

TESAM

Araştırma Raporları

EĞİTİMDE DENETİM VE ÖĞRETMEN GELİŞİMİ KARŞILAŞTIRILMASI

Harun Reşit YEL



Eğitimde Denetim ve Öğretmen Gelişimi Karşılaştırılması

Harun Reşit YEL

TESAM

Eğitim Raporu - 4

Eğitimde Denetim ve Öğretmen Gelişimi Karşılaştırılması

© TESAM (Ekonomik Siyasal ve Stratejik Araştırmalar Merkezi), 2021

Temmuz 2021

Her hakkı saklıdır. Bu çalışmanın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre **TESAM** (Ekonomik Siyasal ve Stratejik Araştırmalar Merkezi)'ın önceden iznini almaksızın elektronik, mekanik, fotokopi veya herhangi bir sistemle basılamaz, çoğaltılamaz ve bilgisayar ortamında tutulamaz. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Sayfa Tasarımı: RMG Medya

Kapak Tasarımı: RMG Medya

İletişim

Tel : +90 (224) 256 72 00 | Fax : +90 (224) 252 86 40

Üçevler Mahallesi, Burçak Sokak No:6 Nilüfer/ BURSA

www.tesam.org.tr | tesam yayinlari@gmail.com

Eğitimde Denetim ve Öğretmen Gelişimi Karşılaştırılması

GİRİŞ

Eğitime verdiğimiz tanım hangi açıdan baktığımıza göre değişse de insanlığı gerek değerler açısından gerek de ekonomik açıdan ileri götürecek yegane unsur eğitimidir (Manolava ve Hanoğlu, 2020). Eğitim her çocuk için eşit imkanlarda sağlanmalı ve insan haklarının bir gereği olarak görülmelidir. Devletler eğitime sadece insan haklarının bir sonucu olarak da bakmamakta, var olmanın gerekliliği ve mecburiyeti olarak da görmektedir (Manolava ve Hanoğlu, 2020). Eğitime bu bakış da az gelişmiş ülkelerin, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek, kendi eğitimlerini onlara göre güncelleme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç karşılaştırmalı eğitim anlayışlarının gelişmesine neden olmuştur.

Karşılaştırmalı eğitimin bir disiplin mi yoksa sosyal bilimlere ait bir alan mı olduğu konusunda fikir ayrılıkları olmasından dolayı ortak kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Alanda önemli bir yere sahip olan Isaac Kandel (1955) ise karşılaştırmalı eğitimi: *“ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkartan güçlerin analiz edilmesi ve bu güçlerin karşılaştırılması”* olarak tanımlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin amacı ise tarihsel gelişime göre farklılık göstermekle beraber benzerlik ve farklılıkları gösterip ikna etme düşüncesiyle yapılan açıklama ve bilgilendirmeler, değişmeyen amaçlardır. (Balcı, et al., 2018).

Denetim

TDK'ya göre denetlemek kelimesinin anlamı: “Bir için doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığını incelemek, murakabe etmek, teftiş etmek, kontrol etmek” tir (TDK, 2020). Eğitimde denetim dediğimiz zaman ise akla rehberlik, eğitim ve ğretim gelmektedir. Eğitimde denetim yaklaşımı birçok ülkede kontrol mekanizması olarak görülmekle beraber son yıllarda bu değişime uğramış, daha fazla süpervizyon tabiri ile eşdeğer hale gelmiştir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Yukarda olan anlamına gelen “super” ile görmek algılamak gibi anlamlara gelen “vision” kelimelerinin birleşiminden oluşan süpervizyon kelimesi yukarıdan bakmak, geliştirmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

Öğretmen Gelişimi

Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi için en önemli gerçekliklerden biri de ğretmen niteliğidir. Diğer bir deyişle iyi ğrenci iyi ğretmen anlamına gelmektedir (Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişim, Hassel (1999) (akt Kent, 2004) tarafından eğitim ve ğretim sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin geliştirilme süreci olarak tanımlanmıştır. Mesleki gelişim şu gibi faaliyetlerden oluşmaktadır: Öğretmenlerin akademik bilgilerinin arttırılması, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak faaliyetler ile ilgili bilgilendirme, eğitimde teknolojik yeniliklerin eğitimi vb. gibi (Ilęan, 2017).

Eğitim uluslararası anlamda güçlü bir devlet olabilmek için bu derece önemli iken ülkemiz malesef bu anlamda uluslararası birçok sıralamada geri kalmaktadır. Eğitim denetimi ve ğretmen gelişimi ise içinde bulunduğumuz çağda ilintili ve birbirlerini doğrudan destekleyen kavramlar haline gelmişlerdir. (Erdem, 2006). Eğitimde denetim ve ğretmen gelişiminin karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesi ve diğer ülkelerden denetim ve ğretmen gelişimi anlamında çıkartılabilecek sonuçların önerilere dönüşmesi gerekmektedir.



YÖNTEM

Çalışmamızda Türkiye ile Almanya, Finlandiya, Güney Kore, Güney Afrika ve Kanadanın eğitim denetimi ve öğretmen gelişimini karşılaştırılmak amaçlanmıştır. Ülkeler seçkisiz olmayan örnekleme yoluyla tercih edilmiştir. Çalışma eğitim sistemlerinde denetim ve öğretmen gelişimi ile sınırlandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın yöntemi literatür taraması olarak belirlenmiştir.



BULGULAR

Almanya'da Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Almanya sağlam ekonomik yapısıyla Avrupa'nın ve Dünyanın gelişmiş ülkeleri arasındadır. Bu çalışmada tercih edilme nedeni ülkemizin gelişmiş ülkeler arasına girme sürecinde Almanya'nın eğitim denetimi ve öğretmen gelişimi uygulamalarından örnekler alınabileceği düşüncesidir.

Eğitim Denetimi

Almanya'da eğitim sisteminin tek tip olduğundan ve merkeze bağlı bir yönetim şemasından söz edilemez. 16 eyaletten oluşan Almanya'da bütün eyaletlerin eğitim bakanlıkları bağımsızdır. 16 Eğitim Bakanlığı Daimi Konferansı'nın görevi de karşılaştırma yoluyla bütünlüğü yerine getirmektir (Balcı, et al., 2018). Yetkiler eyaletler ve Federal Devlet tarafından bölüşülmüş olmakla birlikte denetim eyaletlerin sorumluluğuunda olduğu için denetim yapacak ekstra bir kurum bulunmamaktadır (Türköğlü, Yakar, Aytaçlı, Altay, Aktaş vd, 2020). Ancak Gençlik ve Sağlık Daireleri, okulöncesi ve ilköğretim kademesinde kurumların bir kısmını denetlemektedir (Delibaş ve Babadoğan, Almanya İngiltere ve Türkiye Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, 2009).

Almanya'da eğitim sisteminin yönetimi ve denetimi konularında hemen hemen bütün eyaletlerde yetkili üç makam vardır; bunlar anayasaya göre 16 federal bölgenin Milli Eğitim, Kültür İşleri, ve Bilim



Bakanlıkları'nın bölge temsilcilikleri, bölgesel makamlar ve daha alt düzey okul denetleme makamlarıdır. Eyalet Eğitim Bakanlıkları eyaletteki tüm okul sistemini denetleme ve uygulama birliği sağlama noktasında, Eyalet Valiliği ortaokul, lise ve meslek okulları denetimi noktasında, Eyalet Eğitim Müdürlüğü ise ilkokul ve temel okulların denetimi noktasında yetkili ve sorumludurlar (Balcı, et al., 2018).

Merkezi uygulamalar olmakla birlikte Alman eğitim sisteminde yerelliğin hakim olduğu görülmektedir. Teftiş uygulamaları ise daha yoğun olarak okul denetimini kapsamaktadır. Denetimde en üst yetkili kurumlar ise Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlıkları'dır. Müfettiş olabilme şartları ise hizmet içi eğitimlere katılarak sınavlarında başarılı olmak ve 6-8 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olmaktır (Erkan, 2014).

Almanya'da denetim yasal ve akademik başlıklarında iki türlü gerçekleşir. Yasal denetim uygulamaların kanunlara uygunluğunu denetler. Eğitim öğretim dışı konular hukuk kurulları tarafından denetlenir. Akademik denetim ise eğitsel çalışmaların denetlenmesi ve öğretmenlere tavsiyeler olarak gerçekleşir (Balcı, et al., 2018)

Öğretmen Gelişimi

Okul öncesi hariç olmakla birlikte 1970 yılından beri öğretmen adayları Almanya'da yükseköğretim kurumu tarafından eğitilmektedir. Devlet tarafından yapılan 1. Devlet Sınavında başarılı olan öğretmen adayları stajyer öğretmen olurlar, daha sonra 2 yıl sürecek stajyerlik süreçlerinde hem bağımsız hemde rehber öğretmen gözetiminde dersler verip bütün etkinliklere katılırlar. Bu süreç sonunda meslek bilgisi sınanan 2. Devlet sınavı'na girerek başarılı olmaları halinde asil öğretmen olarak atanırlar (Sağlam ve Kürüm, 2005)

Almanya'da öğretmenlerin hepsinin hizmet içi eğitim kursu almaları zorunludur. Bu kurslar Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı tarafından kurulan bu konuda uzmanlaşmış enstitülerce yapılmaktadır. Amaç branş ve meslek bilgisi alanlarında bilgi aktarımıdır. Bu kurslara katılım zorunlu olmakla birlikte devamlılık serbesttir ve öğretmenlere ek bir getirisi bulunmamaktadır (Abazaoglu, 2014).

Çeşitli konularda olan kurslardan merkezi olanlar olduğu gibi okullarda çıkış saatleri veya akşam saatlerinde de yapılabilmektedir. Kurslar yayınlanır ve bu yolla da takibat yapılabilir. Hizmet içi eğitimin en etkili olduğu nokta yeni teknik, metod, konu ve materyallerin

tanıtımıdır (Abazaoğlu, 2014).

Finlandiya’da Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Finlandiya PISA sonuçları ile yıllardır eğitim literatüründe araştırmalarda önemli yer edinmekte orijinal uygulamalarının neler olduğu birçok araştırmacı tarafından araştırılmaktadır. Bu çalışmada tercih edilme nedeni eğitim denetimi ve öğretmen gelişimi uygulamalarından alınabilecek örneklerin ülkemizin düşük puanlardaki PISA vb. sonuçlarına etki edebileceğinin ve ülkemizdeki eğitim kalitesine katkıda bulunabileceği düşüncesidir.

Eğitim Denetimi

Finlandiya şiddetli iklim şartlarına sahip bir Kuzey Avrupa ülkesidir. Eğitime ortalama bir bütçe ayırıp, öğrencilere ev ödevlerinin neredeyse olmaması, ders saatlerinin az olması ve ağır olmayan bir seviyede ölçme değerlendirme sistemi gibi etkenlere rağmen uluslararası karşılaştırmalarda puanları ciddi derecede yüksektir (Balci, et al., 2018). Yönetimde genel ilkeler ve yasalar parlamento tarafından yönetilir. Eğitim politikasını uygulamak hükümet ve Eğitim Kültür Bakanlığı’nın yetkisi dahilindedir. Eğitim politikası amaçlarının uygulanmasından ise Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu sorumludur ve bakanlıkla birlikte hareket eder. Merkezi yönetimle birlikte yerellik de sistemde mevcuttur. Yerellik çoğunlukla belediyeler tarafından yönetilir. Personel alımı ve yerel programlar yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilir (Balci, et al., 2018). 90’lı yıllarda gerçekleşen değişiklik Finlandiya’da eğitimde yapılan en belirgin değişikliklerin başında gelmekle birlikte merkezi eğitimin etkisi azaltılmış yerellik artırılmıştır (Certel, 2013).

Okullarda kalite güvencesi ve değerlendirme (QAE) Finlandiya’da denetimde hayati bir öneme sahiptir. Bu yöntemle elde edilen istatistiki veriler geçmişle bugün arasında karşılaştırma yapılmasına yardımcı olur. Vaka/örnek temelli ve tematik değerlendirme denetim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Eğitimde müfettişler bulunmaz ve denetleme amaçlı inceleme yapılmaz. Değerlendirmede amaç eğitimi ve öğrenimi geliştirmek kaliteyi arttırmak ve karar verme süreçlerinde yardımcı olacak verileri elde etmektir (Balci, et al., 2018). Bu yaklaşımı çalışmamızda denetim tanımı yaparken aktardığımız süpervizyon tabirine benzetebiliriz.



Finlandiya’da önceki yıllarda denetimden sorumlu farklı kurumlar olmakla birlikte 2014 yılında bu kurumlar birleştirilerek Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi(FINEEC) adını almıştır (Balci, et al., 2018). Finlandiya’da ulusal anlamda denetim işlemi genel olarak yapılmamakla birlikte değerlendirme sorumluluğu yerel yönetimlerde dir. Ulusal-dış değerlendirme yapılacağı zaman veriler çoğunlukla yerel yönetimlerden elde edilmekle birlikte burada en yetkili kurum Eğitim Bakanlığı kontrolünde olan Ulusal Eğitim Kurulu’dur (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016)

Öğretmen Gelişimi

Fin kültüründe öğretmenler son derece önemli bir konuma sahiptir ve öğretmenlik önemli mesleklerin başlarında gelmektedir. Öğretmenlik mesleğine başvuruların yalnızca %15’i mesleğe kabul edilmektedir. Yüksek lisans mezuniyeti olmadan öğretmenlik yapılamamaktadır. Ayrıca mesleğe başladıktan sonra da akademik literatürden geri kalınmaması için teşvikler söz konusudur. (Certel, 2013).

Finlandiya’da 2003-2008 yıllarında yayınlanan “Education and Research” adındaki rapor öğretmen yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde bazı amaçlar açıklamıştır. Bunlardan öğretmen yetiştirmeye ilgili olarak, öğretmenleri devamlı eğitime ve hizmet içi eğitimlerle sürekli uygulama amaçları öğretmen geliştirme uygulamalarına verilen önemi göstermektedir (Delibaş, Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, 2007). Her öğretmen yılda en az üç günlük hizmet içi eğitim programına katılmak zorundadır. Okul müdürleri de liderlik yaparak öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmeye katkıda bulunurlar. Bu kurslar çoğunlukla ücretsiz olmakta veya çalışılan okul tarafından finanse edilmektedir (Abazaoğlu, 2014).

Finlandiya’da öğretmenlerin zorunlu yüksek lisans yapmış olmalarına rağmen alandaki yeniliklere hakim olmaları için sürekli mesleki gelişim uygulamaları vardır. Üniversiteler hizmet içi eğitim kurslarında etkin bir rol oynamakta ve her üniversitede bir sürekli eğitim merkezi bulunmaktadır. Kimi zaman öğretmenlerin bu kursların ücretini kendilerinin vermesi bu kurslara olan ilgiyi göstermektedir (Abazaoğlu, 2014).

Güney Kore’de Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Güney Kore teknoloji ve ekonomi gibi konularda oldukça gelişmiş ve aynı zamanda PISA sonuçlarında oldukça yüksek performans göstermesi ile de eğitim araştırmalarına sıkça konu olan bir ülkedir (Balcı, et al., 2018). Çalışmamıza da bu nedenle konu olmuştur.

Eğitim Denetimi

Eğitimin denetiminden Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı sorumludur. Eğitimde merkezilik hakim olup yerellikten söz edilemez (Choi, 2013).

Güney Kore’de önceden öğrencilerin akademik başarı takibati olan eğitim denetimi çağın gereklerine göre değişiklik göstermiş öğretmen performans değerlendirmesi, okulların geliştirilmesi, eğitim politikalarının dikkate alınması gibi uygulamalara dönüşmüştür. Güney Kore’de her öğretmen kendi değerlendirmesini yapmakla sorumludur. Bununla birlikte okul müdürleri de öğretmen denetimi konusunda sorumluluğa sahiptir. Buna ek olarak dış denetim biçiminde değerleşen bir denetim mekanizması da mevcuttur (Çetin ve Konan, 2020).

Kore’de eğitim denetiminin dışardan değerleşmesi, eğitim sisteminden bağımsız olan ancak devlet tarafından desteklenen araştırma enstitüleri ve akademik topluluklar tarafından değerleştirilir. Ek olarak uluslararası kuruluşların yaptıkları incelemeler de değerlendirme maksadıyla kullanılmaktadır (Çetin ve Konan, 2020).

Güney Kore’de çok katılımcı bir değerlendirme olmasının eleştirilen yönleri olmakla birlikte daha objektif bir değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Sık değişiklik yapılmaması da denetim sisteminin avantajlarından birisidir (Kerimoğlu, 2019).

Öğretmen Gelişimi

Güney Kore öğretmenlik mesleğinin sık tercih edildiği toplumdaki saygınlığının yüksek olduğu ülkelerden biridir. Bunda çalışma standartları ve ekonomik getirilerinin etkisi vardır (İlyas, Coşkun, ve Toklucu, 2017).

Güney Kore’de ilk ve ortaöğretim öğretmenleri ile kütüphaneci danışman ve yöneticiler en az 30 gün toplamda 180 saat hizmet



İçer eğitim alma zorunluluğuna sahiptir. Bu programlarda eğitim teknolojileri, program geliştirme, öğretim yöntemleri gibi konularda bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu programdaki öğretmenlerin durumu terfi ve ücretlerinde etkili olmaktadır. Bu eğitimler enstitüler tarafından verilmektedir. Bu enstitüler üniversiteler, öğretmen yüksekokulları, yerel eğitim ofisi ile Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı kurumlarıyla birlikte çalışmaktadır (Türköğlü, Yakar, Aytaçlı, Altay, Aktaş vd., 2020).

Buna ek olarak Kore’de öğretmen performansı değerlendirme sistemi de bulunmaktadır. Bu performans değerlendirme sisteminde hem öz değerlendirme hemde okul müdürü tarafından değerlendirme söz konusudur. Bu değerlendirme ise terfi aşamalarında kullanılmaktadır (İlyas, Coşkun, ve Toklucu, 2017).

Güney Afrika Cumhuriyeti’nde Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Güney Afrika, Afrika kıtasının güneyinde oldukça büyük bir ülkedir. Uluslararası verilerde eğitim noktasında iyi seviyelerde olmamasına rağmen modernleşme çabaları yüksek olması nedeniyle araştırmaya konu edilmiştir.

Eğitim Denetimi

Merkezi Eğitim Bakanlığı eğitimin planlanması, yönetimi, denetimi, ölçülmesi alanlarında sorumludur. Eyaletler arasında koordinasyon görevi de bakanlığa aittir. Merkezi Bakanlığın altında bulunan farklı departman ve başkanlıklardan birisi olan Sistem Planlama ve Denetleme Birimi ise sistemin uygulanması ve sürdürülmesi noktasında sorumludur. (Avcı, 2013).

Okullarda denetim, denetim eğitime sahip olan öğretmenlerce Eyalet Eğitim Bakanlıkları sorumluluğunda gerçekleşir. Ek olarak özdenetim de yapılması beklenmektedir. Bu öz denetim okul yönetimleri tarafından yapılmaktadır. Denetimde uygulanan bir süreç söz konusudur, bu süreç: Ön hazırlık, öz denetim, dış denetim, raporlama, destek aşamalarından oluşur. Bu aşamalarda okuldan istenilen raporlar incelenirken aynı zamanda okulda öğretmenlerle görüşülerek ve dersler sırasında da denetim gerçekleşir. Denetimde öğrenci gelişimi, öğretmen gelişimi, okulun işlevselliği, eğitim öğretim kalitesi vb çok boyutlu bir odaklanma söz konusudur (Avcı, 2013).

Güney Afrika'da yerel düzeyde de yetkinlik olmakla birlikte merkezilik ağır basmakta denetim faaliyetleri sonucu elde edilen veriler bakanlıkta toplanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011).

Öğretmen Gelişimi

Öğretmen geliştirme girişimlerinin Güney Afrika'daki genel eğitim kalitesini iyileştirme üzerindeki etkisi memnun edici düzeyde değildir. 1980'lerin başlarında, hem öğrenen başarısında hem de genel eğitim kalitesinde seviye çok düşüktü. Apartheid (Güney Afrika'da ırksal ayrımcılığı savunan sistem) sonrası Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere Eğitimde Ulusal Profesyonel Diploma (NPDE) ve Gelişmiş Eğitim Sertifikası (ACE) gibi resmi niteliklerini geliştirmeleri için sponsor olmuştur ve yeni müfredat reformu için atölyelere büyük bir bütçe ayırmıştır, ancak sistemik düzeyde, öğrenmenin kalitesinde çok az değişiklik vardır. (Bertram, 2011)

Güney Afrika'da son 15 yılda, öğretmenlerin mesleki gelişimi müfredat reformuyla güçlü bir şekilde bağlantılı olmuştur. Eğitim Bakanlığı, 1997'de Müfredat 2005 olarak başlayan, 2002'de Ulusal Müfredat Bildirilerine geçen ve şu anda Müfredat ve Değerlendirme Politikası olarak adlandırılan üçüncü yinelemesinde olan yeni müfredatın nasıl öğretileceğine odaklanan binlerce atölye çalışması yürütmüştür. Bantwini (2009), Güney Afrika'da kırsal bir bölge olan Doğu Cape'te bir bölge tarafından kullanılan tipik bir Sürekli Mesleki Gelişim (CPD) sürecini anlatmaktadır. Çalıştaylarda kullanılan öğretim stratejisi, politika belgelerini okumak ve ardından tartışmaktır. Öğrenme Alanlarının içeriğine ve müfredat belgelerine odaklanan bazı çalıştaylar vardı, ancak bunlar konu veya sınıfla ilgili uzmanlaşmamıştı. Bantwini öğretmenlerin yeni müfredatı bölge yetkililerinden destek almadıkları için sınıflarında uygulamadıklarını öne sürmektedir. İzlemenin amacı, öğretmenlerin ders planları yazıp yazmadığını ve ders planlarının doğru format kullanılarak yazıldığını kontrol etmektir. Görünüme göre süreç teknik bir süreçti ve öğretmenler tarafından destekleyici bir süreç olarak değil, bir hesap verebilirlik uygulaması olarak görüldü. Bantwini tarafından tanımlanan atölye çalışmaları, disiplinler içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi üzerine değil, müfredat belgesinin önerme bilgisine odaklanmış gibi görünmektedir. Ya yeni uygulamaları modelleyerek ya da yeni öğretim uygulamalarının nasıl geliştirileceğini öğrenerek pratik bilgiye odaklanılmamış ve öğretmenlere reformlara aktif ve düşünceli bir şekilde katılma fırsatı verilmemiştir (Bantwini, 2009).



Kanada'da Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Kanada, Amerika kıtasında sınırlarının çok büyük bir kısmı Amerika Birleşik Devletleri ile olan bir ülkedir. Yüzölçümü genişliği nedeniyle seyrek yerleşmeler söz konusudur. Kanada gelişmiş bir ülkedir ve PISA sonuçlarındaki başarıları çalışmamıza konu edinmesine neden olmuştur.

Eğitim Denetimi

Kanada'da eğitim sisteminde merkeziyetçilik zayıf, federatif anlayış güçlü olduğundan genel bir milli eğitim politikasından söz edilemez. Eyaletler geniş yetkilere sahiptir (Balcı, et al., 2018).

Kanada'da eğitimi denetleyen denetçiler eyalet eğitim dairelerine bağlıdır. Birinci sorumlulukları, okulların çalışmalarını değerlendirmek, okul kurulu çalışmalarını izlemek, öğretmenleri denetlemektir. İkinci sorumlulukları ise öğretimi geliştirmek danışmanlık yapmak ve rehberlik etmektir (Balcı, et al., 2018). Kanada eğitim denetiminde ikinci sorumluluk alanını Finlandiya'daki denetim gibi olan süpervizyon kavramıyla açıklamak mümkündür.

Denetimden sorumlu olan müfettişlerin yaptıkları okul denetiminin bağlayıcı ve okul yönetimini etkileyen bir geçerliliğinin olduğunu söylemek mümkündür (Ada, Baysal ve Şahenk, 2013). Bunlara ek olarak okulların değerlendirilmesinde PISA, TIMMS, PRILS gibi sınavlar da belirleyicidir. Sadece okul değerlendirmesi olarak da kalmayıp bu sınavlar öğretmen gelişimi, sistemin güncellenmesi alanlarında da etkilidir (Yavuzkurt ve Kırıl, 2019).

Kanada'da genel olarak denetimde okul denetimi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamaları yapılırken gerekli görüldüğü durumlarda müdürler ders denetimi de yapabilmektedir (Yavuzkurt ve Kırıl, 2019). Ontario eyaleti burada örnek verilebilir (Paksoy, 2020).

Öğretmen Gelişimi

Kanada'da öğretmenlerin yaklaşık %20'sinde yüksek lisans derecesi bulunmaktadır (Yavuzkurt & Kırıl, 2019). Öğretmen niteliğinin eğitim ve öğretim niteliğinde doğrudan etkili olması nedeniyle PISA gibi sınavlarda başarı nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi görülebilir.

Mesleki gelişim açısından bakıldığında da Kanada’da öğretmenlerin mesleğe başlamadan mesleki yeterlilik özelliklerine çok önem verilmektedir. Eyaletlerin kendilerine göre belirlediği öğretmenlik standartlarına sahip olan öğretmenlere sertifika verilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini de bu sertifikaları veren birimler planlamakta ve profesyonelleşme adına hizmetiçi kurslara önem vermektedir. Eyaletler arası farklılıklar olması nedeniyle ortak bir mesleki gelişim uygulamasından söz etmek mümkün değildir ancak Kanada mesleki gelişim noktasında mentorluk ve hizmet içi kurslarla öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Türkiye’de Eğitim Denetimi ve Öğretmen Gelişimi

Ülkemiz uluslararası öğrenci başarısı ölçen sınavlarda uzun yıllardır başarısızlıklarla gündeme gelmektedir. Gelişmekte olan ülkemizde eğitimin önemi tartışılmaz. Gelişimden söz edebilmek için eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi son derece önemlidir. Çalışmamızda ülkemize diğer ülkelerden yola çıkarak eğitimde denetim ve öğretmen gelişimi alanlarında öneriler getirebilmek amaçlanmıştır.

Eğitim Denetimi

Türkiye’de okullar merkeziyetçi bir yapıyla tek elden devlet tarafından yönetilmektedir (MEB, 1973). Türkiye’de eğitim denetim sistemine bakıldığında ise 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına dair Kanun ile yapılan değişiklikler sonucunda Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır (Yavuzkurt ve Kırıl, 2019).

Daha önceden maarif müfettişleri tarafından yapılan denetim uygulamaları 2014 yılındaki değişiklik ile öğretmen denetimi okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılmış ve bu konudaki okul müdürlerinin yetkinlikleri sıkça tartışılmaya başlanmıştır (Ergen ve Eşiyok, 2017). Okul müdürlerinin seçilirken eğitim yönetimi ve denetimi alanında herhangi bir eğitim alma zorunluluğu olmaması (Ergen ve Eşiyok, 2017) denetimin içerik ve kaliteye odaklanmak



yerine kontrol etme uygulamalarına dönüşmesine neden olmaktadır.

2014 yılında yapılan düzenleme ile birlikte okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına da yasal dayanak oluşturulmuştur. Okul denetiminin yanı sıra ders denetimi de Türkiye’de önem teşkil etmektedir. Buna ek olarak denetim anlamında okul müdürleri döküman denetimi de yapmaktadır (Ergen ve Eşiyok, 2017).

Öğretmen Gelişimi

Türkiye’de öğretmenlerde mesleki gelişim anayasa ve kanunlar gereğince MEB’in görevleri arasındadır. Gerek merkezden gerek de valilikler aracıyla yerel anlamda gerçekleştirilen hizmet içi gelişim faaliyetlerinin; adayların işe yatkınlıklarını arttırmak, personelin bilgi becerilerini geliştirmek, personelin lisansüstü eğitim almalarını sağlamak, yayınlar yapmak, gibi amaçları vardır (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Bu amaçlar ise genellikle dönüt olmayan izleme ve uygulamadan yoksun teorik olarak kalan sunumlardan ibaret kurs ve seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Okul içindeki geliştirme uygulamaları yılda üç kez olan ve katılımın zorunlu olduğu seminerler şeklinde yapılmaktadır. Onun haricinde zorunlu katılım söz konusu değildir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural, ve Acar, 2012).

Bunlara ek olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (Bümen, Ateş, Çakar, Ural, ve Acar, 2012) ve Araştırmacı Öğretmen Modeli (Demirezen ve Akhan, 2017) gibi literatürde tavsiye edilen modeller olmasına rağmen uygulamada bunların gerçekleştirilmesi ile ilgili aksaklıklar yaşanmaktadır.



KARŞILAŞTIRMA

Tablo 1: Eğitimde merkezilik-yerellik

MERKEZİ DENETİM HAKİM OLANLAR	YEREL DENETİM HAKİM OLANLAR
Türkiye	Almanya
Güney Kore	Finlandiya
Güney Afrika	Kanada

Tablo 2: En Üst Yetkili Denetim Kurumları

Türkiye	Almanya	Finlandiya	Güney Kore	Güney Afrika	Kanada
Milli Eğitim Bakanlığı	Eyalet Eğitim Bakanlıkları	Eğitim Bakanlığı-Ulusal Eğitim Kurulu	Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı	Merkezi Eğitim Bakanlığı	Eyalet Eğitim Daireleri

**Tablo 3:** Teftiş Türleri

Türkiye	Almanya	Finlandiya	Güney Kore	Güney Afrika	Kanada
Okul-ders denetimi	Yasal denetim(yasalara uygunluk) Akademik denetim(okul denetimi)	Vaka/örnek temelli değerlendirme Tematik değerlendirme	İç denetim(okul yönetiminin öğretmen değerlendirmesi) Dış denetim(bağımsız kuruluş değerlendirmeleri)	Okul-ders denetimi	Okul-ders denetimi Gelişim-danışmanlık-rehberlik

Tablo 4: Hizmet içi kurslar ve öğretmen gelişimi uygulamaları

Türkiye	Almanya	Finlandiya	Güney Kore	Güney Afrika	Kanada
Yılda üç kez okulda zorunlu katılım	Kursa katılım zorunlu ancak sürekli katılım zorunlu değil	Yılda en az 3 gün zorunlu katılım Yüksek lisans zorunluluğu	En az 30 gün toplam 180 saat zorunlu katılım	Hizmet içi eğitim anlamında çalıştaylar mevcut zorunluluk söz konusu değil	Ortak bir hizmet içi kurs söz konusu değil, hizmet içi kurslar mevcut

SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyılda eğitimde denetim ve öğretmen gelişimi birbirleriyle son derece ilişkili bir konuma gelmiştir. Eğitim bilimciler denetim kavramına yaklaşırken artık daha fazla gelişim ve rehberliği esas almakta kontrol mekanizması olma işlevini geri planda bırakmaktadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Çalışmamızda Almanya, Finlandiya, Güney Kore, Güney Afrika ve Kanada ülkelerinin eğitimde denetim ve öğretmen gelişimi uygulamaları incelenmiş ve ilk olarak bu ülkeler arasında PISA sonuçları oldukça başarılı olan Finlandiya, Güney Kore ve Kanada'nın eğitimde denetim yaklaşımında öğretmen gelişimini göz ardı etmediği görülmüştür. Bu ülkelerden gelişmekte olan olarak tabir edebileceğimiz Güney Afrika'nın denetimde kalite ve gelişimi esas almaması alanyazındaki bu görüşü desteklemektedir. Diğer yandan gelişmiş bir ülke olmasına rağmen PISA gibi sınavlarda istediği konumda olamayan Almanya'nın da denetimde öğretmen gelişimini esas almaması bu konudaki görüşlerimizi güçlendirmektedir. Ülkemizde ise gerek denetçi konumunda olan okul müdürlerinin bu konudaki yetkinliğinin tartışılması gerek de denetim uygulamalarının modern uygulamalardan uzak olması (Ergen ve Eşiyok, 2017) eğitimde niteliğin artırılmasının önündeki büyük bir engel olarak görülmektedir.

Çalışmamızın sonuçlarından bir diğeri de eğitimde öğretmen niteliğinin önemli olması ve artırılması için tercih edilecek uygulamaların çok önemli oluşudur. Hizmet içi eğitimler alanyazında çok kez araştırma



konusu olmuş ve önemi defalarca ortaya konmuştur. Ülkemizde de hizmet içi eğitimler mevcut olmakla birlikte bunların etkililiği tartışma konusudur (Bümen, Ateş, Çakar, Ural, ve Acar, 2012). Öğretmen niteliğinin artırılması konusunda gelişimi temel alan denetim anlayışı dışında etkili mesleki gelişim uygulamalarının da son derece önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Finlandiya’da öğretmenlerde zorunlu olan ve Kanada’daki öğretmenlerin %20’si tarafından tamamlanmış olan yüksek lisans eğitiminin öğretmen niteliğinde son derece önemli olduğu ve eğitimin kalitesine son derece etkiye bulunduğu sonuçlarımızdan bir diğeridir.

Denetim uygulamalarından ders denetiminin ise Türkiye ve Güney Afrika’da ağırlıkta olduğunu Kanada’da bu uygulamanın kullanıldığı ortaya çıkmakla birlikte eğitimin kalitesinin artırılmasında ders denetiminin değil performans ve kalite değerlendirmesinin belirleyici olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde bir çok ülke eğitimde yerelleşme çabalarına girmektedir. Finlandiya, Kanada gibi ülkeler bunun en güzel örnekleridir. Çalışmamızdan çıkan sonuçlardan birisi de eğitimde yerelliğin tercih edilmesinin olumlu anlamda fayda getirebileceğidir. Ancak Türkiye’nin siyasi ve politik açıdan yerelliği tercih etmesinin veya yerel uygulamaların artırılmasının farklı sonuçları olabilir. Bu sosyolojik politik ve siyasi açıdan da incelenmesi gereken bir konudur.

Ek olarak eğitim sisteminde sık değişiklik yapılmayan Finlandiya Güney Kore gibi ülkeler bunun meyvelerini almış ve başarılı olmuşlardır. Ülkemizde ise malesef sık değişiklik yapılıyor olması bir dezavantaj olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öneriler:

- 1- Eğitimde yerel otoritelere verilecek denetim ve öğretmen gelişimi sorumluluğu artırılmalı
- 2- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen denetim uygulamalarının amacı kontrol değil gelişim ve rehberlik olmalı
- 3- Denetim kelimesi okullarda ve öğretmenlerde ilk olarak akla kontrol edilmeyi getirdiği için denetim yerine süpervizyon tabiri kullanılmalı, süpervizörler belirlenmeli



- 4- Denetimden sorumlu olan okul m¼d¼rleri mutlaka bu konuda eğitilmeli, m¼mk¼n oldukça y¼ksek lisans eğitimleri teşvik edilmeli, y¼ksek lisans yapanlara terfi ve taltif uygulanmalı
- 5- Hizmet içi kursların etkililiği arttırılmalı ve katılım için ¼ęretmenler ve y¼neticiler teşvik edilmeli
- 6- Eğitim sisteminde sık değişiklikler yapılmamalı onun yerine uzun vadeli hedefler ve stratejiler belirlenip istikrar sağlanmalı
- 7- Denetim konusunda yetkinliğe sahip bağımsız kuruluşlar desteklenmeli ve bu kuruluşlardan zaman zaman s¼pervizyon alınmalı
- 8- Araştırmacı ¼ęretmen Modeli, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli gibi uygulamalar daha çok tercih edilmeli ve yaygınlığı sağlanmalı



KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelim Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5) 1-46.

Ada, S., Baysal, N., ve Şahenk, S. S. (2013). Kanada Eğitim Sistemi. S. Ada ve N. Baysal içinde, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (s. 377-394). Ankara: Pegem Akademi.

akt Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education* , 124(3).

Avcı, S. (2013). Güney Afrika Eğitim Sistemi. S. Ada, N. Baysal, S. Avcı vd içinde, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (s. 217-232). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A., Özdemir, M., Oğuz, E., İpek, C., Memduhoğlu, H. B., Yılmaz, K., et al. (2018). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bantwini, B. D. (2009). District professional development models as a way to introduce primary-school teachers to natural science curriculum reforms in one district in South Africa. *Journal Of Education for Teaching* , 35(2) 169-182.

Bertram, C. (2011). What does research say about teacher learning and teacher knowledge?: Implications for professional development in South Africa. *Journal of Educaiton* , 52(5) 26.

- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Rethinking Educational Supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 71-93.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi* , 42(194), 31-50.
- Certel, S. S. (2013). Finlandiya Eğitim Sistemi. S. Ada, N. Baysal, S. S. Certel vd içinde, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (s. 171-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, J. (2013). Güney Kore Eğitim Sistemi. S. Ada, N. Baysal, J. Choi, ve vd içinde, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (s. 233-271). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, R. B., ve Konan, N. (2020). Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerine İlişkin Bir İnceleme. *Scientific Educational Studies* , 4(1) 45-77.
- Delibaş, H. (2007). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* .
- Delibaş, H., ve Babadoğan, C. (2009). Almanya İngiltere ve Türkiye Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online* , 556-566.
- Demirezen, S., ve Akhan, N. E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Araştırmacı Öğretmen Modeli” Hakkındaki Görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 8(3) 16-33.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri İle Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23-48.
- Elçiçek, Z., ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5(9) 12-19.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (16) 275-294.



- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* , 4(1) 2-19.
- Erkan, S. S. (2014). Türkiye Fransa İngiltere Almanya ve İspanya Eğitim Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , 41-48.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., ve Toklucu, D. (2017). *Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli: İzleme ve Değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Kandel, I. L. (1955). The Study Of Comparative Education. *The Educational Forum* , 5-15.
- Kerimoğlu, P. N. (2019). Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* .
- Manolava, Y. O., ve Hanoğlu, E. T. (2020). OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Başarılı Ülkeler ile Türkiye'nin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Açısından Karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* , 36-44.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ocak 08, 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- Paksoy, M. (2020). Kanada Ülkesi Ontario Eyaleti Eğitim Denetimi Sistemi ile Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi* .
- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9(11) 17-37.
- Sağlam, M., ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi* , 167 53-69.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim* , 40-45.



TDK. (2020, Kasım 26). *sozluk.gov.tr*. Kasım 26, 2020 tarihinde sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Türköğlü, A., Yakar, A., Aytaçlı, B., Altay, B., Aktaş, C., ve vd, G. G. (2020). *Karşılaştırımlı Eğitim Dünyadan Örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzkurt, T., ve Kırıl, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9(2) 667-684.

