ifade bulunmaktadır. Örneğin; rehberin dayanaklar bölümünde "5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 11 nci maddesindeki, 'Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır' ifadesinde Mesleki Eğitim Merkezleri ile ilgisi olmayan "Özel Eğitim Kurumları Kanunu" na atıfta bulunulmuştur. Özel eğitimle mesleki eğitim merkezlerinin ilgisi bulunmamaktadır. Bu durum rehberin amaç kısmındaki

rehberdeki denetimin mesleki eğitime özel olduğu iddiasıyla çelişmekte ve rehberden çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca mesleki eğitim merkezlerinin kendine özgü nitelikleri dikkate alındığında denetim sürecinin de farklılık göstermesi sonucu rehberin bu merkezlere özgü bir biçimde hazırlanması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Sosyal Kimlik Kuramına göre kuruma özgü ayırt edici yönler ve kurumsal hedefler doğrultusunda bireyin sosyal gruplara üyeliği, örgütsel vatandaşlık, aidiyet ve bağlılık gibi olguları pekiştirerek kurum için fazladan çalışmayı kabul ettirici bir etki yaratmaktadır (Tonbul, 2020). Bu nedenle denetimin kurumsal hedeflerini belirleme ve hayat geçirmede rehberin kuruma özgü olmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Rehberin yasal belgelere göre incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; tutarsızlığın daha fazla olduğu görölmektedir. Bu durumun nedeni rehberin hazırlandığı dönemde yürürlükte olan yasal dayanakların referans alınarak rehberin hazırlanması ancak gerek denetim sitemindeki gerekse mevzuattaki değişikliklerin rehberde hızlı ve güncel biçimde yansıtılmaması olabilir. Bürokratik hesapverilebilirlik doğrultusunda yönetsel davranışta, emir komuta zincirine yönetmelikler rehberlik etmektedir. Hesapverilebilirlik, bireylerin sorumluluklarını yansıtmakta ve kurallara, yönetmeliklere ve örgütsel direktiflere uyumu göstermektedir (Akbaba Altun, 2019: 359). Bu nedenle sistem içerisinde rehberin yasa dayanaklarla tutarlılığının gerçekleştirilmesi amacıyla mevzuat değişikliklerini takibe alma görevi tanımlanmış bir birimin oluşturulması hesapverilebilirlik bağlamında zorunlu olmaktadır. Denetim rehberinin güncel ve bilimsel olması yanında mesleki eğitim merkezlerinin kurumsal kimliğini yansıtmaması rehberin amacı bakımından da önemli görölmektedir. Zira aidiyet, sorumluluk almayı, sorunları örtmeden çözüm için harekete geçme, eksikleri saptama ve bunları iletebilme cesaret ve özgürlüğüne sahip olmayı beraberinde getirebilmektedir. Tutarsızlıkların görölme sıklığındaki fazlalığının nedenlerini ortaya koymak, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmamakla birlikte, bu tür olumsuzlukların nedenlerini irdeleyen kuramlar (örneğin Kontrol, Bürokrasi, Kurumsal Kuram vb.) açısından yaklaşıldığında kısaca şöyle bir yorum yapılabilir: Kurumsal işleyişte eksikleri saptamakla doğrudan ilgili birimlerde ve çalışanlarda görev tanımlarında, uzmanlık, aidiyet, örgütsel vatandaşlık alanlarında sorunlar olduğu söylenebilir. Yapılacak farklı araştırmalarla, denetim rehberinde yasal metinlerin bazı bölümleri ve boyutlarıyla ortaya çıkan tutarsızlığın nedenleri irdelenebilir.

2. Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin alanyazına göre incelenmesi

Denetim Rehberi denetim alanyazınına göre incelenmiş ve rehberin yasal belgelerle tutarlılığı ve tutarsızlığı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Tutarlılık kategorisi rehberin alanyazına uygun görölen ifadelerini kapsamaktadır. Tutarsızlık kategorisi ise alanyazına aykırı görölen, atıf yapılmayan, içerik eksikliği ve kavram tutarsızlığı bulunan ifadeleri kapsamaktadır. Bu kategorileri oluşturan kodlar ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin alanyazına göre incelenmesi

Tema	Kategori	Kod
Alanyazına göre incelenmesi	Alanyazınla tutarlılığı	Alanyazına uygunluk
	Alanyazınla tutarsızlığı	Alanyazına aykırı /uyumsuz durum
		İçerik eksikliği
		Kavram tutarsızlığı
		Alanyazına atfın olmaması

Tablo 3' e göre denetim rehberinin tümü alanyazına göre incelenmesi sonucu, 123 ifadede, alanyazınla tutarlı kısımların alanyazınla tutarsız kısımlarından daha fazla olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre farklı kodlarda oldukça yüksek tutarlılık saptanmıştır. Aşağıda tutarlılık ve tutarsızlığın hangi kodlarda olduğu verilerek alanyazın bulgularıyla ve yorumlarla desteklenmiştir.

2.1. Alanyazınla tutarlılığı: Denetim Rehberi' nin alanyazınla tutarlılık kategorisi altında alanyazınla uygunluk kodu bulunmaktadır. Rehberin yüksek düzeyde alanyazına uygunluk gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Örneğin; rehberde yer alan "Kurum ve birimler, denetim ve rehberlik raporunun kendilerine ulaşmasından itibaren bir ay içerisinde raporda belirtilen tespit ve öneriler doğrultusunda, kurumsal gelişim planı hazırlayarak Başkanlığa gönderirler. Taşra teşkilatındaki birimler ve kurumlar, kurumsal gelişim planının bir örneğini ise ayrıca il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine gönderirler. Başkanlığa süreç izlenir ve değerlendirilir. İzleme ve değerlendirme, konunun özelliğine göre yeni bir denetim ve rehberlik çalışması olarak da yürütülebilir" ifadesi bulunmaktadır. Burada bahsedilen izleme ve değerlendirmeye ilişkin alanyazında denetim tanımında "Denetim kontrol, durum saptama, değerlendirme ve geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016)" denilmektedir. Rehberdeki "gelişim planı" ile alanyazındaki "denetimin geliştirme aşaması" arasında bir tutarlılık

görülmektedir. Ayrıca rehberdeki "izleme ve değerlendirme" ile alanyazındaki "değerlendirme" aşaması arasında da tutarlılık tespit edilmiştir.

2.2 Alanyazınla tutarsızlığı: Denetim Rehberi' nin alanyazınla tutarsızlığı kategorisi; alanyazına aykırı/uyumsuz durum, alanyazına atıf yapılmaması, içerik eksikliği ve kavram tutarsızlığı kodlarından oluşmaktadır. Bu kategori altında çoktan aza sırayla, içerik eksikliği alanyazına aykırı/uyumsuz durum kavram tutarsızlığı kodlarında ifadelere ulaşıırken alanyazına atıf kodunda herhangi bir ifadeye ulaşılamamıştır. Bu kodlar ve ilgili örnekleri aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Alanyazına aykırı /uyumsuz durum: Alanyazına aykırı/uyumsuz durum kodu rehberdeki ifadenin alanyazındaki bilgilere ters düşmesi durumudur. Bu kod kapsamında rehberde düşük düzeyde ifade bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin; rehberde "*Ön çalışma; bilgi toplama/ön araştırma, potansiyel sorunlu alanlar, rehberlik ve denetim araçlarının belirlenmesi ile rehberlik ve denetim öncesi hazırlık toplantısı safhalarından oluşur.*" denilmektedir. Burada kastedilen denetim sadece kurum denetimidir. Örneğin; denetim sürecinde elde edilen bulguların denetlenen kurumla paylaşılması yanında öğretmenlerle de paylaşılması alanyazında yer almaktadır. Klinik denetim modelinde Achenso ve Gall (1987), denetimin "Planlama ve sınıf gözlemi ve geri bildirim" olmak üzere üç aşamalı olduğunu belirtmiştir (Akt. Aydın, 2016: 21). Buradaki geri bildirim, öğretmene yapılan bir bilgilendirme değildir. Ancak güncel uygulamada sadece kurum denetimi yapılmaktadır. Alanyazın bulgularına göre ders denetiminin okul müdürlerine bırakılması ile öğretmenlerin alandaki yetkin kişilerin rehberliğinden yoksun kalması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum rehberlerin asıl hazırlanış amacı olan alanda rehberliği öne çıkarma isteği ile çelişmektedir. Şimdiki durumda rehber sadece kurum denetimi amacına hizmet etmekte, rehberlik boyutu tekrar geri plana itilmiş olmaktadır. Batmaz ve Özmen (2006), öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimdeki etkililiklerine ilişkin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tonbul ve Baysülen' in (2017) araştırmasında da müdürlerin değerlendirmedeki mevcut yetkinlikleri, farklı branşlara ait bilgiye sahip olmamaları da etkili denetim yapılmasına bir engel olarak görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin denetim ve rehberlik konusunda herhangi bir eğitim almamış ve nadir olarak ders denetiminde bulunmuş olmaları, yaptıkları denetim ve rehberliğin öğretmenlerce yetersiz ve etkisiz olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Nitekim Yavuzkurt ve Kırıl (2019) okul müdürlerinin öğretmen ders denetiminde etkili olabilmeleri amacıyla uygulamalı eğitimlerle desteklenmesini önermektedir. Bu bağlamda denetim ve rehberliği resmî kurumların ve alanyazının farklı açılardan bakması bir çelişkiye neden olmakta yasal düzenlemelerle eğitim denetimindeki bilimselliğin yan yana ve uyumlu şekilde yol almasına engel olmaktadır. Bu nedenle denetim alanında öncelikle yasal düzenlemelerle ilgili eğitim denetimi alanında üretilmiş bilgi uyumunun sağlanması gerekmektedir. Rehberdeki bu alanyazına aykırı durumun, rehberin bilimsel yönünü zayıflattığı düşünülmektedir.

2.2.2. İçerik eksikliği: İçerik eksikliği kodu rehberde yer alan kavramların eksik açıklanmasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde düşük düzeyde ifade bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin; rehberde tanımlar kısmında yer alan denetim tanımının genel bir tanım olduğu görülmekte "Eğitim Denetimi" tanımı bulunmamaktadır. Eğitim denetimi alanyazında "yapılmış ya da süregelen eğitimsel faaliyetlerin amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyerek inceleme, açıklama ve süreç içinde öndeyide bulunan bir bilim dalı" olarak tanımlanmaktadır (Toprakçı, 2008). Bu doğrultuda denetimin bir eğitim kurumunda yapılıyor olması nedeniyle rehberde eğitim denetimi tanımına da yer verilmesi, rehberin alanyazınla ve bilimsel çalışmalarla daha tutarlı görünmesini sağlayabilir.

Denetim rehberinde içerik eksikliği kodunda saptanan bir diğer eksiklik ise denetimin eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmesi konusundadır. Sistem yaklaşımı kapsamında alt sistemlerin de uyumlu çalışması beklenir. Kaos Kuramına göre sistemde ortaya çıkan bir sorunun, ilgili alt sistemlerin eşgüdüm eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Douglas ve Euel, 1996). Buna göre merkeze alınan eğitim felsefesi, yönetsel ve denetimsel süreçlerle koşutluk göstermelidir. Başka bir söylemle denetim rehberinde hangi eğitim felsefelerine vurgu yapıldığı açık olmalıdır. Temel eğitim felsefesi ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık ise, denetimin de bu felsefelerle göre yapılandırılması gerekliliği ile ilgili ifadelerin yer alması beklenirdi. Diğer bir eksiklik ise rehberde denetim modelleri ile ilgili ifadelerin yokluğudur. Denetim rehberi, denetmene duruma göre gerekli denetim modellerinden (sanatsal, bilimsel, kliniksel, öğretimsel, farklılaştırılmış vb.) yararlanılması gerekliliği ile ilgili yönlendirmelerin yer alması beklenirdi.

Rehberde '2.2.4. Eğitim öğretimi geliştirme' başlığı altında yer alan 'Kurum ile işyeri ilişkilerinin geliştirilmesi ve uygulamalara yansıtılması' ifadesi ayrıntılı yönergelerle sahip olması gereken bir rehber için eksiklik olarak nitelendirilebilir. Mesleki eğitim merkezleri, uygulamadan gelen bireylere eğitimler vermektedir. Uygulamadan yararlanmaları kadar, verilen eğitimi uygulamadan bir adım öteye taşıyacak kazanımlarla da sonuçlanması beklenir. Tonbul ve Kılıçoğlu' nun (2013) araştırma sonuçları, mesleki eğitim merkezleri ile öğrencilerin çalıştıkları alanlarla buradaki beklentileri alma, öğrencilerin gelişimlerini yerinde tespit etmeye yönelik gözlem ve görüşmeler yapma, iş yerlerinde çalışan deneyimli ustalardan ve farklı alan uzmanlarından

mesleki eğitim merkezlerinde yeterince yararlanılmadığını ortaya koymaktadır. Rehberde, işyerleri ile iş birliğinin niteliğinin daha ayrıntılı dile getirilmesi beklenirdi.

2.2.3. Kavram tutarsızlığı: Kavram tutarsızlığı kodu rehberdeki kavramlarla alanyazındaki kavramların örtüşmemesi anlamına gelmektedir. Bu kod kapsamında rehberde düşük düzeyde ifade elde edilmiştir. Örneğin; denetim kavramı "Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir." şeklinde rehberliği de kapsayan bir kavram iken, rehberlik kavramı denetimden ayrı bir kavram gibi tanımlanarak sunulmuştur. Taymaz (2015) eğitim denetimini, eğitimdeki her kademeye uygulanabilen, ihtiyaç duyulan ve istenilen yerde ve zamanda ulaşılabilen mesleki bir yardım ve rehberlik olarak tanımlayarak denetim faaliyetlerinin rehberliği de kapsadığını ifade etmektedir. Altun (2014) da eğitim hedeflerindeki değişimi başlatabilmek ve sürdürülebilirlik için mevcut durumu doğru şekilde tespit etmek, güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymak, yöntem ve tekniklerin etkililiğini analiz etmek ve eğitim-öğretime rehberlik etmek gerektiğini ifade ederek, rehberliğin denetim sürecinin bir parçası olduğunu açıkça belirtmiştir. Buradaki kavram tutarsızlığının giderilmesi rehberin bilimsel olarak alanyazınla tutarlılığını sağlaması bakımından önemlidir.

2.2.4. Alanyazına atf olmaması: Mesleki Eğitim Merkezleri Denetim Rehberi, incelendiğinde rehberin alanyazına herhangi bir göndermede bulunmadığı, alanyazın ile desteklenmediği görülmektedir. Örneğin, denetim rehberinde yer alan 'Denetim Rehberinin Kapsam ve Sınırlılığı' bölümüne bakıldığında, rehberin hazırlanmasında alanyazın bulgularının da dikkate alındığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu koda ilişkin örnek aşağıda verilmiştir. Yasal dayanağa göre atıfsızlık koduna ilişkin örnek

Mesleki Eğitim Denetim Rehberinden Alıntı

IV. DENETİM REHBERİNİN KAPSAM VE SINIRLILIĞI

'Bu denetim rehberi hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen denetim hizmetlerinin çeşitleri referans alınmıştır.'

Alanyazında yer alan bilgi birikiminden de yararlandığına dair ifadenin, denetim rehberi hazırlanırken yer almasının, olumlu olacağı düşünülmektedir. Bakanlığın bu yöndeki tutumunun, akademik alanda yapılacak denetim araştırmalarının niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları rehberin yasal metinlerle çok sayıda tutarsızlığının ve alanyazınla bazı alanlarda uyumsuzluğunun olduğunu göstermektedir. Bulgular bölümünde her alt problemin altındaki sonuçlar alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır. Denetim rehberinin kullanıcıların etkili olarak faydalanması için yeterli düzeyde işlevsel olmadığı belirlenmiş olup, bu durumun nedeninin alt yapı ve insan kaynağının rehberin işlevselliği sağlamak adına işe koşulmasının eksikliği olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada Mesleki Eğitim Merkezleri Denetim Rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığı incelenmiştir. Araştırmanın birinci teması kapsamında denetim rehberinin yasal belgeler bağlamında incelenmesi sonucu, rehberin yasal belgelere göre tutarlı kısımlarının bulunduğu ancak tutarsız kısımlarının daha çok olduğu göze çarpmaktadır. Rehberin yasal belgelerle tutarsızlık kategorisi altında ise yasal atıfların büyük kısmının güncelliğini yitiren 2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile 2002 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu' na yapıldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı rehberdeki yasal atıfların çoğunluğunun güncel olmadığı söylenebilir. Ayrıca rehberin dikkate değer kısmında ifadelerin güncel yasal dayanakları bulunduğu halde bu dayanaklara atf yapılmamıştır. Güncel yasal dayanak olan 2017 tarihli MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile tutarlı maddeler bulunmasına rağmen bu dayanağa atf yapılmayarak yasal bir belirsizlik oluşturulmuştur. Rehberde yasal dayanağa göre eksik ve fazla ifade edilen kısımlar da bulunmaktadır. Yasal dayanaklara atıflarda rehberdeki ifadeler ile dayanak maddelerinin örtüşmesine dikkat edilmemiştir. Bu durum rehberde yasal dayanağa göre fazla ve eksik ifadelendirme biçiminde bir tutarsızlık oluşmaktadır. Denetim Rehberi' nde rehberle ilgisiz yasal dayanaklara atıfta bulunulduğu sonucu da elde edilmiştir. Dayanaklar bölümünde Özel Eğitim Kurumları Kanunu' na atf yapılması mesleki eğitimle ilgili bir rehberde ilgisiz ve gereksiz görülmüştür. Nitekim bu durum rehberin amaç kısmındaki denetimin ve rehberin mesleki eğitime özgü olduğu iddiasıyla çelişmektedir. Bu sonuçların, denetim rehberinin "rehberlik" iddiasını zayıflattığı düşünülmektedir. Rehberin uygulayıcılara faydalı olması ve "rehber" vasfını güçlendirmesi bakımından özellikle amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar kısmının 2017 tarihli MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği' ndeki maddelerle örtüşecek biçimde, 2013 tarihli MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği' ve 2017 tarihli Mesleki Eğitim Merkezleri Yönetmeliği' nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik' e göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Maarif müfettişleri arasında uygulamada standartlaşmayı sağlaması bakımından rehberin çevrimiçi olarak sürekli güncellenerek yeni yasa, yönetmelik ve uygulamalarla uyumlu olmasının sağlanması önemli görülmektedir. Rehberin yasal dayanaklarla tutarlılığının ve kuruma özgülüğünün sağlanması açısından mesleki eğitimle ilgili yasal dayanaklara atf yapılması gerektiği de söylenebilir.

Araştırmanın ikinci teması kapsamında, denetim rehberi alanyazın temelinde incelenmiştir. Rehberin alanyazınla tutarlılığı kategorisinde yüksek düzeyde alanyazına uygunluk gösterdiği belirlenmiş ancak tutarsızlık gösteren ifadeler de rastlanmıştır. Denetim alanında son yıllarda sık sık yönetmeliklerin ve görev tanımlarının değiştirildiği, var olan sistemi düzeltmeden yeni uygulamalar getirildiği görülmektedir. Bu durum denetim alanında bir düzensizliğe ve istikrarsızlığa neden olmakta, öğretmen ve yöneticilerde denetime karşı güvensizlik duygusu ve önyargı oluşturmaktadır. Rehberde maarif müfettişlerine denetimlerde yol göstermek, okul denetiminde uygulama birliği sağlamak ve sorunlu alanların önceliklendirilerek denetim yapılmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Denetlemenin eğitim sistemi için bir gereklilik olması, hızlı mevzuat ve sistem değişikliklerine ayak uydurmayı da gerekli kılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına uygun olarak öneriler de geliştirilmiştir. Rehberin mesleki eğitim merkezlerine özel olması ve bu kurumun denetim sürecini içermesi nedeniyle kuruma özgü niteliklerinin artırılması, örgütsel kültür bağlamında kurumsal bir kimlik oluşturulması önerilebilir. Politika yapıcılara MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı kapsamında bir güncelleme birimi oluşturulması önerilebilir. Mevzuat ve alanyazın biçiminde iki işlevli olarak kurulması önerilen söz konusu birimde mevzuat ve denetim alanında uzman kişilerle birlikte, yönetici ve öğretmenler de görevlendirilebilir. Denetim rehberi hem güncel mevzuata göre sürekli düzenlenerek hem de alanyazından alınmış güncel içerikler oluşturularak rehberde daha işlevsel ve bilimsel bir görünüm kazandırılabilir. Bu güncellemelerin denetim sisteminin paydaşları olan maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenler için Teftiş Kurulu Başkanlığı web sayfasında ulaşılabilir olması, eğitimdeki dijitalleşme kapsamında bir veri tabanı oluşturulması sağlanabilir.

Paydaşların denetim alanındaki bilimsel araştırmaları takip ederek faydalanabilmesi adına üniversitelerin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalları ile eşgüdümlü çalıştaylar, paneller ve eğitimler düzenlenebilir. Yapılan değişiklikler ve bu değişikliklere ayak uydurmanın önemine ilişkin maarif müfettişleri, yönetici ve öğretmenlere yılda iki kez Teftiş Kurulu Başkanlığı uzmanlarınca brifing/hizmetiçi eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde yeniliklere ve değişime ayak uydurma ile değişiklikleri benimsemenin örgütsel kültür, vatandaşlık, aidiyet ve bağlılık ilişkilerine katkısına vurgu yapılarak değişim etkililik oranı artırılabilir. Politika yapıcılar tarafından paydaşlara (müfettişler, yöneticiler, öğretmenler) denetim sürecine ilişkin alınan kararlara katılabilme imkânı verilebilir.

Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi, araştırmacılar tarafından uygulamayla olan tutarlılığı bakımından da incelenebilir. Rehberin daha işlevsel olması yanında bilimsel, hesapverilebilir ve kuruma özgü niteliklerin de kazanılabilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin maarif müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir. Denetimle ilgili araştırma sonuçlarının uygulamalara daha çok yansiyabilmesi için nelere dikkate edilebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol B., ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye'de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (2), 908-926.
- Anapa, S. (2008). *Avrupa birliğine uyum sürecinde Türkiye' de mesleki ve teknik eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba Altun, S. (2019). Eğitimde hesapverilebilirlik. N. Cemaloğlu (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s.357-367). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akkuş Aydemir, A. (2015). *Ostim mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoslu, D. (2014). *Mesleki eğitim merkezlerinde yürütülen çıraklık eğitiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağış, R. C. (2017). *Çocuk emeğine ve çıraklık eğitimine sosyolojik bir bakış: Denizli Kent Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Batmaz, C. ve Özmen F. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri-Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). *Themes and issues in the self-regulation of behavior*. *Advances in social cognition*, 12 (1), 1.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Douglas, M (2016). *Kurumlar nasıl düşünür*. Çev.M. Özcaner. Ankara. İthaki yayıncılık.
- Douglas, K., & Euel, E. (Eds.). (1996). *Chaos theory in the social sciences: Foundations and applications*. Michigan: University of Michigan Press.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: what are they? *Strategic Management Journal*, 21 (10-11).
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 71-105.
- Gökçe, F. (1994) Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 73-78.
- Hoş, Z. (2012). *Avrupa birliği müktesebatın bağlamında Türkiye' de çıraklık ve strajyerlik müessesesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Horuz, O., R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Bartın İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17 (4), 20172-2187.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sürt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kocatürk, F. (2006). *AB ülkelerinde mesleki eğitim sistemlerine ilişkin yaklaşımlar ve Türkiye için uyum analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösesoy, B., C. ve Oğuzöncül, A., F. (2020). Çocuk işçiliği üzerine bir değerlendirme Elâzığ mesleki eğitim merkezi örneği. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5 (1), 96-103.
- MEB (2020-a). *Mesleğim hayatım*. Erişim adresi <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>.
- MEB (2020-b). *Geçmişten günümüze fotoğraflarla mesleki ve teknik eğitim*. Erişim adresi http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim-
- MEB (2020-c). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü alanlar ve dal listesi*. Erişim adresi <http://meslekitanitim.meb.gov.tr/alanlardallar.html>.
- MEB (2020-d). *Teftiş Kurulu Başkanlığı Mesleki Eğitim Merkezi Denetim Merkezi*. Erişim adresi <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>.
- MEB (2020-e). *Teftiş Kurulu Başkanlığı/Yayınlarımız*. Erişim adresi <https://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Resmî Gazete (1986). *3308 Sayılı Meslek Kanunu*. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>.
- Resmî Gazete (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914->
- Resmî Gazete (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm>.
- Somuncu, A. (2020). Türkiye' de mesleki eğitim ve istihdam – Hayaller beyaz olsa da gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (1), 174-194.
- Şahin, İ. (2017). Eğitim müfettişlerinin öğretmenlere rehberlik etme görevlerini yerine getirme durumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 263-288.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E., Cakirer, İ., Bilbay, A., Bağcıvan, E., ve Bayraktutan, İ. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5 (1), 14-23.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Toprakçı E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'dekamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeler temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJ*, 5 (1), 29-52.
- Tokuç, B., Evren, S., M., H. ve Ekuclu, G. (2009). Edirne ve Hayrabolu mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk ve sürekli kaygı düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (2), 155-160.
- Tonbul, Y. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Mesleki eğitim merkezlerinin, çırakların mesleki gelişimine katkısına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 111-128.
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16 (1), 299-311.
- Tonbul, Y. (2020). Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üzümcü, A., F. (2016). *Çıraklık eğitimindeki suç sürüklenmiş çocukların topluma kazandırılmasındaki rolü: Ankara Çocuk Eğitimevi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Weber, M. (2000) *Sosyoloji yazıları*, (Çev. Taha Parla), (12. Baskı). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Yazgeç, S. (2008). *Mesleki eğitim merkezi metal teknolojisi-makine teknolojisi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yavuzkurt, T. ve Kıral, B. (2019) Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 9, 668-683.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zucker, L. G. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 726-743.

The investigation of Vocational Training Centers Supervising Based on Legal Documents and Literature

Associate Prof. Yılmaz TONBUL

Ege Üniversitesi -Turkey
yilmaztonbul@gmail.com

Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ

Ege Üniversitesi -Turkey
nurdankeles77@gmail.com

Abstract

The research, it is aimed to determine the inconsistencies by examining Vocational Training Centers Supervision Guideline based on literature and legal documents. The working document consists of the "Vocational Training Centers Guidance and Supervising Guideline" prepared for the supervising of institutions in 2016 by the Ministry of National Education Supervising Board. In the research, the document analysis technique was used based on qualitative research. Content analysis was applied in the analysis of the data. The guideline is taken from the website of the Ministry of National Education Supervising Board. All the statements in the guideline were analyzed separately. As a result of the research it has been determined that the supervision guide has many inconsistencies with legal documents such as not being up-to-date or uncertainty on the legal basis. Although the supervision guide is generally consistent with the literature and the information produced on the science of audit is included in the guide, inconsistencies were found in the lack of content, contradiction / inconsistency and concept inconsistency codes.

Keywords: Educational supervision, Supervision guideline, Vocational education, Inspectors



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.139-153**

DOI: 0.19160/ijer.803653

Received: 01.10.2020
Revision (if there is):
Accepted: 15.11.2020

Suggested Citation:

Tonbul, Y. & Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının İncelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, Sayı: 3, 2020, ss. 139-153, DOI: 10.19160/ijer.803653.

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The Ministry of National Education, which is organized as a center, provincial and overseas organization, consists of two parts: formal and non-formal education. The Supervising Board Directorate Unit carries out the supervision and guidance activities of all schools and educational institutions within the scope of the Ministry of National Education. Vocational Training Centers, one of the educational institutions supervised by the Board of Inspectors, are within the scope of the General Directorate of Vocational and Technical Education of the Ministry of National Education. Innovation in the ongoing supervisory approach was made in 2014, and supervisory guidelines were prepared and published separately for all schools and educational institutions within the scope of the Ministry. One of these guidelines has been prepared for Vocational Training Centers and presented to users. Vocational training centers, defined as the training institution where journeyman and mastery training and vocational and technical course programs are applied, train the professional staff needed by the sub-branches and show a bridge between the education and employment market. The supervisory process to be carried out in these centers has been set to certain standards with the "Vocational Training Centers Supervisory Guideline" created by the Board of Inspectors. These guidelines both draw a road map for the supervisors and provide information to the managers and teachers working in this center regarding the subjects to be supervisory. Therefore, the fact that the guideline is up-to-date and scientific-based on legal documents and literature is also important in terms of ensuring the unity of practice in the supervision of the education expressed in the purpose of the guideline. Educational supervision is a discipline that determines whether educational activities carried out or ongoing in the field is carried out following the purpose, planning, current human and substance source, and legal procedures. Although there are studies on vocational education in the examination made in the field of educational supervision science, there is no study related to the supervision of vocational education, nor was there any study related to the said guideline. It is thought that examining the consistency of the guideline with legal documents and literature will be very important in terms of guiding the practitioners and eliminating this deficiency in the literature. Also, the fact that the guideline is up-to-date and scientific, reflects the institutional identity of the vocational education centers is considered important for the guideline. Considering that the functioning of educational institutions is established based on basic legal principles, the importance of this review becomes more and more. In this context, the purpose of this research; Vocational Training Centers Guidance and Supervising Guidelines are examined based on literature and legal documents.

Methods: The "Vocational Training Centers Guidance and Supervision Guideline", which is one of the 16 guidance and supervising guidelines that the Ministry of National Education Supervising Board prepared and published for the supervising of institutions in 2016, constitutes the working document. By the problem of the research, the document analysis technique was used based on qualitative research. Content analysis was applied in the analysis of the data. The supervisory guideline was taken from the "Publications" page on the website of the Board of Inspectors. 1) Purpose, scope, basis, and definitions, 2) Guidance and Supervisory Principles, 3) Guidance and Supervisory Principles, 4) Guidance and supervisory Reporting Standards were analyzed by analyzing them separately, forming meaningful integrity.

Findings: As a result of the research; The inconsistency of the supervising guideline with legal documents has been determined very high. Although the information about the science of supervising is generally consistent with the literature and the information produced in the science of supervising, some inconsistency codes were identified. In the field of supervisory, it is observed that new regulations have been introduced from the beginning without correcting the existing system, in which regulations and job descriptions have been changed frequently in recent years. This situation causes an irregularity and instability in the field of supervision and creates a sense of insecurity and prejudice against the supervision of teachers and administrators. It is stated in the guideline that it is aimed to guideline the inspectors of the education in the supervising, to provide unity in the school Supervising, and to carry out the supervising by prioritizing the problem areas. The fact that supervision is a requirement for the education system also makes it necessary to keep up with rapid legislative and system changes. Therefore, it is necessary to ensure the consistency of the guideline with legal bases and literature.

8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Başaran
Gaziantep Üniversitesi-Türkiye
mehmetbasaran@outlook.com

Oğuzhan İleriş Özdemir
Milli Eğitim Bakanlığı
bilgehaniltekin@gmail.com

Muhammed Salih Can
Milli Eğitim Bakanlığı
salih.dorian02@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın temel amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yürütülmekte olan Ortaöğretim 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın Stufflebeam tarafından ortaya koyulan Bağlam - Girdi - Süreç - Ürün (CIPP) Modeli kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Gaziantep ve Şırnak'ta görev yapan 8. sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel veriler, CIPP Model temel alınarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar; öğretmenler, program amaçlarının dil becerisini geliştirmek ve sınava hazırlık olduğunu ifade etmişlerdir. Programda ise sınava hazırlamak amaç olarak belirtilmemiştir. Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar; öğretmenler için özellikle materyallere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve birçok nedenden dolayı programın amaçlarını karşılama noktasında yetersiz olduğu görülmüştür. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar; süreçte program yoğunluğu, sınıf ortamı, ders saatinin yetersizliği, öğrenci seviyesi farklılıkları, derse yönelik önyargı gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür. Ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar; programın amaçlanan hedeflere ulaşma noktasında yetersiz olduğu ancak kelime bilgisine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre programın teoride revizesinin gerektiği uygulamada ortaya çıkmıştır.

Keywords: İngilizce öğretim programı, CIPP Model, Program değerlendirme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.154-178**

DOI: 10.19160/ijer.767692

Gönderim : 10.07.2020
Kabul : 18.11.2020

Önerilen Atıf

Başaran, M. Özdemir, O.İ., & Can, M. S. (2020). 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 154-178, DOI: **10.19160/ijer.767692**

GİRİŞ

Teknolojik ilerlemeler günümüzde, insanlar arasında daha yakın ilişkiler kurulmasını sağlamış, çeşitli ülkelerden insanlar kitle iletişim araçları sayesinde birbiri ile yakınlaőmıő ve politik, kültürel, ticari ilişkiler giderek artmıştır. Bu sebeplerden dolayı dil öğretimi tüm insanlık için önemli bir gereksinim haline gelmiştir (Saracaloğu, 1995). Demirel (2005)'in de belirttiği gibi dil konusunda çeşitlilik ve varsıllık içinde olan Avrupa'da yaşayan yurttaőların en az 3 dili bilmeleri ve bu dilleri de günlük yaşamda kullanabilmeleri günümüzde beklenen bir durum haline gelmiştir. Günümüz dünyasında yabancı dil demek, başka milletlerin teknolojilerini, sanatlarını, bilimlerini ve kültürlerini tanıma olanağı bulmak, anlamına gelmektedir. Bu nedenlerden dolayı farklı ülkelerle iletişim kurabilmek ve yenilikleri izleyebilmek için en az bir dil bilmek ve kullanmak gerekliliğin ötesinde Şart haline gelmiştir. Dünya üzerinde farklı ülkelerde en çok kullanılan dil olmasının yanında refah seviyesi yüksek ülkelerin geliőtirdikleri teknoloji ve dünya genelinde yapılan bilimsel çalışmalarının önemli bir kısmının İngilizce yazılması nedeniyle, günümüz dünyasında bilgiye eriőebilmek adına İngilizce en önemli iletişim dili durumuna gelmiştir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, & Pincas, 2003).

İngilizce Öğretim Programı, Türk Milli Eğitimi'nin genel hedefleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yüksek ve kaliteli İngilizce dil eğitimi sağlayabilmek amacıyla güncel bir müfredatın devamlılığı için derslerin devamlı olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin, dil öğrencisi olmaktan çok dil kullanıcısı olmalarını sağlayabilmek için her türden sınıf etkileşimlerinde İngilizcenin kullanımı vurgulanmakta ve iletişimsel yeterliliğe özen gösterilmektedir. Türkiye'de belirlenen 8. Sınıf Öğretim Programı, Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde belirlenmiőt olan seviyelerden A2 seviyesine denk gelmektedir. Bu seviye grubundaki öğrenciler için ilk olarak ilerleme kaydedilmesi istenilen yetenekler dinleme ve konuşma, bunların ilerletilmesinin ardından da okuma ve yazma yeteneklerinde ilerleme kaydedilmesidir. 7.sınıf öğretim programında görüldüğu gibi, 8. sınıf öğretim programında da genel öğrenme amacı olarak Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde yer alan A2 düzeyi için kazanımlar oluşturulmuştur. Buradan yola çıkılarak 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulanması durumunda öğrencilerin ulaşması istenilen kazanımlar; sözlü anlatım, dinleme-anlama, sözlü etkileşim, okuma-anlama, yazma becerileridir (MEB, 2018).

Alanyazında, program değerlendirmenin çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Bu alanda kuram geliőtiren kişilerin yaklaőımlarındaki farklılıklardan dolayı program değerlendirme tanımları da farklılık göstermektedir. Program değerlendirme, amaçları ortaya koyulmuőt bir programın bu amaçlarına ne denli ulaőıldığını veya ulaőılmadıđını kontrol etme ve raporlama sürecidir denilebilir. Program değerlendirme gözlem yoluyla ve ölçme araçları ile eğitim programının ne denli etkili olduğu ile ilgili veri toplama ve toplanan bu verileri programın ne denli etkili olduğunun belirtisi olan ölçütler ile karőılaőtırarak yorumlama ve programın etkililiğe ile ilgili yargıya varma sürecidir (Erden, 1998).

Program değerlendirme yaparken programın belirtilen amaçlara ne derece ulaőabildiđi eğer ulaőılmadıysa programda ne gibi eksik ve aksaklıklar olduğu bulunmaya çalışır. Eğer bir programın değerlendirilmesi yapılacak ise muhakkak bir program değerlendirme yaklaőımına ve modeline dayandırılması gereklidir. Program değerlendirme yapılacağı zaman uygun model ve yaklaşımın seçimi önem taőır. Çünkü uygun model seğilmezse bir uyumsuzluk ortaya çıkar. Őayet program değerlendirme sırasında kullanılan değerlendirme modeli ile seçilen program modeli arasında uyum yok ise bu iki model arasında uyumsuzluk ve çarpıklık ile karőılaőılır (Kelly, 2004).

Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri her zaman aynı odak noktasına sahip değildir. Bu konuda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu araştırmada, 2018 yılında kabul edilen

ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan 8.sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları içinde yer alan Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli'ne göre öğretmen görüşleri açısından değerlendirme tercih edilmiştir.

CIPP modeli, Daniel Stufflebeam tarafından 1960'ların sonlarına doğru ABD'de bulunan çeşitli kademelerdeki okulların programlarını iyileştirmek ve buna ek olarak öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirmek ve bu bilinci kazandırmak için geliştirilmiştir. Yalnızca eğitim kurumları ile kalmayıp başka kurumlara da uyarlanarak sosyal yardım programlarında, ticaret, sağlık alanında, inşaat ve askeri alanlarda da kullanılmıştır. Ayrıca personelin, programların, ürünlerin, kurumların, projelerin ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde de kullanılmıştır. Stufflebeam tarafından geliştirilen bu modelin oldukça geniş kapsamlı bir model olduğu söylenebilir (Stufflebeam, 2003).

Adını "Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)" sözcüklerinin ilk harflerinden alan CIPP modeli oldukça kapsamlı ve çok yönlü bir model olduğu söylenilebilir (Robinson, 2002). Demirel (2005), CIPP modelini oluşturan bu dört aşamayı şöyle açıklamaktadır;

Bağlamın değerlendirilmesi aşamasında, program ile ilgili tüm etkenler ve mevcut durum incelenir. Bu adımdaki amaç hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgileri toplamak ve hedefleri belirlemektir. Giderilemeyen gereksinimler, kaçırılmış fırsatlar ve gereksinimlerin neden karşılanmadığı bu adımın analizi sırasında açıklanmaya çalışılır.

Girdinin değerlendirilmesi aşamasında, programın amaçlarına ulaşabilmek adına gereken tüm kaynaklar derlenir. Girdinin değerlendirilmesi adımı, bağlamın değerlendirilmesinin tersine, program ve öğeleri ayrıntılı biçimde analiz edilir. "Amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu?" gibi programdaki çeşitli öğeler ile ilgili sorulara yanıt aranır.

Sürecin değerlendirilmesi aşamasında, programın uygulamasıyla ilgili yargıya varmak gereklidir. Sürecin değerlendirilmesi adımı, programın uygulanması sırasında gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün değerlendirilmesi aşamasında, programın ürünü ile ilgili veri toplanır, bu adımda amaç beklenen ürün ile gerçek ürünün karşılaştırılmasıdır. Bu değerlendirme adımı, uygulanmakta olan programa devam edilip edilmeyeceği ya da nasıl değişikliğe gidilmesi gerektiği konusunda bilgi verir.

Giderek daha fazla küreselleşen, sınırların önemini yitirdiği günümüz dünyasında İngilizce bilmemek öğrenciler için bir soruna dönüşmektedir. Türkiye'de İngilizce eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılırken, istenilen başarıya ulaşılmadığı görülmektedir. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) tarafından yapılan çalışmada İngilizce eğitiminde uzun yıllardır tüm sınıf düzeylerinde yapılmış olan iyileştirme çalışmalarına karşın istenen düzeyde başarının henüz elde edilemediği açıkça belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde istenilen başarının sağlanamamasının da farklı nedenlere ulaşıldığı görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan ilgi, gereksinim ve sorunların materyal yetersizliği, öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğretmenlerin ise yeterli düzeye ya da sayıya sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Peker, 2006).

Bu araştırma aracılığıyla öğrencilerin, ortaöğretim seviyesine geçişindeki son basamak olan 8.sınıf seviyesinde İngilizce yeterliklerinin neler olduğu, Liseye Geçiş Sınavı (LGS)'na hazırlıklı olup olmadıkları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanıp kullanmadıkları ve öğrencilerin dönem içinde İngilizce dersine yönelik gösterdikleri gelişimin ne durumda olduğu, sorularına yanıt aranarak Türkiye'de İngilizce eğitimi (8.sınıf) açısından sorunları ve çözümleri ortaya konulması beklenmektedir. Araştırmanın, 8. sınıf İngilizce eğitim programı konusundaki sorunlar ve çözümleri, öğretmen görüşleri açısından ortaya konularak alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Araştırmanın bağlam boyutunda, programın amaçları ve hedeflerini belirlemeye yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Araştırmanın girdi boyutunda, programın amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynakların neler olduğuna yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Araştırmanın süreç boyutunda, programın uygulanması sırasında gerçekleştirilen ve planlanan etkinlikler ile gerçekte olan etkinliklere yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Araştırmanın ürün boyutunda, programın hedeflerine uygun çıktılara yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni:

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile ilgili görüşlerini Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak inceleyen nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama araçlarının görüşme, gözlem ve doküman incelemesinin kullanıldığı algıların ve olayların hem eksiksiz hem de realist bir şekilde ortaya konulmasına yönelik çalışmalardır. Farklı bir söyleyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı hedefleyen bir bakış açısıyla sosyal olguları içinde buldukları çevre içinde araştırmayı ve sosyal olguları anlamayı ön plana alan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma, Akman (2014)'a göre nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla olayların bulunduğu ortamda gerçekçi ve bütünsel bir şekilde belirlemeyi amaçlayan bir araştırmadır. Amaçlanan asıl durumun genelleme olmadığı nitel ölçme yöntemlerinin kullanıldığı kavram ve kuram oluşturmayı amaçlayan modellerdir. Araştırmada, 10 İngilizce öğretmeninin 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı hakkında görüşleri ortaya konulduğu için araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmalarında bazen bir bazen birden fazla olay, toplum, program, grup ya da sınırlandırılmış bir olgunun ayrıntılı incelenmesi söz konusudur. Durum çalışmalarında duruma bütünsel anlamda bakılmaktadır. Durum; yerine göre bir öğrenci, öğretmen, okul ya da yeni uygulanan bir programdan oluşabilmektedir. Durum analizi, aktüel bir olgunun gerçek bağlamı içinde irdelenmesine denilmektedir (Yin, 2003). Araştırmada incelenen durum ise 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'na yönelik 8. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin Stufflebeam'ın Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak görüşlerini incelemidir.

Çalışma Grubu:

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde çalışma grubu belirlenmeden önce çalışma grubunu belirlemeye yönelik ölçüt ya da ölçütler belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalara bakıldığında örneklemin büyüklüğünü belirlemek nicel araştırmalara kıyasla daha zordur, bu kısımda önemli olan araştırmanın amacına bakarak neyin bilinmesi istendiği ve elimizdeki zaman ile kaynaklar sayesinde nelerin yapılması istendiğidir (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Araştırmanın alışma grubunu Gaziantep ve Şırnak'ta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda en az iki yıl görev yapmış 8. sınıf derslerine giren 10 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu alışma grubunun seçilmesi araştırmacıların önceden belirlemiş olduğu ölçütlere uygun çalışma grubu olmasıdır. Araştırmada yer alan çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Görüşmeciler	Kıdem Yılı	Görev Yeri	Mezuniyet
K1	2	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
K2	4	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
K3	7	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
K4	2	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
K5	2	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
E6	7	Gaziantep	İngiliz Dili ve Edebiyatı
K7	5	Şırnak	İngiliz Dili ve Edebiyatı
E8	4	Şırnak	İngilizce Öğretmenliği
E9	2	Şırnak	İngilizce Öğretmenliği
E10	2	Şırnak	İngilizce Öğretmenliği

Araştırmaya dördü erkek ve altısı kadın olmak üzere toplam 10 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Görüşmecilerin mesleki tecrübesi iki ile yedi yıl arasında değişmektedir. Bu görüşmecilerden altısı Gaziantep'te, dördü Şırnak'ta bulunan devlet okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmalarda genellikle tercih edilen nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme; önceden hazırlanan soruların sorulduğu ve katılımcı kişi veya kişilerin sorulan sorulara yanıtlar verdiği hedefi olan bir söyleşidir (Kuş, 2003). Araştırmada veri toplama aracı Stufflebeam'ın Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formudur. Formun hazırlanmasında ilgili alanyazın taranmış elde edilen bilgilerden yola çıkılarak görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Bu sorular bir araya getirilerek "Yapılandırılmış Görüşme Formu" oluşturulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formuna yönelik olarak uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkarılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği ele alındığında araştırma katılımcılarının görüşünü belirli başlıklara göre cevapladığı anket çalışmalarına ya da tutum ölçeklerine benzemektedir (Robson, 1993). Araştırma yapılırken söz konusu araştırmaya katılımcı olan her bir bireye aynı sorular yöneltilmeli, sorular aynı biçimde sorulmalı ve aynı sözcüklerle sorulmalıdır (Türnüklü, 2000).

Veri Toplama Süreci:

Nitel araştırmada elde edilen veriler, nicel araştırmalarda olduğu gibi salt sayılarla açıklanamaz. Nitel araştırmadaki temel amaç sayılardan yola çıkarak sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, konuya yönelik okuyucuya gerçekçi ve bütünsel bir resim ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin toplanma sürecini araştırmacının açıklaması tutarlılık ve inanılabilirlik gibi ilkeler için önemli bir etken sayılabilir (Kapçak & Okuyan, 2016). Araştırmanın uygulanması için öncelikle 8.sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerle iletişime geçilerek araştırmanın amacı, uygulanışı ve uygulama süresi ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Öğretmenlere 8.Sınıf İngilizce Öğretim Programı fikir verme açısından ulaştırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu görüşme türünün tercih edilmesinde, katılımcı sayısının az oluşu, görüşme esnasında katılımcının düşüncelerini samimi bir şekilde aktarabilmesi etkili olmuştur. Araştırma verileri 02.05.2020- 07.05.2020 arasında, katılımcılarla planlanan saatlerde toplanmıştır. Daha sonra katılımcılarla yapılan telefon konuşmaları ve görüntülü konuşmalar, yaklaşık olarak 13 dakika ile 34 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler her katılımcı için tek oturumda gerçekleşmiştir. Veriler ses kaydı alınarak ve formlara yazılarak desteklenmiştir. Erkek öğretmenler (E), kadın öğretmenler (K), öğretmen sıra numarası 1,2,3... şeklinde belirlenmiştir.

Veri Analizi:

Araştırmada betimsel analiz yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada görüşme, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmede katılımcılara önceden belirlenen temalara göre açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Sorulara verilen cevaplardan kodlar çıkartılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre veriler toplanmaktadır. Hatta bu temalara göre sorular da oluşturulabilmektedir (Yıldırım & şimşek, 2005). Araştırmada elde edilen verilerin analizi için araştırmacılar tarafından ilk aşama olarak ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve veriler hazırlanan formlara dönüştürülmüştür. Dökümlerin doğruluğu ve geçerliği için araştırmacılar tarafından ikinci kez ses kayıtları dinlenilerek elde edilen dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Bu analiz doğrultusunda araştırmacılar tarafından farklı kodlar çıkartılmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları analizleri daha sonra karşılaştırarak görüş birliğine varılan ve varılamayan noktaları belirlemişlerdir. Araştırmacılar analizlerine son şeklini vermelerinde Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan "Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülünü kullanmışlardır. Araştırmacılar arasında uyum güvenirliği 82 olarak bulunmuştur. Bulunan bu güvenirlik değerı bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir düzeyde sayılmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Verilerin analizinde önceden belirlenen temalar ve verilerden elde edilen kodlar okuyucuların anlamasını kolaylaştırmak amacıyla tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda daha farklı olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2018) . Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının daha çok kullanılmasına karşın nitel araştırmalarda inanılrlık, ulaşılan bulguların doğruluğu ve araştırmayı yapan kişi veya kişilerin ne derece yetkin olduğu gibi ifadeler daha çok kullanılmaktadır (Krefting, 1991).

Çalışmanın inanılrlılığını sağlamak için, alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Aynı zamanda iki araştırmacının verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında yer almasıyla araştırmacı üçlemesi sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini arttırmak için katılımcılar, gönüllü İngilizce öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmanın doğrulanabilirliği için ham veriler, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak dökümanların araştırmacılar tarafından tekrar incelenmesi sağlanmıştır. Gerekli durumlarda görüşme esnasında katılımcılara araştırmanın kapsamı doğrultusunda bazı yönlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için, katılımcı teyidi, araştırmacı üçlemesi, katılımcıların tanıtımı ve araştırmacının önyargılarından uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri belirtilmemiştir. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında ve verilerin nasıl analiz edileceğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analiz kısmında yanlış anlamaların ve ön yargıların önlemek için veriler araştırmacılar tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Verilerin analizini yapan araştırmacıların nitel çalışmalar dersini yüksek lisans sürecinde aldıklarından dolayı bu konuda deneyimli olmaları bu çalışmanın güvenirliğini doğrudan arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın veri analizi sürecinde alanında uzman bağımsız araştırmacının görüşleri de alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan yapılandırılmış görüşmeler neticesinde, kullanılan betimsel analiz sonuçlarına göre veriler, toplam 28 tema altında toplanmıştır. Belirlenen temalar ve öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, tema-kod çerçevesinde yorumlanmıştır. Tema-kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin bağlam boyutunda 8, girdi boyutunda 8, süreç boyutunda 4 ve

ürün boyutunda 8 tema olduğu görülmektedir. Her bir boyutla ilgili tema ve kodlar ayrıntılı olarak araştırmada incelenmiştir.

1-Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağlam aşamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde programın amaçları, hedeflerin belirlenmesi ile ilgili sorulara yanıt aranmış ve bağlam boyutuna dair soruların 6 soru neticesinde kodlara ulaşılmıştır, kodlar önceden belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Bu temalar: "Programın amacı, program ihtiyaçları, programın beğenilen yönleri, programın beğenilmeyen yönleri, sınava yönelik ihtiyaç, dil becerisi ihtiyacı, içerik uygunluğu ve 8.sınıfa uygunluk." Elde edilen kodlar ve temalara bakarak 10 öğretmenin bağlam değerlendirmeye yönelik görüşleri şu şekildedir.

Tablo 2. Bağlam boyutundaki 1. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Programın Amacı	Dört temel beceri	(3)
	Sınava hazırlamak	(8)
	A2 seviyesini geliştirme	(6)

Bağlam boyutundaki ilk soru olan: "Sizce 8. sınıf İngilizce öğretim programının amacı nedir?" kısmında "programın amacı" teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: "sınava hazırlamak, A2 seviyesini geliştirme ve 4 temel beceri" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Ortaöğretimdeki öğretim programlarının hepsinin amacı dört temel beceriyi kazandırmaktır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme. Ancak 8. Sınıfta çocukların dil seviyeleri hala A2 düzeyinde. Avrupa çevresel programa göre; öğretim programının amacıysa 6 ve 7. Sınıflara kıyasla daha çok konuşma ve yazma üzerinedir. Yani çocukların üretici dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir." (4 temel beceri, A2 seviyesini geliştirme)

K7: "Öğrencileri günlük hayatta konuşacakları İngilizceye alıştırmak ve LGS'ye hazırlamaktır." (Sınava Hazırlamak, A2 seviyesini geliştirme)

Tablo 3. Bağlam boyutundaki 2. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Program İhtiyaçları	Sınava verimli hazırlamak	(2)
	A2 seviyesini geliştirme	(3)
	Hayatilik ilkesine uygunluk	(1)
	Etkileşimli eğitim	(4)
	4 temel beceriyi geliştirme	(4)
	Öğrenciye uygunluk	(3)
	Bilgiyi artırma	(2)

Bağlam boyutundaki ikinci soru olan "İhtiyaçları karşılamak için sizce öğretim programının amaçları ne olmalıdır?" kısmında "program ihtiyaçları" teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: "sınava verimli hazırlamak, A2 seviyesini geliştirme, 4 temel beceriyi geliştirme, bilgiyi artırma, hayatilik ilkesine uygunluk, etkileşimli eğitim" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K3: "8. Sınıf açısından bakacak olursak amacımız dört dil becerisini kaliteli bir şekilde kullanabilen çocuklar yetiştirmek olmalıdır." (4 temel beceriyi geliştirme)

E9: "Ülkemizde iş bulma; daha iyi bir lise, daha iyi bir üniversiteye bağlı olduğu için ihtiyaçları karşılamak adına programın öğrencileri sınavlara daha iyi hazırlayacak bir amaca sahip olması gerektiğini düşünüyorum." (Sınava verimli hazırlamak)

Tablo 4. Bağlam boyutundaki 3. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Programın Beğenilen Yönlere	Programın sadeliği	(3)
	Hayatilik ilkesine uygunluk	(4)
	Kitap içeriği	(2)
	4 temel beceri	(2)
	Değerler eğitimi	(4)
Programın Beğenilmeyen Yönlere	Seviye uygunluğu	(2)
	Gelenekselci yaklaşım	(1)
	Uygulama yetersizliği	(4)
	Dil edinme yetersizliği	(3)
	Seviye uygunsuzluğu	(3)
	Ders saati yetersizliği	(2)
Program yoğunluğu	(3)	

Bağlam boyutundaki üçüncü soru olan "Programla ilgili en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlere nelerdir?" kısmında 2 tema oluşturulmuştur. Bunlar "programın beğenilen yönlere ve programın beğenilmeyen yönlere"dir. Programın beğenilen yönlere temasından elde edilen kodlar: "4 temel beceri, değerler eğitimi, seviye uygunluğu, hayatilik ilkesine uygunluk, programın sadeliği, kitap içeriği, kelime bilgisi; programın beğenilmeyen yönlere temasından elde edilen kodlar: gelenekselci yaklaşım, uygulama yetersizliği, program yoğunluğu, seviye uygunsuzluğu, dil edinme yetersizliği ve ders saati yetersizliği" şeklinde dir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Program aslında çok iyi. Hem dört temel dil becerisine yönelik, hem de milli ve manevi değerlerimizi ele alıyor. Mesela 8. Sınıf kitaplarında bayramlar ve festivallerden bahsediyor. Ayrıca her ünitenin başında bir tane özlü söz mevcut. Programın amaçları güzel ancak uygulanışı sıkıntılı diye düşünüyorum. Beğenmediğim yönü: geleneksel yöntem daha çok, 'benimle birlikte yap' ya da 'benden sonra tekrar et' ilkesine dayanıyor. Bu yöntemlerle yetişmiş öğretmenin hala görevde olduğunu düşünelim, bir de yeni mezun olmuş birisinden bahsedelim. İkisinin öğretim biçimi çok farklı oluyor. Bu yüzden öğretmenlerde sıkıntı var." (Hayatilik ilkesine uygunluk, 4 temel beceri, değerler eğitimi; gelenekselci yaklaşım, uygulama yetersizliği)

K4: "Programda beğendiğim yönlere günlük hayata yönelik konuların yer alması yani Çocukların günlük hayatta kullanabilecekleri konuların yer alması ve yaş gruplarına göre uygun bir seviyede olması beğenmediğim yönü ise çok yoğun olması." (Hayatilik ilkesine uygunluk, seviye uygunluğu; program yoğunluğu)

Tablo 5. Bağlam boyutundaki 4. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Sınava Yönelik İhtiyaç	Yeterli	(6)
	Yetersiz	(4)
Dil Becerisi İhtiyaç	Yeterli	(2)
	Yetersiz	(8)

Bağlam boyutundaki dördüncü soru olan: "Program içeriği, ihtiyaçları ne ölçüde karşılamaktadır?" kısmında "sınava yönelik ihtiyaç ve dil becerisi ihtiyaç" temaları çıkarılmıştır. Sınava yönelik ihtiyaçları karşılamada 6 öğretmen yeterli, 4 öğretmen yetersiz; dil becerisi ihtiyaçını karşılamada ise iki öğretmen yeterli, sekiz öğretmen yetersiz yanıtlar vermiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K4: "İhtiyaçları çok fazla karşıladığını düşünmüyorum çünkü öğrencilerin geçmiş yıllardan eksiklikleri var eksik İngilizce bilgileri ve önyargıları var İngilizcedeki bu

eksiklikleri kapatmaya çalışıyoruz ama bunun için zaman ve materyal bulamıyoruz. " (Yetersiz)

K5: "Program içeriği yani şimdi sınava yönelik ihtiyaçları karşılayabilir ama şimdi iletişim kurmak için kullanacaksak eğer hiçbir şekilde karşılamıyor çok eksik. Genel olarak karşılamakta yetersiz kalıyor." (Yeterli; yetersiz)

Tablo 6. Bağlam boyutundaki 5. Soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
İçerik Uygunluğu	Program-içerik uyumluluğu	(8)
	Program-içerik uyumsuzluğu	(2)

Bağlam boyutundaki beşinci soru olan "Ders kitaplarındaki içerik program hedeflerine uygun mudur?" kısmında "içerik uygunluğu" teması çıkarılmıştır. Bu soruda 6 öğretmen ders kitaplarındaki içeriğin program hedeflerine uyduğu, 4 öğretmen ise ders kitaplarındaki içeriğin program hedeflerine uymadığı yanıtını vermiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

E8: "Uygundur. Çünkü ders kitabında bulunan 10 ünitenin yeterli zamanda öğrenciye kazandırılarak, geri dönüt alınabildiğini görüyoruz." (Program-içerik uyumluluğu)

Ders kitaplarındaki içeriğin program hedeflerine uymadığını belirten K1 kodlu öğretmenin cevabı aşağıda örnek olarak verilmiştir.

K1: "Ben Türkiye'de ders kitaplarının başarılı olduğunu düşünmüyorum. Bu kitapları yayınlayan kurum, köklü dil eğitimi kurumlarıyla hiçbir şekilde anlaşma yapmıyor. (Oxford, Cambridge gibi) Bu kitapları hazırlayanlar da ya öğretmenler ya da üniversitelerdeki hocalar oluyor. Bu yüzden ne görsel ne de işitsel olarak zenginleştirilmiş materyaller sunulmuyor. Çocuklar çok sıkılıyor, çünkü hep mekanik aktiviteler var. Dikkat çekici ya da ilgi çekici değil. Ders kitaplarındaki içerik programa hizmet etmiyor. Çocuk hayatla ne kadar yakın ilişki kurarsa, kalite o kadar artıyor. Buna yönelik geliştirmeler yapılmalı." (Program-içerik uyumsuzluğu)

Tablo 7. Bağlam boyutundaki 6. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
8.Sınıfa Uygunluk	Seviyeye uyma	(7)
	Seviyeye uymama	(3)

Bağlam boyutundaki altıncı soru olan: "Ders kitabındaki içerik LGS' ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun mudur?" kısmında "8. Sınıfa uygunluk" teması çıkarılmıştır. Bu soruda 7 öğretmen seviyeye uygun; 3 öğretmen ise seviyeye uygun değil yanıtını vermiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K5: "Sekizler için uygun ancak biraz ağır bence basitleştirilmesi gerekiyor ancak yine sınav için yetersiz." (Seviyeye uyma)

Ders kitabındaki içeriğin seviyeye uygun olmadığını belirten öğretmenlerden K1 kodlu öğretmenin cevabı aşağıda örnek olarak verilmiştir.

K1: "Başlıklar çok güzel, her ünitenin başında ne öğrenileceği belirtilmiş. Beklentiler az çok tahmin edilebilir. Fakat şöyle ki; İstanbul ya da Ankara'da bulunan bir öğrenci için uygun olabilirken, doğuda ya da İstanbul Türkçesinden uzak coğrafyalarda uygun olmuyor. Çünkü zaten bu konularda öğretim daha zor. Mesela ben görev yaptığım şehir için uygun olmadığını düşünüyorum. Bir ünite de öğretilmesi gerekenden çok daha fazla kelime var. Dil bilgisi olarak da çok üzerinde durulmuş şeyler var. Yani biraz ortalamanın üzerinde." (Seviyeye uymama)

Araştırmanın bağlam boyutunda görüşmecilerin verdikleri yanıtlara ve yanıtlardan çıkarılan kodlara göre "program amacının sınava hazırlamak ve A2 seviyesini geliştirmek olduğu; program ihtiyaçlarının 4 temel beceriyi geliştirmek, etkileşimli eğitim sağlamak olduğu; programın beğenilen yönlerinin daha çok hayatilik ilkesine uygunluk ve programın sadeliği olduğu; programın beğenilmeyen yönlerinin daha çok uygulama yetersizliği ve program

yoğunluğu olduğu; programın sınava yönelik ihtiyaçları karşılamada yeterli ancak dil becerisi ihtiyaı karşılamada yetersiz olduğu; program ve ders içeriğinin uyumluluğu; ders kitaplarındaki içeriğin seviyeye uygunluğu" ortaya çıkmıştır.

2- Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın girdi aşamasına ilişkin retmen görüşleri incelendiğinde programın amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynaklar ile ilgili sorulara yanıt aranmış ve girdi boyutuna dair sorulan 5 soru neticesinde kodlara ulaşılmıştır. Kodlar önceden belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Bu temalar: "hazırbulunuşluk, renciye uygunluk, materyal etkisi, bireysel çalışma, toplu çalışma, ek çalışmalar, görsel-işitsel araçlar ve basılı-yazılı araçlar"dır. Elde edilen kodlar ve temalara bakarak 10 üretmenin girdi değerlendirmeye yönelik görüşleri şu şekildedir.

Tablo 8. Girdi boyutundaki 1. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Hazırbulunuşluk	Yeterli	(1)
	Yetersiz	(9)

Girdi boyutundaki ilk soru olan "rencilerin program için hazırbulunuşluk seviyesi ne düzeydedir?" kısmında "hazırbulunuşluk" teması çıkarılmıştır. Bu soruda 9 retmen rencilerin hazırbulunuşluk seviyesini "yetersiz" bulmuştur; sadece 1 retmen hazırbulunuşluk seviyesini "yeterli" bulmuştur. Araştırmada yer alan üretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

E10: "Hazırbulunuşluk konusunda ilk başladığımda rencilerimin durumu hiç i açıcı değildi. Sayıları, alfabeyi vs. yeniden üretmek durumunda kaldım. Nadiren de olsa aralarında İngilizce hazırbulunuşluğu iyi olan da vardı. Bu hazırbulunuşluğun kötü olmasının nedeni de çalıştığımız bölgede retmenlerin sık yer değiştirmesinden kaynaklıdır." (Yetersiz)

Hazırbulunuşluk seviyesini yeterli bulan E8 kodlu üretmenin cevabı a şağıda örnek olarak verilmiştir.

E8: "rencilerimizin hazırbulunuşlukları lme ve değerlendirme araçlarımızla baktığımız zaman yeterli düzeyde görünmektedir. Girmiş oldukları deneme sınavlarına baktığımızda, yaptıkları yazılılara da bakarak hazırbulunuşluklarının yeterli seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca rencilerin İngilizce retmenleri de değişmediği, aynı retmen tarafından yetiştirildikleri için dönüt-düzeltmeler daha rahat yapılmış ve hazırbulunuşlukları uygun seviyeye getirilmiştir." (Yeterli)

Tablo 9. Girdi boyutundaki 2. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
renciye uygunluk	İçerik-yetenek uyumluluğu	(4)
	İçerik-yetenek uyumsuzluğu	(6)

Girdi boyutundaki ikinci soru olan "Programın içeriği rencilerin yetenekleri ile örtüşmekte midir?" kısmında "renciye uygunluk" teması oluşturulmuştur. Bu soruda 6 retmen içerik ile yeteneğin uyumsuzluğunu; 4 retmen ise içerik ile yeteneğin uyumluluğunu belirtmiştir. Araştırmada yer alan üretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K7: "Program içeriği renci yetenekleri ile örtüşmüyor. Çünkü program rencilerin seviyesine göre çok st düzeyde kalıyor. Bu st düzeyde kalma nedeniyle renci derse ilgili-yetenekli bile olsa zorlanabiliyor." (İçerik-yetenek uyumsuzluğu)

Programın içeriği ile rencilerin yeteneğinin uyumluluğunu belirten E8 ve E9 kodlu retmenlerin cevapları a şağıda örnek olarak verilmiştir.

E8: "rtşmektedir. Programımıza baktığımız zaman diğer derlerle entegre olduğunu görüyoruz. Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi derlerle de i içe bir programımız bulunuyor. Bu derlerde gördüğü bazı kavramları İngilizce derslerinde de gördüğünde yadırgamıyor. Bu

da öğrencilerin yeteneklerine dönük bir program içeriği olduğunu gösteriyor." (İçerik-yetenek uyumluluğu)

Tablo 10.Girdi boyutundaki 3. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Materyal Etkisi	Başarıyı arttırma	(10)
	Kalıcı öğrenme	(4)
	Derse yönelik motivasyon	(3)
	Öğrenci motivasyonu	(3)

Girdi boyutundaki üçüncü soru olan "Farklı materyallerin öğrencilerin başarısı üzerinde etkileri nelerdir?" kısmında "materyal etkisi" teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: "başarıyı arttırma, kalıcı öğrenme, derse yönelik motivasyon, öğrenci motivasyonu" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Derse materyal getirmek hem öğretmen hem de öğrenci için bir motivasyon sağlıyor. Bu bir gazete de olabilir bir broşür de. Bunlar daha kalıcı bir eğitim vermeyi sağlıyor. Ayrıca öğrenciler de bir sonraki ders için daha farklı bir beklentiye giriyor ve bu da sizin öğretmen olarak motivasyonunuzu arttırıyor. Olumlu ve motivasyonu arttırıcıdır." (Öğrenci motivasyonu, kalıcı öğrenme, derse yönelik motivasyon)

K7: "Öğrenci başarısına büyük etkisi bulunmaktadır. Örneğin görsel materyaller ve sesli materyallerle dersimi desteklemeye çalışıyorum. Bu şekilde dersin ve öğrenmenin kalıcılığı daha da artıyor. Böylelikle görsel ve işitsel zekâya da hitap edebiliyoruz." (Başarıyı arttırma, kalıcı öğrenme)

Tablo 11. Girdi boyutundaki 4. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Bireysel Çalışma	Proje ödevleri	(2)
	Derse katılım sağlama	(2)
	Kelime analizi	(3)
	Telaffuz çalışmaları	(2)
Toplu Çalışma	Diyalog	(3)
	Rol yaptırma	(3)
	Grup çalışması	(4)
	Partnerli çalışmalar	(3)
Ek Çalışmalar	EBA içerikleri	(2)
	Akıllı tahta	(3)
	Yazılı materyaller	(4)
	İngilizce köşesi	(3)

Girdi boyutundaki dördüncü soru olan "Çocukların dil becerilerini geliştirmek için sınıf içerisinde neler yapıyorsunuz?" kısmında "bireysel çalışma, toplu çalışma ve ek çalışmalar" temaları oluşturulmuştur. Bireysel çalışma temasından elde edilen kodlar: "derse katılımı sağlama, proje ödevleri, kelime analizi, telaffuz çalışmaları" şeklindedir. Toplu çalışma temasından elde edilen kodlar: "rol yaptırma, diyalog, grup çalışması, partnerli çalışmalar" şeklindedir. Ek çalışmalar temasından elde edilen kodlar "EBA içerikleri, akıllı tahta yazılı materyaller, İngilizce köşesi" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K3: " Bol bol dil becerisini kullanabilecekleri ortamlar yaratmaya çalışıyoruz. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için grup çalışması yapıyoruz. Onları baş başa bırakmakta zorlanıyoruz ama eşleştirmeler yapıyoruz, ikili eşmeler yapıyoruz yanında oturduğu kişi ile ya da arkasındaki kişiler ile bu dil becerisini geliştirebileceği ortamlar yaratmaya çalışıyoruz ya da o dili kullanabilmesi öğrendikleri yapıyı pekiştirmek için yazılı

materyaller ve proje ödevleri veriyoruz." (Proje ödevleri, derse katılım sağlama; grup çalışması, partnerli çalışmalar; yazılı materyaller)

K5: "Dil becerileri için çok nadirde olsa telaffuz çalışmaları yapıyoruz. Bazen sınıf içi diyalog yapıyoruz. Uygulamaya yönelik diyalog yapıyoruz. Başkada pek bir şey yapamıyoruz açıkçası sınıflar çok kalabalık olduğu için." (Telaffuz çalışmaları, diyalog)

Tablo 12. Girdi boyutundaki 5. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Görsel-İşitsel Araçlar	Ses dosyaları	(1)
	Flash kart	(4)
	Akıllı tahta	(6)
	Projeksiyon cihazı	(1)
	Laptop	(1)
Basılı-Yazılı Araçlar	EBA içerik	(3)
	Ders kitabı	(5)

Girdi boyutundaki beşinci soru olan "Programda belirtilen materyallerin hangileri daha kullanışlıdır?" kısmında "görsel-ışitsel araçlar ve basılı-yazılı araçlar" temaları çıkarılmıştır. Görsel işitsel araçlar temasından elde edilen kodlar: "akıllı tahta, EBA içerik, flash kart, ses dosyaları, projeksiyon cihazı, laptop; basılı yazılı araçlar temasından elde edilen kod: "ders kitabı" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Kitap çok kullanışlı değil. Ama EBA'da öğretmenler tarafından hazırlanmış materyaller var ya da kendi içeriğimi kendim yapıyorum. Kitaptaki en kullanışlı kısım ünite sonu değerlendirmeler denilebilir." (EBA içerik; ders kitabı)

E9: "En kullanışlısı akıllı tahtadır. Laptop ve projeksiyon cihazı kullanarak da iyi bir materyal hazırlayabiliyoruz. Sesli flash kartlar da büyük bir yarar sağlamaktadır." (Akıllı tahta, projeksiyon cihazı, laptop)

Araştırmanın girdi boyutunda görüşmecilerin verdikleri yanıtlara ve yanıtlardan çıkarılan kodlara göre "öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu; programın içeriğiyle öğrencilerin yeteneklerinin uyumsuz olduğu; materyal çeşitliliğinin öğrencilerin başarısını arttırdığı, kalıcı öğrenme ve motivasyon sağladığı; öğretmenlerin dil becerisini geliştirmek için kelime analizi, grup çalışması, yazılı materyal kullanımı, akıllı tahta kullandığı; programdaki materyallerden akıllı tahta ve ders kitabının kullanışlı olduğu" ortaya çıkmıştır.

3-Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın süreç aşamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde programın işleyişi ile ilgili sorulara yanıt aranmış ve süreç boyutuna dair sorulan 3 soru neticesinde kodlara ulaşılmıştır, kodlar önceden belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Süreç kısmında ulaşılan temalar "bilgiyi işleme, programın revizesi, uygulamada problem ve uygulamada çözüm" şeklinde listelenmiştir.

Elde edilen kodlar ve temalara bakarak 10 öğretmenin süreç değerlendirmeye yönelik görüşleri şu şekildedir.

Tablo 13. Süreç boyutundaki 1. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Bilgiyi İşleme	Transfer ve uygulama	(3)
	Transfer	(5)
	Uygulama	(2)

Süreç boyutundaki ilk soru olan: "Öğrencilere bilgi sadece transfer mi ediliyor yoksa öğrenciler bilgiyi kullanıp uyguluyorlar mı?" kısmında elde edilen kodlara göre "transfer ve uygulama" 3 öğretmen, "transfer" 5 öğretmen, "uygulama" 2 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K3: "Okulun bulunduğu konum ve şartlardan ötürü maalesef transfer düzeyinde kalıyoruz." (Transfer)

E8: "Biz öğrencilerimize anlatım tekniği ile bir şeyler verebileceğimizi düşünmüyoruz. Bu nedenle öğrenci merkezli ders işleyerek, elimizden geldiğince öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlayarak öğrencilerin bilgilerini daha kalıcı hale getirmesini sağlamaya çalışıyoruz." (Uygulama)

Tablo 14. Süreç boyutundaki 2. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Programın Revizesi	Ders kitabının sadeleştirilmesi	(6)
	Öğrenciye görelilik ilkesi	(2)
	Materyal çeşitliliği	(5)
	Dil laboratuvarı	(4)
	Ders saatini artırma	(1)

Süreç boyutundaki ikinci soru olan: "Programda nasıl düzenlemeler yapılırsa öğrencilerin başarıları olumlu yönde etkilenir?" kısmında "programın revizesi" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 6 öğretmen "ders kitabının sadeleştirilmesi", 3 öğretmen "materyal desteği" , 2 öğretmen "dil laboratuvarı", 2 öğretmen "İngilizce konuşma" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K3: "Program açısından eleştirel bir yaklaşımım yok ama uygulama konusunda düzenlemeler olmalıdır mesela uygulama konusunda kitaplarımız iyileştirilirse materyallerin kalitesi arttırılıp öğrenci sayısı düzenlenirse ve dil sınıfı gibi bir ortam yaratılırsa program daha iyi hale gelir zaten iyi ama uygulama konusunda bizde sorun yaşamayız."(Ders kitabının sadeleştirilmesi, dil laboratuvarı)

K5: "Daha çok kitap dili olarak değil gündelik İngilizce dili olarak değiştirilirse daha etkili olur. Yani kitapta makalede ya da herhangi bir kitaptaki dil değil de insanların günlük hayatta kullandıkları dile yönelik öğretim olursa öğrencilerin başarısının artacağını düşünüyorum." (Öğrenciye görelilik ilkesi)

Tablo 15. Süreç boyutundaki 3. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Uygulamada Problem	Kitap içeriğinin yoğunluğu	(2)
	Gelenekselci yaklaşım	(2)
	Ders saatinin yetersizliği	(2)
	Derse yönelik önyargı	(4)
	Kaynak yetersizliği	(2)
Uygulamada Çözüm	Ders saatini artırma	(2)
	Hayatilik ilkesine ağırlık	(1)
	Kitabın sadeleştirilmesi	(2)
	Derse hazırlık	(2)
	Dil laboratuvarı	(3)
	Yapılandırmacı yaklaşım	(6)
	Materyal çeşitliliği	(3)

Süreç boyutundaki üçüncü soru olan: "Programın uygulanmasında gördüğünüz problemler ve çözüm önerileriniz nelerdir?" kısmında 2 temaya ulaşılmıştır. İlk tema olan "uygulamada problem" kısmındaki kodlara göre 2 öğretmen "ders saati yetersizliği", 2 öğretmen

"gelenekselci yaklaşım", 2 öğretmen "kitap içeriğinin yoğunluğu", 4 öğretmen "derse yönelik önyargı", 2 öğretmen "kaynak yetersizliği" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K2: "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda çalışmaktayım. Bundan dolayı buradaki çocuklara bununla ilgili materyaller sağlanmalı. Aynı şekilde İngilizce dersleri yeterli değil bundan dolayı ders saati arttırılabilir. Akıllı tahtadan uygulamalar arttırılabilir." (Ders saati yetersizliği)

E9: "Bilinenden bilinmeyene gitmiyoruz. Yakın çevremizle ilgili pek örnekler yok kitaplarımızda. Buluş yoluyla öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilirse daha iyi bir sonuç alınacaktır." (Gelenekselci yaklaşım)

İkinci tema olan "uygulamada çözüm" temasında 2 öğretmen "kitabın sadeleştirilmesi", 3 öğretmen "materyal çeşitliliği", 2 öğretmen "ders saati artırma", 1 "hayatilik ilkesine ağırlık", 2 "öğretmen derse hazırlık", 3 öğretmen "dil laboratuvarı" 6 öğretmen "yapılandırmacı yaklaşım", 3 öğretmen "materyal çeşitliliği" kodlarıyla düşünce belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K2: "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda çalışmaktayım. Bundan dolayı buradaki çocuklara bununla ilgili materyaller sağlanmalı. Aynı şekilde İngilizce dersleri yeterli değil bundan dolayı ders saati arttırılabilir. Akıllı tahtadan uygulamalar arttırılabilir." (Ders saati artırma)

E6: "Bazen okuma metinleri çok yoğun metinler oluyor bu metinleri biraz daha sadeleştire bilirler bununla birlikte kitapta yer alan bazı kazanımları için uygulamalar yetersiz kalıyor. Bir de dinleme bölümlerinde çok sıkıntı yaşıyoruz dinleme bölümleri çocukların seviyelerine uygun değil daha basit daha sade ve biraz daha yavaş olması gerekir." (Kitabın sadeleştirilmesi)

Araştırmanın süreç boyutunda görüşmecilerin verdikleri yanıtlara ve yanıtlardan çıkarılan kodlara göre "bilgiyi uygulamaya kıyasla öğrencilere bilginin aktarıldığı, ders kitabının yoğun bilgiden arındırılarak sadeleştirilmesi gerektiği ve yapılandırmacı yaklaşıma daha çok yer verilmesi gerektiği" ortaya çıkmıştır.

4-Ürün Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ürün aşamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde programın çıktıları ile ilgili sorulara yanıt aranmış ve ürün boyutuna dair sorulan 6 soru neticesinde 8 farklı temaya ulaşılmıştır. Ürün kısmında oluşturulan temalar "sınava hazırlık, hedeflere ulaşma, sınav başarısı, kelime bilgisi, dil gelişimi, sınıf içi uygulamalar, program açasından ders, yardımcı araçlar" şeklinde listelenmiştir. Elde edilen kodlar ve temalara bakarak 10 öğretmenin ürün değerlendirmeye yönelik görüşleri şu şekildedir.

Tablo 16. Ürün boyutundaki 1. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Sınava Hazırlık	Yeterli	(3)
	Yetersiz	(5)

Ürün boyutundaki ilk soru olan: "Programın öğrencileri LGS' ye tam olarak hazırladığını düşünüyor musunuz?" kısmında "sınava hazırlık" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 2 öğretmen "yeterli", 8 öğretmen "yetersiz" olduğunu belirtilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Hayır hazırlamıyor. Hem ders süresi kısa, hem sınıflar kalabalık. Mesela on tane soru var ama hepsi paragraf şeklinde ve bu da çok fazla kelime bilgisi gerektiriyor. Ama biz sınıflarda bu kadar soru çözemiyoruz. Eski nesil sorularla kesinlikle hazırlıyordu. Ancak şuanki sorularla kesinlikle hazırlamıyor." (Yetersiz)

E8: "LGS sınavının ölçme değerlendirme açısından değerlendirdiğimizde zaten programa uygun biçimde tasarlandığını görürüz. Bu anlamda öğrenciler tamamen derste gördüğü konulardan sorumlu oldukları için tam olarak hazırladığını düşünüyorum." (Yeterli)

Tablo 17. Ürün boyutundaki 2. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Program amaçlarına ulaşma	Yeterli	(4)
	Yetersiz	(5)

Ürün boyutundaki ikinci soru olan: "Programın uygulanması sırasında hedeflenen amaçlara ulaşıldı mı?" kısmında "Program amaçlarına ulaşma" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 4 öğretmen "yeterli", 5 öğretmen "yetersiz" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K7: "Ulaşılmadı. Görev yaptığımız şehrin (Şırnak) olarak eksikleri, teknoloji eksiklikleri, hazırbulunuşluk eksiklikleri nedenleriyle ulaşılamadı. Daha önce görev yaptığım İstanbul şehri içinde programın hedeflerine ulaşamadığını söyleyebiliriz." (Yetersiz)

E10: "Öğrencilerin başarıları ile ölçeceksek başarı durumu gerçekten iyi, hedeflere ulaşabildik diyebiliriz. Çünkü gerçekten LGS sınavında ve yazılı sınavlarda başarılı sonuçlar aldığımızı görüyoruz. Okulumuz il genelinde ortalamada tüm okullar arasında 6. olmuştu." (Yeterli)

Tablo 18. Ürün boyutundaki 3. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Sınav başarısı	Düşük	(6)
	Orta	(3)
	Yüksek	(1)

Ürün boyutundaki üçüncü soru olan: "Dönem sonunda yapılan LGS başarı durumlarını değerlendirir misiniz?" kısmında "sınav başarısı" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 6 öğretmen "düşük", 3 öğretmen "orta", 1 öğretmen "yüksek" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K7: "Bu konuda şöyle söyleyebiliriz: Derslere ilgili olan çocuklar genel olarak LGS İngilizce kısmında başarılı olurlarken ilgili olmayan çocuklar ise başarılı olamadılar." (Orta)

E8: "Geçen dönemin LGS sonuçlarına baktığımız zaman öğrencilerimizin pek çoğu LGS sorularınının 10 tanesinde 6-7 tanesi doğru yapabildi ve birkaç öğrencimiz de 1 yanlış geri kalanı tamamen doğru yaptı. Bu anlamda LGS başarı durumunda iyi durumda olduğumuzu rahatlıkla söyleriz." (Yüksek)

Tablo 19. Ürün boyutundaki 4. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Kelime bilgisi	Yeterli	(10)

Ürün boyutundaki dördüncü soru olan: "Program öğrencilerin kelime bilgisine katkı sağlamış mıdır?" kısmında "kelime bilgisi" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 10 öğretmen de "yeterli" kodunu belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

E9: "Kitabın arkasında yer alan kelimeler oldukça yeterli düzeydedir. Zaten kitabın arkasındaki kelimelerin ünite içinde de sıkça kullanılması öğrencilerin kelime bilgisine katkı sağlamaktadır." (Yeterli)

Tablo 20. Ürün boyutundaki 5. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Dil gelişimi	Düşük	(1)
	Orta	(2)
	Yüksek	(7)

Ürün boyutundaki beşinci soru olan: "Dönem sonunda İngilizceye yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim nasıldır?" kısmında "dil gelişimi" temasına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre 1 öğretmen "düşük", 2 öğretmen "orta", 7 öğretmen "yüksek" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K5: "Dönem başına göre evet gelişim olur ama istenilen düzeyde hedeflenen düzeyde olmuyor maalesef. Her öğrenci için aynı şey söylenemiyor yani çok başarılı olan bir öğrenci içinde tam olarak hedefe ulaştığını söylenemez %100 ulaşılmıyor hep bir şeyler eksik kalıyor." (Düşük)

E9: "En başarısız öğrencimiz dahi İngilizce öğrenebileceğinin ve başarabileceğinin farkına vardı. Hiç İngilizce kelime bilgisine sahip olmayan öğrencilerimiz bile yavaş yavaş İngilizce paragrafları okuyup anlayabilecek erişiye ulaştı. Genel anlamda bakacak olursak da büyük ilerlemeler kaydettiklerini söyleyebiliriz." (Yüksek)

Tablo 21. Ürün boyutundaki 6. soruya ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	Frekans(s)
Sınıf içi uygulamalar	İngilizce konuşma	(5)
	İdeal sınıf düzeni	(4)
	Dil laboratuvarı	(4)
	Grup çalışması	(6)
	Öğretmen rehberliğı	(4)
	Öğrenci aktifliğı	(2)
Program açısından ders	Grameri azaltma	(1)
	4 temel beceri	(3)
	Öğrenciye görelilik ilkesi	(3)
Yardımcı araçlar	Materyal çeşitliliğı	(4)
	İnteraktif öğretim	(7)
	İngilizce köşesi	(1)
	Veli desteğı	(1)

Ürün boyutundaki son soru olan: "İdeal bir İngilizce dersi nasıl olmalıdır, bahseder misiniz?" kısmında 3 temaya ulaşılmıştır. İlk tema olan "sınıf içi uygulamalar" kısmındaki kodlara göre öğretmenler "İngilizce konuşma, grup çalışması, ideal sınıf düzeni, dil laboratuvarı, öğretmen rehberliğı, öğrenci aktifliğı" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K1: "Daha çok karşılıklı etkileşimin olduğı bir ders olmalı. Gerçek materyallerle desteklenmiş olmalı. Hem öğretmen hem de öğrenci iletişimsel olmalı. Derste Türkçe konuşulmaması, çocukları maruz bırakmak açısından önemli. Farklı içerikler bulmak. Çocukları ana dili İngilizce olan insanlarla buluşturmak da önemli. Gerekliyorsa kılık-kıyafet de değıştirilebilir." (İngilizce konuşma, öğrenci aktifliğı)

K5: "İdeal bir İngilizce dersi derse girildiğinde derste İngilizce konuşmak olmalı ki çocuklar biraz dile maruz kalsın derse girildikten sonra böyle olmalıdır. Ben mesela derse girdim tüm öğretilimi İngilizce olarak yapabiliyim flash kartlar kullanarak. Daha sonra bu kelimelerin telaffuzları üzerine çalışa bilirim telaffuzlar üzerine alıştırma yaparım öğrencilerin telaffuzları öğrenmesi için sık sık tekrar yaptırırım daha sonra dinleme yaptırırım ve aslında kuralıda çocukların çıkarmasını isterim direk kendim vermem kuralı dinleme yaptırıp belirli yerleri tekrarlarım ve öğrencilere de tekrarladığım yerdeki farkı sorarım diğere dinledikleri yer ile kuralı kendileri de çıkardıktan sonra onlardan da örnekler isterim." (İngilizce konuşma, öğretmen rehberliğı, öğrenci aktifliğı)

İkinci tema olan "program açısından ders" temasında öğretmenler, "4 temel beceri, öğrenciye görelilik ilkesi, grameri azaltma" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K2: "Öğretmenin rehber olduğu öğrencinin aktif olduğu bir ders olmalı. Daha çok konuşmaya yönelik aktivitelerin olması gerekir. Öğrencilerin buna uygulaması gerekir, videolu anlatımlar olmalı, interaktif öğretimler uygulanmalı." (Öğrenciye görelilik)

E10: "Öğretmenin rehber olduğu öğrencinin aktif olduğu bir ders olmalı. Daha çok konuşmaya yönelik aktivitelerin olması gerekir. Öğrencilerin buna uygulaması gerekir, videolu anlatımlar olmalı, interaktif öğretimler uygulanmalı." (4 temel beceri)

Üçüncü tema olan "yardımcı araçlar" temasında öğretmenler "materyal çeşitliliği, interaktif öğretim, İngilizce köşesi, veli desteği" kodlarını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bu soruya şu şekilde yanıtlar vermiştir:

K3: "İdeal bir İngilizce dersi öncelikle çok daha etkileşimli olmalıdır. Otuz kişi değil de maksimum on iki öğrenci olmalıdır. Sıra düzeni çok önemlidir o etkileşimi sağlayacak şekilde olmalıdır ya 'U' düzeninde ya da çocukların birbirine dönük olabileceği herhangi bir düzende olmalıdır. Bol bol yüz yüze iletişim kurabilecekleri ve öğrendikleri kuralları kelimelere dökebilecekleri birbirleriyle çalışabilecekleri durumda olmalıdır ve tabii ki görsel, işitsel her türlü kaynaktan yararlanabileceğimiz bir ortam olmalıdır." (Materyal çeşitliliği)

E9: "Velilerin sürecin bir parçası hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ödev yapmanın büyük bir önemi bulunuyor İngilizce dersi için. Mümkün olduğu kadar bu derste öğretmenin İngilizce konuşması gerektiğini düşünüyorum. İngilizce dersinde sınıf düzeni belirlenirken ayırım yapılmamalı tüm öğrencilerin İngilizce öğrenebileceği biçimde bir yer düzeni yapılmalıdır. Tüm okullarımızda da akıllı tahta, İngilizce köşesi gibi çeşitli materyallerle desteklenmelidir." (Veli desteği, Materyal çeşitliliği)

Araştırmanın ürün boyutunda görüşmecilerin verdikleri yanıtlara ve yanıtlardan çıkarılan kodlara göre: "Programın öğrencileri LGS'ye hazırlama konusunda yetersiz olduğu; programın uygulanması sırasında hedeflere ulaşmada yetersiz olduğu; öğrencilerin dönem sonunda girdikleri LGS'de başarılarının düşük olduğu; programın öğrencilere kelime bilgisi sağlama konusunda yeterli olduğu; dönem sonunda öğrencilerin İngilizce yönelik gösterdikleri gelişimin yüksek olduğu; ideal bir İngilizce dersinin interaktif öğretim, grup çalışması ve İngilizce konuşma ile işlenmesi gerektiği" ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilerin açıklanması ve anlamlandırılmasında araştırmaya destek olabilecek araştırmacının görüşleri, nitel araştırmada önemli bir konuma sahiptir. Bu sebeple araştırmacının; araştırmanın son aşamasında elde ettiği verilere anlam kazandırması ve bulgular arasındaki ilişkileri ortaya koyması, nedensellik ilişkisi kurması, bulgulara dayanarak sonuçlar elde etmesi ve bu sonuçların önemine yönelik açıklamalarda bulunması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bölümde araştırma sonucundaki bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

1-Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulguları irdelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin bağlam boyutunda programın amaçlarıyla ilgili sınava hazırlamak ve 4 temel beceriyle birlikte İngilizce A2 seviyesini geliştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında; öğrenciye uygun, 4 temel becerinin daha ağırlıkta olduğu ve etkileşimli eğitimin ağırlıklı olduğu bir programa ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Güncellenen İngilizce Öğretim Programı'nda öğrencilerin, dil öğrencisi olmaktan çok dil kullanıcısı olmalarını sağlayabilmek için her türden sınıf etkileşimlerinde İngilizcenin kullanımı vurgulanmakta ve iletişimsel yeterliliğe özen gösterildiği belirtilmektedir. 8. Sınıf

İngilizce Öğretim Programı'nın uygulanması durumunda ise öğrencilerin programda ulaşması beklenen hedefler, dinleme-anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma becerileri şeklinde programda açıkça belirtilmiştir (MEB, 2018). Dinçer (2013)'de program amaçlarına yönelik öğretmenlerin farklı yanıtlar verdiğini orta koymuştur.

Programın beğenilen ve beğenilmeyen yönlerine yönelik öğretmenler farklı ifadeler söylemekle beraber bu ifadelerin yaklaşık yarısı programın beğenilen yönünün hayatilik ilkesine uygunluk, değerler eğitimi ve programın sadeliği olduğu yönündedir. 4 temel beceriye de yer verilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Programın beğenilmeyen yönleri; uygulamanın yetersizliği, ders saatinin yetersizliği, program yoğunluğu, dil edinme yetersizliği şeklindedir. Demirtaş (2015)'ta benzer çalışmasında programın uygulanmasında en çok yaşanan sıkıntıların ders saatinin yetersizliği ve ders kitabının mevcut programa uygun olmama durumudur. Bu soruna yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerine bakıldığında ders saatlerinin artırılması ve ders kitaplarının revize edilmesi gelmektedir. Dinçer (2013) 'de programın zayıf yönlerine yönelik dinleme-konuşma becerilerinin yetersizliğine değinmiştir. Programın içeriğinin dil becerisini geliştirme açısından yetersiz ancak sınava yönelik hazırlama açısından yeterli olduğu öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Programda sınava hazırlık bir amaç olarak görülmediği halde 8. Sınıfların gireceği sınavdan dolayı öğretmenlerde böyle bir algı oluşmuştur. İngilizce Öğretim Programı ile ders kitaplarındaki içeriğin uyumlu olduğu belirtilmiştir. İngilizce ders kitabı kazanımlarına bakıldığında program amaçlarıyla uyumu bu durumla örtüşmektedir. Aynı şekilde İngilizce ders kitap içeriğinin LGS'ye hazırlanan öğrencilerin seviyesine uygunluğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

2-Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulguları irdelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin girdi boyutunda öğrencilerin program için hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ancak benzer araştırmada Dinçer (2013), öğrencilerin kendileri ile ilgili olarak büyük oranda yüksek düzeyde bir hazırbulunuşlukta olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin yetersiz olmasından dolayı program içeriğinin öğrencilerin yetenekleriyle örtüşmediğini belirtmiştir. Bundan kaynaklı sınıfta problemler yaşanmaktadır.

Öğretmenler farklı materyal kullanımının başarıyı arttırdığı, kalıcı öğrenmeyi ve motivasyonu arttırdığını belirtmiştir. Program amacına uygun olarak öğretmenler dil becerisini geliştirmek için sınıfta öğrenciyi aktif hale getirerek diyalog çalışmaları, grup çalışmaları ve çeşitlik etkinlikler düzenlediğini belirtmiştir. Işık (2008), bir yabancı dili öğrenmenin tek yolunun; öğrenmek istenilen dille ilgili zengin ve anlaşılabilir girdiye maruz kalmak ve öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı dile maruz kalacak ortam yaratmak olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine; yeni bilgileri önceki yaşantılarıyla harmanlayıp yorumlayabilmeli ve bilgiyi yapılandırabilmelidir (Güven, 2008). Öğretmen ise rehber bir konumda bulunmalı ve 4 temel dil beceri gelişimini destekleyici tarzda sürece rehberlik etmelidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek uygun stratejiler; buluş yoluyla, araştırma ve incelemeye dayalı, işbirlikli öğretim stratejileridir (Turan & Sayek, 2006). Öğretmenler programda belirtilen materyallerden akıllı tahta, ders kitabı, teknolojik dokümanlar ve flash kartların daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede sınıfta kullanılması için bazı araç-gereçler önerilmiştir. Bunlardan özellikle İngilizce öğretimiyle ilgili olanlar; sınıf ortamında kullanılabilecek nesnelere, afişler, eğitici filmler, slaytlar, TV ve radyo programları şeklindedir (Uşun, 2007). Dil öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrencilerin bilgi sahibi olmalarında bu tür görsel, işitsel ve basılı-yazılı materyallerin kullanımı önemlidir. Materyal imkânsızlığı olan bölgelerde ise aynı durum söz konusu olmamaktadır.

3-Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın süreç değerlendirme kısmına ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenler, öğrencilere bilginin genelde transfer edildiğini sınıfa göre hem transfer hem de uygulamanın da gerçekleştiğini belirtmiştir. Aynı zamanda ders kitabının sadeleştirilmesini isterken bunun yanında materyal çeşitliliği ve dil laboratuvarına da vurgu yapılmıştır. Yabancı dil dersleri, kendi yaklaşımları gereği daha fazla materyal kullanılmasını gerektirmekte ve dil öğrenimini görsel ve işitsel teknoloji araçlarıyla desteklenilmesini zorunlu kılmaktadır (Kartal, 2005). Materyal çeşitliliği ve dil laboratuvarı okula ve öğretmene göre esnek olduğu halde görüşmecilerin bu yorumu yapmalarının nedeni öğretim programını sınıf ile bütünsel değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlere göre programın uygulanmasında görülen problemler içerisinde, derse yönelik bir önyargı bulunduğu belirtilmiştir. Günümüzde İngilizce dersi öğrencileri arasında dil öğrenme sürecine dair önyargılar bulunması, bugün halen İngilizce dersinin Türkiye'de öğrenilmesini zorlaştıran etkenler arasında yer almaktadır (Yaman, 2018). Öğrencilerin önyargısının İngilizcenin öğrenilmesi zor bir ders olduğu ve hayatlarında nerede kullanacaklarını bilmedikleri öğretmenler tarafından ortaya koyulmuştur. Yine program uygulanmasında görülen problemler kısmında ders saati yetersizliği, kaynak yetersizliği, gelenekselci yaklaşım sorunları da vurgulanmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitim programı incelendiğinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılından beri 8. sınıf düzeyinde dört saat yabancı dil dersi verdiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve uzmanlara göre bu süre dil öğrenmek için yeterli görülmemektedir (ERG., 2018). Görüşmeci öğretmenler uygulamada çözüm kısmında verilen yanıtlarda özellikle yapılandırmacı yaklaşım üzerinde durmuş, materyal çeşitliliği ve dil laboratuvarının çözüm oluşturacağı burada da vurgulanmıştır. Görüşmecilerin, programın uygulanmasında gördükleri sorun kısmında belirttikleri gelenekselci yaklaşım ve programın uygulanmasına önerdikleri çözümde yapılandırmacı yaklaşımın önerilmesinin aslında her ne kadar İngilizce öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış olsa da öğretmenlerin gelenekselci yaklaşımda olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimsel temellerin, kendi öğretim süreçlerinde yeterlik algılarını (Çapri & Çelikkaleli, 2008), bu yeterlik algılarının da öğretim sırasında gerçekleştirmiş oldukları eğitsel etkinlikleri etkilediği belirtilmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

4-Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ürün değerlendirme kısmına ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlere göre programın öğrencileri LGS'ye hazırlamada yetersiz kaldığı yorumuna ulaşılabilir. Amaçlanan hedefler konusunda öğretmenler, programın amaçlanan hedeflere ulaşma konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dönem sonunda girmiş oldukları LGS'ye dair başarılarının düşük olduğu da vurgulanmıştır. Ancak programın dil becerileri noktasında öğrencilerin kelime bilgisine katkı sağlamış olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin dönem sonunda göstermiş oldukları gelişimin yüksek olduğu da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. İdeal bir İngilizce dersi için sınıfta İngilizce konuşmaya daha fazla yer ayrılması gerektiği, interaktif eğitime yer verilmesi gerektiği, grup çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerektiği bunların yanında dil laboratuvarı ve öğretmen rehberliğinin de yapılması gerektiği ortaya koyulmuştur. İdeal bir sınıf ortamı sağlandığında daha başarılı sonuçlar alınacaktır.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin, programın amaçlarından olan 4 temel dil becerisini geliştirebilecek nitelikte olduğuna yönelik öğrencilere duydukları inancın

çoğunlukla olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul çevresinin ve okul şartlarının iyi veya kötü ne olursa olsun uygun ortam ve imkânlar sağlandığında, öğrenciyi motive edecek bir ortam yaratıldığında ve gerekli materyallerle desteklendiğinde her öğrencinin İngilizceyi öğrenebileceği ve başarının artabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin her okulda mutlaka bir dil laboratuvarı bulunması konusunda beklentide oldukları da söylenilebilir. Yabancı dil öğretiminin ülkemizde sağlıklı bir biçimde gerçekleştiğini söylemek zordur. Bunun nedeni yabancı dil derslerinde kullanılan materyaller, ders kitapları ve okulun fiziki olanaklarının yetersizliğidir (Doğan, 2009). Öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda yaşantı eksiklerini belirten öğretmenlere göre en azından İngilizce derslerinde öğretmenlerin tamamen İngilizce konuşarak öğrencilerin yaşantı eksiklerinin giderilebileceği yorumuna da ulaşılabilir. Programda öğrencinin etkin rol almasını, hedeflenen dilin becerilerini geliştirip kendi yaşamında kullanmasını, dili iletişim için bir araç haline getirebilmesini benimsediği vurgulanmıştır (Demir & Yavuz, 2014).

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden gelen ve çalışma sonunda elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar tarafından geliştirilen birtakım öneriler olmuştur. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Programda Liseye Geçiş Sınavı (LGS)'nin varlığından söz edilmemiş, ancak öğretmenler sınava hazırlamayı amaç olarak görmüştür. 8. Sınıflar sınava gireceği için programda belirtilen dil becerisini geliştirme amacı tam olarak gerçekleşmemektedir. Bu açıdan programın amaçlarının netleşmesi ve bu doğrultuda revize edilmesi önerilebilir.
- Program içeriği ve ders saatleri tekrar gözden geçirilerek revize edilmesi önerilmektedir.
- Programın etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, haftada 4 saat olan İngilizce ders saatinin artırılması gerekmektedir. Aynı şekilde gizil öğrenme ortamlarının artırılması bu doğrultuda dil sınıfları oluşturulması sağlanabilir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda fırsat eşitliğini sağlamak için aynı şartları sağlamak için çalışmalar, projeler yürütülmelidir. Okullar arası materyal paylaşım alanları yaratılmalı bunun için eTwinning tarzı projeler yaratılabilir.
- Yapılan araştırma, 8. sınıf İngilizce programı CIPP Model esas alınarak öğretmen görüşleri açısından değerlendirilen özgün bir çalışmadır. Bu sürece öğrencilerin görüşleri de alınıp araştırma kapsamı genişletilebilir. Farklı program değerlendirme modelleri kullanılabilir.
- Çalışmanın sadece Gaziantep ve şırnak'ta görevli öğretmenler ile sınırlı olmasından dolayı, konuyla ilgili çalışmaların daha geniş örneklem grubuyla ve farklı illerde yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin derslerini işlerken farklı materyal kullanabilmeleri için buna yönelik kazanımların ve etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin belirttiği görüşlere göre; öğrencilerin pek çoğunun program için hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilere İngilizce dilinde daha fazla öğrenme yaşantısı sunacak etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akman, G. (2014). *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Çay Meslek Yüksekokul, İşletme Yönetimi Programı, Yönetim ve Organizasyon Bölümü.
- Broghton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language* (2. b.). London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanitie*, 4(1), 115-128.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*(33), 167.
- Demirtaş, Z., & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG. (2018). *Eğitim izleme raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf adresinden 10 Ekim 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 224-236.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kapçak, B. C., & Okuyan, F. (2016). *Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Aydın.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 4(4), 82-87.
- Kelly, A. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: Sage Publication Limited.
- Krefting, L. (1991). Nitel araştırmada titizlik: Güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Amerikan Mesleki Terapi Dergisi*, 45(3), 214-22.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis (second edition)*. London: Sage Publication.
- Peker, T. (2006, Eylül). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm*. Çal Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri (s. 684-690). Denizli.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. Collit Proje. *A Background Note*.
- Robson, C. (1993). *Robson C. (1993) Real world research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 73-92.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model of evaluation. T. Kellaghan, & D. Stufflebeam D.S. (Eds). *International Handbook of Educational Evaluation* (31-62). Great Britain: Dordrech: Kluwer Academic.
- Turan, S., & Sayek, İ. (2006). Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37(3), 171-175.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 6(4), 543-559.

- Uşun, S. (2007). *Yapılandırıcı program geliştirme süreçlerinde eğitim durumu düzenleme öğeleri ve ilkeleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (05-7 Eylül 2007). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Tokat.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks,: CA: Sage.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

Evaluation of 8th Grade English Language Curriculum According to Context, Input, Process and Product (CIPP) Model

Dr. Mehmet Başaran (Academic)
Gaziantep University-Türkiye
mehmetbasaran@outlook.com

Oğuzhan İleriş Özdemir
Ministry of National Education
bilgehaniltekin@gmail.com

Muhammed Salih Can
Ministry of National Education
salih.dorian02@gmail.com

Abstract

The main aim of this research is to evaluate the eighth grade English curriculum of secondary education, which has been carried out since the academic year 2018-2019, in line with the opinions of the teachers by using the context-input-process-product (CIPP) model developed by Stufflebeam. In the study, a case study was applied, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 8th grade English teachers working in Gaziantep and Şırnak Provinces, which are determined by using criterion sampling method, which is one of the purposive sampling method. Qualitative data were obtained through structured interview forms based on the CIPP Model. Descriptive analysis method was used in analyzing qualitative data. The research group consists of 8th grade English teachers working in Gaziantep and Şırnak. The qualitative data were collected through structured interview forms based on the CIPP Model. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis method was used. In order to evaluate the program from various perspectives and to provide a holistic framework, to obtain valuable data it is important to carry out the evaluation study by adapting it to the CIPP Model. Context evaluation results; The teachers stated that the program aims were to improve the language skills and to prepare for the exam. In the program, preparing for the exam is not specified as an aim. Results regarding input evaluation; it was observed that teachers' views especially on materials were negative and for many reasons they were insufficient to meet the objectives of the program. Process evaluation results; In the process, it was observed that some problems such as program intensity, classroom environment, insufficient class hours, level differences between students and bias towards the course were experienced. Results related to product evaluation; The program was found to be insufficient in reaching the intended targets, but it contributed to the vocabulary. The results of the research revealed that the program needed revision in theory.

Keywords: English Curriculum, CIPP Model, Program Evaluation



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.154-178**

DOI: 10.19160/ijer.767692

Received: 10.07.2020
Accepted: 18.11.2020

Suggested Citation:

Başaran, M. Özdemir, O.İ., & Can, M. S. (2020). Evaluation of 8th Grade English Language Curriculum According to Context, Input, Process and Product (CIPP) Model. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 154-178, DOI: **10.19160/ijer.767692**

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Today, as a result of technological advances, people have established more intensive relationships between people, people around the world have become close to each other thanks to mass media and relationships have been established in different fields. Therefore, the need for language has increased over time. Foreign language today; It means knowing the technologies, arts, sciences and cultures of different nations and communicating in every field. The fact that English is active in the field of science has made English the most important communication language in terms of accessing information in the 21st century compared to other languages. In today's world, the need for language with foreign language lessons is tried to be fulfilled in both public and private schools. English Teaching Program in Turkey is re-organized in line with the overall objectives of the National Education and its need has been attempted to meet. In order to provide primary and secondary school students high quality English education in Turkey and of course for the continuation of a current curriculum subjects must be revised continuously. In order to ensure that students become active language users, the use of English in all kinds of classroom interactions is emphasized and care is taken to establish a certain level of communication. 8. specified Education Program in Turkey, which corresponds to A2 level. This level aims to develop students in the area of listening, speaking, reading and writing skills.

In this study, it is aimed to evaluate in line with the opinions of teachers by using the Context - Input - Process - Product (CIPP) Model of the 8th Grade English Teaching Program of the Secondary Education, which has been running since 2018-2019 academic year. While evaluating the program, it is tried to find out to what extent the program has achieved the specified goals or what deficiencies in the program. If a program is to be evaluated, it must be based on the program evaluation approach and model. It is important to evaluate the program from various perspectives and to adapt the program to the CIPP Model in terms of obtaining valuable data and in terms of creating a holistic framework.

Method: In this research, a qualitative research method, which examines the opinions of English teachers about the 8th Grade English Curriculum based on the Context- Input- Process- Product (CIPP) Model, was used. Since the opinions of 10 English teachers about the 8th Grade English Curriculum were revealed in the study, the design of the study was determined as a case study. In this research, the study group was determined using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The study group of the research consists of 10 English teachers who attended 8th grade English lessons in Gaziantep and şırnak who have worked at schools under the Ministry of National Education for at least two years. This study group was selected due to its accordance with the criteria determined by the researchers beforehand. In order to ensure validity and reliability, participants were selected from volunteer teachers, and the researcher trilogy technique and expert opinion were used during the evaluation of the data.

Qualitative data was collected through structured interview forms based on the CIPP Model. The low number of participants and the ability of the participant to express his / her thoughts sincerely during the interview was effective in choosing this type of interview. Descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. In the interview, open-ended questions were asked to the participants according to the predetermined themes. Codes were obtained from the answers given to the questions. The data obtained were analyzed by the researchers at different times. The researchers then compared their analysis and identified the points reached and reached the consensus. The researchers used the formula "Reliability = Consensus / Disagreement + Consensus x 100" developed by Miles and Huberman (1994) to finalize their analysis. Coherence reliability was found as 82 among the researchers.

Findings: The results of the research are considered as the 4 steps of the CIPP model as context, input, process and product evaluation. In the context assessment section, which is the first step, English teachers; He emphasized on developing A2 level, preparing for 4 basic skills and exam. In addition, the use of English and communication competence were also emphasized by teachers. In addition to being compatible with the program objectives of the textbook, English teachers also stated that the textbook content is appropriate for the level of students preparing for LGS.

In the input evaluation section, which is the second step, the level of student readiness is insufficient in the program. In addition, the use of materials increases academic success, ensures permanent learning and increases motivation. While the teachers stated that the smart board, textbook, technological documents and flash cards were useful from the materials specified in the program, they also suggested real objects, posters, bulletins, educational films, TV and radio programs that can be used in the course related to teaching English.

In the process evaluation section, which is the third step, teachers stated that the knowledge was mainly transferred to the students and that they had the opportunity to transfer and apply it in some classes. Teachers responded to the problems they encountered in the implementation of the program, such as prejudice towards the lesson, lack of lesson hours, and traditionalist approach. As a solution to the program, solutions such as constructivist approach, material diversity and language laboratory were offered.

As a last step, in the product evaluation section, teachers commented that the program was insufficient in preparing students for LGS and inadequate in reaching the intended goals. Teachers made suggestions such as giving more place to speak English for an ideal English lesson, language lab, teacher guidance and group work. The teachers emphasized that there is a lack of experience in learning English and that this deficiency can be overcome by the student taking an active role, developing the targeted language skills and using them in his own life and making the language a communication tool.

Suggestions: In light of the findings obtained during the research, some points that need to be corrected or changed in terms of the program have been reached and suggestions have been compiled. Although the program does not adopt it as a goal, the Transition to High School Exam, which is important for students, was seen by teachers as a goal and it was suggested that the program should be revised accordingly. It may be suggested that the content of the program should be rearranged in accordance with the opinions of the teachers and the number of lessons should be increased. It can be suggested that students' language level should be determined and learning environments should be created by having fun. It is also suggested that a more comprehensive study involving more crowded study groups and different provinces should be carried out due to the limited application of the study to teachers in 2 cities as Şırnak and Gaziantep.

İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Dr. Özden Ölmez Ceylan
Milli Eğitim Bakanlığı
olmezozen@gmail.com

Erhan Algam (Y.L.Öğr.)
Özel Kocatürk İlköğretim Okulu
erhanalg@yahoo.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberini yasal belgeler ile alanyazın temelinde incelemek, elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde belge (doküman) inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma dokümanını "İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi" ile ilgili alan yazında 2010-2020 yılları arasında yapılan araştırmalar, yayınlanan makaleler, yüksek lisans / doktora tezleri ve yasal mevzuatlar oluşturmaktadır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; rehberin genel olarak yasal belgeler temelinde tutarlılık gösterdiği, ancak bir kısmının yasal dayanaklara göre güncel olmadığı veya yürürlükten kaldırıldığı tespit edilmiştir. Alan- yazın temeli incelenme neticesinde ise rehberin genelde alanyazınla tutarlılık gösterdiği ancak rehberdeki ilgili maddeler alanyazına gönderme yapılmadığı sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular temelinde kolay ulaşılabilmesi için rehberde yer alan yasal belgelerin dijital ortamda tek bir internet adresinde toplanması ve müfettişlere ulaştırılması için merkez teşkilatta görevli bir birim ya da uzman görevlendirilmesi, güncel tutmak adına rehberle ilgili maarif müfettişlerinden oluşan bir çalışma kurulu oluşturulması, rehberin alanyazın temelinde hazırlanması ve kontrolünün sağlanması amacıyla akademisyenlerden oluşan bir bilim kurulu oluşturulması çalışma bağlamında getirilen önerilerden bazılarıdır.

Keywords: Eğitim denetimi, Denetim rehberi, İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, Milli Eğitim Müdürlüklerinin denetimi



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 20, ss.179-198**

DOI: 10.19160/ijer.831894

Gönderim : 01.11.2020
Kabul : 23.12.2020

Önerilen Atıf

Ölmez Ceylan, Ö. &. Algam, E. (2020). İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 179-198, DOI: 10.19160/ijer.831894

GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyini etkileyen temel unsurlardan biri eğitimin niteliğidir. Eğitim niteliğinin artırılabilmesi için sistemin bileşenlerinin verimli çalışmasının sağlanması gerekmektedir. Bu noktada sistemin işleyişinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi nitelikli bir denetim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Denetimin hangi yeterliliklere sahip bireylerce ve hangi yolla yapılacağı da uluslararası standartlara ulaşılabilmesi noktasında önem taşımaktadır. Denetmen seçme ve atama kriterlerinin yetersizliği, denetmenlerin sık yer değiştirmesi, denetmenlerin soruşturma ve rehberlik görevlerinin bir arada olması, iş yüklerinin fazlalığı, aşırı bürokrasi ve politik baskı, zaman darlığı, denetim ile ilgili mevzuatların yetersiz olması, sık değişmesi ve denetmenlere zamanında ulaşmaması gibi nedenler Maarif Müfettişleri Başkanlıkları arasında uygulama birliği eksikliğini ve standartlaşma yetersizliğini doğurmaktadır. Denetim sistemindeki bu sorunların üstesinden gelinmesi eğitimin niteliğini etkileyerek toplumsal gelişimi de sağlayacaktır. Okul, kurum ve birimlerde denetim ilke ve raporlama standartlarında birliğin sağlanması için denetim verilerinin ve personelin değerlendirilebilmesini sağlayacak bilimsel yöntem ve araçların geliştirilmesi, ölçütlerin saptanması ve denetmenlerin mesleki yeterliliğinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Alandaki denetimsel sorunların çözümünde standartlaşmayı sağlamak amacıyla MEB tarafından denetim rehberleri hazırlanmıştır. Denetim rehberlerine göre müfettişler arasında uygulama birliği sağlanmaya çalışılırken yasal alt yapı Anayasa, kanun, yönetmeliklere göre belirlenmiştir. Çünkü eğitim kurumlarının denetimi, eğitim sisteminde bir alt sistem olarak yer almaktadır. Denetim örgütsel, işlevsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak örgütsel eylemlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Eğitimde, denetim sisteminin ve sürecinin en önemli uygulayıcısı denetmenlerdir (Müfettişler). Eğitim denetimi ise eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için önlem almak ve süreci geliştirmek çabalarının toplamıdır. Her örgüt gibi eğitim örgütleri de, varoluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır (Aydın, 2008). Toprakçı 'ya (2008) göre eğitim denetimi yapılmış ya da yapılmakta olan eğitim faaliyetinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini saptama sürecini inceleyen, açıklayan ve bu süreci öndeyileyen bilim dalıdır. Denetmenler, yasal çerçeveler doğrultusunda, bir yandan eğitim personeli ve kurum teftişi yaparken, diğer yandan suç unsuru oluşturabilecek durumlara ilişkin soruşturma görevlerini de yerine getirmektedirler.

Türk eğitim sisteminde denetim yapısı incelendiğinde; bir kamu kurumu olarak denetim ders denetiminden başlayarak sınıf denetimi, okul denetimi, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin (MEM) denetimi ve Bakanlık düzeyinde denetime kadar eğitim sisteminin her düzeyi için yapılandırılmıştır (Altunay, 2016). Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin ülke yönetim anlayışı ile paralel biçimde merkezi bir yönetim anlayışına sahip olduğu görülmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56 Maddesinde de "Eğitim-öğretim hizmetinin, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur." şeklinde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 1973). Millî Eğitim Bakanlığı; (1) merkez, (2) taşra ve (3) yurt dışı örgütü şeklinde örgütlenmektedir. Başaran'a (2006) göre Türk eğitim sisteminin örgüt yapısında aracı üst sistem: il ve ilçe milli eğitim müdürlükleridir. Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü; bakanlık makamı ve merkez hizmet birimlerinden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının taşra örgütünde merkezdeki gibi bir yapılanma söz konusudur. Her ilde bir il milli eğitim müdürlüğü, her ilçede bir ilçe milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe milli eğitim müdürlükleri il milli eğitim müdürlüğüne karşı sorumludur. Millî eğitim müdürlükleri mülki amirlere (illerde vali, ilçelerde kaymakam) bağlı olarak faaliyette bulunmaktadır (Akin, 2016). İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde maarif müfettiş başkanlığı oluşturulmuştur (652 Sayılı KHK, 2011, Md.30). Maarif müfettişleri; il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarının teftiş, denetim, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme hizmetlerinin yürütülmesinden sorumludur (MEB İl ve İlçe MEM Yönetmeliği,

2012, Md.7). Maarif Müfettişleri görevlerini yerine getirirken Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Bakanlığı tarafından hazırlanan denetim rehberlerinden yararlanmaktadır.

Yurt dışı alanyazınındaki eğitim ve denetim sistemleri incelendiğinde, gelişmekte olan ülkelerle, gelişmiş olan ülkelerin eğitim ve denetim sistemlerini doğrudan içeren yapısal ve işlevsel denetim rehberi çalışmalarına rastlanılmamıştır. Eğitim denetimi ve rehberi her lkenin siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel yapısı ve tarihi normlarına göre değişiklik gösterebilmektedir (Tezcan, 2015). Gelişmiş ülkelerin okullarında daha az merkezietçi, federal veya bölgesel okul özerkliğine dayanan nicelik değil nitelik göstergelerinin izlendiği, okulların kendi öz değerlendirme sistemlerini denetim için daha etkin kullandıkları tespit edilmiştir (Grauwe, 2008). Tonbul ve Baysülen 'e (2017) göre eğitimde başarılı olan ülkelerin dışarıdan müdahale eden denetim mekanizmaları bulunmakla birlikte, eksikleri saptama, değerlendirme ve buna dayalı olarak ğretmeni ve okulu geliştirme içinden sorumlu olan makam ağırlıklı olarak okul ynetimleridir. Gelişmekte olan ülkelerde eğitimin denetimi bölgesel müfettişler tarafından, idari denetim ise yerel hkmetlerin il/ilçe yetkilileri tarafından yapılmaktadır. İngiltere'de denetim görevi Eğitimde Standartlar Dairesi, yerel yönetim birimleri ve okullar tarafından paylaşılmaktadır (Süngü, 2002; Süngü, 2005). Türkiye'de olduğu gibi Fransa'da da merkezietçi bir yönetim anlayışı yer almaktadır ve merkezi yönetimin, eğitim kurumlarının denetimi üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir. Fransa'da denetim yetkileri Milli Eğitim Bakanlığı'nda toplanmaktadır. Bunun yanında, milli eğitimin ilkeleri çerçevesinde, eğitim denetiminden sorumlu başka denetim birimleri de mevcuttur. Ulusal düzeyde görev yapan teftiş kurullarının yanı sıra bölgesel teftiş kurulları da bulunmaktadır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016).

Türk eğitim sisteminde denetim işlevinin kurumsal bir nitelik kazanması Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri ile birlikte ilan edilen Tanzimat'tan Modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar devlet eliyle, tam bir merkezi kontrolle yönetilecek şekilde yrtlmştr. Türk eğitim sistemine ilişkin ilk yasal düzenleme 1869 yılında ıkarılan Maarif-i umumiye nizamnamesidir (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 5 bölüm ve 198 madde olarak 1869 yılında hazırlanmış ve eğitimin hemen hemen her konusu ile ilgilenmiştir.) Bu tüzük ile eğitim hakkı, eğitim yönetimi, ğretmen yetiştirme ve taşra teşkilatı ve sınav sistemleri gibi hususlar düzenlenmiştir. Türkiye'de bütün eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) atısı altında toplanmıştır. 1923-1935 yılları arasında "Maarif Vekleti" olan MEB, 1989 yılından günümüze kadar "Milli Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmektedir. MEB'in teşkilat yapısı çeşitli yasal düzenlemelerle değerikliklere uğramış olup günümüzdeki son yapısı 14.9.2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Mill Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir (652 Sayılı KHK, 2011, Md.2). Bu doğrultuda il ve ilçeler düzeyinde denetim görevi il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine verilmiştir. İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin denetim emriyle yapılacak olan rehberlik ve denetim hizmetleri, Bakanlığın Bakanlık, Maarif Müfettişleri Bakanlıklarının ise Valilik Onay'ına dayalı olarak hazırladıkları ve ilgili maarif müfettişlerine verdikleri rehberlik ve denetimi işlevine ait görevlendirme talimatıyla yapılmaktadır. Bu talimat kapsamda rehberlik ve denetim grubundan sorumlu olan maarif müfettişi, denetim ve araştırma çalışmalarında işlerin zamanında ve düzenli bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Grubun yıllık rehberlik ve denetim faaliyet planı ve raporunu gruptaki müfettişlerle birlikte hazırlayarak maarif müfettişleri başkanlığına sunar.

İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin tarihsel süreç içinde sorumluluk alanı ve kurumsallaşma süreci incelendiğinde görevlerini planlı ve sistemli bir şekilde yürütmesi gerek-liliği ortaya çıkmaktadır. İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin denetimin süreçleri doğrultusunda yapılan denetimlerin mevzuatla örtüşmesi, Maarif Müfettişleri Bakanlıkları arasında uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlama, rehberlik ve denetim ilkelerinin uygulanması, denetçiler ve denetim sonuçlarının raporlanarak ilgili birim ve kişilere iletilmesinde bazı sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Aypay, 2010, Gündüz ve Can, 2013; Sarpkaya, 2004). Öte yandan dünyada hızla

değişen ve yenilenen şartlar, denetim anlayışındaki kurumsal değişimler ve gelişmeler, rehberlik ve denetim esaslarının yeniden ele alınmasını ve düzenlenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle sorunların çözümüne ışık tutacak olan Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sayfasında yayımlanan, rehberlik ve denetim kılavuzlarından erişime açık olan "*İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*"nin incelenmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte denetimle ilgili olarak kurumlarda yapılan uygulamalarda farklı stratejilerin ve yöntemlerin izlendiği görülmektedir. Denetimler sonrası verilen kararlara ilişkin birçok soruşturma açılmaktadır (Çelebi, Övür ve Eravcı, 2016). MEB'in denetimine tabi olan kurumlarda farklı strateji ve tekniklerden kaynaklı hukuksal sorunların üstesinden gelinmesi için eğitim denetiminde standart bir rehberin varlığı, yönetmeliklerde belirlenen denetim sürecinin daha bilimsel, sağlıklı, tutarlı ve verimli olmasını sağlayacaktır. Nitekim bürokrasi kuramı, bilimsel yönetim kuramı vb. klasik yönetim kuramlarında göreve ve kurumsal işleyişe ilişkin ilkeler, önermeler, genellemeler, kavramlar ve tanımların önemli olduğu vurgulanmaktadır (Miles, 2016). Örneğin bürokrasi kuramı; "*örgütün iş ve işleyişindeki her faaliyetin yazılı belgeye aktarılması ve işleyişle tutarlı olması gerektiğini savunmaktadır.*" Rehberde maddelerin yasal belgelerle desteklenmesi ve denetim sürecinde yapılacakların açıklanması bu kuram temelinde ele alınabilir. "*İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin*" hazırlanması bu doğrultuda bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında denetim ve rehber kavramını ayrı ayrı kapsayan ve birçok değişkeni içeren çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bunlar daha çok Türkiye'de denetim ve rehberlikle ilgili çalışmalarda il/ilçe milli eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunlar ile denetmenlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik rollerini yerine getirmeleri ilgili araştırmalar (Memişoğlu ve Sağır, 2008), Türk eğitim denetimi sisteminin diğer ülkelerin denetim sistemi ile karşılaştırılması (Demirkasımoğlu, 2011), rehberlik ve denetim çalışmaları (Şahin, 2017), ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşleri (Beytekin ve Tas, 2017), eğitim denetiminin niteliğinin geliştirilmesi, işlevsel ve yönetsel açıdan değişim çabaları (Gönülaçar, 2018), yasal belgeler temelinde Türkiye'deki eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki uygulamalar (Toprakçı ve Kadı, 2014), kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Toprakçı ve Akçay, 2016), MEB Sayıştay denetim raporları (Toprakçı ve Bakır, 2019) gibi çeşitli araştırmaların alanyazında yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak MEB tarafından hazırlanan denetim rehberlerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. "Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönerge"nin 25. Maddesine göre Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının görevlerinden birinin "*Bakanlık, merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek*" olduğu görülmektedir. İlgili madde doğrultusunda denetim rehberinin geliştirilmesine vurgu yapıldığı görülmekte ve bu bağlamda rehberin güncel olması beklenmektedir. Rehberin geliştirilmesi ve güncel tutulması; ileriki dönemlerde rehberliği eğitim denetimi alanında kullanacak olan ve denetlenen kişileri aydınlatması, yol göstermesi ve alanyazına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı MEB'in yayınladığı, "*İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*" dokümanının yurt içi yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlı ve tutarsız yönlerini incelemek, elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin elde edilme süreci ve analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli: Araştırmada denetim rehberinin gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesi amacıyla nitel araştırma yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre nitel araştırma modeli, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik

bir sürecin izlendiği araştırmadır. Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden belge (doküman) incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle verilerin sağlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmacı, araştırmanın konusuna bakarak hangi dokümanın önemli olduğunu ve veri kaynağı olarak neleri kullanılabileceğine karar vermesi gerekir. Doküman incelemesi için kişisel, kamu ve arşiv dokümanları kullanılabilir. Doküman incelemesi beş aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanmadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Denetim rehberi, bir kamu belgesi olarak maarif müfettişlerine denetimde yol göstermek, kurum denetiminde uygulama birliği ve standartlaştırmayı sağlamak ve sorunlu alanları önceliklendirerek denetim yapılmasını gerçekteştirmek amacıyla doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma Dokümanı: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı 2016 yılında resmi web sitesinde kurumların teftişine yönelik olarak 16 adet "*rehberlik ve denetim rehberi*" yayımlamıştır (tkb.meb.gov.tr). Bu rehberler maarif müfettişlerine denetimlerinde yol göstermek ve teftiş sürecinde uygulayacakları esasları belirtmek amacıyla hazırlanmıştır. Yayınlanan bu rehberlerden biri de "*İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*" dokümanıdır. Bu dokümana MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesi ortamında 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Söz konusu doküman yasal dayanak (kanun, yönetmelik, yönerge, genelge) ve alan yazın temelinde incelenmiştir. Ayrıca araştırmada alanyazında 2010-2020 yılları arasında eğitim denetimi ve rehberi ile ilgili yayınlanan makaleler, yüksek lisans / doktora tezlerinden (çevrim içi ortam; Google Akademik, Resmi siteler, Ege Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Resmi Web sayfası, Google ve Yandex) yararlanılmıştır. Buna göre ulaşılan belgeler (rehber hariç olmak üzere) sınırlılığında bir incelemenin gerçekteştiğini belirtmek gerekir. Bu durumda çalışma dokümanı olan denetim rehberi iki ana başlık altında incelenmiştir: 1) İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Yasal Belgelerle ilişkisi 2) İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin alanyazınla ilişkisi. Bu ana başlıklar altında yer alan ilgili maddeler ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden belge (doküman) incelemesi ile toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve şimşek, 2016). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu bağlamda yasal belgeler ve alanyazın temel alınarak rehberle ilişkin iki aşamada içerik analizi yapılmıştır. İlk aşamada rehberin kendisi ve rehberin gönderme yaptığı yasal belgeler ile ilişkisi incelenmiştir.

İkinci aşamada ise araştırmacılar rehberin alanyazın ile ilişkisinin analiz işlemi için çevrim içi ortam, gerçek ve sanal kütüphaneleri yardımcı araçları ile " alanyazınsal zihin çerçeveleri (alanyazında ustalık) " sınırlılığını aşkınlık seviyesine gelinceye kadar okumalar yapmışlar ve bu okumalar sonucunda belirlenen temalar, kategoriler ve kodlara ulaşmışlardır. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine, uzman görüşüne başvurulmuştur.

İlk aşamada içerik analizinde rehber yasal belgeler temel alınarak incelenmiş; tema, kategori ve kodlar oluşturulmuş; ikinci aşamada ise alanyazın temel alınarak rehber incelenmiş; tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Bu aşamalar neticesinde "*Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı* ", "*Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı*", "*Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı*" ve "*Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı*" kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bu kategoriler altında "*Yasal dayanağa uygunluk*", "*Yasal dayanak belirsizliği*", "*Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme*", "*Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme*", "*Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama*", "*İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme*", "*Yasal dayanağa göre güncel olmama*", "*Alanyazına uygunluk*", "*Alanyazına atıfsızlık*", "*Alanyazın*

“içerik eksikliği”, “Alanyazına aykırılık” ve “Alanyazınla kavram tutarsızlığı” şeklinde kodlar yer almaktadır. İçerik analizi neticesinde elde edilen verilerin bulguya dönüştürülerek daha iyi anlaşılması amacıyla veriler yüzde dağılımı ve sayılar şekline ifade edilmiştir. Bu bulgular ışığında temalar oluşturulmuş temaya yönelik alıntılar ve yorumlar eklenerek ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Yapılan içerik analizlerine birkaç örnek Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi içerik analizi örnekleri

Tema	Kategori	Kod	Kodları biçimleyen ifadeler /Gönderme yapılan yasal belge/ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Dayanağa Uygunluk	<p>Rehberde: 2. EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİ 2.2. Öğretim Etkinlikleri 2.2.7. Hayat Boyu Öğrenme 1. Örgün eğitim alamayan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirici tedbirlerin alınması 2. Hayat boyu öğrenmenin imkân, fırsat, kapsam ve yöntemlerinin geliştirilmesi 3. Yetişkinlere yönelik yaygın meslekî eğitim verilmesinin sağlanması (...)</p> <p>Yasal Belgedeki Karşılığı: MEB ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği hayat boyu öğrenme hizmetleri madde 15 “a) Örgün eğitim alamayan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirici tedbirler almak, b) Hayat boyu öğrenmenin imkân, fırsat, kapsam ve yöntemlerini geliştirmek, c) Yetişkinlere yönelik yaygın meslekî eğitim verilmesini sağlamak (...)” (Resmî Gazete 2012, S: 28471)</p> <p>Rehberdeki ifadeler ile yasal dayanakta ifadeler karşılaştırıldığında. “Eğitim Öğretim faaliyetleri” ana başlığı altında, “Öğretim Etkinlikleri” kapsamında yer alan, “hayat boyu öğrenme” maddelerinin, MEB ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği hayat boyu öğrenme hizmetleri madde 15’ e gönderme yaptığı tespit edilmiştir. İlgili maddeye internet ortamında ulaşılmıştır (Resmî Gazete 2012, S: 28471). İlgili yönetmeliğin maddeleri, rehberdeki maddelerle karşılaştırıldığında; maddelerin bire bir örtüştüğü tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu madde rehberin içerik analizi neticesinde yasal belgeler temelinde tutarlılığını gösterdiğinden dolayı tutarlılık kategorisi başlığı altında “Yasal Dayanağa Uygunluk” kodu ile ifade edilmiştir.</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme	<p>Rehberde II. REHBERLİK ve DENETİM RAPORLAMA STANDARTLARI 1. RAPOR YAZIM İLKELELERİ “Doğruluk; Raporun gerçeklere dayanmasını ifade eder. Tarafsızlık; Gözlem, tespit, sonuç ve önerilerin gerçeğe dayalı, çarpıtmadan uzak ve önyargısız olarak ortaya konulmasını ifade eder. Açıklık; Raporun yeterli bilgiyi anlaşılır şekilde ortaya koymasını ifade eder. Ölçülebilirlik; Raporda getirilen tekliflerin, önerilerin, yorumların karşılaştırılabilir ve rakamsal olarak ortaya konulmasını ifade eder.(...)” şeklinde belirtilmiştir.</p> <p>Yasal Belgedeki Karşılığı MEB Teftiş Kurulu yönetmeliğinde “Raporlar kısa, açık, kolay anlaşılır, tekrara yer vermeyecek tarzda ve yazım kurallarına uygun bir üslupla yazılır. Raporlarda ulaşılan görüş, kanaat ve sonuç ile teklifler tereddüt oluşturmayacak nitelikte, belgelere ve mevzuata dayandırılarak açıklanır (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği 2017, m.53/1-2).”</p> <p>Rehberde bölüm II “REHBERLİK ve DENETİM RAPORLAMA STANDARTLARI” altında yer alan “1. RAPOR YAZIM İLKELELERİ” ile ilgili maddeler MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği’ndeki maddeler ile karşılaştırıldığında.(MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği 2017, m.53/1-2) Rehberde yer alan ifadelerin yasal dayanağa göre daha kapsamlı olduğu ve daha fazla detaylara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili madde tutarsızlık kategorisi başlığı altında “yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme” kodu içerisinde yer almıştır.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk	<p>Rehberde: Kullanıcı grupların oluşturulması ve yetkilendirilmesi MEBBİS altında bulunan tüm modüllere bilgi girişinin eğitim paydaşları tarafından zamanında doğru şekilde yapılması, güncelleme işlemlerinin anlık olarak yapılması ve ilgili modüller(...)</p> <p>Alanyazında: Ayrıl (2007) göre teknolojinin genellikle zorunlu rutin işlerde kullanıldığına vurgu yaparak E-Okul ve MEBBİS veri tabanlarının devam-takip, listeler alma, kayıt, güncelleme, nakil işlemlerini yapma gibi işlemlerde kullanıldığına dikkat çekmektedir. Akbaba ve Altun (2000) araştırmalarında okul yöneticilerinin bilgi iletişim teknolojilerini çoğunlukla resmi yazışma, kayıtların tutulması ve kırtasiyeciliğin azaltılması amacıyla kullandıkları sonucuna varmışlardır.</p> <p>Rehberde ifade edilen MEBBİS veri tabanında bulunan tüm modüllere ait bilgi girişinin zamanında doğru şekilde yapılması ve güncelleme, devam-takip, listeler alma, kayıt, nakil işlemleri ile ilgili olarak alanyazında da atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ilgili ifade denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı kategorisi altında “alanyazına göre uygunluk” kodu içerisinde yer almıştır.</p>
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği	<p>Rehberde AMAÇ, KAPSAM, DAYANAK VE TANIMLAR Denetim rehberinin amacı “ MEB bağlı İl/İlçe millî eğitim müdürlüklerinin denetiminde uygulanacak esasları belirlemektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Alanyazında Açıklaması Oysa denetim rehberinin amaç cümlesi alanyazın temelli geniş bir çerçevede tanımlanabilir. Örneğin ifade Feyereisen, Fiorino ve Nowak’a göre, (1970:13) denetimin amacı okullardaki öğretme ve öğrenme konularında program düzenleme ve karar vermedir. Denetim, eğitim ve öğretim programlarının hem niteliksel hem niceliksel boyutları üzerinde durmaktadır.</p>

			Rehberde denetimin amacı çok kısıtlı olarak tanımlanmıştır. İlgili madde alanyazında eğitim ve öğretim programlarının hem niteliksel hem niceliksel boyutları üzerinden tanımlanmıştır. Bu durum alanyazında mevcut olan ifadelerin rehberde eksik olması, rehberin alanyazın temelli içerik eksikliği tutarsızlığını göstermektedir. Alanyazında olup rehberde eksik olan ifadeler bu kod altında belirtilmiştir. Bu bağlamda ilgili ifade alanyazınla tutarsızlık kategorisi başlığı altında "içerik eksikliği" kodu içerisinde yer almıştır.
--	--	--	---

Tablo 1’de görüldüğü üzere veri analiz sürecinin daha iyi anlaşılması için denetim rehberinde yer alan “Denetim Rehberinin Yasal belgelerle Tutarlılığı”, “Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı”, “Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı” ve “Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı” kategorilerine ait uygun kodlar için ayrı ayrı örnekler verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik: Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman incelemesi ve meslektaş teyidi alınarak verilerin iç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Yıldırım ve Şimşek’in (2016) ifade ettiği gibi doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (geçerlilik) araştırma sürecini, verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmanın değerlendirmesine olanak verecek bir şekilde tanımlanması (güvenilirlik), nitel araştırmanın karşılaması gereken önemli beklentilerdir. Bu bağlamda MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının farklı kurumlarına yönelik “rehberlik ve denetim rehberleri” alanda uzman kişiler ile birlikte Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ayrıca denetim rehberlerinin incelenmesi ile ilgili olarak ekip üyelerinin toplantılar vesilesi ile bir araya geldiklerinde fikir alışverişinde bulunmaları geçerliliğe ve güvenilirliğe katkı sağlamıştır. Rehberlerin incelenmesi için; katılımcılar, internet ortamında belirlenen gün ve saatte canlı toplantı araçları üzerinden, her hafta olmak üzere toplam 12 hafta süresince bir araya gelmişlerdir. Yapılan toplantılar tekrar izlenebilmek amacıyla kaydedilmiştir. Bu toplantılarda uzman görüşü alınması ve geribildirim sağlanması amacıyla eğitim bilimi ve denetimi alanına yayınları olan alanında yetkin bir akademisyen ile bir maarif müfettişte yer almıştır. Toplantılarda öncelikle rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceği üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra rehberin yasal dayanak ve alanyazın temelinde incelenmesi ve buna bağlı olarak içerik analizlerinin yapılması temaların, kategorilerin ve kodların oluşturulması süreçleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışma süreçlerinde belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar üzerinde tartışmalar yapılmış ve fikir birliği sağlanıncaya dek toplantılar sürdürülmüştür. Çözümüne kavuşturulan bir anlaşmazlık örneği vermek gerekirse Anayasa’nın 42 inci maddesinde, “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz” şeklinde ifade edilmiştir. Rehberde ise ilgili madde “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır.” şeklinde ifade edilmiştir. “(...) Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz” ifadesinin rehberde yer almaması yasal dayanak teması altında tutarsızlık kategorisi ile ifade edilmiş ve yasal dayanağa eksik gönderme koduyla belirtilmiştir. Ancak konuyla ilgili olarak canlı toplantılarda yapılan tartışmalar neticesinde; “İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’nin” maarif müfettişlerine denetimlerde yol göstermek amacıyla düzenlendiği ifade edilmiştir. Ancak söz konusu maddeyle ilgili olarak canlı toplantıda katılımcıların ve özellikle maarif müfettişinde bu konuda görüşü alınmıştır. Sonuçta yasa gereği maarif müfettişlerinin eğitim ve öğretim kurumu açma, kapama yetkisinin olmadığı ancak denetim sonucunda gördüğü eksiklikleri MEB ’in rapor halinde sunabileceği ve MEB’in ilgili makamlarınca gerekli tedbirlerin alınabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle burada yasal olarak eksik bir ifadenin söz konusu olamayacağı konusunda katılımcılar arasında bir mutabakat sağlanmıştır. Bu bağlamda ilgili madde “yasal dayanağa eksik gönderme” kodu altından çıkarılmış olup rehberde doğru ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rehberin içerdiği bilgiler MEB’in anayasa, kanunları, tüzükleri, yönetmelikleri, genelge ve yönergeleri ile de desteklenmiştir. Ayrıca araştırmanın araştırmada toplanan verilerin inandırıcılığına, görüş birliğine dayalı olarak analizine, sonuç ve süreçlerine yansız, eleştirel bir gözle bakması, ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini

sağlamıştır. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca ihtiyaç olması durumunda araştırmaya temel olan ham veriler paylaşılacak maksadıyla veya başka bir araştırmada karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla muhafaza edilmiştir. Böylece araştırmanın dış güvenilirliği artırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin” yasal belgeler ile alan yazın temelinde incelenmesi neticesinde ortaya çıkan tema, kategori ve kodların dağılımına, bulguları destekleyen alıntılara ve bu bulguların alan yazın temelli yorumlanmasına yer verilmiştir.

1. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi

İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin yasal belgeler temelli incelendiğinde denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması altında denetim rehberinin yasal belgeler ile tutarlılığı ve tutarsızlığı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmaktadır. Bu kategoriler kendi içinde kodlardan oluşmaktadır. Bu kodlar doğrultusunda elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi” teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

TEMA	KATEGORİLER	KODLAR	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	72
	1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal dayanak belirsizliği	15
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	10
		Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme	9
		Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama	9
		İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme	6
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	5
	Toplam	54	

Tablo 2’de görüldüğü üzere denetim rehberinin yasal belgeler teması doğrultusunda tutarlılık ve tutarsızlık olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı ve bu kategorilere ait kodların açılımına yer verilmektedir. Rehberde ilgili temaların, kategorilerin ve kodların incelenmesi neticesinde “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı (n=72)” kategorisi altında “Yasal dayanağa uygunluk” kodu ile “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=54)” kategorisi altında “Yasal dayanak belirsizliği (n=15)”, “Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme (n=10)”, “Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme (n=9)”, “Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama (n=9)”, “İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme (n=6)” ve “Yasal dayanağa göre güncel olmama (n=5)” tespit edilmiştir. Bu durumda “denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının (n=72)”, “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=54)” na göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda rehberde çok sayıda tutarsızlık olması ile birlikte tutarlılığın daha fazla olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Rehberde tutarlılığın nedeni rehberin hazırlandığı 2016 yılında gönderme yapılan yasal belgelerin 2020 yılına kadar hâlâ güncelliğini koruması ile açıklanabilir. Tutarsızlığının daha fazla olmasının nedeni rehberin 2016 yılında hazırlanması, çoğunlukla hazırlama safhasında okul müdürlerinin görüşlerinin alınması ve sonrasında güncellenmemesi olabilir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

"Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı (n=72)" kategorisi altında "Yasal dayanağa uygunluk" olarak bir tane kod tespit edilmiştir. Bu kod rehberin atıfta bulunduğu maddelerin yasal dayanağına ulaşılabildiği ve yasal dayanaktaki maddelerin rehberdeki maddeler ile ilişkilendirildiği ve örtüştüğünü ifade etmektedir. Rehberde "Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Din Öğretimi, Özel Eğitim ve Rehberlik ile Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Ortak Alt Faaliyetler" başlığı altında yer alan "Özel Eğitim ve Rehberlik" maddeleri "1. Rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili işlemler 2. Bakanlık tarafından oluşturulan özel eğitim ve rehberlik politikalarının uygulanması (...)" şeklinde ifade edilmiştir. Rehber belirtilen bu maddelerin yasal karşılığı olan "MEB ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetler" maddelerinin "1. Rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili işlemler 2. Bakanlık tarafından oluşturulan özel eğitim ve rehberlik politikalarının uygulanması (...)" maddeleri ile bire bir örtüştüğü tespit edilmiştir (Resmî Gazete 2012,S: 28471). Bu durum rehberin yasal belgeler ile tutarlılığını göstermektedir. Denetmenin yasal belgeler doğrultusunda karar alma ve uygulama süreçlerini kolaylaştıracak ve denetimde belirli bir standart sağlayacaktır. Denetleyicinin rehber ve yasal belge arasında sıkışmasına neden olmayacaktır. Denetimin rehber ve yasal belgeler arasında bir standardının olması, denetimi keyfilikten kurtaracaktır. Bu bulgu şahin, Çek ve Zeytin (2011)'in denetmenlerin, denetimlerinde ortak kültür oluşurmalarının, kendilerinden nelerin beklendiği konusunda net olabilmelerinin, denetledikleri kurum ve kişiler açısında yararlı olacağı bulgusuyla da örtüşmektedir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı (n=54) kategorisi toplam 6 koddan oluşmaktadır. Bu kodlar sırasıyla şunlardır; "Yasal dayanak belirsizliği (n=15)", "Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme (n=10)", " Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme (n=9)", "Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama (n=9)", " Yasal dayanaklara eksik gönderme (n=6)" ve "Yasal dayanağa göre güncel olmama (n=5)" şeklinde dir. Her bir kodla ilişkili bulgular rehberden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

1.2.1 Yasal Dayanak Belirsizliği: "Yasal dayanak belirsizliği (n=15) " kodu; denetim rehberinde ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu bağlamda rehberde "Eğitim ve Öğretim Ortamı" başlığı altında denetim standartlarından bahsederken " Birleştirilmiş sınıf uygulanan okul sayısı ve öğrenci sayısı ile genel okul ve öğrenci sayısına oranı" şeklinde ifade edilmiş. Rehberde bu ifadeye yönelik yasal belgeye ilişkin gönderme yapılmamıştır. Oysaki 18.06.2014 tarihli ve 29034 sayılı Resmî Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin 16. maddesi 1. fıkrasındaki; "(1) İlkokullarda, öğrenci sayısı 10'dan az olmamak şartıyla açılan her şube için 1 sınıf öğretmeni kadrosu verilir (...)" hükümlerine göre belirlenecektir. Buna göre; İlkokullarda, öğrenci sayısı 10'dan az olmamak şartıyla sınıf oluşturulabilmektedir. 222 (Kanun No. 3579) sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 50. maddesindeki; "Birleştirilmiş sınıflar da dâhil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40'dan dan fazla olamaz" şeklinde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 1961 Sayı:10705). Görüldüğu üzere rehberde yasal dayanağa ilişkin gönderme yapılmamıştır. Hâlbuki rehberde maddelerin yasal dayanağının karşılığının olması denetmenin ön hazırlık, karar verme ve uygulama süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu durumun rehberin niteliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

1.2.2 Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme: "Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme (n=10)" kodu; ilgili yasal temelleri olan ancak rehberde eksik ifade edilen maddeleri temsil etmektedir. Rehberde öğretim etkinlikleri altında din öğretimi "Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitim programlarının uygulanmasının sağlanması ve seçmeli din eğitimi derslerinin takip edilmesi, uygulanmasının gözetilmesi" şeklinde ifade edilmiştir. Rehberdeki ilgili maddenin yasal karşılığına

bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinde, din öğretimi hizmetleri Madde 13 "(1) Din öğretimine ilişkin hizmetler a) Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitim programlarının uygulanmasını sağlamak, b) Seçmeli din eğitimi derslerini takip etmek, uygulanmasını gözetmek, c) Din eğitiminde kullanılan ders kitabı ve materyallerin teminini koordine etmek." şeklinde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2012 Sayı: 28471). Yönetmelikte ifade edilen "c maddesi" görüldüğü üzere rehberde ifade edilmemiştir. Bu durum yasal dayanağa göre eksik bir ifadedir. Rehberin, denetmenin el kitabı olduğu göz önüne alınarak denetlemeye gittiği İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün " c maddesinde" belirtilen denetim görevinin yerine getirilip getirilmediğinin bilinmemesi anlamına gelebilir. Bu da denetimi sorunlu hale getirir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2014).

1.2.3 Yasal dayana göre fazla ifade edilme: "Yasal dayana göre fazla ifade edilme (n=9)" kodu; ilgili madde yasal dayanakta mevcut ancak rehberde yasal dayanakta yer alan ifadeden daha kapsamlı açıklamaya yer verildiğini göstermek için kullanılmıştır. Rehberde öğretim etkinliklerinde, temel eğitimi oluşturan maddeler "1.Okul öncesi eğitimi yaygınlaştıracak ve geliştirecek çalışmalar yapılması (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu hükümlerince oluşturulan "Ulusal Adres Veri Tabanındaki" bilgileri kontrol edilerek e-okul sistemine kaydı yapılamayan öğrencilerin takip edilmesi) 2. İlköğretim öğrencilerinin maddi yönden desteklenmesinin koordine edilmesi 3. Okul öncesi eğitimi programlarının bir bütünlük içinde uygulanmasının sağlanması" şeklinde ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nde "Temel eğitim hizmetleri" madde 10 " a) Okul öncesi eğitimi yaygınlaştıracak ve geliştirecek çalışmalar yapmak, b) İlköğretim öğrencilerinin maddi yönden desteklenmesini koordine etmek" şeklinde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2012 Sayı: 28471). Rehberde görüldüğü gibi 1' inci madde yasal dayanağa göre fazla ifade edilmiştir. Rehber ve yasal belge arasındaki farklılık denetmenin rehber ve yasal belge arasında kalmasına ve bunlardan birini tercih etmesine neden olacaktır. Bu durumun kurum denetiminde uygulama birliği ve standardı sağlamada bazı sorunlara neden olabileceği düşünülebilir.

1.2.4 Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama: "Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama (n=9)" kodu; rehberin içeriğinde atıf yapılan ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgelere internet ortamında ulaşılamadıysa kullanılmıştır. Bu duruma ilgili belgenin çok eski olmasının ya da yürürlükten kaldırılmasının etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Rehberde "Destek hizmetleri" başlığı altında yer alan "Yemekhane iş ve işlemlerinin yürütülmesi (Besinlerle Bulaşan Hastalıklar - 2000/60, Madde Bağlılığı-1999/29" yönetmeliklerine internet ortamında ulaşılamamıştır. Bu durumda rehberin yasal maddelerinin gözden geçirilmesi, yasalarda meydana gelen değişikliklerin internet ortamında da güncelliğinin sağlanması gerekmektedir.

1.2.5 İlgili Yasal Dayanıklara Eksik Gönderme: "İlgili yasal dayanıklara eksik gönderme (n=6)" kodu; rehberde gönderme yapılan ilgili belgede başka maddelere de gönderme yapılması gerekiyorsa araştırma sürecinde gönderme yapılan yasal belgeler dışında başka destekleyici belgelere de ulaşıldıysa kullanılmıştır. Bu bağlamda rehberde yönetim faaliyetleri alt maddesinde bulunan sivil savunma ile ilgili "28.12.1988 tarih ve 20033 sayılı R.G.de yayımlanan Sabotajlara Karşı Koruma Yönetmeliği"ne atıfta bulunulmuştur. Ancak "Sivil Savunma Biriminin Görevleri (16/02/2015 tarihli 48680469/10.06/1723363 sayılı MEB 2015/3) Genelgesi"ne atıfta bulunulmamıştır. Sivil savunma planlarını hazırlamak ve bu planları güncellemek, kurumun tahliyeyle ilişkin planlamasını koordine etmek ve sivil savunma servislerinin kuruluşunu sağlamak ve eğitimlerini yaptırmak açısından önemli bir genelgedir. Bu genelgeye ilave olarak deprem ve yangın gibi doğal afetlerle mücadeleyle dönük faaliyetler ve alınan tedbirler kapsamında "18/12/2013 tarihli ve 28855 sayılı "Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri" yönetmeliğine rehberde gönderme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu

bağlamda rehber hazırlanırken yasal belgeler ve bu belgeleri destekleyici diğer belgeler üzerinde daha detaylı incelemeler yapılabilir.

1.2.6 Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama: “Yasal dayana göre güncel olmama (n=5) ” kodu; rehberdeki ilgili maddenin mevzuattaki karşılığı değişmişse, rehberde gncellenmediyse veya ilgili madde mevzuatta yürürlükten kaldırılmışsa ama rehberde hl yer alıyorsa tercih edilmiştir. Rehberde “Rehberlik ve Denetim Sürecinin Planlanması ve Yürütülmesi” alt maddesi altında bulunan n çalışma maddelerinde maarif müfettişlerin gerçekleştireceği rehberlik ve denetim öncesinde kurumla ilgili (okul, okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler) ihtiyaç duyabileceği bilgileri toplayarak bir ön araştırma yapmaları ifade edilmiştir. 24 Mayıs 2014 tarihinde Resm Gazete’de yayımlanan 29009 sayılı, “Mill Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıklarını Yönetmeliği”nden sonra ders denetimi faaliyetleri maarif müfettişlerinin görev ve yetkisinden alınarak okul müdürlerine devredildiği tespit edilmiştir. Bu durumda rehberlik ve denetim rehberlerinin değişen mevzuatlar karşısında geride kalmaması için belirli aralıklarla güncellenmesi ve yasal dayanaklar çerçevesinde revize edilmesi gerekmektedir. Bu tespit, Altınışık ve Binbir’in (2015) de ulaştığı 2000-2014 yılları arasında Türk eğitim sisteminde mevzuatların sıklıkla değiştirildiği bulgusunu desteklemektedir. Bu bağlamda rehberin 2016 yılında yayınlandığı göz önüne alınırsa 2020 yılına kadar değişen mevzuatlar karşısında güncellenmediği söylenebilir.

2. İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın Temelli İncelenmesi

İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi’nin alanyazınla ilişkisi teması altında “Denetim rehberinin alan yazınla tutarlılığı” ve “Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı” olmak üzere iki kategori ortaya çıkmaktadır. Bu kategoriler kendi içinde kodlardan oluşmaktadır. Bu kodlar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Bu kısımda denetim rehberi ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışması olmadığından çalışmalar temelinde hareket edilmiş olup sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

Tablo 3:

“Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi ” teması altında ortaya çıkan kategori kodların dağılımı

TEMA	KATEGORİLER	KODLAR
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	2.1 Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk
	2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Atıfsızlık İçerik eksikliği Kavram Tutarsızlığı Aykırlık

Tablo 3’te denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması kapsamında kategori ve kodlara ait sonuçları yer almaktadır. “Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi” teması altında “Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı” ve “Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı” olmak üzere iki kategori mevcuttur. “Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı” kategorisi kapsamında “Uygunluk” kodu, “Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı” kategorisi kapsamında “Atıfsızlık”, “İçerik eksikliği”, “Kavram Tutarsızlığı” ve “Aykırlık” olmak üzere dört kod tespit edilmiştir. Denetim rehberi alanyazın temelinde incelendiğinde genel olarak tutarlılığının tutarsızlığına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit bağlamında rehberin alanyazın ile tutarlılığın fazla olması bilimsel açıdan olumlu olarak değerlendirilebilir.

2.1 Denetim Rehberinin Alan Yazınla Tutarlılığı

"İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin" alanyazınla ilişkisi incelendiğinde rehberin alan yazın ile genel olarak tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda rehberde "*Bulguların Elde Edilmesi ve Önerilerin Geliştirilmesi*" başlığı altında "*Denetim grubu bu aşamada, kendi içinde yaptığı görev paylaşımı doğrultusunda, denetim sürecinde bulgulara ulaşma yoluna gider. Denetim sonucunda elde ettiği bulguları değerlendirerek, kurum yönetimi ve çalışanlarına katkı sağlayarak, kurumun performansını artıracak öneriler geliştirir.*" şeklinde ifade edilmiştir. İfadede "*kurumun performansını artıracak öneriler geliştirir.*" ibaresi, çağdaş denetimde önem kazanan kavramlardan biridir. Türkiye'de özellikle 2004-2005 eğitim öğretim yılından sonra performans değerlendirmeye yönelik katılımcı bir denetim anlayışı benimsenmiştir. Aydın'a (2014) göre performans değerlendirme ve geliştirme, iş görenin örgüt içindeki etkinliklerinin yönetici tarafından analizinin yapılması ve kişiden istenenin ne ölçüde gerçekleştirdiğidir. Alan yazındaki bu ifadenin rehberdeki kurumun performansını artıracak önerilerle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

"Denetim Rehberinin Alan Yazın ile Tutarsızlığı" kategorisi toplam dört koddan oluşmaktadır. Bunlar; "*alanyazına atf, içerik eksikliği, kavram tutarsızlığı*" ve "*aykırılık*" kodlarıdır. Her bir kodla ilişkili bulgular rehberden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.2.1. Atıfsızlık: "Atıfsızlık" kodu rehberin alanyazınla ilişkisi ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapılmaması durumunu ifade etmektedir. Bütünü incelendiğinde rehberin hiçbir yerinde alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, makaleye, çalışmaya atıfta bulunulmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise rehberin kapsamında olan denetim ilkeleri ile ilgili atıfta bulunulan araştırmaların (Gökçe, 1994; Başar, 2000) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun elde edilmesinin sebebi rehberin daha çok mevzuat odaklı hazırlanarak bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda rehberin alanyazın ile bir bütünlük içinde olması rehberin daha bilimsel olmasına katkı sağlayacaktır. "*Eğitim denetiminin bilimsel olabilmesi için kararların ve eylemlerin bilgiye dayandırılması gerektiğini ifade eden*" Hoy ve Miskel (1978) denetimde bilginin önemini açıkça belirtmektedir. Etkili bir denetimsel davranışın kavramlara, tanımlara ve varsayımlara yani kuramlara dayandığı bilinen bir olgudur. Kuram, yöneticilerin ve denetmenlerin gerçeğe ulaşmada kullandıkları en önemli güvenilir araçlardan birisidir (Bursalıoğlu, 1979:20). Zaten eğitim bilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten yasal belgelerine yansıdığına ancak eğitim bilimliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Eğitim denetiminin nitelik ve nicelik olarak bilimsel bir zemine oturturulması isteniyorsa akademisyenlerin çalışmalarından yararlanmaları hem denetimde uygulamaya yönelik araştırmalarda, hem de akademisyeni takdir etmek bağlamı katkı sağlayıcı olabilir.

2.2.2. İçerik eksikliği: "İçerik eksikliği" kodu alanyazında mevcut olan ancak rehberde eksik olan durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Rehberde "*Rehberlik ve denetimde ilkeleri*" başlığı altındaki maddeler "*Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak (...)*" şeklinde ifade edilmiştir. Ancak alanyazın incelendiğinde, Göker ve Gündüz 'e (2017) göre denetim hizmetlerinin yürütülmesi ve yönetilmesinde önemli bir yer tutan denetim raporlarının ve geribildirimlerin paydaşlar arasında paylaşılmasının hesap verebilirliği eğitim sistemlerinde ön plana çıkmasıyla olacağını ifade etmişlerdir. Ancak rehberde "*rehberlik ve denetim ilkeleri*" arasında hesap verebilirlik ilkesi mevcut değildir. Burada alanyazında olup rehberde olmayan eksik bir ifade vardır. Rehberde hesap verebilirliğin ve şeffaflığın eğitim ve denetim sürecine yansımalarını belirlemek ve ilkelerini ortaya koymak, denetsel raporlar ile

birlikte denetsel eylemler sonucunda verilen geribildirimlerin eğitim sistemine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.3. Kavram Tutarsızlığı: “*Kavram tutarsızlığı*” kodu alanyazındaki kavramlar ile rehberdeki kavramların kullanımı tutarsız olduğunda ya da birbirini kapsayan kavramlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Nitekim rehberde denetimin tanımı “Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir.” şeklinde ifade edilmiştir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere denetimde hedeflenen önemli amaçlardan birkaçı ise rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için öneriler sunma sürecidir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, önlemler almak, süreci izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirmektir (Aydın, 2014:1).

Bu bağlamda rehberde ilgili birçok maddede denetim ve rehberlik kavramlarının birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere denetim tanımsal ve kavramsal olarak rehberliği de içine almaktadır. Bu nedenle rehberde anahtar kelimelerin tanımlamaları yapılırken alanyazında gerekli olan yerler temel alınabilir.

2.2.4. Aykırılık: “*Aykırılık*” kodu denetim rehberinde alanyazınla çelişkili bölümlere yönelik durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu kodu oluşturan bulguyla ilgili olarak rehberde “*Rehberlik ve denetim ilkeleri*” başlığı altında yer alan “*i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek*” maddesi örnek olarak verilebilir. Bu örnek bağlamında alanyazın incelendiğinde; rehberde ifade edilen maddenin alanyazında “*denetim ilkeleri*” arasında yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun Taymaz’ın (2015) “*müfettişlerin rehberlik, denetim ve yardım sürecinde bulunması ve uyulması gereken ilkeler*” başlığı altındaki maddeler ile de uyuşmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu maddenin rehberde denetim ilkesi olarak değil, metin içerisinde farklı bir yerde ifade edilmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı 2016 tarihli “*İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*” yasal belgeler ve alanyazın temelinde içerik olarak incelenmiştir.

Yasal belgelerle ilişkisinin incelenmesi sonucunda rehberin bazı yasal maddelerinin güncel olmadığı ya da yürürlükten kalktığı ve mevzuatların çok sıklıkla değiştiği anlaşılmıştır. Rehberde bazı ifadelerin yasalarda karşılığı olmakla beraber çoğu ifadenin yasal karşılığı mevcut değildir. Rehberde ait ilgili maddelerin yasal dayanaklarının hızlı değişmesi özellikle denetmenlerin ve eğitim paydaşlarının değişen yasalar karşısında geride kalmasına ve kendilerini yenileyememesine neden olmaktadır. Rehber bütünsel olarak hazırlanırken sadece MEB’e bağlı kurumların görüşü alınarak yasal düzenlemelere gidilmesi yanıltıcı ve hatalı olabilir. Nitekim rehberin yasal belgelerle ilişkisinin incelenmesi neticesinde; bazı maddelerde yasal dayanağa göre eksik ifadelerin olduğu, bazı maddelerde ilgili yasal belgeye göre dayanak verilmeksizin fazla ifadelerin yer aldığı veya yasal belgenin hatalı ifade edildiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bağlamda;

- Rehberin değişen yasal belgelere bağlı olarak daima güncel tutulması gerektiği söylenebilir.
- Güncel tutmak adına rehberle ilgili maarif müfettişlerinden oluşan bir çalışma kurulu oluşturulabilir.

- Rehber hazırlanırken MEB'in üst kurullarında alınan görüş ve kararlara ilave olarak tüm eğitim paydaşlarının (akademisyen, sivil toplum örgütleri, okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler vb.) görüşlerinin alınması rehberin hem nicelik hem de nitelik yönünden daha yeterli olmasını sağlayacaktır.
- Teftiş Kurulu Başkanlığının resmi web sayfasında yayımlanan, rehberlik ve denetim kılavuzlarının erişime açık olan *İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*'nin ilgili maddelerinin karşısına yasal dayanağını gösteren link bağlantılarının internet ortamında kurulması sağlanabilir. Bu link sayesinde yasal belgeler anında ulaşılabilir hâle getirilmiş olur.
- Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanan hizmet içi ve dışı eğitimlerde eğitim paydaşlarına rehberin kullanımı, öğretimsel denetimde uygulanması, mevzuat değişiklikleri ve güncellemeler ile ilgili bilgilendirme yapılarak hem teoride hem de pratikte yetkinlikler kazandırılması sağlanabilir.
- Müfettişlerin, müdürlerin ve öğretmenlerin ağırlıklı olarak lisansüstü eğitim yaptıkları Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü eğitim programlarında denetim derslerinin uygulama bazlı yürütülmesi için maarif müfettişlerinin katılımı sağlanarak yaşanmış örnek hikâyelerle alana ve uygulayıcılara pratiklik kazandırılabilir.
- Müfettişlik bir kariyer mesleği olarak kabul edilmeli ve özendirilmelidir. Teftiş hizmetleri sınıfı oluşturulmalı, bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Rehberle ilgili yasal maddelere internet ortamında çeşitli mevzuatlar veya Resmî Gazete ve yönergeler kapsamında ulaşılmaktadır. Bu durum gerek denetmenler için gerekse araştırmacılar için çok zaman almakta, enerji ve maliyet yönünden kayıplara yol açmaktadır. Bu kayıpların minimize edilmesi için rehberle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeler bir araya getirilerek dijital ortamda tek bir internet adresinde toplanmasında ve müfettişlere ulaştırılması konusunda kolaylık sağlanması önerilebilir.

Rehberin alanyazın temelinde incelenmesi neticesinde; genel olarak tutarlılığının tutarsızlığına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu tespite göre rehberin alanyazın ile tutarlılığın fazla olması bilimsel açıdan olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak rehberin hiçbir yerinde alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, makaleye, çalışmaya atıf olmadığı tespit edilmiştir. Rehberlerin daha bilimsel olabilmesi adına atıf eksikliğinin alanyazına gitmeme durumunun bir sorun olduğu ve rehberin bilimselliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda alanyazından istifade edilmeye çalışılması sağlanabilir. Ayrıca rehberin metin olarak denetim sürecinde bilimsel ölçütlerin karşılanması konusunda eksikliklerin olduğu da söylenebilir. Bu eksikliklerin nedeni;

- Teftiş hizmetlerini yerine getiren müfettişlerin denetimin bilimsel temelleri ve bilimsel veri toplama konusunda yetkinliklerinin sınırlı olması, bu alanda gerekli olan lisansüstü eğitimi almamış olmaları ile ilgili olabilir.
- Rehberde denetim sürecinde izlenmesi gereken adımlarda ve inceleme yaparken kullanılacak araçlarda içerik eksikliği, kanıtlayıcılık ve ölçülebilirlik konularında bazı eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Bu tespit bağlamında;

- Teftiş sonuçlarının ve personelin daha efektif olabilmesi, dünyanın hızla değişen ve yenileşen şartları içinde bilimsel yöntem ve araçların geliştirilmesi, yurtiçi ve yurtdışı alanyazından yararlanılması önerilebilir.
- Denetmenlerin daha bilimsel yöntemler kullanabilmeleri için değişen dünyayı takip etmeleri, hem ulusal hem de uluslararası inceleme ve araştırma yapmaları, alanları ile ilgili yerli ve yabancı basını, yenilikleri izleyebilmeleri, yurt dışına çıkmaları ve meslekte gelişmeleri sağlanmalıdır.

- Denetmenlerin MEB'e bağlı okul, kurum, birim ve personeli objektif olarak değerlendirebilmesi için bilimsel yöntem, teknikler, ölçütler ve araçlar kullanılmalıdır. Bu bilimsel yöntem, teknikler, ölçütler ve araçların kullanılması için denetmenlere hizmet içi ve dışı eğitimler sağlanabilir.
- MEB tarafından denetimde, denetim sürecinde izlenmesi gereken adımları ve inceleme yaparken kullanılacak araçları açıklayan cep kılavuzları hazırlanmalı, ayrıca denetimle ilgili bilimsel çalışmaları ve gelişmeleri izleyebilen, yayabilen bir yayın olmalıdır.
- Araştırmacılar için denetim rehberinin alanyazın ile ilgili daha detaylı bir araştırmaya tabii tutulması önerilebilir.
- Rehberin alanyazın temelinde hazırlanması ve kontrolünün sağlanması amacıyla akademisyenlerden oluşan bir bilimsel kurul oluşturulabilir
- Rehberde alanyazınla ilgili olarak içerik eksikliği ve kavram tutarsızlığı olan ifadeler tespit edilmiştir.

Denetmenlerin mesleki, alan ve genel kültür bilgisi yanında, alanyazına da hâkim olmaları gerekmektedir. Bu nedenle denetmenlerin lisansüstü eğitim almaları için teşvik edilmesi önerilebilir. Bu konuda gerekli teşvik ve yasal düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca denetim rehberini kullanan deneticilerin rehberin işlevselliğine yönelik görüş ve önerileri alınarak araştırma genişletilebilir. İl/ilçe milli eğitim müdürleri ile rehber bağlamında yapılan denetime ilişkin görüşmeler yapılarak rehberin geliştirilmesi bir başka araştırmanın konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S. (2000). *Okul müdürlerinin bilgi teknolojilerine ilişkin görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37, 46-71.
- Akın, U. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, M. (2008). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi,
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aypay, A. (2010). Denetici Profiline İlişkin Sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 593-622.
- Ayral, M. (2007). *Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınışık, S ve Binbir, Ü. (2015). *Eğitim ve Toplum Yazıları*. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, *Son Onbeş Yılda Türkiye'de Eğitim Denetimine İlişkin Yapılan Tezlerin Analizi* (ss. 83-104). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Altunay, E. (2016). "Eğitim Denetimi" Eğitim-Bilim-Pedagoji içinde (Editör:Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitimde çağdaş denetim yaklaşımları*. Eğitim denetçisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- BeYTEKİN, F.O. ve TAS, Ş. (2017), *Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Denetimine Görüşlerinin İncelenmesi*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/33, p. 115-128
- Bursalioğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Niyazi (2018). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, N., Övür, M. & Eravcı, F. (2016). *Soruşturma Grubunda Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerin Süreç İçinde Karşılaştıkları Sorunlar*. MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 15, Sayı: 1.
- De Grauwe, A.(2008). *Directions in educational planning: Symposium to honour the work of Francaise Caillois: School supervision: a tool for standardization or for equity?*, International Institute for Educational Planning, Working Document.3-4 July
- Demirkasimoğlu, N. (2011). *Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri ile Karşılaştırılması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, Sayı 23.

- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). *Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları)*. Kastamonu Education Journal, 26(2), 413-425.oi:10.24106/kefdergi.38980
- Feyereisen, Kontryn V., A. John Fiorino-Arlene T. Nowak, (1970) *Supervision and CuuriculumRenewal: A System Approach*, Appleton- Century-Crofts,New York
- Gökçe, F. (1994). *Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 73-78.
- Göker, D.S. ve Gündüz, Y. (2017). *Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Volume 36, Issue 1, Pages 83-93.
- Gönülaçar, Ş. (2018). *Eğitim Denetiminde Dönüşüm Sancısı. Eğitime Bakış*, Sayı 43, s. 88 - 97.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). *Türkiye’de eğitim denetimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar*. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı (ss.717-723).
- Gündüz,M (2016). *Maariften Eğitime Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2016, s. 61, 334
- Hoy, Waynek, Cecil G.Miskel, Educational Administration, Theory, Research, and Practice, Random house, New York, 1978.
- Katz, Robert L. “Skills of an Effective Administrator”, Harvard Business Review, Vol.33, No. 1a,1955
- Kılıç, A.,Aslanargun, E. Ve Kılıç Abdurrahman (2013). *Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik, Denetim, İnceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgu bilim araştırması*. Milli Eğiti. Sayı 197
- Kondakçı Y., S. Emil ve K. Beycioğlu (Ed.) *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s. 829-834). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- MEB (2015). Teşkilat Şeması. [Çevrim-içi: http://www.meb.gov.tr/meb/meb_teskilat_s_emoji2015.png].
- MEB (2016a). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Birimlerimiz. [Çevrim-içi: <http://rdb.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3>].
- MEB (2016b). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Yayınlarımız. [Çevrim-içi: <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>].
- MEB (2017). Teftiş Kurulu Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 15.05.2020
- MEB (2019). Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlik_Maarif_Mufettileri_Gorev_Standartlari.pdf, Erişim tarihi 04.06.2020
- MEB İl ve İlçe MEM Yönetmeliği.(2012) <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1616.pdf> Erişim tarihi 04.06.2020
- MEB İl ve İlçe MEM Yönetmeliği. *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri* (Resmi Gazete, 2012, Sayı:28471) <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16774&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. Erişim tarihi. 18.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi 15.05.2020
- MEB Rehberlik ve denetim başkanlığı maarif müfettişleri görev standartları. (2015)
- MEB İl/İlçe Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi. (2016)
- Memişoğlu ve Sağır (2008). *İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları*. Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi cilt:8, sayı:2
- Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. (Çev. Mustafa Polat-Korhan Arun). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkan, H.ve Çelikten, Y. (2017). *Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sistemleri İşleyişi*. Uluslararası Toplum Araştırma Merkezi. DOI: 10.26466/opus.321994
- Resmi Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.(Kanun No:1739) <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>. Erişim tarihi15.05.2020
- Resmi Gazete (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (Karar Sayısı: KHK/652).
- Resmi Gazete (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu.(Kanun no:222)
- Sağlam, Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). *Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 9/1.

- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. <https://www.researchgate.net/publication/324648517>. Erişim tarihi (24.6.2010)
- Süngü, H. (2002). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri eğitim denetimi sistemlerinin Türkiye'deki okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi* (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Süngü, H. (2005). *Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapısı ve isleyişi*. Milli Eğitim Dergisi.167. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-sungu.htm>). Erişim: 12.02.2014
- şahin, S., Çek, F., Zeytin, N. (2011). *Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 17, Sayı 2, ss: 221-246
- şahin, İ. (2017) *Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim Çalışmalarına Bakış Kuramsal*. Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science, 10(2), 251-273
- Taymaz, H. (2015).*Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2015). Eğitim Sosyolojisi (Genişletilmiş 15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E.(2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Toprakçı, E. & Kadı, A. (2014). *Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki faaliyetlerinin yasal belgeler eşliğinde analizi*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(4), 1-18.
- Toprakçı, E. & Akçay, A. (2016). *Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz)*. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 5(1), 29-52.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). 2012-2017 yılları arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay denetim raporlarının incelenmesi.
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G., ve Türe, E.(2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği" Bilim ve Ütopya Dergisi Sayı:190, Yıl:10, Nisan 2010 ss45-56.
- Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2017). *Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000186323> Erişim: 5 Ağustos 2018
- Yıldırım, A.; şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım,A.;şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Akademik ve Mesleki Yayıncılık.

The examination of Provincial/District National Education Directorates' Supervisory Guide Based on Legal Documents and Literature

Dr. Özden Ölmez Ceylan

Ministry of National Education-Turkey
olmezozen@gmail.com

Erhan Algam (M.A.Stud.)

Özel Kocatürk Primary School-Turkey
erhanalg@yahoo.com

Abstract

The purpose of this research is to examine the "Provincial / District National Education Directorates the Supervisory Guide" on the basis of legal documents and literature, in order to develop suggestion according to findings. In accordance with the research problem, document review technique was used on the basis of qualitative research. In this context, the study document of the research consists of published articles, masters/doctoral theses and legal regulations. The collected data was analyzed by content analysis. According to the results of the research, the guideline was generally consistent on the basis of legal documents, however, some of them were out of date or abolished. As a result of examining literature, the guideline was generally consistent with the literature, but none of the statements was referred to in the literature. Some of the suggestions are made based on these findings that the legal documents which are in the guideline should be collected in an internet address in a digital environment, and a unit or expert in the central organization should be assigned in order to deliver it to supervisors. A study board consisting of supervisors related to guide should be established in order to keep it up to date, A science board consisting of academicians is established in order to prepare the guide on the basis of the literature and to ensure its control.

Keywords: Educational supervision, Supervisory guideline, provincial/district national education directorates. Supervision of national education directorates.



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol:11, No: 3, 2020, pp.179-198**

DOI: 10.19160/ijer.831894

Received: 01.11.2020
Accepted: 23.12.2020

Suggested Citation:

Ölmez Ceylan, Ö. & Algam, E. (2020). The Examination of Provincial/District National Education Directorates' Supervisory Guide Based on Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 179-198, DOI: 10.19160/ijer.831894

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *One of the main factors affecting the level of development of societies is the quality of education. In order to boost the quality of education, it is necessary to ensure that the components of the system work efficiently. At this point, it requires an efficient supervisory system. In this context, Ministry of National Education (MoNE) is the legal institution, which is responsible for the educational supervision in Turkey. According to MoNE Inspection Board Regulation which came into effect with the publishing 20.08.2017 dated, 30160 numbered T.C. Legal gazette, supervision of the institutions in the schools is carried out by the Maarif Inspectors (MoNE, 2017). For that reason, "Supervisory Guidelines" were prepared by the Inspection Board for the inspectors to use while carrying out duties. It is necessary to carry out its duties in a planned and systematic manner. One of these guidelines was "the examination of Provincial/District National Education Directorates the Supervisory Guide Based on Legal Documents and Literature." The purpose of this research is to examine the "Provincial / District National Education Directorates the Supervisory Guide" on the basis of legal documents and literature. It has been determined that there are some problems in ensuring the unity of implementation and standardization among the Heads of Education Inspectors, the implementation of guidance and audit principles, the auditors and the reporting of the audit results to the relevant units and persons. For this reason it may be beneficial to examine the guideline based on the literature of educational supervision and legal documents. When the literature was searched, it was found that there were no more studies on this subject. In this context, examining of the guide is important in terms of enlightening, leading and contributing to the literature. The purpose of the study is to examine the consistent and inconsistent aspects of the "Provincial / District National Education Directorates Guidance and Inspection Guide" document published by the Ministry of National Education on the basis of domestic legal documents and literature, and to develop recommendations in line with the findings.*

Method: *Document analysis technique, one of the qualitative data collection techniques was used in this study. The supervisory guideline was analyzed according to the stages of document review in order to guide education supervisors in auditing as a public document. The Ministry of National Education Board published 16 supervisory guidelines on its official website, which were prepared for various institutions in 2016. These guides were published in order to guide education supervisors in their inspections and to indicate principles which will be applied in the inspection process. The document of this study was one of the published ones,*

Provincial / District National Education Directorates The Supervisory Guide" In this case, the supervisory guideline, which is studied document, was examined under the main headings 1) The relation of the Provincial/District directorates of National Education The supervisory guide with the legal documents 2) The relation of the Provincial/District directorates of National Education The supervisory guide with the literature. The collected data was analyzed by content analysis. The main purpose in content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. The content analysis consists of the following stages; coding of data, finding themes, organizing codes and themes, defining and interpreting the findings. In the first stage, the guideline was examined based on legal documents in content analysis; theme, category and codes were formed. In the second stage, the guide was examined based on the literature; themes, categories and codes were formed. To strengthen understanding in the transformation of the data into findings, a percentage distribution or digitization of the data was also used. Finally, the analysis was supported and interpreted with appropriate quotations according to the themes during the use of the data. In order to ensure the validity and reliability of the research, the internal validity (credibility) of the data was ensured by expert review and colleague confirmation. In addition, regarding the examination of the guideline, the researchers, who examined the supervisory guidelines of different institutions, arranged a meeting on a specific day and time every week via live meeting tools on the internet so as to contribute to the validity and reliability. In these meetings, a competent academician who has publications in the field of educational science and supervision and an education supervisor participated in these meetings in order to

obtain expert opinion and provide feedback. In the meetings, first of all, studies were carried out on how the guides could be examined. Afterwards, the review of the guide on the foundation of the legal basis and the literature and accordingly the content analysis was focused on the processes of creating themes, categories and codes. Similar and different aspects were emphasized by comparing the themes, categories and codes determined in the working processes. Discussions were made on the points of disagreement and meetings continued until consensus was reached. After the final meeting, they were sent to academicians who were experts in the field of study and their opinions were included in the study. The raw data of the research was stored for external reliability (confirmability).

Findings: As a result of examining the legal documents, some of the legal documents of the guideline were not updated or abolished. In addition, legislations were rapidly changed in Turkey. Although some of the statements in the guideline referred to the related documents, most of the statements did not have a legal basis. Besides, some of the statements were incomplete, inaccurate or more detailed according to the version in the legal document. Rapid change of legal basis of the relevant articles of the guideline especially made trouble for the supervisors and it caused them to fall behind in the face of changing laws and not be able to renew themselves in the face of changing laws. As a result of examining of the guide on the basis of the literature; there were deficiencies in the content of some statements in the guideline. None of the statements was referred to scientific studies. The use of some of the concepts was inconsistent with the literature or some concepts covered each other. Consequently, if the guide is to be scientific, the literature may be used.

Suggestion: Depending on the changing legal documents of the guide, it can always be kept up to date. In addition to the opinions and decisions taken in the higher boards of the Ministry of National Education, a study board which is consisting of education supervisors related to the guide can be established in order to keep up to date. While preparing the guide, Education taking the opinions of all education stakeholders can be taken into consideration. This situation will ensure that the guide will be more adequate in terms of both quantity and quality. Legal articles related to the guide can be accessed on the internet within the scope of various regulations or the Official newspaper and directives, however, this takes much time for both supervisors and researchers, causes energy and losses. In order to minimize these losses, it may be suggested to bring together the relevant laws, regulations, and circulars of the guide to facilitate collection in a single internet address in the digital environment and delivery them to supervisors. Can be accepted as a career profession and be encouraged. A class of inspection services should be established and necessary legal arrangements should be made in this regard. Training packet guides which are explaining the steps to be followed in the inspection process and the tools to be used during inspection should be prepared by the Ministry of National Education, It may be suggested to examine much detailed study of the literature. In the guide, statements with lack of content and inconsistency related to the literature in the guide were determined. A scientific committee consisting of academicians might be established in order to prepare the guide on the basis of the literature and to ensure its control.

Özel Öğrenci Yurtları Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Prof.Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Kübra Nur Özerten (Dok.Öğr.)
Ege Üniversitesi-Türkiye
knozerten@gmail.com

Bu araştırmanın amacı, "Özel Öğrenci Yurtları Denetim Rehberini" yasal belgeler ile alanyazın temelinde incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında, Maarif Müfettişleri'nin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içeren ve çeşitli kurumların teftişi için hazırlanan 16 adet denetim rehberi yayımlamıştır. Çalışma dokümanı; yayımlanan rehberler arasında yer alan "Özel Öğrenci Yurt Rehberlik ve Denetim Rehberi"dir. Verilere, içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" olmak üzere iki tema ve bu temalardan "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı" ve "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı", "Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı", "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır. Rehberin, yasal belgeler temelinde yarı yarıya tutarlı ve tutarsız olduğu söylenebilir. "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı" kategorisi altında; "Yasal belgeye göre güncel olmama", "Yasal belge belirsizliği", "Yasal boşluk", "İlgili yasal belgelere eksik gönderme", "Yasal belgeye göre eksik ifade edilme" kodları tespit edilmiştir. Bunun dışında, Rehber'in genel olarak alanyazınla tutarlı olduğu görülmüştür. Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisi kapsamında; "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırılık" kodları tespit edilmiştir. Uygulamacılara araştırmanın katkılarından yararlanmaları önerilirken, araştırmacılara, Özel Barınma Hizmetleri'nin Denetim Rehberi'ne bilimsel nitelik kazandıracak; nitel, nicel veya karma araştırma desenlerinde çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Denetimi, Yurt Denetimi, Denetim Rehberi, Özel Öğrenci Yurtları



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 20, ss.199-216**

DOI: 10.19160/ijer.817509

Gönderim : 28.10.2020
Kabul : 15.11.2020

Önerilen Atıf

Toprakçı, E. & Özerten, K.N. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 199-216, DOI: 10.19160/ijer.817509

GİRİŞ

Birer hizmet üretmek için insanlar arası ilişkiler sonucu ortaya çıkan toplumsal kurumlar, yasal mevzuat temelinde belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere birtakım faaliyette bulunmaktadır. Temel toplumsal kurumlardan biri olan eğitim kurumları, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanması amacıyla eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği geniş bir sistemden oluşmaktadır. Eğitim kurumlarından toplumun ihtiyaçlarını, sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin gerektirdiği niteliklere göre karşılama beklenmektedir (Altunay, 2016). Bu bağlamda, içinde eğitim kurumlarının da olduğu yapının uyumu için kamusal yaşamın her alanında denetimin bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Denetim, belirlenen amaçlara yönelik örgütsel eylemlerin, eldeki madde ve insan kaynağına, kabul edilen ilke ve kurallara, ne derece uygun olduğunun anlaşılması sürecidir. Denetim temelde, örgütün amaçlarına ulaşma derecesini saptamayı, daha nitelikli sonuçlar elde edebilmek için önlem almayı ve süreci geliştirmeyi amaçlar. Denetim sistemi, örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak her örgütte yer alır (Aydın, 1986). Denetim, bir süreç olarak; "durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme" aşamalarından oluşur (Başar, 2000). Buna göre denetimin nihai hedefinin geliştirme olduğu görülmektedir. Eğitsel etkinliklerin ve eğitim amaçlarına ulaşma durumlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi Eğitim Denetimi alanı ile gerçekleşmektedir. Geleneksel denetimde, kontrol ve değerlendirme süreçleri vurgulanırken, çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte rehberlik ve geliştirme süreçleri de eğitim denetiminde ön plandadır (Beytekin ve Burak, 2019).

Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma derecesini ortaya çıkarma, daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için önlem alma ve süreci geliştirme çabalarının toplamıdır (Aydın, 2014). Eğitim denetimi süreci altı aşamadan oluşmaktadır (Toprakçı ve Akçay, 2016): 1) Denetlenecek olanın belirlenmesi. 2) Denetim öncesi hazırlıklar. 3) Gereken standartların belirlenmesi. 4) Denetim faaliyetinin gerçekleşmesi ile verilerin toplanması. 5) Toplanan verilerle daha önce belirlenen standartların karşılaştırılması. 6) Raporlaştırma. Eğitim denetiminin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlara en uygun değer ve işlemleri bulmasıdır (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim örgütleri, ulaşılması istenen amaçların gerçekleştirilme durumunu sürekli olarak izlemek zorundadır. Bu durum, planlı ve devamlı olacak şekilde eğitimin girdilerinin, sürecin ve çıktılarının kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Yıldırım, 2009).

Eğitim denetiminin hizmet alanlarından biri olan ve bu araştırmanın da konusunu oluşturan Özel Öğrenci Yurtları (ÖÖY), öğrenciler için barınma hizmetleri sunan, eğitim ve öğretimi destekleyen bir eğitim kurumudur. Barınma hizmetleri; güvenlik ve sağlık ihtiyaçlarını gidermede olduğu gibi öğrencilerin kişisel, psikolojik ve sosyal gelişiminde de önemli rol oynamaktadır (Ayaz ve Başdağ, 2016). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramına göre öğrenciler için yurtta kalmak, birinci basamaktaki fizyolojik ihtiyaçlar içerisinde görülebilir. Ayrıca barınma durumu, insanın, güvenlik ihtiyacının karşılanması ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Yüksel, 2018). Öğrenciler, barınma ihtiyaçlarını karşılamada seçenek olarak; ailelerinin ya da akrabalarının yanında, kamu ve özel yurtlarda, kiralık evlerde, apart otellerde, özel pansiyonlarda kalmayı değerlendirmektedirler (Filiz ve Çemrek, 2007). Anılan barınma yerlerinden biri olan yurt; öğrenciler için barınma, beslenme ve diğer sosyal gereksinimlerinin karşılandığı yer olarak görülmektedir. Özel yurtlar ise şahıslar tarafından kâr amacıyla açılan, öğrencilerin; barınma, beslenme, çalışma odası gibi ihtiyaçlarını gidermek için hizmet vermektedir. Özel yurtlar, sağladıkları hizmetlerle öğrencilere daha konforlu bir yaşam olanağı sunmanın yanı sıra güvenli olmaları sebebiyle de değerlendirilmektedir (Gökyer, 2012). Eğitim sürecinin bütünde daha nitelikli işleminde, hizmet ortamlarının; güvenli, sağlıklı ve yeterli olması ile birlikte, eğitsel amaçları gerçekleştirmeye elverişli, öğrencilerin akademik çalışmalarını güçlendirmeyi ve sosyal becerilerini geliştirmeyi destekleyecek donanımda düzenlenmiş olması da önemlidir (MEB, 2010). Bu bağlamda, eğitim etkinliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi gereken eylemler

olduğu düşünöldüğünde, eğitim örgütlerindeki denetim çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2009).

Dünyadaki örnekler incelendiğinde birçok ölkede (ABD, Fransa, Birleşik Krallık, Avustralya, Almanya) öğrencilerin barınma ihtiyaçlarına genellikle öğrenci yurtları ile çözüm üretildiği görölmektedir (TBMM, 2017). Türkiye'deki üniversiteler de olanakları bağlamında kendi bünyesinde var olan konukevi, yurt gibi birimlerle öğrencilerine barınma seçeneği sunmaktadır (Kara, 2009). Cumhuriyet Dönemi'nden sonra yükseköğrenim gören öğrencilerin sayılarındaki artış, öğrencilerin barınma gereksinimlerinin giderilmesinde bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Sonrasında belediyeler, il özel idareleri, çeşitli dernekler ve özel yurtlar açılmaya başlamış ve yurtların denetlenmesine yönelik birtakım yeni düzenlemeler getirilmiştir. 3 Mayıs 1949 tarihli Yükseköğretim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yurt ve aşevlerinin sorumluluğu ve denetimi verilmiştir. Ayrıca anılan kanuna ek olarak çıkarılan 01.04.1950 tarihli ve 5661 sayılı kanun ile de MEB'in görev tanımlarına, özel ve tüzel kişilere ait yurtların açılmasına izin verilmesi ve denetlenmesi de girmiştir (Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğu, 2020). MEB tarafından özel yurt, kamu yurtlarının dışındaki yurtlar olarak nitelendirilmektedir. Ancak özel öğrenci yurtları da kuruluş amacına göre; vakıf, dernek, ticari yurtlar olarak kategorilere ayrılmaktadır. Ticari yurtlar, şahıs veya şirketler tarafından kâr amacı gözeterek faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu yurtlar, öğrencinin belirlenen ücreti ödemesi karşılığında hizmet sunmayı kabul etmektedir (Öztürk, 2014).

Anayasa'nın 42. Maddesi'nde "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre Devlet'in gözetim ve denetimi altında yapılır."; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56. Maddesi'nde "Eğitim-öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütölmüsinden, gözetim ve denetiminden MEB sorumludur." hükümleri yer almaktadır. Bu görev, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın sorumluluğundadır (MEB, 2016). Özel öğrenci barınma hizmeti veren kurumlar, Özel Öğretim Genel Müdürlüğu kapsamında yer almaktadır (MEB, 2018). MEB'e bağlı özel öğrenci yurtlarında, ayrıntılı denetim uygulanmakta ve bu yurtlar bulunduğu ilin, il Milli Eğitim Müdürlüğu (MEM) tarafından denetlenmektedir (Özmen, 2019). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB); başkan, başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli bakanlık maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarında oluşmaktadır. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve alışma Esaslarına Dair Yönerge'nin 25. maddesine göre Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı'nın görevlerinden birinin "Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek" olduğu görölmektedir (MEB, 2017). Hazırlanan rehberlerden biri de, Özel Öğrenci Yurtları'nın denetiminde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Özel öğrenci barınma hizmeti veren kurumlardaki süreçlerin izlenmesi, amaçlara ulaşmada engel oluşturan unsurların saptanması ve önlenmesi, sürekli iyileştirme ve geliştirmeye yönelik olumlu bir işleyiş gerçekleştirmenin yolu, eğitim denetimi ile mümkündür. Eğitim denetimi biliminin ürettiği bilgilerden yararlanmayan eğitimin denetim çabalarının, başarı sorunu ile karşılaşacağı söylenebilir (Toprakçı ve Akçay, 2016). 2016 yılında Adana'nın Aladağ ilçesinde ortaokul öğrencilerinin bulunduğu iki yüz kişilik özel bir yurttaki yangın kazası sonucunda, on bir kız öğrenci ve bir eğitimcinin hayatını kaybettiği, on altı kişinin ise yaralandığı tespit edilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından, ilgili olayda başta yönetim kurulu başkanı ve yurt müdürünün sorumlu oldukları ve yasal düzenlemelere uygun davranılmadığı yönünde 27.07.2017 tarihli 494 sayılı Meclis Araştırma Komisyon Raporu düzenlenmiştir. Bu raporda, söz konusu olayla ilgili denetim açığına olduğu net bir şekilde ortaya çıkarılmıştır (TBMM, 2017). Nitekim bu olaydan sonra değişen yönetmelikte (Resmi Gazete, 2017-a), "Öğrencilere yönelik barınma hizmeti verecek kurum binaları, her yıl öğretim yılı başlamadan önce yangın güvenliği, elektrik tesisat güvenliği, ısınma sistemi güvenliği, su ve gaz tesisatı güvenliği açısından ilgili kurum ve kuruluşlarca kontrol edilecek." ifadesi de yer almıştır.

MEB'e bağılı hizmet veren ve denetime tabi olan 4560 tane özel öğrenci yurdu bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu yurtların denetimi, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan "Özel Öğrenci Yurdu Denetim Rehberi" (bu çalışma boyunca "denetim rehberi" ya da "rehber" kelimeleri yurtlar için hazırlanmış bu rehberi ifade etmektedir) ile belli standartlara ve izleneye oturtulmuştur. Rehberin hem denetmenlere hem de bu kurumlarda görevli yönetici ve ilgili sorumlu kişilere yol haritası çizdiği; hangi konularda denetleneceklerine ilişkin bilgi verdiği söylenebilir (Resmi Gazete, 2017-a). Rehberin, mevzuata dayanmasının ve değişen mevzuatla güncelliğini korumasının kullanıcı dostu olarak nitelik kazanmasına, denetimde ilgili kişilerin en az eksik ve hata ile süreci yürütmelerine olanak sağladığı düşünülebilir. "Sosyal bilimlerin yasaları anladığımız anlamda, bireyler, toplumlar ve insanlar arası ilişkileri düzenleyen 'yasalar' olmak zorundadır. Yani, ülkeleri yöneten meclisler ya da ilgililer, çıkaracakları yasaları (yasal belgeleri) sosyal bilimin ürettiği bilgilerden yola çıkarak oluştururlarsa sosyal bilimin de fen bilimleri gibi 'yasaları' olmuş olacaktır" (Toprakçı, 2017). Rehberin, Eğitim Denetimi biliminin ortaya koyduğu bilimsel veriler ışığında hazırlanmasının, rehberin geçerliliğini artırmada önemli bir gösterge olduğu açıktır. Ayrıca rehberin bilimsel nitelik kazanması ile denetsel faaliyetlerde, uygulayıcıların denetim kavramlarına ilişkin 'kavram yanılığı'sını önlemede de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; yasal belgeler ve alanyazın temelinde Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin incelenmesidir. Çalışma boyunca bu rehber "denetim rehberi" olarak anılmıştır. Alanyazında Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğrenci kaynaklı ve yönetim sorunlarını konu edindiği görülmektedir (Öksüz, 2012; Ok ve Girgin, 2015; Ayaz ve Başdağ, 2016; Met ve Özdemir, 2016; Aktaş, 2017; Yüksel, 2018; Uysal ve Yorulmaz, 2019). Bu bağlamda alanyazında (Eğitim Denetimi), özel öğrenci yurtlarının denetimine yönelik bir çalışmaya rastlanmadığı gibi Özel Öğrenci Yurt Denetim Rehberi ile ilgili bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Nitekim bilimin kültür haline gelmiş olduğu toplumlarda, bilimsel bilginin, yasaları etkileme ve belirleme işlevi yaygın olmakla birlikte ülkemizde bu kültürün çok zayıf olduğunu söyleyebiliriz. Bu temelde söz konusu özel öğrenci yurtlarının denetim rehberinde de bu özellik aranabilmelidir. Rehberin alanyazın temelinde bilimsel bilgi ile donanık olması, nitelikli bir denetsel faaliyetin gerçekleşebileceğinin göstergesidir. Rehberin yasal belge ve alanyazın temelinde tutarlı ve tutarsız yönlerinin incelenmesinin gerek uygulayıcılara yol göstermesi gerekse alanyazındaki bu eksikliği gidermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma modeli: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, nitel araştırmaya dayalı belge (doküman) incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi araştırmalarda, araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde kullanılan genel yaklaşım veya veri toplama tekniği olarak iki şekilde ifade edilmektedir. Bowen'a (2009) göre, doküman incelemesinin analitik aşamaları; "dokümanlarda yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi (anlamlandırılması) ve sentezlenmesi"dir (Akt.: Özkan, 2019). Doküman incelemesi, ele alınan dokümanın içeriğinin analizini belirli bir zamanın, dönemin veya bağlamın içerisinde dokümanda iletilmek istenen niyetin, düşüncenin incelenmesini içerir (Harvey, 2018: Akt. Özkan, 2019). Doküman incelemesi kişisel belgelerde kullanıldığı gibi, kamu ve arşiv belgeleri için de kullanılabilir. Kamu dokümanları, kurumların olay ya da süreçlerin göstergesi olarak düşünülebilir.

Çalışma Grubu: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında, maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içeren ve çeşitli kurumların teftişi için hazırlanan 16 adet denetim rehberi yayımlamıştır. Çalışma dokümanı; yayımlanan rehberler arasında yer alan "Özel Öğrenci Yurt Rehberlik ve Denetim Rehberi"dir. Ayrıca, eğitim denetimi alanına ilişkin çalışmalar ve yasal

belgelere ulaşmada çevrim içi ortam (Google Akademik, Mevzuat – resmi siteleri, Yöktez) ile araştırmacıların gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklardan yararlanılmıştır. Buna göre, ulaşılan belgeler (rehber hariç olmak üzere) sınırlıında bir inceleme gerçekleşmiştir. Özel Öğrenci Yurt Denetim Rehberi, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden (tkb.meb.gov.tr), "Yayınlarımız" sayfasından 28.04.2020 tarihinde bilgisayar ortamına indirilerek edinilmiştir. Rehberde bahsi geçen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelere yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmış ve orijinaliği teyit edilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmada veriler, içerik analizi türlerinden 'kategorisel analiz' kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere (kodlara) bölünmesi ve ardından bu kodların kategoriler ve temalar halinde gruplandırılmasıdır (Miles ve Huberman, 2016). (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu analizde verilerin mutlaka nicelleştirilmesi gerekmeyebilir ancak veriler, yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilir.

Tablo1. Rehberin yasal belgeler ve alanyazın temelinde analizi ile ilgili analiz örneklere

Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	Rehberin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Belgeye Uygunluk	<p>Rehberde: Yönetici ve etüt odaları ile diğer birimlerin ihtiyaı karşılama durumu (Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği (ÖÖYY) (2004)-Md.6/c-1,2,3,4,5)</p> <p>Yasal belgedeki karşılığı: Madde 6. c) Yurt binasında;1) Yönetici odası,2) Personel odası,3) Orta öğretim yurtlarında belletici odası,4) Ziyaretçi odası veya tahsisli bölümü, 5) Her bir öğrenci için en az 1/2 metrekare alanı olan, yurt yatak kapasitesinin en az 1/5'i oranında etüt/çalışma odası (ÖÖYY, Md.6/c-1,2,3,4,5)</p> <p>Rehberin kaynak gösterdiği yasal belgeye ulaşılmış ve ifadenin yasal belgeyle örtüşmesi durumunda ortaya çıkan kod "Yasal belgeye uygunluk" kodu olarak tanımlanmıştır.</p>
	Rehberin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Belgeye Göre Güncel Olmama	<p>Rehberde: Gerekli yazışmaların yapılması, dosyalanması ve evrak arşivlenme durumu (Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği-Md.15)</p> <p>ÖÖYY (2004): Madde 15 — Yurtlarda aşağıdaki belgelerin bulundurulması ve kayıtların tutulması zorunludur. a) Öğrenci kayıt defteri veya dosyası,b) Orta öğretim yurtlarında kitaplık defteri,c) Öğrenci dosyaları ve yoklama defterleri,d) Öğrenci disiplin kurulu karar defteri,e) Geçici barınanlara ilişkin kayıt defteri veya dosyası, f) Gelen-giden evrak ve zimmet defterleri, g) Revir defteri, h) Yurt personeli dosyaları ve sözleşmeleri, ı) Yazışma dosyaları, j) Ücretli yurtlar için, 213 sayılı Vergi Usul Kanunu ile diğer mali mevzuatın öngördüğü defter ve belgeler, k) Yemekli yurtlar için tabela, l) Nöbet defteri, m) Denetim defteri</p> <p>ÖÖYY (2017): Madde 21- (1) Kurumlarda e-Barınma modülünde kayıtlı bilgilerin dışında aşağıdaki defterler ile belgelerin bulundurulması ve kayıtların tutulması zorunludur. (1) a) Öğrenci yoklama defteri. b) Öğrenci disiplin kurulu karar defteri. c) Gelen ve giden evrak ve zimmet defterleri. d) Kurum personeli dosyaları ve sözleşmeleri.e) Yazışma dosyaları. f) Aylık yemek listesi. g) Nöbet defteri. ġ) Ziyaretçi defteri. h) Öğrenci veya öğrencinin velisi ile kurum arasında yapılan taahhütname dosyası. ı) Denetim defteri. (2) Birinci fıkrada belirtilen defterler sayfa numaraları verilerek il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince onaylanır. (1) 3) Kurumlarda kayıt, ücret takibi, yoklama ve benzeri işlemler ayrıca e-Barınma modülüne işlenir. (4) 4/1/1961 tarihli ve 213 sayılı Vergi Usul Kanunu hükümleri ile diğer mali mevzuat düzenlemeleri saklıdır.</p> <p>Rehberdeki ilgili madde 15 incelendiğinde, gönderme yapılan Özel öğrenci yurtları yönetmeliği'nin, Bakanlar kurulu kararıyla 2004 yılında çıkarıldığı, bu yönetmelikte 2009 ile 2011 yılında bazı değişiklikler yapıldığı görülmüştür. Sonraki yıllarda anılan bu yönetmelik yürürlükten kaldırılmış, 6/5/2017 tarihli 30058 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak "Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği" şeklinde yürürlüğe konulmuştur. Buna göre ilgili ifade, güncellenen yönetmeliğin 21. Maddesinde birkısım değişiklikle geçmektedir.</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Rehberin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Uygunluk	<p>Rehberde: Rehberlik ve Denetim Araçlarının Belirlenmesi-Maarif müfettişi, rehberlik ve c sırasında gerekli gördüğü uygun denetim araçlarını (gözlem, görüşme, belge inceleme vb.) kullanabilir.</p> <p>Alanyazın: Denetlenenle ilgili; bireysel veya grupta mülakat, odak grup görüşmeleri, gözlem, rapor inceleme, etkinlik kayıtları vb. Çoklu veri kaynakları ile çok gerekli veriler elde edilebilir (Aydın, 2014).</p> <p>Rehberin alanyazına uygun olduğu bu kod ile ilişkilendirilmiştir.</p>
	Rehberin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Atrışlılık	<p>Rehberde: Rehberlik ve Denetim İlkeleri "...d)Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, ..." ifadeleri bu koda örnek verilebilir.</p> <p>Alanyazın: Başar (2000), denetimin ilkelerini sekiz grupta toplamıştır. Bunlar; (1) amaçlılık, (2) planlılık, (3) süreklilik, (4) nesnellik, (5) bütünlük, (6) durumsallık, (7) açıklık, (8) demokratiklikdir.</p> <p>Bu koda ilişkin, verilen örnekte olduğu gibi alanyazına atıfta bulunulmadığı görülmektedir.</p>

Verilerin analizi aşamasında, araştırmacılar tarafından öncelikle rehber ve gönderme yaptığı yasal belgeler incelenmiştir. Rehberin alanyazın ile ilişkisinin analiz işleminde araştırmacılar, rehberi; çevrim içi ortam, gerçek ve sanal kütüphaneleri yardımcı araçları ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" (uzmanlıkları) sınırlılığında aşkınlık seviyesine (anlamaya odaklanan üst düzey düşünüş performansı) gelinceye kadar okuyarak kod, kategori ve temalara ulaşmışlardır. Söz konusu Rehberin alanyazın ile ilişkisi, çalışmayı yapanların kaynakları ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" (uzmanlıkları) sınırlılığındadır. Son olarak veriyi kullanma aşamasında, belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada temalar; "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi", "Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" olarak biçimlenirken, "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı/ Tutarlılığı", "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı/ Tutarlılığı" şeklinde kategoriler oluşmuş, ayrı ayrı olmak üzere onların altında da yasal belge için; "Yasal belgeye uygunluk", "Yasal belgeye göre güncel olmama", "Yasal belge belirsizliği", "Yasal belge boşluğu", "İlgili yasal belgelere eksik gönderme", "Yasal belgeye göre eksik ifade edilme", alanyazın için ise; "Uygunluk", "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırılık" şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Verilerin bulguya dönüşmesinde anlaşılmayı kuvvetlendirmek için verilerin yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluna da gidilmiştir. Yapılan içerik analiz örneği Tablo1'de verilmektedir.

Tablo1'de görüldüğü gibi veriler analiz edilmiştir. Ayrıca, rehberdeki bazı ifadeler, içerik veya ilgili yasal belge temelinde kapsamlı olmasından kaynaklı birden fazla kategori altında yer alabilmiştir. Yani bu durumda ilgili ifade, her kategorinin altında ayrı ayrı değerlendirilmiş olup madde sayısallaştırmasında da ilişkili olduğu her temada yeniden kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmaktadır. Bunun için uzman görüşü ve meslektaş teyidi gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Meslektaş teyidi, elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için öncelikle meslektaş teyidinde gidilmiştir. Bu amaçla MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik rehberlik ve denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla bir araya gelmiştir. İnternet ortamında her hafta belirlenen gün ve saatte canlı toplantı araçları üzerinden toplantılar düzenlenmiş ve tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda öncelikle rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacılar inceleyecekleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak temaları, kategori ve kodları oluşturmuştur. Oluşturulan temalar, kategori ve kodlar karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar tartışılmış ve fikir birliğine ulaşıncaya dek toplantılar devam etmiştir. Ayrıca uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı süresince geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Diğer araştırmacılar talep etmeleri dahilinde veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapılmak üzere araştırmanın ham verileri saklanmıştır. Böylece dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada elde edilen bulgular, yasal belgeler ve alanyazın temelinde, Özel Öğrenci Yurtları Denetim Rehberi'ne uygulanan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema, kategori ve kodlardan oluşmuştur. Bulguları destekleyen alıntılara ve bu bulguların yorumlanmasına da yer verilmiştir. Rehberle ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığı için bulgular, alanyazındaki çalışmaların benzer ve farklı yönleri açısından karşılaştırılarak yorumlanamamıştır.

1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 2’de “Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması” altında “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” ve “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı” kategorileri ve kodlarının dağılımları gsterilmiştir.

Tablo2. “Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi” teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal belgeye uygunluk	57
		Yasal belgeye gcre gncel olmama	39
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal belge belirsizliği	11
		Yasal belge boşluğu	4
		İlgili yasal belgelere eksik gnderme	1
		Yasal belgeye gcre eksik ifade edilme	1
	Toplam		56

Tablo 2’de gcrldüğu gibi “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” ve “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı” olmak üzere iki kategorinin ortaya çıktığı gcrlmektedir. “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı (n=57)” kategorisi altında “Yasal belgeye uygunluk” kodu; “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=56)” kategorisi altında “Yasal belgeye gcre gncel olmama” (n=39), “Yasal belge belirsizliği” (n=11), “Yasal boşluk” (n=4), “İlgili yasal belgelere eksik gnderme” (n=1), “Yasal belgeye gcre eksik ifade edilme” (n=1) kodları tespit edilmiştir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

“Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” (n=57) kategorisi altında “Yasal belgeyle uygunluk” (n=57) olarak bir tane kod tespit edilmiştir. “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının” “Yasal belgeye uygunluk” kodu, rehberdeki kısım ile yasal belgeye ilişkin gnderme örtüşüyorsa veya ikisi birbiriyle doğru şekilde ilişkilendirilmişse tercih edilmiştir. “Tutarlılık” kategorisinden “Yasal belgeye uygunluk” koduna ilişkin bir örnek alıntı şoyledir:

“Belletici öğretmenin görevlerini yerine getirme durumu (Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği- Md.30)”. Gnderme yapılan ilgili yönetmeliğin 30. maddesi ise şu şekildedir: “Belleticilerin görevleri şunlardır: a) Yurtta kalan öğrencilerin etüt saatlerinde eğitimleri ile ilgilenmek, b) Yemekhane ve yatakhanelerde öğrencilere rehberlik ederek düzenli bir şekilde yemek yemelerini ve yatıp kalkmalarını sağlamak, c) Çamaşır ve banyo işlerinin zamanında ve düzenli olarak yerine getirilmesini sağlamak, d) Etütlerde yoklama yapmak, e) Hastalanan öğrencilerin durumunu yöneticilere bildirmek, f) Önemli disiplin olaylarında durumu yurt müdürüne zamanında bildirmek, g) Müdürün vereceği diğer görevleri yapmak”. Gcrldüğu üzere, rehberdeki kısım ile gnderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesi doğru bir şekilde ilişkilendirildiğinden bu ifade “Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı” kategorisinin “Yasal belgeyle uygunluk (n=57)” kodu altında incelenmiştir. Genel olarak rehberin, denetime referans oluşturan yasal belgelerle tutarlı olması beklenen bir durumdur.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

"Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=56)" kategorisinin "Yasal belgeye göre güncel olmama" (n=39), "Yasal belge belirsizliği" (n=11), "Yasal boşluk" (n=4), "İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme" (n=1), "Yasal belgeye göre eksik ifade edilme" (n=1) kodlarında ifadelere rastlanmıştır.

"Yasal belgeye göre güncel olmama" (n=39) kodu, rehberdeki ifadenin ya da bu ifadenin yanında yer alan yasal belgenin güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı durumda tercih edilmiştir. Söz konusu koda ilişkin ifadelerin oldukça fazla sayıda göze çarpmasının nedeni, rehberin 2016 yılında hazırlanması ve sonrasında güncellenmemesi olabilir.

Rehberdeki "Yönetim Faaliyetleri" bölümünün "Atama" alt başlığında yer alan "Kurum müdürü, müdür yardımcısı, belletmen ve diğer personelin öğrenim durumları ve diğer niteliklerinin mevzuat hükümlerine uygunluğu (Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği-Md.26; Geçici Md.1, 657 Sayılı Memurları Kanunu Md.48)" ifadesi bu kod kapsamında bir örnek olarak gösterilebilir. Denetim rehberinden yapılan bu alıntı incelendiğinde, 03.11.2004 tarihli ve 2004/8106 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla çıkarılan ve 06.05.2017 tarihine kadar yürürlükte kalan Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği'ne atıfta bulunduğu; Madde 26 — Yurtlarda görevlendirilen personelde, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 48 inci maddesindeki genel şartlara ilave olarak; "... b) Belleticilik için yükseköğrenim mezunu olmak şartı aranır ve öğretmenlik yapmış olanlar tercih edilir. Belleticiler, orta öğretim yurtlarında görevlendirilir. Yükseköğretim yurtlarında ise belletici görevlendirilmesi yapılmaz. Yurtlarda belletici sayısı, ihtiyaca göre yurt yönetimince belirlenir." ilgili ifadeler yer alırken, 06.05.2017 tarihli ve 30058 sayılı Resmi Gazete'de (2017-a) yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "Madde 28-(1) Ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumları öğrencilerine yönelik hizmet veren kurumlarda elli (elli dâhil) öğrenciye kadar bir, yüz (yüz dâhil) öğrenciye kadar iki, yüzden fazla öğrenci için en az üç belletici görevlendirilir. Belleticiler, öğretmen olma şartlarını taşıyanlar öncelikli olmak üzere yükseköğretim mezunu olanlar arasından görevlendirilir. (Ek cümle: 22/1/2018-2018/11277 K.) Belletici olma şartlarını haiz olan müdür yardımcıları ve yönetim memurları da istemeleri halinde belletici olarak görevlendirilebilir. Ayrıca, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencilerine yönelik hizmet veren kurumlarda en az bir, ortaöğretim kurumları öğrencilerine yönelik hizmet veren kurumlarda ise isteğe bağlı olarak rehber öğretmen görevlendirilir. Rehber öğretmen olarak atanacaklarda Bakanlıkça belirlenen şartlar aranır." hükmü yer almıştır. Bu bağlamda güncel yönetmelikle (2017-a), barınma hizmetlerinin ilköğretim düzeyi (ortaokul, imamhatip ortaokulu) için de verildiği, belletmen sayısının nicelik olarak açıkça belirtildiği ve rehber öğretmen görevlendirilmesi şartının güncel yönetmelikle getirildiği görülmektedir.

Bir başka örnek ise, barınma hizmeti veren yurtların yangın riskine karşın gerekli önlemleri alması noktasında detaylı maddelere güncel yönetmelikte verildiği görülmektedir. Rehberin atıfta bulunduğu Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2004-a) göre; "Kurum binalarındaki yangın güvenliği, elektrik tesisat güvenliği, ısınma sistemi güvenliği, su ve gaz tesisat güvenliği" hususlarında kontrol şartı yokken, güncel yönetmelik olan Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2017-a), "Kurum binalarının, her yıl öğretim yılı başlamadan önce yangın güvenliği, elektrik tesisat güvenliği, ısınma sistemi güvenliği, su ve gaz tesisatı güvenliği hususlarında itfaiye, üniversitelerin ilgili bölümleri, mühendis odaları veya diğer ilgili kurum veya kuruluşlara kurum yönetimince kontrol ettirilme" şartı getirilmiştir. Anılan eski yönetmelikte "Kurum binalarında ahşap giydirme kullanılamaz." şartı yokken, güncel yönetmelikte "Kurum binalarının iç ve dış duvarlar ile tavan döşemelerinde ahşap ve yanma özelliği yüksek malzemelerden yapılmış giydirmeler kullanılamaz." hükmü getirilmiştir. Eski yönetmelikte "Yangın çıkış kapısına" ilişkin şartlar aranmazken, güncel yönetmelikte "Yangın

merdivenleri ve kaçış yollarının kapıları yangına karşı dayanıklı malzemeden yapılır. Acil çıkış kapıları dışardan açılmayan ancak içeriden kilitlenemeyen veya yangın ikazıyla otomatik olarak açılacak şekilde yapılır." hükümleri getirilmiştir. Eski yönetmelikte "Kurum binasında yangın ikazı ve otomatik söndürme sistemi" şartı yer almazken, yeni yönetmelikte "Kurum binalarında yangın ikaz amacıyla duman ve ısıya duyarlı, gaz kaçacaklarını algılayan sensörler, alarm sistemi ile kurum kontenjanının 100'den fazla olması halinde otomatik söndürme sisteminin bulunması" şartı getirilmiştir. Eski yönetmelikte "Kurumda acil durum tatbikatı" şartı yer almazken, yeni yönetmelikte "Kuruma kaydolan her öğrenciye kurum yönetimi veya belletici tarafından kurum binası tanıtılır, acil durumlar için tahliye yolları ile toplanma yerleri gösterilir. Kurumlarda, kurum personelinin ve öğrencilerin katıldığı acil durum tahliye uygulaması her yıl ğretim yılının başladığı ilk hafta ile ikinci yarıyılın ilk haftası içinde olmak üzere yılda iki kez yapılır ve tutanakla kayıt altına alınır" hükmü getirilmiştir. Söz konusu mevzuat değişikliğinin Adana'nın Aladağ İlçesinde bulunan Kız ğrenci Yurdu'nda meydana gelen yangın kazasının bir benzerinin yaşanmaması adına ve kamusal eğitim ve barınma haklarının tüm öğrenciler için güvence altına alınıp yaygınlaştırılması için gereken tedbirlerin belirlenmesi açısından olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Denetim Rehberi'nin mevzuat alanındaki değişiklikler dikkate alınarak yeniden hazırlanması gerektiği açıkça grlmektedir.

"Yasal belge belirsizliği" (n=11) kodu, rehberde ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bir rnek vermek gerekirse; rehberdeki "Mali iş ve işlemler" bölümünün "alışan işlemleri" kısmında yer alan "2) Aylık cret miktarının her yıl belirlenen asgari ücretin altında olamayacağı hususunun sağlanma durumu" ifadesi, Asgari cret Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete,2004-b) mad.12 "işveren'in Sorumluluğu: işçilere, Komisyonca belirlenen ücretlerden düşük ücret ödenemez. iş sözleşmelerine ve toplu iş sözleşmelerine bunun aksine hükümler konulamaz." açıkça gönderme yapmamaktadır. Bir başka örnek ise rehberin; Defter, belge tutuma ve arşivleme bölümünde "4)E-yurt modülü için gerekli olan bilgilerin zamanında il/ilçe milli eğitim müdürlüğüne iletilme durum" ifadesi özel ğrenci Yurtları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2004-a) Madde 28'in c bendine "- Yurt müdürünün görevleri: İlgili mercilerce yurt hakkında istenen bilgilerin ve belgelerin doğru bir şekilde ve zamanında gönderilmesini sağlamak." açıkça atıf yapmamaktadır. Nitekim anılan bu ifadelerin yasal belge temelinde rehberde gösterilmesi, rehberin uygulayıcılar tarafından daha çok dikkate alınmasında etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

"Yasal boşluk (n=4)" kodu rehberde yer alan içeriğe yönelik herhangi bir yasal belge yoksa tercih edilmiştir. Rehberden bir örnek göstermek gerekirse, zm nerileri başlığında yer alan "Bakanlığa, İl / İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, kuruma yönelik olarak; kurumun gelişimine katkı sağlayacak, değer katacak, geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturacak, aynı zamanda gerçekçi ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir." ifadesine yönelik hiçbir yasal belgede açık bir hükme rastlanmamıştır.

En az ifadeye rastlanan kodlardan biri "İlgili yasal belgelere eksik gönderme" (n=1) kodu, rehberde gönderme yapılan ilgili belgede başka maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa araştırmalar esnasında gönderme yapılan yasal belgeler dışında başka destekleyici belgelere de ulaşıldıysa fakat bunlara rehberde değinilmediyse tercih edilmiştir. Rehberde, "Kurumun Temizliği ve Sağlık Hizmetleri" bölümünde "Yemekli yurtlarda gıda malzemelerinin kontrolünün muayene komisyonu tarafından yapılması; yemek menülerinde mevsimler ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması ile miktar, gramaj, kalori hesabı ve kalite bakımından sağlık şartlarına uygun olarak hazırlanmasının sağlanması durumu (zel ğrenci Yurtları Yönetmeliği-Md.47,48)" ifadesinin gönderme yaptığı yasal belgeyi, "Gıda güvenliği ve kalitesinin denetimi ve kontrolüne dair yönetmeliğin (Resmi Gazete,2008) desteklediği görülmüştür. Anılan yönetmelik Mad.12-h,i,j,k,l bendleri ile gıda malzemelerinin kontrolünde gerçekleşmesi gereken denetim süreçlerine gönderme yapmaktadır. Rehberin, ilgili ifadelere yeteri kadar yer vermesinin, uygulamalarda gerekli önlemin sağlanması açısından yol gösterici niteliğini artırabilir.

En az ifadeye rastlanan bir başka kod ise "Yasal belgeye göre eksik ifade edilmedir (n=1)." Bu kod kapsamında, rehberin tanımlar bölümünde; "Denetim, Rehberlik, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi, Denetim Emri, Grup Sorumlusu, Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı, Çalışma Planı, Bilgi Notu (Föy), Değerlendirme Toplantısı, Rapor, Raportör, Gelişim Planı" gibi kavramlar yer alırken, yasal belgede olan "Yurt", "Yurt yönetimi", "Öğretim yılı", "Ders yılı", "Veli veya vasi" kavram tanımlarının rehberde verilmediği görülmektedir. Bu kavramlara yönelik tanımlar, Özel Öğrenci Yurt Yönetmeliği'nin (Resmi Gazete, 2004-a) 4. Maddesinin b, c, d, e ve f bendlerinde yer almaktadır. "... b) Yurt: Orta öğrenim veya yükseköğrenim öğrencilerinin barınma, beslenme ve diğer sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı yeri, c) Yurt yönetimi: Yurt müdürü, müdür yardımcısı ve yönetim memurundan meydana gelen oluşumu, d) Öğretim yılı: Ders yılının başladığı tarihten itibaren, ertesi ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süreyi, e) Ders yılı: Derslerin başladığı tarihten, derslerin kesildiği tarihe kadar geçen ve iki dönemi içine alan süreyi, f) Veli veya vasi: Ana/babası veya yasal olarak öğrencinin sorumluluğunu üstlenen kişiyi ifade eder." Bu eksikliğin bir nedeni rehberin hazırlanışında mevzuattan derinlemesine yararlanılmaması olabilir.

2- Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 3'te, "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması" altında "Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı" ve "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorileri ile kodları verilmiştir. Bu kısımda denetim rehberi ya da yurtların denetimi ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışmasının yokluğundan kaynaklı dolaylı çalışmalar temelinde hareket edildiğinden sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

Yapılan analizler sonucunda, rehberin genel olarak alanyazınla tutarlı olduğu görülmüştür. Denetim rehberinin hazırlanmasında, alanyazının bir hareket noktası olarak dikkate alınmasının rehberde açıklık kazandırması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, rehberin "Öğrenci" bölümünün "Sosyal faaliyetler" alt başlığında yer alan "Orta öğrenim yurtlarında öğrencilerin fikri, ruhi ve bedeni gelişmelerini sağlayabilmeleri amacıyla her türlü imkân araştırılarak sportif, kültürel ve sosyal çalışmalara katılmalarının sağlanma durumu (Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği-Md.46)" ifadesi "Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı" temasının "Uygunluk" koduna bir örnek olarak verilebilir. Denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla kurumun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir. Eğitim ve barınma yerleri, kütüphaneler, sosyal ve kültürel tesisler gibi her türlü eğitim ortamının öğrencilerin ruhsal, bedensel ve bilişsel gelişimine destek olması, nitelikli denetim faaliyetlerinin yürütülmesi ile mümkündür (Köklü, 1996). Bu bağlamda, rehberin alanyazın ile tutarlılığı olduğu söylenebilir.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Denetim rehberinin incelenmesi sonucu alanyazınla tutarsız olan noktalar tespit edilmiştir. Buna göre Tablo 3'te analiz sonucu ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi" temasının "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisi kapsamında "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırlık" olmak üzere dört kod tespit edilmiştir.

"Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisinin "İçerik eksikliği" kodu, rehberde yer almayan fakat alanyazında olan durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Rehberin "Rehberlik ve Denetim Araçlarının Belirlenmesi" bölümünde yer alan açıklama, "Maarif müfettişi, rehberlik ve denetimler sırasında gerekli gördüğü uygun denetim araçlarını (gözlem, görüşme, belge inceleme vb.) geliştirerek kullanabilir." ifadesidir. Denetimin en temel ögesi, gözlemdir. Eğitim denetimi alanyazını temel alınarak örnek vermek gerekirse, Goldhammer ve arkadaşları

(1980) denetimi, (1) Gözlem öncesi görüşme, (2) Gözlem, (3) Analiz, (4) Denetim görüşmesi (gözlem sonrası görüşme), (5) Görüşme sonrası analizden oluşan bir süreç olarak ele almaktadırlar (Akt.: Köklü, 1996). Rehberde, denetim kuramlarının (bilimsel, sanatsal, kliniksel, farklılaştırılmış, öğretimsel, gelişimsel) bulgularından biri olan gözlem aşamasına, denetim sürecinin bir parçası olarak ayrıntılı yer verilmediği görülmüştür. Söz konusu bu durum, Türkiye’de müfettiş yetiştirmede, “Eğitim Denetimi’nin” ayrı bir uzmanlık alanı olduğu fikrinin yerleşmemesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo3. “Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi” teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi	Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı	Uygunluk
	Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı	İçerik eksikliği
		Atıfsızlık
		Kavram tutarsızlığı
		Aykırlık

“Atıfsızlık” kodu, alanyazınla ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapmama durumunu ifade etmektedir. Rehberin hiçbir yerinde alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, çalışmaya atıf yoktur. Bu bulgunun elde edilmesi, rehberin sadece mevzuat odaklı hazırlanarak bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan rehberin var olan haliyle alanyazınla tutarlı çıkan yanları itibariyle o kısımların gönderme yaptığı mevzuatın şekillenışı ya da oluşturulması esnasında bilimsel bilgiden hareket edilmiş olabileceğine ilişkin bir ipucu da verebilir. Zaten, eğitim bilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler ürettiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığına ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2017; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Eğitim denetimi akademisyenlerinin ürettiği bilginin işlevliliği açısından uygulamadaki onları çalışmalarından atıf yaparak yararlanmaları, hem uygulamaya nitelik kazandırmak hem de akademisyeni takdir etmek bağlamı katkı sağlayıcı olabilir. Bu koda ilişkin, denetim rehberinin bütününde, alanyazına hiç atıfta bulunulmadığı görülmektedir. Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için gözetilmesi gereken ilkelerden biri, nesnellik ilkesidir. Nesnel olmayan bir denetimin, işlevlerini yerine getirilebilmesinin güç olduğu söylenebilir. Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak gerekir. Eğitim kurumlarında rehberlik ve denetim etkinliklerinde dikkate alınması gereken ilkelerden biri; bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmasıdır (Resmi Gazete, 2017-b). Nitekim rehberde; denetim rehberinin kapsam ve sınırlılığı bölümünde bu koda ilişkin “Bu denetim rehberi hazırlanırken, MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’nde belirtilen denetim hizmetlerinin çeşitleri referans alınmıştır. Bu rehberle maarif müfettişlerine denetimlerde yol göstermek, kurum denetiminde uygulama birliği sağlamak ve sorunlu alanların önceliklendirilerek denetim yapılmasını gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Rehber, kurumların işleyişi ile ilgili yasal düzenlemeleri kaldırmaz, kısıtlamaz ve sınırlandırmaz. Denetim sırasında kurumların özelliğine göre ortaya çıkabilecek özel durumlar, kurumun şartlarından kaynaklanabilecek ve rehberde öngörülemeyen istisnai hususların ortaya çıkması halleri denetimin dışında bırakılmaz. Denetimlerde yürürlükteki hukuki düzenlemeler dikkate alınacaktır. Ayrıca denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır.” ifadesi örnek gösterilebilir. Denetim rehberinin teorik olarak, “Eğitim kurumlarının yürüttükleri faaliyetleri ölçmek ve değerlendirmek üzere geliştirilmiş

bir ölçme aracı" (Kubalı, 1999) olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, rehberin sadece mevzuat temelinde hazırlanmış olması, denetim rehberinin geçerliği ve güvenilirliğini sorgulatmaktadır.

"Kavram tutarsızlığı" kodu, alanyazın ve rehberdeki kavramların kullanımının tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar tespit edildiğinde tercih edilmiştir. Bu bağlamda rehberde, "Rehberlik ve denetim ilkeleri" bölümünde "tarafsızlığı esas almak" ve "objektif olmak" gibi kavramların birlikte kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca rehberde, "Maarif Müfettişlerinin Görevleri" bölümünde, "...b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak" ifadesi de bu kodla ilişkilendirilmektedir. Nitekim, ifadede geçen "denetim" kavramı, çağdaş denetim anlayışında; inceleme, araştırma, soruşturma ve rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, rehberin sadece yasal mevzuat temelinde hazırlanması, söz konusu kavram yanlışlarına sebep olarak gösterilebilir.

"Aykırlık" kodu, denetim rehberinde alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken bir durum varsa tercih edilmiştir. Rehberde Sorunlar başlığı altında "Sorunlar tespit edilirken; mevzuat, üst politika belgeleri (Kalkınma Planı, Hükümet Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı) ile kurumun stratejik planında ortaya konulmuş amaç ve hedefler göz önünde bulundurulur." ifadesi bu kod kapsamında düşünülebilir. Sorunları tespit etmede Eğitim Denetimi alanyazınına başvurma konusunun göz ardı edildiği açıkça görülmektedir. Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenme ve öğretmede önemli rol oynayan tüm öğeleri birlikte ele alıp, süreci izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek üzere gerekli önlemleri almaktır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Özel öğrenci yurtlarının sorunlarını tespit etmede, Eğitim denetimi alanyazınından yararlanılması, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını desteklemek amacıyla yurt kaynaklarının kolektif olarak etkili bir biçimde kullanılması, değerlendirilmesi ve geliştirmesi olarak düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, sonuçlara, bulgular temelinde yer verilmiştir. Sonuçların altında, araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

- Rehberin, yasal belgelerle ilişki temelinde tutarlılıklar tespit edilmiştir. Denetim rehberinin hazırlanma amaçlarından birinin; Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek olduğu düşünüldüğünde; Rehberin yasal belgeler temelinde tutarlılığının devamı konusunda uygulayıcılar için takip, inceleme ve raporlama görevlerini üstlenmek üzere bir komisyon kurulması önerilebilir. Araştırmacılar, denetim rehberinin yasal belgeler temelinde tutarlılığının devamını sağlamada yasal dayanakları içeriksel ve biçimsel olarak inceleyebilir.
- Rehberin, yasal belgelerle ilişki temelinde tutarsızlıkları olduğu tespit edilmiştir. Rehberde gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmının güncel olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda denetim rehberinin revize edilmesi önem arz etmektedir. Denetleyen ve denetlenenlerin yılda en az bir kere bir araya gelerek rehberlik ve denetimin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacak güncelleme çalışmaları içerisinde katkı sunmaları önerilebilir. Güncellenen yasal belgeler temelinde değişiklik yapılan ilgili maddelerin, denetim rehberinde dijital zincir blokları ile bağlantılı şekilde (link olarak veya QR kodları ile) yer almasına yönelik araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılabilir. Rehberdeki bazı ifadelerde, ilgili yasal belgeye gönderme yapılmadığı (yasal belge belirsizliği) görülmüştür. Denetim hizmetlerinin tutarlılığının ve yasal gereksinimlere uyumun sağlanması için uygulayıcıların mevzuattaki gelişmeleri takip etmeleri önerilebilir. Araştırmacılara ise gönderme yapılmayan maddelerin gerekçelerini araştıran çalışmalar yapmaları önerilebilir. Rehberde yer alan bazı ifadelerin yasal dayanağının olmadığı (yasal boşluk) tespit edilmiştir. Rehberde yasal dayanağa yer verilmesi, uygulayıcıların sorumluluğunu hukuki delil bağlamında pekiştirmesi bakımından önemli

görülmektedir. Ayrıca uygulayıcılar arasında eylem birliğini sağlama açısından da rehberdeki ifadelerin yasal zeminde oluşturulmasına özen gösterilmesi önerilebilir. Uygulayıcılar, ilgili rehberin ve hazırlanan diğer benzer rehberlerin içeriğinin bir yasal arka plana sahip olup olmadığını denetleyecek yetkinlikte birimler nasıl oluşturulabileceğine ilişkin çalışmalar yapabilir. Araştırmacılara, rehberin içeriğini oluşturan yasal dayanakların hangi yöntemlerle denetlenebileceği konusunda araştırmalar yapmaları önerilebilir. Rehberdeki bazı ifadelerde yasal dayanaklara eksik gönderme yapıldığı belirlenmiştir. Yasal belgelere eksik veya yetersiz gönderme yapılmasının, rehberin ilgili kurumda meydana gelebilecek olası denetim açıklarına zemin hazırladığı düşünülebilir. Bu bağlamda, maarif müfettişlerinin özel bir yurda gittiği zaman nelere bakacağına rehberde ayrıntılı şekilde tanımlanması; denetim hedeflerini gerçekleştirmede yeterli ve güvenilir bilgi ve dokümanları tespit etmede kolaylık sağlama bakımından önemli görülmektedir. Maarif müfettiş yardımcılarının yeterliliklerine ilişkin değerlendirilmelerinde, ağırlıklı sınav konu alanları, mevzuat bilgisidir. Müfettişlere, mevzuat temelinde mesleki bilgi ve becerilerini artırma ve değişen mevzuatın takibini araştırma alışkanlığı kazandırmak amaçlı hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Araştırmacılara ise özel yurtlarda meydana gelen kazalarla (örneğin, yangın, gıda zehirlenmesi vb.) ilgili olası denetim açıklarına yönelik, maarif müfettişlerinden oluşan çalışma grupları ile araştırma yapmaları önerilebilir.

- Rehberin genel olarak alanyazınla tutarlı olduğu görülmüştür. Rehberin alanyazın temelinde tutarlılığını sağlamada, uygulayıcıların Eğitim Denetimi biliminin ortaya koyduğu bilimsel çalışmalarını takip etmeleri önerilebilir. Araştırmacıların ise, denetim rehberinin alanyazın temelinde tutarlılığının devamı için uygulayıcılar ile eylem birliği içersinde olacak çalışmalar; projeler yapmaları önerilebilir.
- Rehberin, alanyazınla ilişki temelinde tutarsızlıkları olduğu tespit edilmiştir. Rehberdeki bazı ifadelerin içeriğinde alanyazına göre içerik eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, denetim rehberinin hazırlık aşamasında akademisyenlerin, uzmanların görev alması veya inceleyip görüş sunmalarının sağlanması, alanyazın temelinde tutarlılığını sağlamada etkili olabilir. Araştırmacıların özel barınma hizmetlerine yönelik çalışmalar yapmaları, bu yolla rehberde hizmet alanlarının ihtiyaçlarına yönelik daha gerçekçi düzenlemeler hazırlanabilmesi için veri sağlamaları önerilebilir. Rehberdeki ifadelerin hiçbirinde bilimsel çalışmalara gönderme yapılmadığı (atıfsızlık) belirlenmiştir. MEB'e bağlı birçok denetim rehberinin bu konuda benzerliğinin yüksek düzeyde olması, denetim rehberlerinin hızlıca, çalakalem fakat kanun ve yönetmeliklere uygun olarak hazırlama çabasının genelinde yapılmaya çalışılmasından olduğu izlenimi vermektedir. Denetimden beklenen etkili sonuçlara ulaşmak, kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, uygulayıcılar için, maarif müfettişlerine hizmet içi eğitim programlarının bilimsel çalışmalar temelinde düzenlemeleri tavsiye edilebilir. Uygulayıcıların bu konuda yetkinliğinin artırılmasına yönelik olarak farkındalık merkezli çeşitli eğitim ve destek hizmetlerinin verilmesi önerilebilir. Araştırmacılara ise özel barınma hizmetlerinin denetim rehberine bilimsel nitelik kazandıracak; nitel, nicel veya karma araştırma desenlerinde çalışmalar yapmaları önerilebilir. Rehberdeki kavramların bir kısmının kullanımının alanyazınla tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar (kavram tutarsızlığı) kullanıldığı tespit edilmiştir. Taslak aşamasında olan denetim rehberinin son halinin, alanyazın temelinde, bilim uzmanlarından oluşan bir ekip aracılığı ile kontrol edilmesi uygulayıcılara tavsiye edilebilir. Araştırmacıların, değişen bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda denetim türlerini, denetim boyutlarını ve denetim kuramlarını temel alan araştırmalar yapmaları önerilebilir. Rehberde alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken ifadeler (aykırılık) olduğu görülmüştür. Maarif müfettişlerine, Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim alma koşulu, atama veya yetiştirilme süreçlerine getirilebilir. Bu bağlamda, maarif

müfettişlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bu koşula yönelik, teşvik edici yasal düzenlemelerin yapılması uygulayıcılara önerilebilir. Araştırmacılara, alanyazında denetim rehberi ile ilgili benzer sorunların yaşandığı ülkelerde çözüm için izlenen alternatif süreçlerin neler olabileceği konusunda incelemeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, E. (2017). *Yurtlarda kullanıcı gereksinimleri ve mersin kız öğrenci yurdu örneğinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Altunay, E. (2016). Eğitim Pedagogisi. E. Toprakçı, (Ed.) *Eğitimin Denetimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ayaz, N., & Başdağ, S. (2016). Hizmet satın alma davranışı: üniversite öğrencilerinin özel yurt seçimleri. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 13.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- BeYTEKİN, O. F., & BURAK, A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(44), 325-335.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Filiz, Z., Çemrek, F. (2007). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-224.
- Gökyer, N. (2012). Özel Öğrenci Yurtlarında Kalan Öğrencilerin Yurt Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *International Journal of Social Science*, 5(4), 75-94.
- Kara, Ö. (2009). *Yükseköğretimde barınma sorunu: Türkiye’de öğrenci yurtlar ve dünyadan örnekler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kredi ve Yurtlar Müdürlüğü [KYGM] (2020). <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2397/3193/Tarihce>, Erişim tarihi 20.05.2020
- Kubalı, D. (1999). Performans denetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(1), 31-62.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- Met, Ö., & Özdemir, İ. M. (2016). Gözardı Edilen Bir İşletme Türü Olarak Üniversite Öğrenci Yurtlarının Profili. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İletme Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Miles, B. M., & Huberman, M. A., (2016). Nitel Veri Analizi (S. Akbaba., A. Ersoy Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberi, <https://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>, Erişim tarihi 15.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/04160948_yonerge.pdf. Erişim tarihi 20.05.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). <https://ookgm.meb.gov.tr>, Erişim tarihi 20.05.2020
- Ok, M. A., & Girgin, F. M. (2015). Ankara’da iki özel yurt işletmesinde SERVQUAL yöntemi ile hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 295-323.
- Öksüz, E. (2012). *Yüksek öğrenim kredi ve yurtlar kurumu ile özel yurtlarda ikamet eden öğrencilerin boş zaman faaliyetlerinin değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özkan, U.B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi
- Özmen, C. (2019). *Üniversite öğrenci yurtlarının hizmet kalite algısının ölçülmesi: karabük ili yurtlarında bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Öztürk, K. (2014). Tarihi Süreciyle Yurt Hizmetleri ve Önemi. *Eğitim-Öğretim Bilim Araştırma Dergisi*, 30.
- Resmi Gazete (2004-a). Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041203.htm#9>, Erişim tarihi 19.05.2020
- Resmi Gazete (2004-b). Asgari Ücret Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/08/20040801.htm>, Erişim tarihi 20.06.2020
- Resmi Gazete (2008). Gıda Güvenliği ve Kalitesinin Denetimi ve Kontrolüne Dair Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/09/20080926-4.htm>, Erişim tarihi 20.06.2020
- Resmi Gazete (2017-a). Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/05/20170506-5.pdf>, Erişim tarihi 19.05.2020

- Resmi Gazete (2017-b). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>, Erişim tarihi 19.05.2020
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E., & Akçay, A. (2016). Türkiye'de Kamu Yararına Çalışan Derneklerin Eğitim Faaliyetlerinin Yönetimi ve Denetimi (Yasal Belgeler Temelinde Nitel Bir Analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 29.
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G. ve Türe E. (2010). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının bilim anlayışları temelinde eğitim bilimselliği, *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 10(190), 45-56
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM, 2017]. Meclis araştırması komisyon raporu https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/sirasayi_sd.sorgu_baslangic. Erişim tarihi 02.06.2020
- Uysal, B., & Yorulmaz, M. (2019). Özel yurt öğrencilerinin başarı yönelimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma . Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yönetimi Kongresi e-Bildiri Kitabı, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirilme formu üzerine değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 199-212.
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10.bs.). İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1).
- Yüksel, S. K. (2018). *Özel yüksek öğretim öğrenci yurtlarında hizmet kalitesi kapsamında öğrenci memnuniyetinin değerlendirilmesi: Balıkesir örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Dormitories Based on Legal Documents and the Literature

Prof.Dr. Erdal Toprakçı
Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Kübra Nur Özerten(Ph.D.Stud.)
Ege University-Turkey
knozerten@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to examine the "The Supervisory Guideline of Private Student Dormitories" on the basis of the legal documents and literature. In this research, 'document review method', which is a qualitative research approach was used. The data were obtained using the document examination technique. Content analysis was applied to the data. According to the results of the research, two themes were formed: "the relationship of the supervisory guideline to legal documents" and "the relationship of the supervisory guideline to the literature". Four categories emerged from these themes: "consistency of the supervisory guideline with the legal documents", "inconsistency of the supervisory guideline with legal documents", "consistency of the supervisory guideline with the literature", and "inconsistency of the supervisory guideline with the literature". It could be said that the guide is half-consistent or inconsistent on the basis of the legal documents. Under the category "inconsistency of the supervisory guideline with the legal documents", codes such as "outdated or repealed according to legal document", "legal document uncertainty", "legal gap", "insufficient referred to relevant legal bases", incomplete expression according to the legal document" were identified. In addition, the guideline was found to be in line with the literature in general. The codes "lack of content", "non-attribution", "inconsistency of concept" and "inconsistency" were identified within the scope of the "inconsistency of the audit guide with the literature " category. Practitioners may be suggested to benefit from the contributions of the research. Researchers may be advised to conduct research in qualitative, quantitative or mixed research design that will give scientific qualification to the supervisory guideline of private student dormitories.

Keywords: Educational supervision, Supervision Guideline, Dormitory supervision, Private Student Dormitories



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.199-216**

DOI: 10.19160/ijer.817509

*Received: 28.10.2020
Accepted: 15.11.2020*

Suggested Citation:

Toprakçı, E. & Özerten, K.N. (2020). The Examination of the Supervisory Guideline of Private Student Dormitories Based on Legal Documents and the Literature , *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 199-216, DOI: 10.19160/ijer.817509

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Monitoring processes in institutions providing Private Student Hosting Services, identification and prevention of obstacles in achieving the objectives, an affirmative way of working towards continuous improvement is possible with education supervision. There are 4560 private student dormitories which are subject to supervision and the services of the Ministry of National Education (MoNE, 2018). The control, situation determination, evaluation and development processes are based on certain standards and traceability with the "The Supervisory Guideline of Private Student Dormitories" established by the Board of inspectors. It can be said that this guide draws a road map for the supervisors, the managers and related persons in these institutions and gives information on which subjects to be audited (Resmi Gazete, 2017-b). In addition, it can be considered that the guidance, based on legislation and up-to-date with the changing legislation, qualifies as user-friendly and allows the persons concerned to carry out the process with the least deficiency and error in the supervision. The laws of the Social Sciences, as we understand it, must be "laws" that regulate relationships between individuals, societies and people. That is, if the assemblies governing the countries or those concerned form the laws (legal documents) they will issue based on the information produced by social science, then social science will have "laws" like natural sciences (Toprakçı, 2017). It is clear that the preparation of the guide in the light of the scientific data revealed by the science of educational supervision is an important indicator in increasing the validity of the guide. In addition, it is thought that the guide can be effective with its scientific qualification in preventing the 'misconception' of the concepts of supervision by practitioners in auditing activities. In the literature on Educational Supervision, there is no study on the supervision of private student accommodation services and no study on the "The Supervisory Guideline of Private Student Dormitories". It is thought that examining the coherent and inconsistent aspects of the guideline on the basis of the legal documents and literature is very important in terms of both guiding the practitioners and eliminating this deficiency in the literature. The purpose of this research is to examination of the Supervisory Guideline of Private Student Dormitories on the basis of the legal documents and literature.

Method: In this research, a qualitative research-based document review method was used. The data were obtained using the qualitative research based document examination technique. Document review is expressed in two ways in the research as the general approach or data collection technique used in the realization of the purpose of the research. Public documents can be considered as indicators of events or processes of institutions. For this purpose, the "Private student dormitory guidance and supervision guideline" (2016), which is part of the MoNe Board of inspection, has been examined with the document review method. The Inspection Board published 16 supervisory guidelines prepared for various institutions in 2016. The document examined in this study is one of the published ones and entitled, "Private student dormitory guidance and supervision guide". Data in the research was analyzed with content analysis. Categorical analysis of content analysis types was used in the research. Categorical analysis is generally the division of a given message into units (codes) first, and then the grouping of those codes into categories. Category creation is the stage of creating a general result based on custom data (Miles & Huberman, 2016). In this analysis, the data may not necessarily need to be quantified, but the data can also be given through percentage distribution or digitization. The internal validity (credibility) of the data was ensured by expert review and colleague confirmation. For this purpose, the researchers, who examined the supervisory guidelines of different institutions, came together on a specific day and time every week via live meeting tools on the internet. The researchers analysed the content of the guidelines they examined, created codes and themes and focused on their similar and different aspects. Also, an academic and an inspector took part in these meetings to offer their opinions and gave feedback on the activities during the meetings. Besides, the raw data of the research was stored for external reliability (confirmability).

Findings: *The guideline was related to literature and laws. This relationship was half-consistent or inconsistent based on laws categorie. In addition, the guideline was found to be in line with the literature in general. Some of the legal documents referred to were not up-to-date or were repealed. Besides, there was no reference to the related legal document or some references were missing in some of the statements. Besides, some of the statements were incomplete, undefined or less detailed according to the legal document. Some statements had no legal basis since the legal document was repealed and a new one was not prepared. Besides, there were deficiencies in the content of some statements according to the literature. None of the statements was referred to scientific studies. The use of some of the concepts was inconsistent with the literature or some concepts covered each other. Finally, some expressions contradicted the literature and had to be corrected.*

Suggestions: *Researchers can present model recommendations in the creation of supervisory guidelines on the basis of the literature and the legal documents. In-service training programs can be organized for education inspectors on the basis of scientific research. Studies may be carried out by researchers to ensure that the relevant items amended on the basis of the updated legal documents are included in the supervisory guide in connection with digital chain blocks (e.g. links or with QR codes). In the preparation phase of the supervision guide, the involvement of academics, experts, or providing them with the opportunities to examine and present their opinions can be effective in ensuring consistency in terms of the literature. Practitioners may be offered to establish a unit for the preparation and updating of guidelines.*

Insights into Ethical Climate and Teacher Behavioral Outcomes

Lecturer Dr. Ela Burcu Ucel

Izmir University of Economics-Turkey
ela.ucel@izmirekonomi.edu.tr

Prof.Dr. Burcu Güneri-Cangarlı

Ege Izmir University of Economics-Turkey
burcu.guneri@izmirekonomi.edu.tr

Acedemic Dr.Esin Çağlayan

Izmir University of Economics-Turkey
esin.caglayan@ieu.edu.tr

Prof.Dr.Gülem Atabay

Izmir University of Economics-Turkey
gulem.atabay@izmirekonomi.edu.tr

Abstract:

The aim of this study is to provide insight into ethical climate in schools through examining teachers' perceptions and thus understanding how ethical climate occurs and makes an influence on teachers. A qualitative study was designed employing 19 in-depth interviews with teachers in public and private elementary schools in Izmir. Inductive constant comparison method was used for the analysis. School principals appeared as the most important factor shaping the ethical climate through role-modelling. Caring and rules climates lead to positive outcomes such as increase in organizational commitment, job satisfaction, organizational citizenship behaviors and retention, while instrumental climate negatively affects them. Findings indicate the critical role of school principals having strong ethical-ground and building trust-based relationships with teachers. The originality of the study lies in offering insights about how either a positive or negative ethical climate occurs and makes an influence on teachers' attitudes and behaviors through the teachers' voices.

Keywords: School Ethical Climate, Organizational Citizenship Behaviors, School Leadership, Trust



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 217-230**

DOI: 10.19160/ijer.773878

Received : 25.07.2020
Accepted : 17.12.2020

Suggested Citation

Ucel, E. B., Guneri-Cangarli, B., Caglayan, E., Atabay, G. (2020). Insights into Ethical Climate and Teacher Behavioral Outcomes, *E-International Journal of Educational Research*, Vol 11, No 3, 2020, pp. 217-230. DOI: 10.19160/ijer.773878

INTRODUCTION

The era that we live in can be characterized by the necessity to adapt to the unabated technological advances, many accounts of ethical scandals pervading the business world and human greed consuming the planet. In this frantic world, the mission of educational institutions and the skills that they must cultivate in students are highly debatable. Soft skills like creativity and technological skills required in new trends like machine learning are highly emphasized. We expect and assume that today's youth will make vital decisions - with tomorrow's technological possibilities - about the increasing human population, depleted resources and the future of our planet. The question is are we equipping them with the necessary ethical foundations? In response to this need, educational policymakers have started to incorporate ethics into the curriculum. However, ethics is a concept that cannot be solely learned through courses, but internalized by living and experiencing. Thus, creating and maintaining an ethical climate is vital for schools. An ethical climate (EC) is needed for effective teaching and learning, and avoiding ambiguity as to what constitutes right and wrong behavior (Luo, Huang and Najjar, 2007). Therefore, all human relations – involving students, teachers, families, administrators, staff, and community – play an important role in schools, and instruction in how to develop supportive relationships is 'as essential a skill as math and reading' (Noonan, 2004, p.65). Besides, the impact of creating a positive EC is not limited to students, it also influences teachers' work attitudes and behaviors in a positive way. Research shows that when teachers perceive that they are surrounded by a positive EC (caring, just, rule-based etc.), they feel safer and trust-based relationship with the management is improved. Therefore, their commitment to school will increase, which leads them to show more extra-role behaviors (Huang, You and Tsai, 2012), and less withdrawal behaviors (Rosenblatt, Shapira-Lishchinsky and Shirom, 2010). All these relationships make EC a managerial tool to promote desired organizational outcomes in schools.

Despite a rich array of studies on ethics and ethical education in schools (e.g. Campbell, 2004; Colnerud, 2015), a specific focus on school ethical climate remains limited. As EC research is extremely important in school contexts, with significant positive influences on teachers' trust, commitment and motivation (Özen and Durkan, 2016) and development of students' ethical reasoning, a more profound understanding of the key tenets of EC is needed. Therefore, in this qualitative research, we aim to reveal stories about how EC -either positive or negative- occurs and makes an influence on students, teachers and school effectiveness.

In Victor and Cullen's (1988) seminal study, ethical climate was defined as the shared perceptions of 'ethically correct' behavior, which guide members of the organization while dealing with ethical issues. These researchers proposed a theoretical typology of EC, and subsequently conducted empirical analyses of their conceptual framework, which revealed five EC types existing in organizations: caring, rules, law-and-code, instrumental and independence. Since the framework was put forward, numerous studies have been conducted on perceived EC types (e.g. Simha and Cullen, 2012). However, the extant research carried out mainly in business organizations do not appear to have suggested conclusive results due to the diversity of organizations investigated.

Like all organizations, schools constitute ethical environments in which they promote certain attitudes and behaviors. In schools, EC serves as a perceptual lens through which school members identify potential ethical issues and solve ethical problems (Shapira-Lishchinsky and Raftar-Ozery, 2018). As such, EC has an effect on both the decision-making and subsequent behavior in response to ethical issues.

One of the five distinct climate types propounded by Victor and Cullen (1988) is the caring climate, which is characterized by the organization being concerned about the good of all in the organization, and expecting each to do what is right for the stakeholders. In schools, caring climate might involve concern for slow learners, respect for students' privacy, and attention to the needs of teachers (Rosenblatt and Shapira-Lishchinsky, 2017). Perceived caring climate in organizations is associated with positive outcomes such as effectiveness and

frequency of exhibiting ethical behaviors (Barnett and Vaicys, 2000). Schools are social living spaces where strong interpersonal relations and various communication patterns are generally observed. As such, perception of caring climate is expected to have a remarkable impact on teachers' morale and happiness. Research shows that a lack of caring climate increases absenteeism (Rosenblatt, Shapira-Lishchinsky and Shirom, 2010), burnout (Lavian, 2012) and intent to leave (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt 2009b).

The law-and-code climate is depicted as a climate in which people are expected to strictly follow legal and professional standards above all other considerations (Victor and Cullen, 1988). Another type of EC which was found to be closely associated with the law-and-code climate is the rules climate. The rules climate emphasizes organizational rules and procedures, with which employees are expected to conform (Victor and Cullen, 1988). In schools with a rules climate, policies, rules and professional codes of conduct are strongly emphasized, and teachers regulate their behavior by referring to those. Therefore, quality of decisions which incorporate ethical concerns increases (Barnett and Vaicys, 2000). Rosenblatt and Peled (2002) suggested 'formal climate' as a combination of rules, and law-and-code climate types in schools, which is based on clear, standard and transparent procedures and rules. This formal climate, which they renamed as 'formality', is a climate of compliance with professional and social codes and regulations (Rosenblatt and Shapira-Lishchinsky, 2017). Özen and Durkan (2016) also suggested that teachers' professional ethical principles are affected by their EC perceptions and rules climate was found to be the dominant one in many schools.

The instrumental climate is characterized by employees who are expected to do their utmost to further the organization's interests, regardless of the consequences (Victor and Cullen, 1988). Generally, people in an instrumental climate prioritize their own interests and personal benefits. In organizations with an instrumental climate, there are norms and expectations which encourage ethical decision-making from an egoistic perspective (Martin and Cullen, 2006). Individuals in such climates may take actions that would benefit the organization as a whole, but lack a moral basis for their reasoning. Or, they may be motivated to engage in self-serving behaviors despite the possible harm these behaviors would have on the other members (Armstrong and Francis, 2008). This egoistic approach does not seem to be congruent with the mission of school organizations, as schools provide the ground for developing students' moral values and ethical behaviors. Therefore, adults in schools are expected to model ethical behavior and practices for students' moral development through their daily interactions. Schools are also social communities where close human relationships and collaboration are considered essential. However, in instrumental climates, competition prevails over cooperation (Peterson, 2002), which may lead to unhealthy relationships and lack of team spirit and cooperation within the school.

Organizations are composed of individuals who are expected to comply with organizational rules and procedures; however, individuals also have their own personal moral beliefs and values that guide their decision-making. Thus, the last type of EC, the independence climate, allows employees to decide what is right and wrong for themselves. As such, people are guided by their own personal ethics (Victor & Cullen, 1990). In a recent study, Peng and Wei (2019) suggested that independence climate enables organization members to express their views openly and frankly, and therefore, allow for honest communication in the workplace. This, on the other hand, is dependent on the quality of the relationships in organizations and requires a great deal of trust on the part of management.

Being rather complex organizations, schools require careful scrutiny for a full insight into the existing climate. The present study aims to contribute to the understanding of schools' ethical climate, which could potentially influence teachers' behavioural outcomes. The originality of the study lies in offering insights about how either a positive or negative ethical climate occurs and makes an influence on teachers' attitudes and behaviours through the teachers' voices.

METHOD

Despite the recent popularity of ethics in business organizations, and a plethora of evidence that indicates positive organizational outcomes of EC, there is scant research on EC in schools. The aim of this qualitative study is to provide insight into EC in schools through the examination of teachers' perceptions. Learning and analyzing teachers' experiences and stories, we attempted to have a deeper understanding on the topic and to provide practical perspectives and advice to educational policy makers. Thus, the study addressed the following questions:

1. What are the teachers' perceptions of ethical climate in their schools?
2. What are the factors influencing ethical climate in schools, according to teachers' perceptions?
3. What are the possible affective, behavioral and organizational reflections of school ethical climate?

A qualitative study was designed as it aims to obtain deeper understanding of the topic at hand (Guba and Lincoln, 1994), and to reach deeper insights into EC with its antecedents and reflections in schools. Interview method was chosen since it can provide richer, more detailed information (Boyce and Neale, 2006). A total of 19 interviews were conducted. Research was carried out in Izmir, the third largest city of Turkey, with a population of around 4 million (<http://www.izmir.gov.tr/istatistiklerle-izmir>), as it was hometown to the research team.

Participants: Purposive sampling, widely utilized in qualitative research, was used in the study, i.e. participants were selected according to predetermined criteria that serve the research aims (Miles and Huberman, 1994). The sample size was determined by the data: Interviews were conducted until the data reached saturation (Morse, 1995). The sample was carefully selected to ensure diversity and balance, consisting of 8 male and 11 female teachers; 8 from privately-owned schools and 11 from public schools. Table-1 shows demographic characteristics of the participants. All participants were volunteers to contribute to the research.

Table 1. *Demographic Characteristics of the Participants*

No.	Department	Age	Experience	School	Tenure
P1	Maths	35	12	Private	9
P2	English	43	14	Private	13
P3	French	24	1	Private	1
P4	Elementary teacher	38	14	Private	2
P5	Sports	33	3	Public	1
P6	Science	30	4	Public	1
P7	Kindergartner	35	14	Private	4
P8	Sports	43	20	Public	1
P9	Elementary teacher	57	34	Public	7
P10	Maths	43	20	Private	20
P11	Elementary teacher	38	14	Public	2
P12	English	36	15	Public	4
P13	Guidance counselor	27	5	Public	2
P14	Elementary teacher	41	18	Public	3
P15	Guidance counselor	32	10	Private	6
P16	Elementary teacher	45	20	Public	10
P17	Guidance counselor	35	10	Private	3
P18	Sports	55	33	Public	1
P19	Elementary teacher	47	24	Public	4

As seen in Table 1, the participants' age ranges between 24 and 57 and their experience ranges between 1 and 34 years. These participants represent a variety of branches.

Data Collection and Analysis

The team consisted of four researchers: one conducted and transcribed the interviews and all four researchers were involved in the analysis phase. During the field study, data was collected and analyzed concurrently. The interviews were conducted in a quiet, private room in schools based on participants' preferences and lasted between 40-90 minutes. Participants were informed about the study purpose and guaranteed anonymity. Their consent to participate and to be recorded was taken. The audio tapes were carefully transcribed verbatim right after the interviews, so that the researcher has fresh memory. Each participant was given a pseudonym and each interview, a number. All information reflecting identity of the participants was removed in transcriptions to protect anonymity. The initial analysis of data was made as soon as the interview was conducted and the transcription was completed, so that the researcher could recall personal observations better. The transcriptions were printed and read several times to find out emerging themes and meanings. During the initial readings of the transcriptions, the audio recordings were also listened.

Inductive constant comparison method was used because of its value in '...utilizing an entire data set to identify underlying themes presented through the data...' (Leech and Onwuegbuzie, 2007, p. 565). The research team used color coding rather than cutting-pasting. Repeated readings of every paragraph of the transcriptions allowed refining of the codings. In addition to the in-depth interviews, the field notes of 150 hours of observation in schools, were visited several times. In order to ensure rigor, researchers employed continuous triangulation during the research: they constantly checked on themselves, the methods, data, participants, meanings, explanations and theories. They moved back and forth between the data, interpretations, understandings of the data and theories. The interpretations were double checked referring to both the transcriptions, the audio recordings and the field notes. Researchers undertook each phase of the analysis independently. The interpretations were discussed by the research team in order to ensure the stability and dependability of the construction of interpretation. Once completed, the researchers shared their individual analyses, and resolved differences by reverting to the data. The emergent approach led to the identification of a range of recurring themes and issues specifically relating to EC in schools. Triangulation, prolonged engagement and self-reflexivity also facilitated trustworthiness of the study (Lincoln and Guba, 1985).

FINDINGS AND DISCUSSION

The current study provided valuable insights into the research topic from teachers' perspective. As a result of an attentive and rigorous analysis of the data; caring, rules and instrumental climates emerged with their antecedents and reflections. Table 2 shows the frequency of the themes identified and the respective participants.

Table 2.

Themes, number and percentage of occurrences across all interviews

Themes	Participants	f	N=19
Caring	P10, P17, P18, P9, P1, P11, P10, P15, P5, P4, P8, P16, P2, P19, P13, P14, P3	17	90%
Rules	P7, P17, P2, P6, P16, P5, P18, P11, P10, P15, P8	11	58%
Instrumental	P2, P1, P3, P12, P16, P14, P1	7	37%

Caring Climate

The participants described in detail an atmosphere where colleagues supported, and valued each other, a place that felt like home; a community that felt like family.

P10: *'You can work in comfort when you are a part of that culture... our school has a warm atmosphere, like a family, like a community.'*

P15: *'In my school, there is a structure, like a family...We support each other in every way....'*

These reflections describe a caring climate, which is defined as the members of the organization having a genuine interest in each other's well-being, both inside and outside the organization (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt, 2010). Being accepted and cared for by the organization and colleagues means not only good professional workplace relationships, but also being a part of each other's lives outside the organizational boundaries. P5 shows the negative effect of the lack of close social intercourse inside and outside the school:

P5: *'Usually, here, the teachers just do their job... Teachers from different branches, all separated... everyone does his job and leaves... People don't see each other outside the school...'*

Thus, working in an organization in which people care for each other is of utmost importance. Mutual caring creates an atmosphere which helps the participants overcome the professional challenges and hardships. Emotional support, regardless of the nature of the problem, makes teachers feel safe and protects them against burnout (Richards, Hemphill and Templin, 2018).

Participants also provided insights about what stimulated caring climate.

P8: *'Our principal has been here long. He shaped the school, the structure... There is good communication between branches. The science teachers are not just close to each other as a group; there are also connections between branches.'*

P18: *'I like the management here, the way they speak to the teachers, as equals. They have experience, they know this job, they are equipped.'*

As seen in P18's reflections, the principal and vice principals' expertise creates a trust-based relationship between school administration and teachers. Previous research showed a positive relationship between expert power and trust (Crosby, Evans and Cowles, 1990). Thus, school principals have a strong influence in creating a caring climate, and expert power contributes to that influence through promoting trust.

The behavior of the principal and how far it promotes the wellbeing of others in school has a huge impact on the perceived climate. In some cases where the principal is ignorant, a lack of caring climate appears.

P13: *'Our school is in some sort of a ghetto, there are problems... there are really troubled students. While dealing with all these, it was an escape for me to go to the teachers' room... like I go there, have some small talk with other teachers, have some rest... it was so in my first year... now the principal changed... the problems between teachers, the decomposition and the enmity... Now when I go to the teachers' room, there is a tense atmosphere.'*

P14: *'Also, here, the principal and vice principals, they are so distant, they behave so distantly. You adjust your behavior accordingly, naturally...'*

These expressions show that loneliness and stress result from the lack of caring atmosphere, which has important effects on teachers: *'A caring climate is particularly relevant in professional, service, or public organizations, where the value of caring is intrinsic to the type of*

work and relationships with clients, and permeates other facets of organizational life. A typical example is the educational institution, where training and education are often provided with caring, support, and nurturing' (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt 2010, p.166).

P8: *'People help each other in their work. I personally do it. After my class hours, I assist my teammates in their projects. I volunteer, but they also help me when I need. We do it to help our friends.'*

A caring climate is considered to have positive relationships with organizational commitment (Wech, Mossholder, Steel and Bennett, 1998), psychological well-being (Dorsch, Swanson and Kelley, 1998), job satisfaction (Goldman and Tabak, 2010), satisfaction with supervisors (Deshpande, 1996), and OCB (Leung, 2008) and even students' commitment to their schools (Bakır Ayğar and Kaya, 2017). This study supports the link between OCB and caring climate, but further highlights that the caring climate is associated not only with OCB towards the organization (Huang, You and Tsai, 2012), but also with OCB towards co-workers. Teachers in a caring climate naturally adopt the atmosphere and help each other. In addition to the above-mentioned positive associations, caring climate is negatively linked to absenteeism, (Rosenblatt et.al, 2010) and intent to leave (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt, 2009) and obviously, lack of it stimulates these negative attitudes and behaviors. As P5 stated after having complained about lack of caring climate in their school:

P5: *'They say, in this school, teachers who complete three years of service ask to be assigned to a different school from the ministry.'*

Rules Climate

Schools are bureaucracies; with clear division of labor, technical competence, hierarchy of authority, and standards, rules and regulations. Although bureaucracy is often criticised for its rigidity, research shows that bureaucratic structures help individuals by guiding their behavior, reducing stress, clearly defining roles and responsibilities, and therefore enabling smooth running of the system (Hoy and Sweetland, 2001). Our findings show that clear rules and established order seem to help teachers fulfil their responsibilities.

P15: *'My current school (in comparison with her previous school) is more institutionalized. People just can't act as they wish, there are people they must consult... There are rules, procedures, but I have space for freedom, I can take initiative, I can offer new methods and they are accepted.'*

P10: *'There is an established order... You can work in comfort when you are a part of that culture.'*

Teachers appreciate school climates where professional principles are translated into clear and formal rules, which are perceived to facilitate work in a well-structured workplace (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt, 2010). The favoring of schools with clear hierarchy of authority, and well-established rules and procedures is not limited to state school teachers. One participant from a privately-owned school suggested: *'The reason I preferred this school was that it is institutionalized and well-rooted, it has a history. There is a hierarchy, an order.'* (P7)

School organizations are hierarchical in nature. As the main authority, the principals represent the hierarchy, and their leadership skills play a key role in the school's efficient functioning, as well as the shaping of its climate. The ethical principles adopted are reflected in principals' attitudes (Bursalioğlu, 2015); in other words, the principal's values set the ethical tone, and shape the moral environment. A healthy school climate encourages its members to observe the existing rules and practices. Rules climate is closely linked with the leader's ethical criteria.

The leader's personal conduct influences the effectiveness of the policies, procedures and codes of conduct (Banerji and Krishnan, 2000), and is considered a major antecedent of EC. This connection between principal's personal conduct and the perception of rules climate was manifested in interviews:

P16: *'We are so lucky to have such a principal. He manages conflicts well. He follows everyone and if something is not done on time, he asks why, not in a way to arouse conflict, but with a will to solve the problems.'*

Leaders not only have a direct influence on followers' behaviors, but their actions affect followers' perceptions with regard to appropriate conduct, and this leads to the formation of norms and rules in the organization (Grojean, Resick, Dickson and Smith, 2004). Leaders' influence on individual ethical behavior and EC can be explained via Bandura's *social learning theory*, which describes leaders' influence through a process of role modeling. Followers observe what behavior is expected, rewarded, or punished, and leaders act as *'models of ethical conduct who become the targets of identification and emulation for followers'* (Brown, Treviño and Harrison, 2005, p.120).

In schools characterized by a rules climate, the emphasis is on school rules, policies and professional codes of conduct. Teachers refer to those rules while regulating their behavior, in the belief that these rules serve as protection against violation of their rights (Rosenblatt and Peled, 2002). Borhani, Jalali, Abbaszadeh and Haghdoost (2014) present a positive association between perceptions of rules climate and affective commitment. These findings suggest that after internalizing the school rules and values, teachers' commitment is likely to increase.

Research also suggests that the low level of rules climate hinders employees' voluntary efforts (Leung, 2008). In contrast, the shaping of EC through rules and norms disseminated by school leaders leads to effective and open communication among teachers, and renders OCBs.

P8: *'Our principal has been here long. He shaped the school, the structure... Everyone is trying to do his job very well. They enjoy what they do and they also try to do it well... People help each other in their work. I personally do it. After my class hours, I assist my teammates in their projects. I volunteer, but they also help me when I need. We do it to help our friends and we do it because we want the students to do better in exams, also to help them learn more.'*

Conscientiousness, courtesy and altruism are likely to be more prevalent when teachers perceive rules climate, as illustrated above. The existence of a rules climate together with a caring climate, brings an increase in OCB directed both towards the organization (Huang et al., 2012) and co-workers.

Instrumental Climate

Schools are generally characterised by caring and rules climates, in line with the nature and requirements of education (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt, 2010). However, schools are exposed to organizational politics like all organizations. Organizational politics stimulates perceptions regarding instrumental climate, which refers to an environment where employees focus overwhelmingly on their own interests (Cullen, Parboteeah and Victor, 2003). In our participants' words, this creates an artificial atmosphere where people mask their true feelings, have hidden agendas and are self-centered.

P2: *'Personal relations are so artificial. People walk with masks. Thus, if you are as you are, and honest, you have problems... no team spirit... factions... talking behind people's back... everyone thinks about himself.'*

Previous research underlines the impact of management in creating a certain type of EC in organizations (Grojean et.al, 2004). Although our participants did not directly specify the causes

for an instrumental climate, they mentioned the general influence of principals' behaviors on their perceptions of EC. For instance, one participant (P14) quoted a well-known Turkish proverb 'Where the front wheel goes, the back wheel goes, too'. The participants were unhappy when perceiving such a climate, as they suffer from its behavioral outcomes. For instance, perceptions of instrumental climate negatively affected relationship quality and trust, and stimulated injustice perceptions. In such an environment, competition prevails over cooperation (Peterson, 2002). One participant (P14) complained about the lack of caring attitude and sincerity. These unhealthy relationships and dysfunctional competition harm students and team spirit within the school. Participants also underlined that teaching requires teamwork (Shapira-Lishchinsky and Rosenblatt, 2010), which cannot be achieved in an environment characterized by instrumental climate. As expected, participants reported lower job satisfaction (Torabian and Daovudi, 2016), withdrawal behaviors and lack of OCB.

P16: *'Some teachers conduct extra lessons, they make extra exercises with their students, voluntarily. That's ok, what is not ok is, as they know the exam questions, they make the students answer and work on similar questions. By that, they want to ensure that their students will get better grades than others... This is unfair.'*

P14: *'It was very hard for me, like I told you before, interpersonal relations here; they put me off the school. People's behavior in the place you work, affects everything. Pretty cold, distant relationships, mostly based on personal interest.'*

As seen above, the dark side of competition may come along with the instrumental climate; a Machiavellian way to get the job done. This is clearly against the spirit of education and inappropriate for shaping future generations' value system.

CONCLUSION

Teaching is essentially a moral profession, and the school staff are expected to form an ethical community that shares responsibility for moral education and adheres to the core values that guide students. Ethics cannot only be taught through curriculum content; there needs to be an atmosphere where students can experience appropriate behavior (Campbell, 2004). Therefore, EC in schools and the factors shaping it are crucial for all stakeholders in education.

Out of five types of EC, three emerged from participant reflections: caring, rules and instrumental. Caring and rules climates were found to be more prevalent. Caring climate was highly valued due to the nature of the teaching profession; rules climate was also favored, as it decreases ambiguity. The ethical climate in which teachers are most satisfied and productive is the combination of rules and caring climate. Participants reported a variety of affective, behavioral and organizational outcomes of the perceived EC types, such as OCB towards the organization and coworkers in the caring and rules climates. In contrast, dysfunctional competition and negative effects on trust and relationship quality were evident in instrumental climates. In addition to the findings of previous quantitative studies, in this qualitative study, we shed light on how positive or negative EC occurred and affected teachers' attitudes and behaviors.

As stated in the literature, among many factors affecting school effectiveness and productivity, one of the most important is principal behaviors (Toprakçı and Taş, 2020; Cömert and Dönmez, 2018). In line with this, in our study participant reflections showed that caring, rules and instrumental climates were highly shaped by principal attitudes and behaviors through role-modelling. Principals should guide teachers regarding ethically appropriate conduct in a variety of situations; from daily issues to major ethical problems by building trust-

based relationships (Li, Hallinger and Ko, 2016) and exhibiting their strong ethical background in their behaviors. This finding directly speaks to school administrators and policy makers: to benefit from the positive outcomes of ethical climates including OCB, organizational commitment, increased job satisfaction, teacher retention and decreased absenteeism, the assignment of principals should be based on the required qualifications and an awareness of the need for a role-model in ethical behavior. As outlined by Gürkan and Toprakçı (2018), this need is prevalent especially in public schools in Turkey. By carefully recruiting and selecting principals, it will be possible to ensure the positive outcomes of ethical climates and their direct contribution to teacher and school effectiveness. Moreover, offering professional development support and ethics education to principals regularly will be helpful as previously called by many researchers (e.g. Wood, 2005). Although such practices are observable in some countries, they are exceptions rather than common rules. It is believed that these findings will spur further research and discussions on the importance of ethics as a core value in human resources policies and practices in education.

REFERENCES

- Armstrong, A., & Francis, R. (2008). An ethical climate is a duty of care. *Journal of Business Systems, Governance and Ethics*, 3(3), 15-20. DOI:10.15209/jbsge.v3i3.138
- Bakır A. B. & Kaya, A., (2017). Oratokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı:1, 2017, ss: 14-27, DOI: 10.19160/50000201389
- Banerji, P., & Krishnan, V.R. (2000). Ethical preferences of transformational leaders: An empirical investigation. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(8), 405- 413. <https://doi.org/10.1108/01437730010358161>
- Barnett, T., & Vaicys, C. (2000). The moderating effect of individuals' perceptions of ethical work climate on ethical judgments and behavioral intention. *Journal of Business Ethics*, 27(4), 351-362. <https://doi.org/10.1023/A:1006382407821>
- Borhani, F., Jalali, T., Abbaszadeh, A., & Haghdoost, A. (2014). Nurses' perception of ethical climate and organizational commitment. *Nursing Ethics*, 21(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/0969733013493215>
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Watertown, MA: Pathfinder International.
- Brown, M.E., Treviño, L.K., & Harrison, D.A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 19. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and teaching*, 10(4), 409-428. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224142>
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346-360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Cömert, M. & Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:9 Sayı:2, 2018, ss.1-18, DOI:10.19160//ijer.409300
- Crosby, L. A., Evans, K. R., & Cowles, D. (1990). Relationship quality in services selling: An interpersonal influence perspective. *The Journal of Marketing*, 54(3), 68-81. DOI: 10.2307/1251817
- Cullen, J.B., Parboteeah, K.P., & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, 46(2), 127-41. DOI: 10.1023/A:1025089819456
- Deshpande, S.P. (1996). The impact of ethical climate types on facets of job satisfaction: An empirical investigation. *Journal of Business Ethics*, 15(6), 655-660. DOI: 10.1007/BF00411800
- Dorsch, M. J., Swanson, S. R., & Kelley, S. W. (1998). The role of relationship quality in the stratification of vendors as perceived by customers. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(2), 128-142. DOI: 10.1177/0092070398262004

- Goldman, A., & Tabak, N. (2010). Perception of ethical climate and its relationship to nurses' demographic characteristics and job satisfaction. *Nursing Ethics, 17*(2), 233-246. DOI: 10.1177/0969733009352048.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics, 55*(3), 223-241. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1275-5>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- 19 Gürkan, H. & Toprakçi, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:9, Sayı:2, 2018, ss:64-81, DOI:10.19160//ijer.434582
- 20 Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools; The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administrative Quarterly, 37*, 296-321. DOI: 10.1177/00131610121969334
- Huang, C. C., You, C. S., & Tsai, M. T. (2012). A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics, 19*(4), 513-529. DOI: 10.1177/0969733011433923
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching, 18*(2), 233-247. DOI: 10.1080/13540602.2012.632272
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly, 22*(4), 557-584. DOI: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- Leung, A. S. (2008). Matching ethical work climate to in-role and extra-role behaviors in a collectivist work setting. *Journal of Business Ethics, 79*(1-2), 43-55. DOI: 10.1007/s10551-007-9392-6
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management, 30*(1), 76-100. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0035>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Luo, M., Huang, W., & Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance. *Journal of Moral Education, 36*(1), 93-111. DOI: 10.1080/03057240601185489
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics, 69*(2), 175-194. DOI: 10.1007/s10551-006-9084-7
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Morse, M. & Field, A. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons, 83*(1), 61-65. <https://www.jstor.org/stable/42926526>
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22*(4), 593-627.
- Peng, H., & Wei, F. (2019). How and when does leader behavioral integrity influence employee voice? The roles of team independence climate and corporate ethical values. *Journal of Business Ethics, 1-17*. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04114-x>
- Peterson, D. K., (2002). The Relationship between unethical behavior and the dimensions of the ethical climate questionnaire. *Journal of Business Ethics, 41*(4), 313-326. <https://doi.org/10.1023/A:1021243117958>
- Richards, K. A., Hemphill, M., A. & Templin, T.J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching, 24*(7), 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration, 40*(4), 349-367. <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>
- Rosenblatt, Z., Shapira-Lishchinsky, O., & Shirom, A. (2010). Absenteeism in Israeli school teachers: An organizational ethics perspective. *Human Resource Management Review, 20*(3), 247-259. DOI: 10.1016/j.hrmr.2009.08.006
- Rosenblatt, Z., & Shapira-Lishchinsky, O. (2017). Temporal withdrawal behaviors in an educational policy context. *International Journal of Educational Management, 31*(7), 895-907. DOI: 10.1108/IJEM-12-2015-0165

- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 725-758. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347340>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 164-181. DOI: 10.1108/09578231011027833
- Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 491-510. <https://doi.org/10.1177/1741143216665841>
- Simha, A., & Cullen, J. B. (2012). Ethical climates and their effects on organizational outcomes: Implications from the past and prophecies for the future. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 20-34. <https://doi.org/10.5465/amp.2011.0156>
- Toprakçı, E. ve Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:11, Sayı:1, 2020, ss.20-40, DOI: 10.19160/ijer.656003
- Torabian, E., & Davoudi, A. M. (2016). The relationship between ethical climate and job satisfaction among high school teachers of Saveh city. *International Journal of Learning and Development*, 6(3), 67-79. DOI:10.5296/ijld.v6i3.9796
- Victor, B. & Cullen, J.B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101-125. DOI: 10.2307/2392857
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1990). A theory and measure of ethical climate in organizations, in W. C. Frederick and L. E. Preston (eds.), *Business Ethics: Research Issues and Empirical Studies*. JAI Press Inc, Greenwich, CT, pp. 77-97.
- Wech, B. A., Mossholder, K. W., Steel, R. P., & Bennett, N. (1998). Does work group cohesiveness affect individual performance and organizational commitment? A cross level examination. *Small Group Research*, 29 (4), 472-495. DOI: 10.1177/1046496498294004
- Wood, A. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2): 39-62. DOI: 10.1177/0969733013493215

Etik İklim ve Öğretmen Davranışlarına İlişkin Sonuçları

Öğr.Gör.Dr. Ela Burcu Uçel
İzmir Ekonomi Üniversitesi-Türkiye
ela.uce@izmirekonomi.edu.tr

Prof.Dr. Burcu Güneri-Cangarlı
İzmir Ekonomi Üniversitesi-Türkiye
burcu.guneri@izmirekonomi.edu.tr

Dr.Öğr.Üyesi Esin Çağlayan
İzmir Ekonomi Üniversitesi-Türkiye
esin.caglayan@ieu.edu.tr

Prof.Dr. Gülem Atabay
İzmir Ekonomi Üniversitesi-Türkiye
gulem.atabay@izmirekonomi.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı, okullarda etik iklimin oluşumuna etki eden faktörleri ve etik iklimin öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda nitel bir araştırma tasarlanmış ve 19 farklı okullardan öğretmenle yüz yüze derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda etik iklimin şekillenmesinde rol model olmaları sebebiyle okul müdürlerinin en büyük etkiye sahip oldukları görülmüştür. Etik iklimin başkalarının iyiliğini isteme ve kurallar boyutlarının örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışanı işte tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu, bununla beraber araçsallık ikliminin bahsi geçen örgütsel çıktılar üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Bulgular okul müdürlerinin, sağlam etik temellere sahip olunması ve öğretmenlerle güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesinde kritik bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışmanın temel katkısı, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak olumlu ya da olumsuz etik iklimin nasıl oluştuğu ve öğretmen tutum ve davranışlarına nasıl etki ettiğine dair bir bütünsel kavrayış sunmasıdır.

Keywords: Okul Etik İklimi, Nitel Çalışma, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Liderlik, Güven



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: x, Sayı: x, 20xx, ss.x-x**

DOI: 10.19160/ijer.773878

Gönderim : 25.07.2020
Kabul : 17.12.2020

Önerilen Atıf:

Ucel, E. B., Guneri-Cangarlı, B., Çağlayan, E., Atabay, G. (2020). Insights into Ethical Climate and Teacher Behavioral Outcomes, *E-International Journal of Educational Research*, Vol 11, No 3, 2020, pp. 217-230 DOI: 10.19160/ijer.773878

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Bu çalışmada okullarda etik iklimin oluşumuna etki eden faktörleri ve etik iklimin öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Etik iklimin oluşumunu ve etik iklimin öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etkisini anlamak amaçlandığından, araştırma keşfedici bir nitelik taşımaktadır. Bu sebeple nitel araştırma tasarımı yapılmıştır. Araştırma kapsamında İzmir ilinde farklı bölgelerdeki okullardan 19 öğretmenle yüz yüze derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmelerle eş zamanlı olarak okullarda gözlem yapılmış, öğretmenler arası ilişkiler ve öğretmen-müdür ilişkileri incelenmiştir. Her bir derinlemesine görüşme sonrası, katılımcının izni ile alınan ses kayıtları birkaç kez dinlenmiş ve bire bir yazıya dökülmüştür. Veri analizi, bu konuşma dökümlerinin, araştırmacıların saha notlarının ve ses kayıtlarının tekrar tekrar gözden geçirilmesi ile yapılmıştır. Veri kendini tekrar etmeye başladığı noktada görüşmeler sonlandırılmıştır. Veri analizinde renk kodları kullanılmış ve verinin sürekli ve özenli incelemesi sonucu belirgin temalar ortaya çıkmıştır.

Bulgular ve Tartışma: Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin okul etik ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynadıklarını göstermektedir. Öğretmenler ve diğer okul mensuplarının rol model olarak görülmelerinin bir sonucu olarak etik iklim üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Bulgular, etik iklimin farklı boyutları bağlamında değerlendirildiğinde ise, başkalarının iyiliğini isteme ve kurallar boyutlarının örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışanı işte tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Buna ek olarak araçsallık ikliminin sözü edilen örgütsel çıktılar üzerinde olumsuz etkisi olduğu da anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma okul müdürlerinin, okullarda sağlam etik temeller oluşturulması ve öğretmenlerle ve öğretmenler arası güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Okul müdürlerinin seçim, atama, performans yönetimi ve eğitim süreçlerinde bu etkinin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.