

## Views of Independent Kindergarten Teachers about Inspection Done by Province Inspectors<sup>1,2</sup>

Ali Sabanci<sup>3</sup> and Miray Ömeroğlu<sup>4</sup>

<sup>3</sup>Akdeniz University, Faculty of Education, The Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy. Antalya, Turkey

<sup>4</sup>M. Sc. Student in Educational Administration and Supervision in Akd. Un.; Independent Kindergarten Principal in MoNE, Antalya, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 20.03.2013

Received in revised form

11.06.2013

Accepted 24.11.2013

Available online

15.12.2014

### ABSTRACT

The purpose of this study was first to determine the current situation of the quality of the supervision processes done by provincial supervisors according to the views of independent kindergarten teachers and secondly to draw some conclusions out of the findings and make recommendations in order to develop kindergarten supervising processes. Qualitative research design has been used in this study. This research has been conducted in 2011, in the province of Antalya. The data were collected using a semi-structured interview form. The data were analyzed using descriptive analysis technique. In relation to the findings it can be asserted that current supervisory applications do not reflect the requirements of the modern supervision approach. The findings show that the current supervisors who are indeed experts in the field of primary school education are likely to cause undesired results in supervising preschool education. So, first of all, the current supervisors need to be trained by in-service training programs in the short run and substituted with new supervisors who are experts in this field having graduate or postgraduate education levels as much as possible in the long term.

© 2013 IOJES. All rights reserved

#### Keywords:

Supervising independent kindergarten, supervision, supervisor, inspection, inspector

### Extended Summary

#### Background

This study focuses on supervising state “independent kindergarten schools” which are a type of pre-school education institutions, managed by Ministry of National Education in Turkey. These schools care for the children whose ages are between 37-66months-old according to the regulations about pre-school education institutions of ministry of education. They have some differences according to the schools with the same purpose to the same age group primarily in having a separate building and management body. Although, these schools are managed with the same regulations like all of the other pre-school education institutions managed by MONE, their independent body and distinctive organizational climate impose school principals, supervisors and teachers some more specific tasks and obligations compared to the other kindergarten schools located as a part of primary schools within their gardens. The kindergartens located in primary schools are also managed by the principals of the primary schools. These principals have been naturally specialized in the field of management of primary schools. On the other hand, managers of independent kindergartens have been specialized in this age group and have a diploma on kindergarten

<sup>1</sup>This paper was presented in 7th National Education Conference on May, 24-26, 2012, in Malatya, Turkey.

<sup>2</sup>This paper was supported by Akdeniz University “the scientific research projects coordination unit”

<sup>3</sup> Corresponding author’s address: Akdeniz University, Faculty of Education, The Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy. Antalya, Turkey.

Telephone: +902423102077

Fax: +902412261953

e-mail: ali\_sabanci@yahoo.co.uk

education level. Although the same supervisors are responsible from both, primary and pre-primary schools, it is a fact that almost, all of these supervisors/inspectors are experts more in the field of primary school issues. So once the current supervisors have been accepted to be more experienced in supervising primary schools, one can assume that they are likely to lack expertise in such issues as typical characteristics of this age group, their educational needs, educational processes and specific management approaches required in pre-primary education. As a result it can be assumed that some problems are likely to occur in supervising these types of schools effectively by means of aims, structure and process.

### **Purpose**

The purpose of this study was first to determine the current situation of the quality of the supervision processes done by provincial supervisors according to the views of independent kindergarten teachers and secondly to draw some conclusions out of the findings and make recommendations in order to develop kindergarten supervising processes.

### **Method**

Qualitative research design was used in this study. This research was conducted through interviews. Qualitative research is a kind of study where data collection methods such as observation, interview and document analysis are used. A qualitative procedure is followed in order to reveal perceptions and phenomena in a natural environment and in a realistic and holistic manner. In qualitative research, the importance is given to descriptions of the subject and interpretation. The study group in the research was determined by maximum variation sampling which is a type of purposeful sampling that captures and describes the central themes or principal outcomes that cut across a great deal of participant or program variation. In this regard, seniority, sex and being supervised were considered in selecting the participants. As a result, 8 teachers who were working in the central districts of the province of Antalya in the official independent kindergarten schools in the academic year 2011/2012 were interviewed. The survey data were collected through semi-structured interview form. The first part of the questionnaire consisted of demographic characteristics of the participants and information such as what kind of characteristics teachers believe an inspector should have? In the second part, questions about supervision in all stages of the observation, their expectations etc. were asked. As a result, the semi-structured interview form consisted of 19 questions. Of these questions 13 were main questions and 6 were probe questions. The final form of the interview was decided, after having the critics of a few experts about the interview questions. In this research, reliability and validity were provided by considering internal consistency and confirmation of the data, consistency of the data with estimations and generalizations, limitations, variability of the sample, explaining the individual sources of the data, conceptual framework and assumptions, data collecting techniques, analysis methods, introducing the data directly, including more researchers to the processes and finally testing and comparing the findings with other related researches. In the analysis, descriptive analysis technique was used.

### **Findings and Conclusions**

The results show that teachers were not interviewed or communicated about the supervision process before the classroom, personal performance of institutional observation. Teachers stated that their ideas were not sought at all about any stage of the possible supervision. This is a possible reporter of a weak supervision process. Teachers also reported that supervisors did not provide any contribution to their personal and professional development because mainly they lack the required expertise in the kindergarten education area. On the other hand teachers stated that the time spent for supervision was not enough to understand the current situation, communicate the teacher or the manager, observe classroom processes, draw conclusions, evaluate and share the results and develop new and creative solutions. As a result, teachers think that supervisors are not well equipped, informed and expert to guide their needs and help their institution develop new strategies to fulfil the environmental expectations. The findings points out to a fact that the guidance provided by the current supervisors who are indeed experts in the field of primary school education is questionable by means of validity and reliability. So, first of all, the current supervisors need to be trained by in-service training programs in the short run and substituted with new supervisors who are experts in this field having graduate or postgraduate education levels as much as possible in the long term.

# Bağımsız Anaokulu Öğretmenlerinin İl Eğitim Denetmenlerinin Gerçekleştirdiği Denetime İlişkin Görüşleri<sup>1,2</sup>

Ali Sabancı<sup>3</sup> ve Miray Ömeroğlu<sup>4</sup>

<sup>3</sup>Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ABD. Antalya, Türkiye

<sup>4</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bil. Ens. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Prog.. Yüksek lisans Öğr.; Bağımsız Anaokulu Müdürü, Antalya, Türkiye

## MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*

Alındı20.03.2013

Düzeltilmiş hali

alındı11.06.2013

Kabul edildi24.11.2013

Çevrimiçi yayımlandı

15.12.2014

## ÖZ

Bu çalışma, bağımsız anaokulu öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin gerçekleştirdiği denetime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Çalışma grubunu, 2011 yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız anaokullarında yapılan mevcut denetim uygulamalarının özellikle çağdaş denetim yaklaşımının ön gördüğü ilkelerden uzak olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, ilköğretimin denetiminde uzmanlaşmış olan il eğitim denetmenlerinin okul öncesi öğretmenlerini yanlış yönlendirmeleri istenmeyen sonuçlar yaratabilecek önemli bir duruma işaret etmektedir. Bu ihtiyaçlardan hareketle öncelikle kısa vadede mevcut denetmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri önemlidir. İkinci olarak uzun vadede okul öncesi kurumlarının etkin bir şekilde denetlenebilmesi için yeter sayıda denetmenin bu alanda lisans veya lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmesi uzun vadede etkili bir çözüm olabilir.

© 2013 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Bağımsız anaokullarının denetimi, denetim, denetmen, müfettiş, teftiş.

## Giriş

Türkiye’de okul öncesi okullaşma oranının çağdaş ulusların düzeyine getirilmesi bu okul kademesinde başta eğitim öğretim sınıfı olmak üzere diğer tüm destek hizmetlerindeki nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasını gerektirmektedir. Bunun yanında fiziki mekânların nitel ve nicel açıdan ihtiyaca cevap verecek düzeye getirilmesi ise ekonomik zorluk içeren bir diğer temel ihtiyaç olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı’nun zorunlu öğrenim çağına dâhil edilmesi yönündeki hazırlıkları ile 3-5 yaş okullaşma oranında yaklaşık, %29.85 seviyesine ve 4-5 yaş okullaşma oranında ise %43.10 seviyesine ulaşıldığı anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2012).

Türkiye’de “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yasası”ndaki son düzenleme ile okul öncesi eğitim kurumları “Temel Eğitim Genel Müdürlüğü”ne bağlanmıştır (MEB, 2011). Bununla birlikte yapılan düzenlemeye göre “mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsayacak şekilde tarif edilmiş ve çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonu şeklindeki ibare ile okul öncesi çağına ilişkin uygulamayı da yeniden belirleme ihtiyacı doğurmuştur (MEB, 2012a). Bu konuda yayımlanan genelgede 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında 48-66 ay arası çocukların ise anasınıflarında eğitim alabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2012b). Aynı genelgede 48-66 ay arasındaki çocukların okullaşma oranlarında da 2013 yılı sonuna kadar %100 okullaşma hedeflendiği belirtilmiştir. Bu çerçevede okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle tanımlanmıştır: a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine

<sup>1</sup>Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2012 tarihinde Malatya ilinde yapılan Ulusal 7. Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Bu çalışma “Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi” tarafından desteklenmiştir.

<sup>3</sup>Sorumlu yazar adresi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, E.Y.T.P.E. Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye

Telefon: +902423102077

Fax: +902412261953

e-mail: alisabanci@yahoo.co.uk

temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek, b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, c) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak, e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak, f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır (MEB, 2004).

Yukarıda görülen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılabilmesi için tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da denetleme gereklidir. Denetleme, örgütteki işlerin verilen emirlerin yasalara planlara uygun olarak yapılıp yapılmadığının yönetici tarafından görülmesidir. Bunu da sonucun değerlendirilmesi izlemektedir. O halde denetleme, değerlendirme yapılabilmesi bakımından denetlenen örgütsel davranışların örgüt amaçlarına uygunluğunun ölçülmesidir (Kaya 1991). Sullivan ve Glanz'e (2000) göre denetim, öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirme amacıyla öğretmenlerin öğretimsel alana odaklanmasını sağlama sürecidir. Sergiovanni ve Starratt (2002) ise denetim tanımlarında öğrencilerin akademik başarılarına etkin bir şekilde katkı sağlamak amacıyla okulların kapasitelerinin ve okullardaki fırsatların artırılması yönündeki çabalara vurgu yapmaktadırlar. Aydın (1986), denetimi örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlar. Başar (2000) ise denetim kavramının algılanmasının durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme etkinlikleri şeklinde belirlenen öğelerin bilinmesine bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Sergiovanni ve Starratt (2002) denetimi aşamalı bir etkinlik olarak kliniksel bakış açısı ile ele almaktadır. Buna göre etkili bir denetim için ilk aşamada öğretmen ile denetmen arasında olumlu bir ilişkinin kurulması gereklidir. İkinci aşama denetmenin öğretmenle işbirliği içinde ders ve konu planı yapması sürecinin içermektedir. Üçüncü aşamada denetmen ve öğretmenin ders gözlemine ilişkin birlikte bir strateji oluşturması önem taşımaktadır. Dördüncü aşama sınıf içi gözlemin gerçekleştirilmesidir. Beşinci aşama eğitim öğretim sürecinin dikkatli bir analizini içermektedir. Denetimin altıncı aşamasında denetmen öğretmenle görüşme için bir strateji oluşturmasından oluşmaktadır. Yedinci aşamada öğretmenle denetimin değerlendirilmesine ilişkin görüşmenin ardından sekinci aşamada denetim sürecinin yeniden planlanması gerekmektedir. Aydın (1986) ise etkili bir denetim için gözlem öncesi görüşme, gözlem aşaması, analiz, gözlem sonrası görüşme, gözlem sonrası analiz ve yeniden planlama etkinliklerinin gerektiğine belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı da yapılan bu tanımların ve açıklamaların gerektirdiği denetsel ihtiyaçların karşılanması için ihtiyaç duyulan örgütsel yapı ve işleyişi yasal bir çerçeveye oturtmuştur. Buna göre Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddelerine göre eğitim ve öğretime ilişkin denetimin devletin gözetimi altında yapılacağı hükme bağlanmış; resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun denetimi Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir (MEB, 1973, 1982). Bu çerçevede okul öncesi eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslarının rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, araştırma gibi hizmetleri ile bu kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personele yönelik her türlü inceleme, soruşturma işleri aynı yönetmelik ve ilgili yönerge ile "Eğitim Denetmenleri"ne verilmiştir (MEB, 2001, 2011a). Son olarak yapılan değişikliklerle bu birim "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" İl Eğitim Müfettişleri ise "İl Eğitim Denetmenleri" olarak yeniden adlandırılmıştır (MEB, 2011).

Bu örgütsel yapı ve işleyiş temele alınarak okul öncesi eğitimin denetimi konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar mevcut durumu betimlemek bakımından önemli veriler ortaya koymaktadır. Bunlar arasında Koçyiğit, (2007) Türkiye'de okul öncesi öğretmen ve diğer personel, okul ve araç-gereç sayısında, sağlık hizmetleri, iklimle dayalı ulaşım, rehberlik ve denetimle ilgili yetersizlikler konusunda sorunların aşılanmadığını tespit etmiştir. Büte ve Ayşe (2010) denetçilerin eksik bulmaya odaklandıklarını ve evrak inceleme ile yetindiklerini bulmuşlar, denetim sürecinde müfettişlerin okul öncesi eğitimde uzman olmamaları ve dolayısıyla rehberlik hizmetinin yetersiz olması gibi sorunlar belirlemişlerdir. Gökmen (2010) eğitim müfettişlerinin sayıca yetersiz olduğunu; okul öncesi eğitim programı, eğitim amaç ve hedefleri, okul öncesi yönetimi ve denetimi gibi konularda uzmanlık bilgilerine gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitimi ile ilgili birey ve kurum denetimi söz konusu olduğunda ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, rehberlik, soruşturma hakimliği ve liderlik yeterliklerinin orta, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı yeterliklerinin az düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tülü, 1998). Bu alanda yapılan çalışmalar okul öncesi

eğitiminde denetim ve rehberlik hizmetlerinin düzenli yapılmadığını, öğretmene yeterli geribildirim verilmediğini; plan ve program yapma, yöntem ve teknik uygulama ve geliştirme, etkinlik ve materyal tasarımı ve bütünde tüm süreçlerde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlama konularında yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda bu ve benzeri ihtiyaçlara bağlı olarak müfettişlerin okul öncesi çocuk eğitimi konusunda hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. (Budak, 1999; Bakan, 2002; Tok, 2002; Kerem & Cömert, 2005; Aksoy, 2009). Ural ve Ramazan (2007) denetçilerin tamamına yakınının alan dışından olduklarını tespit etmişlerdir. Bu konu ile ilgili başka bir çalışmada ise okul öncesi eğitimi denetmenlerinin özellikle okul öncesi eğitim mezunları arasından karşılanmasının daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır (Yücel, 2009).

Türkiye dışında da okul öncesinin denetimi ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Wong ve Li (2010) Hong Kong'da yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanan dışsal denetimin amaç belirsizliği, yardımcı personelin sürece etkisinin değerlendirilmesi, bürokratik işlemler nedeniyle ortaya çıkan iş yükü, stres ve endişe gibi zorlukları olduğunu vurgulamışlardır. O'Kane (2005) İrlanda'da okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminin yasalara uygunluk denetiminin gölgesi altında kaldığını belirterek, bu çerçevede öğretmenlerin ve yöneticilerin işlerini yaparken denetmenin ilgilenmesi olası yasal gereklilikleri gözetme mecburiyeti hissettiklerine dikkat çekmiştir. Rous (2004), Kentucky'de yaptığı çalışmada bölge denetmenlerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından öğretimsel lider olarak algılanmadıklarını belirlemiştir. Çalışmada okul öncesi koordinatörlerinin ve okul müdürlerinin öğretmenlere daha etkili öğretimsel liderlik yaptıkları belirlenmiştir. Yine Fuligni, Howes, Cinisomo ve Karoly (2009) Los Angeles'ta yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyi düştükçe daha fazla denetim ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir.

Gerek Türkiye'de gerekse yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi birey ve kurum denetimi ile ilgili arz ve talep ilişkisine dayalı hem niteliksel hem de niceliksel açıdan önemli sorunların bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye 2010 verilerine göre 3 yaş nüfusunda %4, 4 yaş nüfusunda %17 ve 5 yaş nüfusundan %61 oranındaki okul öncesi okullaşma oranı ile OECD ülkeleri arasında 32. sırada yer almaktadır (OECD, 2012). Türkiye'de okul öncesi eğitiminin genel durumu değerlendirildiğinde bu kademedeki öğretmen, yönetim, program, denetim ve değerlendirme ve benzeri tüm boyutlarda derinlemesine, kapsamlı ve disiplinler arası yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada, bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin,

- I. Denetime sürecindeki gözlem öncesi görüşme, gözlem aşaması ve gözlem sonrası görüşmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
- II. Mevcut denetim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir? Denetim sürecine ve sonucuna ilişkin beklentileri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, bağımsız anaokulu öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin gerçekleştirdiği denetime ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi ve mevcut durumun değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulgu, yorum ve sonuçlarıyla bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetlenmesi sürecinde hem uygulamacılara hem de bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara kaynaklık edebilecek konulara dikkat çekileceği umulmaktadır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan 13 resmi bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 123 kadın ve 4 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma gurubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1990). Örneklem Antalya ili merkez ilçelerinden bağımsız ana okulu bulunan üç ilçeden alınmıştır. Sonuç olarak Konyaaltı ilçesinde bulunan bir okul, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan beşer okuldan ikişer okul örnekleme alınmıştır. Çalışma gurubu bu okullarda görev yapmakta olan denetim geçirmiş erkek öğretmenler arasından seçilen bir erkek ile yedi kadın öğretmenden oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerden ikisi Konyaaltı, üçü Kepez ve üçü de Muratpaşa ilçelerinde bulunan anaokullarında görev yapmaktadır. Bu çerçevede araştırmaya katılan sekiz öğretmenin tamamı lisans mezunudur. Araştırmayan katılan öğretmenlerden ikisi 20 yılın üzerinde, biri 14 yıl, üçü 10 yıl, biri 9 yıl ve biri de 6 yıllık kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerden biri 20, üçü 10, biri 9, ikisi 7 ve biri 3 kez il eğitim denetmenleri tarafından denetlendiğini ifade etmiştir.

## Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu taslağı ile ilgili olarak önce uzman görüşü alınmış daha sonra bağımsız anaokulunda çalışmakta olan üç öğretmen ile ön görüşme yapılarak son şekli verilmiştir. Böylece görüşme formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan bağımsız anaokulu öğretmenlerinin demografik özelliklerini, ikinci bölümünde ise gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası aşamalarda denetime ilişkin tecrübelerini; denetim sürecine ve sonucuna ilişkin beklentilerini ve mevcut denetim uygulamalarının etkililiğine görüşlerini elde etmek üzere derinlemesine görüşmeye olanak sağlayacak sorulara yer verilmiştir. Bu çerçevede görüşme formu, öğretmenlerin gözlem öncesi görüşme, gözlem süreci ve gözlem sonrası görüşme, denetimin etkililiği ve denetimden beklentilerini belirlemek üzere hazırlanan on üç ana soru ile altısı verilerin zenginleştirilmesine katkı sağlayan sonda (probe) soru olmak üzere toplam on dokuz sorudan oluşmuştur.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında katılımcılarla uygun koşullar gözetilerek bire bir görüşmeler yapılmıştır. Verileri kayıt altına almak için ses kayıt cihazı kullanılmış, ayrıca görüşme ortamı ve sürece ilişkin notlar tutular tutulmuştur. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş bu tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş bulgular tanımlanmış, alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1...Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen Ayrıca temalara ilişkin katılımcı sayısı "n" hesaplanarak tablolarda gösterilmiştir (Patton, 1990; Mayring, 2000; Mason, 2002; Rubin&Rubin, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2006).

## Bulgular

Bu aşamada alt problemlere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş, tablolarda sunulan temalara ilişkin konuşma örnekleri verilerek yorumlanmıştır.

- I. Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşmeye ilişkin görüşleri tablo 1, tablo 2 ve tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 1.** Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin gözlem öncesi görüşme hakkında mevcut denetime ilişkin görüşleri

Gözlem öncesi görüşme hakkındaki görüşler	n
1. Gözlem öncesi görüşmede öğretmenlerin görüşleri alınmamaktadır.	7
2. Gözlem öncesi görüşmede müfettişler okul öncesi kurumun gerektirdiği söz ve davranışları sergilememektedir.	6
3. Gözlem öncesi görüşmede denetimin konusu ve amacı açıkça belirtilmemektedir.	5
4. Müfettişler çift yönlü bir iletişime olanak sağlamamaktadır.	3
5. Gözlem öncesi görüşmede eksik ve hata bulmaya odaklı bir tutum sergilenmektedir.	2
6. Gözlem öncesi görüşmede denetmenler öğretmenleri kişisel ve mesleki yönden tanıma çabası göstermemektedir.	2
8. Gözlem öncesi görüşme kontrol odaklı yapılmaktadır.	1
9. Denetmenler okul öncesi öğretmenini ilköğretim okulu öğretmeni arasındaki farklılıkları görmezden gelmektedir	1
10. Denetmenler gözlem öncesi görüşmeye yaklaşımları tutarsız olmaktadır.	1

Tablo 1’de verilen gözlem öncesi görüşme sürecinde öğretmenlerin görüşlerin başvurulmaması öğretmenlerin hemen hemen görüş birliği ile yansıttıkları bir durumdur (n=7). Öğretmenlerden biri şu görüşleri dile getirmiştir:

*Denetim öncesinde ortak bir nokta bulunamıyor gibi geliyor bana çünkü her müfettiş geldiğinde bizden farklı bir şey istiyor. Bizim çok tereddütte kaldığımız durumlar oldu. Mesela ilk zamanlar köşeleri yazıyla gösteriyorduk, sonra dediler ki resimle olacak yazıları kaldırdık resim yaptık daha sonra bir müfettiş gelip dedi ki niye bunların altında yazı yok dışarıdan gelen veli bunun ne olduğunu nereden bilecek sonuçta öğrenciler onun hangi köşe olduğunu biliyorlarsa bunu bir veli de bilebilir (Ö2).*

Öğretmenlerin önemle üzerinde durdukları ikinci bir konu da denetmenlerin okul öncesi kurumunun gerektirdiği söz ve davranışları sergilemekten uzak olmalarıdır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

*Alana hakim değiller birçoğu ilköğretimden gelen müfettişler ve orda istediklerini bizden de istiyorlar. Biz anlatmaya çalışıyoruz anlamıyorlar dolayısıyla yaptıkları rehberlikte sağlıklı olmuyor. Bize yol gösteremiyorlar (Ö5).*

Öğretmenlerin üçüncü olarak vurguladıkları bir konu gözlem öncesi görüşmede denetmenlerin kendilerine denetimin konusunu ve amaçlarını açıklamamalarıdır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Denetim öncesi olmalı ki müfettiş öğretmenden ne istediklerini bildirirlerse öğretmen hazırlıklarını ona göre yapar (Ö2).*

*Geliyorlar kendilerince şu belgeniz var mı? bu belgeniz var mı?... Çoğu zaman öğrencilere soruda sormuyorlar. Belgeleri kontrol ediyorlar onların rehberlik dediği, çoğu zaman eskiden bir defa rehberliğe geliyorlardı şimdi onu da yapmıyorlar, bir defa gelip ikisini birden yapıyorlar ( Ö7). Öğretmenler bu konuda şunları söylemişlerdir:*

*Denetim öncesinde yapmaları gereken bence sadece gelip tanışmak. Biz bence onların müfettiş olduklarını bile bilmemeliyiz. Ya da işte kimlerin sınıfına girecek hangi öğretmenlerin denetimini yapacak Ayşe hanım mı Mehmet Bey mi onlarla konuşmalı ya da gelip bir tanışmalı bir merhabalaşmalı ve bence o öğretmenlerin önce Cv sini görmeli ne yapmış? nereden gelmiş? Ya da arkadaşlarıyla görüşebilir. Öncesinde bir arkadaş ortamı bir sohbet ortamı oluşturulmalı denetim öncesinde bu tür ortamların oluşturulduğunu ben düşünmüyorum (Ö1)*

*Müfettişlere kendimizi ifade edemediğimiz durumlar oluyor. Denetim öncesi şunu yapıyorlar tüm öğretmenleri topluyorlar. Bu toplantılarda yapılması gerekenleri anlatarak rehberlik yapmaya çalışıyorlar. Şu ana kadar ben hep toplu rehberlikle karşılaştım (Ö6).*

**Tablo 2.** Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin gözlem aşamasında mevcut denetime ilişkin görüşleri

Gözlem aşaması ile ilgili görüşler	n
1. Denetmenler okul öncesi kurum ve birey denetiminde bürokratik işlemlerin uygunluğunu tek ölçü olarak değerlendirmektedir.	8
2. Denetmenler söz ve davranışlarının öğretmenlerin moralini olumsuz etkilemesini önemsememektedir.	8
3. Denetmenler okul öncesi kurumunun yapı, amaç ve süreçlerini ilköğretim tecrübesi ile denetlemeye çalışmaktadır.	7
4. Denetmenler, okul öncesi çağı çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili profesyonel bilgi sahibi değildir.	7
5. Denetmenler öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarını takdir edebilecek uzmanlıktan yoksun olduklarını hissettirmektedir.	5
6. Denetmenler, okul öncesi çağı çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olmayan ölçme ve değerlendirme tekniklerini söz konusu etmektedir.	4
7. Denetmenlerin varlığı doğal sınıf ortamını bozucu bir etki yarattığı için süreç etkili işlememektedir.	4
8. Denetmenler okul öncesi çağı çocuklara karşı azarlayıcı ve buyurgan bir dil kullanmaktadır	3
9. Denetmenler öğretmene ve çocuklara karşı nezaketsiz söz ve davranışlar sergilemektedir.	3
10. Çocukları öğretmenleri hakkında bilgi vermeye zorlamaktadır.	3
11. Denetmenler sınıfta gözlem sırasında amaçsız ve plansız olduklarını düşündürmektedir.	3
12. Denetmenler okul öncesi kurumda rehberliğin gerektirdiği yöntem bilgisini yansıtmamaktadır.	3
13. Denetmenler öğretmenlerin performanslarını kapsamlı olarak değerlendirememektedir.	3
14. Kendi çocukluk deneyim ve hatıralarının rehberlik görevleri için yeterli veri sağlayabileceği kanaatini yansıtmaktadır.	2
15. Denetmenler okul öncesinde mevcut uygulamaları mesleki açıdan değerlendirmede zorluk çektiğini hissettirmektedir	2
16. Okul öncesi çocuklarının serbestçe fiziksel mekanı kullanma davranışlarını yadırgamaktadır	1

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre gözlem aşamasında denetmenlerin okul öncesi kurum ve birey denetiminde bürokratik işlemlerin uygunluğunu değerlendirmeleri genel bir yakınma konusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin düşünceleri şöyledir:

*Gelenin müfettiş olduğunu bile bilmediğimiz zamanlar oluyor. Denetim sırasında direk evraklara akıyorlar benim ilk yaptığım da müfettişin önüne dosyaları yığmak oluyor. Kendisi söylemeden ben getiriyorum. Genelde çocuklarla pek ilgilenmiyorlar. Önemli olan onlar için evrak (Ö2).*

*Gerekli formları dolduruyoruz onları kontrol ediyorlar. Eksikleri söylüyorlar tamamlıyoruz sonraki süreçte (Ö6).*

*Planlarda şunu yapın, belgeleri şöyle tutun, veli toplantılarında bunu yapın şeklinde oluyor. Genelde çocuklara veya sizin öğretmenliğinize bakmıyorlar da tutulması gereken evraklarla ilgileniyorlar. İstedikleri belgeler formaliteden oluyor. İçeriğine bakmıyorlar belgen var mı var (Ö7).*

Öğretmenler üzerinde denetime ilişkin iletişim süreçlerinde olumsuz sonuçlara neden olan bir konum da denetmenlerin söz ve davranışlarının öğretmenlerin moralini olumsuz etkileyecek nitelikte olmasıdır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*Müfettişler bazen kendilerini bile tanıtmıyorlar. Gelenin müfettiş olduğunu bile bilmediğimiz zamanlar oluyor. Moral bozup çıkıp gidiyorlar. Bu da bizi olumsuz etkiliyor (Ö2).*

*Güzel olan şeyleri takdir etmedi. Uygulamada insanların moralini bozup gidiyorlar. Ya da ben şansızım bu konuda. Genelde şu oluyor yaptıklarımızla ilgili hiçbir şey söylenmiyor, yapmadıklarımız söyleniyor (Ö5).*

*Müfettişlerin yüzü genellikle pek gülmez bu anlamda pek gerçekleştirdiklerini düşünmüyorum.” sözlerini kullanmışlardır (Ö6).*



Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi ile ilgili başat sorunlardan birisi öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin okul öncesi kurumunun yapı, amaç ve süreçlerini ilköğretim tecrübesi ile denetlemeye çalışmalarıdır. Öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*İşte çok çok hatırlıyorum sınıfa giriyor masaya oturuyor okul öncesi çocuklarının ayağa kalmalarını onları ayakta beklemelerini bekliyorlar ya da arzu ediyorlar. Günaydın diyorlar bizde mesela çocuklar günaydın derler ama onları birçoğu İlköğretim gibi hocam bu çocuklar niye sağol demiyorlar e... bu tür sıkıntılarımız var maalesef (Ö1).*

*Materyal, plan ve yöntemlerle ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadıkları için yanlış yönlendirmelerde bulunabiliyorlar. İlköğretim müfettişleri tarafından denetleniyoruz ve bizim yöntemlerimiz ilköğretimden çok farklı bu yönden zorlanıyoruz (Ö3).*

Öğretmenler gözlem sürecinde denetmenlerin okul öncesi çağı çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili profesyonel bilgi sahibi olmadıklarını gözlemlemiştir. Bu konuda öğretmenler şunları söylemişlerdir:

*Çocukların seviyelerini iyi bilmediklerini düşünüyorum. İletişim şekli çok yanlıştı bağırarak konuştu çocuklarla... 5 yaşındaki öğrencilerden bahsediyoruz. Onların becerisi olmayan şeyler sordu (Ö5).*

*Okul öncesi yönetmeliğini tam olarak bilmiyorlar, benden çizgi çalışması defterini isteyen müfettişler çıktı, çocuklardan çok beklentileri olanlar çıktı (Ö2).*

Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenler öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarını takdir edebilecek uzmanlıktan yoksun olduklarını hissettirmektedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

*Plan programa bakıyor daha çok öğrenciler ne kazanmış ne kazanmamış, öğretmen neler yapmış sınıfta çalışmış mı, bu zaten sınıftan belli oluyor biz bir etkinlik yaptıktan sonra mesela bir sayı öğretiyoruz öğrencilerle birlikte panoya asıyoruz. Onlara dikkat etmelerini isterim ben (Ö4).*

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme ile ilgili gözlemlerinde denetmenlerin okul öncesi çağı çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olmayan ölçme ve değerlendirme tekniklerini söz konusu ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Çocuklara uygun olmayan sorular soruyorlar (Ö7).*

*Müfettişlerimizin kalkıp ta bir öğrenciden sağ olun demesini istemesi ya da kendilerini baş denetçi gibi görüp sınıfa girmeleri bence bunların hepsi handikap diye düşünüyorum en büyük sıkıntı okul öncesini yeteri kadar bilmemeleri (Ö1).*

*Öğretmeni değerlendirirken ilköğretimdeki gibi bir çocuğa soru sorarak değerlendirmeye çalışıyorlar ne kadarı bilecek, ne kadarı bilemeyecek. Ama okul öncesinde çocuklar çabuk etkilenir. Sınıfa giren yabancı bir insan onları etkiler (Ö3).*

Gözlem aşamasında yapılan betimlemeler bütünde değerlendirildiğinde okul öncesi kurumlarının denetlenmesinde denetmenlerin bu alana özgü bilgi ve becerilerden yoksun oldukları ancak kişisel ve mesleki deneyimlerinden yararlanarak görevlerini gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.** Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin gözlem sonrası görüşmeye ilişkin görüşleri

Gözlem sonrası görüşme ile ilgili görüşler	n
1. Denetmenler gözlem sonrası görüşmeleri bireysel fark ve gereksinimleri göz ardı ederek topluca yapmayı tercih etmektedir.	5
2. Denetmenler gözlem sonrası görüşmede çift yönlü iletişim yerine tek taraflı bildirimleri tercih etmektedir.	4
3. Gözlem sonrası denetim sonuçlarından yalnızca olumsuz olanları üzerinde durmak	3
4. Ya yalnızca olumsuzluklara vurgu yapmak ya da her şeyi çok olumlu göstermek şeklinde güvensizlik yansıtan davranışlar.	3
5. Gözlem sonuçlarını okul müdürünün öğretmenlere bildirmesi şeklinde dolaylı yöntemler uygulamaktadır	2
6. Asgari nezaketin gerektirdiği davranışları göstermemek	2
7. Gözlem sonuçlarını sözlü olarak paylaşmak yerine yazılı olarak bildirmekle yetinmektedir.	2

Tablo 3'te verilen bulgulara göre bağımsız anaokulu öğretmenleri denetmenlerin gözlem sonrası görüşmelerinde bireysel farklılıkları ve bu farklılıklardan doğan farklı gereksinimleri göz ardı ettikleri kanaatindedirler. Öğretmenler düşüncelerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*Denetim sonrasında farklı uygulamalar gördüm bazı okullarda herkesi topluyorlar genel olarak problemleri söylüyorlar. Ya da hiçbir şey söylemeden gidiyorlar raporda belli oluyor (Ö7).*

*Bütün idarecileri ya da öğretmenleri bir masanın etrafında toplayıp sadece işte şunlara şunlara dikkat ediniz demek yeterli değil (Ö1).*

*Okul müdürü ve diğer tüm öğretmenlerle toplantı yapıyorlar. Çok üstün körü konuşmalar işte sadece okulun genel işleyişi veya gözlemlerini paylaşıyorlar iyi veya kötü bireysel konuşmalara yer vermiyorlar." şeklinde görüş bildirmişlerdir (Ö8).*

Öğretmenlerin görüşlerine göre denetim sonrası görüşme denetmenin tebliği şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Bir tane kâğıda işte okulun idari eksikleri, öğretmenlerin eksikleri yazılıyor müfettişler onu bırakıp gidiyorlar (Ö1).*

*Denetim sonrasında toplantı yapılıyor. Ben birkaç kez fikrimi söylemeye çalıştım ama dinlemediklerini gördüm sonrada konuşmak istemedim. Toplantıların amacına ulaşmadığını düşünüyorum." şeklinde görüş ifade etmişlerdir (Ö5).*

Denetim sonrası görüşme aşaması öğretmenleri tarafından eksikliklerin ve olumsuzlukların vurgulandığı bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin bazıları şöyle konuşmuştur:

*Genel toplantıda eksiklikler anlatılıyor(Ö2). Denetim sonrasında genelde uyarılarda bulunuyorlar. Şurayı yanlış gördük...vb (Ö3).*

Gözlem sonrası görüşmeler gözlem sürecinin değerlendirilmesi sürecin geliştirilmesi ve bir sonraki denetimin planlanması bakımından önemlidir. Ancak tablo 3'te verilen görüşler bütünde değerlendirildiğinde nezaket kurallarının uygulanmaması, yazılı veya müdür aracılığı ile dolaylı bildirimler yapmak gibi denetimin amacına ulaşmasını engelleyici yöntem ve süreçlerin hayata geçirildiği anlaşılmaktadır.

## II. Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin mevcut denetim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşleri

**Tablo 4.** Öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin algıları

1.	Denetim uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimine beklenen katkıyı sağlayamamaktadır.	8
2.	Denetime ayrılan 1 saat veya daha kısa süre amacın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesini olanaklı kılmamaktadır.	8
3.	Mevcut denetmenler saptanan eksikliklerin giderilmesi ile ilgili bilgi, beceri ve yetenekte değildir.	7
4.	Kişisel gelişime ilişkin etkin rehberlik sağlanmamaktadır.	4
5.	Denetimi öğrencilere yüzeysel birkaç soru ve gözlemlerle hızla öğretmen hakkında bir yargı oluşturma çabası gösterilmektedir.	4
6.	Mevcut denetim uygulamaları yüksek düzeyde stres ve kaygıya neden olmaktadır.	3
7.	Öğretmenler kişisel olarak değerlendirilememektedir.	2
8.	Öğretmenlerin denetmenin beklentilerini sorgulamadan yerine getirmesi beklenmektedir.	2
9.	Denetime ayrılan kısıtlı süre öğretmeni kişisel ve mesleki olarak geliştirmek niyeti yansıtmamaktadır.	2
10.	Denetmeni memnun etme çabası denetimin amacına odaklanmayı engellemektedir.	2
11.	Değerlendirme ölçütlerindeki belirsizlik iş tatminsizliğine neden olmaktadır.	1

Tablo 4'te sunulan bulgulara göre bağımsız anaokulu öğretmenleri mevcut denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine beklenen katkıyı sağlayamadığı görüşünde birleşmektedirler. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Müfettişin bana kişisel gelişim veya mesleki anlamda benimle geçireceği en fazla yarım saatte kontrol mekanizması olarak sınıfa gelerek katkı sağladıklarını düşünmüyorum (Ö1).*

*Olumlu bir katkıları yok. İşin gerçeği mesleki anlamda şurdaşurda şöyle bir şey yapmışlar diye bize yol gösterdiklerini görmedim (Ö5).*

*Beni mesleki anlamda geliştirdiklerini bize yol gösterdiklerini düşünmüyorum. Evrakları sorup çıkıyorlar (Ö4). Kendi çapımızda kendimizi geliştiriyoruz (Ö8).*

Öğretmenleri mevcut denetimin kişisel gelişime ilişkin de etkin rehberlik sağlayamadığına inanmaktadır. Bir öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Sınıfa müfettiş geleceğini bir gün öncesinden biliyorsunuz doğal olarak kasılıyorsunuz. Müfettiş geliyor yarım saat veya en fazla bir saat kalıyor. Ben çok iyi bir öğretmen olmuş olabilirim o gün akşamı ben acilde geçirmiş olabilirim, çocuğum hastalanmış olabilir, cenazem olmuş olabilir beni sadece o bir günle değerlendirmemeli diye düşünüyorum (Ö1).*

Öğretmenler denetime ayrılan sürenin etkili bir denetim için yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Bütün denetim bir saati bulmamıştır diye düşünüyorum. O gün benim iyi günüm olmayabilir. İnsanlar biz orda bir makine olarak çalışmıyoruz. Belki bir gün önce ihtar aldım idaremden çok farklı şeyler yaşamış olabilirsiniz iyi veya kötü bir gününüzde veya saatinizde olabilirsiniz. 180 iş günü derse giriyoruz siz sadece o bir saatle değerlendirilerek iyi ya da kötü öğretmen, başarılı ya da başarısız olduğunuzu bence hiç kimse kanıtlayamaz (Ö1).*

*Çok az buluyorum. Bir gün içinde gelip bütün okulu denetleyip gittiklerini çok gördük bence insanlar bir günkü performansıyla değerlendirilmemeli. O gün insan hasta olabilir, başka bir sorunu olabilir, çocuklar aynı şekilde olabilir bunlar belirleyici etkenler bence bunlar dikkate alınmalı (Ö3).*

*Şu ana kadar benim karşılaştığım denetime veya rehberliğe en fazla bir saat süre ayrıldı bu çok yetersiz (Ö2).*

*Yarım saat40 dakika civarında oluyor. Öğrencilerin enerjileri her gün çok farklı oluyor. Bazen çok dağınık oluyorlar toparlanamıyorlar kimi hastalıktan çıkmıştır, o hafta sonu evdedir hiç dışarıya çıkmamıştır arkadaşlarını görünce da hareketlenmiştir. Böyle bir süre bu gözlemler için çok kısa (Ö5).*

Öğretmenlerin denetimin etkili olmadığına ilişkin görüşlerinin temel nedenlerinden biri de mevcut denetmenlerin okul öncesi eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekte olmadıklarını düşünmeleridir. Öğretmenlerin bu konudaki sözleri şöyledir:

*Eksikleri tamamlamak adına şu belgenizi şöyle yapın diyorlar o kadar. Müfettişler alandan olmadıkları için çoğu konuda bilgi sahibi değiller ama kendilerini uzman olarak görüyorlar (Ö7).*

*Hiç katkıları olmuyor. Eksikleri kendi başıma tamamlıyorum (Ö2). Eksikleri kendim tamamlıyorum. Onlar sadece eksikleri söylüyorlar (Ö4).*

*Alandan olsaydı gerçekten bizi yönlendirebilirlerdi eksiklerimizi yanlışlarımızı görüp bize yardımcı olabilirlerdi diye düşünüyorum (Ö3).*

Öğretmenler öğrencilerin değerlendirilmesinde olduğu gibi öğretmenlerin değerlendirilmesinde de etkili bir süreç bulunmadığı görüşündedir. Öğretmenler düşüncelerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*O kısa sürede çocuğa bir soru soruyor çocuk cevaplayamıyor heyecanlanıyor ben bile öğrenciliğimden biliyorum bana bir müfettiş bir soru sorduğu zaman heyecanlandığım için o soruyu cevaplayamadım. Sonra öğretmen onu öğretmemiş oluyor(Ö2).*

*O gün benim sınıfımda çocuklar için ekstra bir gün olabilir herhangi bir huzursuzluk olabilir. Çocuk müfettişten etkilenip o hareketlerine devam ediyorsa bu benim için müfettişin gözünde eksi puan. Bu da beni etkiler ve (Ö8).*

Bütünde mevcut denetim uygulamalarının etkililiğine olan inancın düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin bu süreçte stres ve kaygı yaşamaları önemli sorunların varlığının dikkat çekici bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir:

*Kurumun idarecisinden personeline kadar müfettiş geleceğini duyan herkes öğrenci bile kasılıyor. Şimdi çocuklara diyoruz ki çocuklar biliyor musunuz sınıfımıza başka bir öğretmen gelecek müfettiş terimini bilmiyorlar. Gelip bize bakacak biz neler öğrenmişiz neler yapmışız bu şekilde anlatıyorsunuz çocuklar bile kasılıyorlar (Ö1).*

Tablo 4'te verilen bulgulara göre işbirliği, olumlu iletişim ve benzeri olumlu insan ilişkilerine dayalı bir iklimin yaratılmaması, belirsizlik, denetmenden duyulan korku ve sürenin işlevsel bir denetim için yeterli olmaması mevcut denetimin etkili bulunmadığına ilişkin önemli diğer göstergeler olarak vurgulanabilir. Denetim öğretim sürecinin geliştirilmesi için başat önemde bir etkinliktir.

### III. Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetim sürecine ve sonucuna ilişkin beklentileri

**Tablo 5.** Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetim sürecine ve sonucuna ilişkin beklentileri

Denetim sürecine ve sonucuna ilişkin beklentiler	n
1. Denetleme yapılacak konu ya da kişi ile ilgili olarak farklı kaynaklardan nesnel veri toplamalıdır.	7
2. Gözlem sonrası görüşmede olumlu saptama ve durumları öncelikle vurgulayarak olumlu ve yapıcı bir denetleme havası oluşturulmalıdır.	6
3. Denetleme etkinliğinin tüm süreçlerinde öğretmenle işbirliği yapılmalıdır.	4
4. Denetmen, kendi ilişki ve iletişimi dahil kurumda insanlar arası tüm ilişki ve iletişimin kurulmasında pozitif, ilkel ve kapsayıcı olmalıdır.	4
5. Öğretmenin öncelikli ihtiyaçlarından yola çıkılarak işbaşında yetiştirilmesine özel bir önem verilmelidir.	3
6. Öğretmen ihtiyaç duyduğu her an denetmenle görüşme fırsatına sahip olabilmelidir.	3
7. Öğretmenin kişisel birikim ve potansiyelinden yararlanılmalıdır.	3
8. Denetmen denetleme yapacağı öğretmeni ya da yöneticiyi öncelikle kişisel ve mesleki özellikleri ile tanımalıdır.	3
9. Denetimin gözlem aşamasında sınıfın yadırganmayan bir üyesi olarak algılanabilmek için fırsat ve olanaklar yaratılmalıdır.	2
10. Öğretmenin çalışma şartları denetimin çıkış noktası olmalıdır.	2
11. Öğretmenlerde kaygı ve korku yaratacak söz ve davranışlar sergilenmemelidir.	2
12. Denetleme programında yer alan her bir etkinlik ile ilgili kapsamlı bir hazırlık yapılmalıdır.	1

Tablo 5'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin öncelikle bilimsel bir denetleme sürecine ilişkin beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*O okulun idarecisinden tutun öğretmene varana kadar ilk önce bir diyalog geliştirdim. Onları tanımaya çalışırdım (Ö1).*

*Öğretmen hangi şartlarda çalışıyor, ne gibi zorlukları var bunları öğrenmek isterdim. Gelen müfettişler idarecilerden bizimle ilgili bilgi alıyorlar bende öyle yapardım. Ama yinede yanlış davranmazdım kendim görmek isterdim öğretmeni eğer öğretmen heyecanlıysa bu bir şeyler veriyor diye düşünürdüm (Ö4).*

*Okul idaresinden o öğretmenle ilgili bilgi alırdım. Sınıflara girer sadece neler yaptıklarını, daha iyi neler yapabileceklerini anlatmaya çalışırdım (Ö5).*

Öğretmenlerin ikinci olarak en fazla dile getirdikleri beklentileri ise olumlu ve yapıcı bir denetleme ikliminin yaratılması ve bu çerçevede olumlu insan ilişkilerinin kurulmasıdır. Öğretmenlerden ikisi şunları söylemişlerdir:

*Moral çok önemli ilk önce öğretmen arkadaşı yaptıklarından dolayı tebrik ederdim. Fakat şunları şunları tamamlasaydınız çok daha iyi olurdu." sözlerini dile getirmiştir (Ö2).*

*Denetim egosundan arınıp öncesinde bir çalışma yapması gerekir. Öğretmenle sohbet ederdim. Eğitime bakış açısını öğrenmek isterdim (Ö1).*

Tablo 5'te verilen bulgulara göre denetmen öğretmen arasında işbirliği kurulması, işbaşında yetiştirilme, ihtiyaç duyulduğunda denetim hizmeti alabilme, öğretmenlerin tanınması ve görüşlerine değer verilmesi, mevcut şartların dikkate alınması gibi konular öğretmenlerin beklentileri arasındadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin "İl Eğitim Denetmenleri"nin gerçekleştirdiği denetime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin denetime ilişkin kavramsal algılarının mevcut uygulamalar çerçevesinde kontrol etme, hata ve eksik bulmaya maruz kalma ile şekillendiği görülmektedir. Bu konuda Aydın (1986) öğretmenler arasındaki farklılıkların dikkate alınmaması, kişisel ve mesleki yönden tanıma konusunda bir çabanın bulunmaması, kontrol izlenimi bırakma ve eksik ve hata bulma yönünde bir algı yaratma da öğretmenlerin daha baştan denetim sürecinden beklentilerini olumsuz etkileyecek öğeler olarak görüldüğüne vurgu yapmaktadır. Sullivan ve Glanz (2000) de denetim etkinliğinin öğretmenler üzerinde bir tehdit ve korku unsuruna dönüşmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Öte yandan denetimi idealize etmek söz konusu olduğunda ise kişisel ve mesleki yeterliğin geliştirilmesi, rehberlik kavramları öncelikli olarak dile getirilmekte, uygunluğunun kontrol edilmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve düzeltilmesi ise ikincil bir işlev olarak vurgulanmaktadır. Bağımsız anaokulu öğretmenleri bu beklentilerini karşılayacak olan denetmenlerin öncelikle alanlarında uzman daha sonra da olumlu insan ilişkilerinde yeterli olması gerektiğini düşünmektedir. Nitekim Koçyiğit'in (2007) ve Bakan'ın (2002) sonuçları da denetmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde genel olarak yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu konuda Chapman (2002) genel olarak etkili bir denetim programının farklı gelişim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek esneklikte, farklı kültürel varlıkları dikkate alan ve değişim kapasitesinin farkında olan; okulun her düzeyinde değişime alan yaratabilen, değişimde mevcut olanı değerlendirebilen ve denetim sonrası desteği sürdüren bir nitelikte olması gerektiğine işaret etmiştir. Ayrıca Sullivan ve Glanz'ın (2000) de belirttiği gibi denetim etkinliğinin başarısı için denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı profesyonel bir ilişki kurulması gerekmektedir.

Bağımsız anaokulu öğretmenleri denetmenlerin gözlem öncesi görüşme aşamasında ağırlıklı olarak denetim ile ilgili görüşlerine başvurulmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca il eğitim denetmenlerinin amaçlarının açık olmamasının yanında denetim planlarının, yaklaşımlarının ve okul öncesi eğitim kurumunun gerektirdiği davranışlar bakımından uygun olmadığını ifade etmektedirler. Gözlem öncesi görüşme denetim döngüsünün en önemli aşamasıdır. Bu aşamada denetim sürecinin zihinsel ve işlemsel bir çerçevesi çizilir. Denetmen denetimin amacını açık hale getirmekle yükümlüdür (Aydın, 1986; Sullivan&Glanz, 2000). Bu bakımdan gözlem öncesi görüşmede amaç açıklığının bulunması önemlidir. Bağımsız anaokulu öğretmenleri denetmenlerin gözlem aşamasında ağırlıklı olarak bürokratik işlemleri denetlediklerine dikkat çekmektedirler. Sonuçlar, alanyazınında yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim, yapılan çalışmalarda denetimin bürokratik özelliğine dikkat çekilmiş (Büte& Ayşe, 2010); denetmenlerin alan uzmanı olmamaları, okul öncesi çağı çocuklarının zihinsel, duygusal ve fiziksel özelliklerine ilişkin bilgi yetersizlikleri nedeniyle çeşitli sorunlar ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Ural & Ramazan, 2007; Gökmen, 2010). Bu süreçte ise öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim tecrübesi ile yapılan bu denetimlerin okul öncesi çağı çocuk gelişim özelliklerini dikkate almakta yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin morali üzerinde olumsuz etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Bağımsız anaokulu öğretmenleri denetmenlerin, gözlem sonrasında yaptıkları değerlendirmelerde, öğretmenin bireysel uygulamalarına yönelik beklediği dönüt, değerlendirme ve rehberlik ihtiyacını karşılama yönünden yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu konuda denetmenlerin de kendilerini yetersiz algılamaları ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri gerçekte sorunun iki taraflı olarak farkında olduğunun önemli bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Budak, 1999). Öğretmenlerin görüşlerine göre diğer bir önemli konu ise denetmenlerin iletişim süreçlerini çift yönlü olarak işletmemeleri, eksik ve olumsuzluklardan hareket etmeleridir. Bu durumun da öğretmenlerin bir yandan sürece katkı yapma olanaklarını ortadan kaldırdığı bir yandan da moral ve dolayısı ile performans düşmesine neden olabileceği söylenebilir.

Sonuçlara göre bütünde bağımsız anaokulu öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin gerçekleştirdikleri denetimlere ilişkin değerlendirmelerinde ağırlıklı olarak mesleki gelişim açısından mevcut denetmenlerin ihtiyaç duyulan katkıyı sağlayamadıkları, denetim sürelerinin bu ihtiyacı karşılama açısından yetersiz olduğu anlaşılmaktadır Aksoy (2009) denetsel etkinliklerin düzenli yapılmadığını belirlemiştir. Bu konuda örneğin klinik denetim uygulamasında denetmenle öğretmenin birbirlerine ayırması gereken sürenin haftada 2-3 saat arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Sergiovanni&Starratt, 2002). Sonuçlar, denetmenlerin alan uzmanlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekleri taşımadıkları kanaatini ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetimi etkililik açısından yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bağımsız anaokulu öğretmenlerinin denetmenlerden ve denetim sürecinden beklentileri en başta denetim sürecinde yapılan uygulamaların nesnel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmesidir. Öğretmenlerin bundan başka beklentileri, öncelikli olarak denetmenlerin olumlu durum ve özelliklerden hareket etmeleri, olumlu bir denetim iklimi yaratmaları ve öğretmenlerle işbirliği yapmalarıdır.

Sonuçlar, ilköğretimin denetiminde uzmanlaşmış olan il eğitim denetmenleri tarafından okul öncesi öğretmenlerine yapılan rehberliğin geçerli ve güvenilir bir içeriği yansıtamaması şeklinde arzu edilmeyen bir duruma dikkat çekmektedir. Bu durumun ortaya çıkması bir bakıma bağımsız anaokullarının gerek fiziki yapısı gerekse öğretmen, öğrenci ve program farklılıkları nedeni ile denetmenlerin de bu kendine özgü kültüre uygun söz, davranış ve yeterliklere sahip olmamaları ile ilişkilidir. Nitekim okul öncesi kurumları denetleyen denetmenlerin yasayla tanımlanmış eğitim durumları ve görev alanları ile buna bağlı olarak sahip oldukları bilgi, birikim ve deneyimleri ilköğretim kurumları ile ilgilidir (MEB, 2011, 2011a). Bu bakımdan denetsel etkinliğin tüm süreçlerde denetime konu olan kurum veya bireylerle işbirliği halinde sürdürülmesi için yasal, yapısal ve zihinsel yönden gereken önlemler alınmalıdır (Essa, 2007). Bu konuda öncelikli olarak Sullivan ve Glanz'in (2000) de önemle vurguladığı gibi bir denetmen, öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik bilgi ve beceri sahibi olsa bile hizmet içi eğitim yoluyla sürekli desteklenmelidir. İkinci olarak ise bu sonuçlardan ve ihtiyaçlardan hareketle okul öncesi kurumlarının etkin bir şekilde denetlenebilmesi için yeter sayıda denetmenin okul öncesi eğitimi alanında lisans veya lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmesi ve iş başında yetiştirilmesi uzun vadede etkili bir çözüm olabilir.

### Kaynaklar

- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. 2. Baskı. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Bakan, Ü. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde düzeltme geliştirme süreci*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Budak, Ş. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Büte M. F. & Ayşe B. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Chapman, C. (2002). Ofsted and school improvement: teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22(3), 257-272.
- Essa, E. L. (2007). *Introduction to early childhood education*. Fifth Edition. New York, United States: Annotated Student's Edition, Thomson Learning, Inc.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Cinisomo, S. L., & Karoly, L. (2009). Diverse pathways in early childhood professional development: An exploration of early educators in public preschools, private preschools, and family child care homes. *Early Education and Development*, 20(3), 507-526.

- Gökmen, D. (2010). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi iç denetim raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı. <http://icden.meb.gov.tr/raporlar.html>. Erişim Tarihi: 29.03.2012.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Dördüncü Basım. Ankara: Set Ofset Matbaası.
- Kerem, E. A. & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi/Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi S.B.E., Erzurum, Türkiye.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*, (Çevirenler: A. Gümüş, M.S. Durgun). Adana: BakiYayınevi.
- Mason J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd. Ed. London: Sage Publications Ltd.
- OECD.(2012). *Education at a glance 2012 OECD indicators*. Mart 2013'te, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>/Erişimtarihi: 01.03.2013
- O'Kane , M. (2005). Quality and regulation in early childhood care and education: a study of the impact of the child care (pre-school services) regulations (1996) on the quality of early childhood services in Ireland. In *Questions of Quality, Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education, 23-25 September 2004* (pp 231-239). Dublin: Published by the Centre for Early Childhood Development & Education. The Gate Lodge, St. Patrick's College.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. 2nd. Ed. California: Sage Publications Inc., USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. 24/6/1973 Tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 09/11/1982 Tarih ve 17863 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*. Şubat 2001 tarih 2521 ve Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. 08.06.2004 Tarih ve 25486 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.14/9/2011 Tarih ve 28054 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011a). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. 24.06.2011 Tarih ve 27974 Sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim İstatistikleri 2010-2011*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/index.htm>. Erişim tarihi: 30.03.2012.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012a). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Kanun No. 6287. 30/3/2012 Tarih ve 28261 Sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012b). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge*. 09.05.2012 Tarih ve B.08.0.ÖKM.0.00.00/401,2012/20. Sayılı Genelge. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> Erişim Tarihi: 01.03.2013.
- Rous, B. (2004). Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviours that influence preschool instruction. *Journal of Early Intervention*, 26(4), 266-283.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (2002). *Supervision a redefinition*. 7th. Edition. New York: McGraw-Hill, Inc., United States.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.

- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi S.B.E., Denizli, Türkiye.
- Tülü, H. (1998). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterlik alanlarını algılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Ural, O. & Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de okul öncesinin dünü ve bugünü. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Edt.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, (ss. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, Türkiye.
- Wong, M. N. C. & Li, H. (2010). From external inspection to self-evaluation: A study of quality assurance in Hong Kong kindergartens. *Early Education and Development*, 21(2), 205–233.