

The Counseling Role of Education Counselors and Counseling Models

Müyesser CEYLAN*

Esmahan AĞAOĞLU**

ABSTRACT. The success of supervision system which is an indispensable tool for improving the education system depends on the missions and responsibilities carried out by the education supervisors. The displaying style of the consultancy roles of education supervisors is considered as vital in carrying out these missions and responsibilities. There are some supervision models being peculiar to the supervision process. The aim of the study is to form suggestions for in-service training facilities for education supervisors by discussing supervision models based on roles of education supervisors. This study is designed as a descriptive study.

Key Words: Educational Supervision, Supervisor Roles, Counseling Models.

SUMMARY

Purpose and significance: Besides the inquiry mission, supervisors have the missions of guiding, providing professional help and on-the-job training. Guidance, which is one of the elements of the education process, can be defined as the counseling service for decision making. The main purpose of supervising is guiding and helping to teachers at their instruction and educational work, and this purpose is considered as a basic principle. When the fact that inquiry and guidance in supervising has been discussed in some settings is considered, it can be seen that there is no seminar for supervisors for gaining counseling roles and related models in in-service training. It is believed that when the supervisors are trained for gaining guiding and counseling abilities, there can be a stronger relationship between the supervisor and the person who is audited. With this belief in mind, the aim of this study is to introduce counseling models which can help to improve the counseling and guidance abilities of supervisors. Three counseling models are discussed in this paper: Field-professional model, doctor-patient model and process-oriented counselor model.

Methods: This descriptive study was designed to point out the need of counseling models in theory and practice for supervisors through in-service training based on related literature. In this descriptive study, the 2002-2009 in-service training activities for literature and supervisors were examined.

Results: No in-service training activity between 2002-2009 including any of the counseling models was found.

Discussion and Conclusion: Counseling models which can be the basis for showing counseling roles of the education supervisors should be presented in in-service training both in theory and practice. It is believed that by applying these counseling models, the education supervisors can carry out their missions related to guidance and on-the-job training better, and in this way they can create an atmosphere based on trust.

* Lecturer, Müyesser CEYLAN, Anadolu University, mceylan@anadolu.edu.tr

** Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu University, esagaogl@anadolu.edu.tr

Eğitim Denetçilerinin Danışmanlık Rolü ve Danışmanlık Modelleri

Müeyesser CEYLAN*

Esmahan AĞAOĞLU**

ÖZ.Eğitim sisteminin geliştirilmesinde vazgeçilmez araç olarak kabul edilen denetim sisteminin başarısı eğitim denetçilerinin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim denetçilerinin danışmanlık rollerini sergileme biçimleri bu görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde önemli görülmektedir. Kendine özgü özellikleri bulunan danışmanlık sürecinin işletilmesinde bir takım danışmanlık modelleri söz konusudur. Bu araştırmanın amacı eğitim denetçilerinin danışmanlık rolleri temelinde danışmanlık modellerini ele alarak eğitim denetçilerine yönelik gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim etkinlikleri için öneriler geliştirmektir. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Denetim, Denetçi Roller, Danışmanlık Modelleri

GİRİŞ

Bir toplumun eğitim sistemi toplumsal değişimin odak noktasında yer aldığından dolayı yapılacak her türlü gelişme ve yenileşme girişimi bu toplumu doğrudan etkilemektedir. Bilgi çağının getirdiği yükümlülükler eğitim ve okul kavramlarına daha büyük sorumluluk getirmektedir. Bu sorumlulukla birlikte eğitimin niteliğine yönelik “iyi eğitim”, okul için ise “iyi okul” söylemleri sıkça dile getirilmektedir. Eğitimin ve okulun niteliğinin belirlenmesi ise okullarda gerçekleştirilen değerlendirme ve denetim süreçleri ile mümkündür. Eğitim sürecinin olumlu olumsuz yönlerinin belirlenmesi ile başlayan denetim, değerlendirme ve geliştirme eylemleri ile devam etmektedir. Döngüsel özellik taşıyan denetim kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır: “Okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelere ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimidir” (Aydın, 2005:4).

Başar (2003)’a göre denetim, değerlendirmeyi de içeren, amacı düzeltmek ve geliştirmek olan etkinlikler bütünüdür. Aydın (1993)’a göre çağdaş denetim anlayışı teknik ve sosyal bir süreçtir, insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Öz (2003)’e göre denetimin en önemli amacı öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmaktır. Okulların değişim rüzgârının içinde eğitim sürecini sağlıklı işletebilmeleri için denetimin önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Aydın, 2005). Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekmektedir. Bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda, okulların çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutularak kaynakların kullanılma durumunun belirlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gerekliliğe bağlı olarak da okulların çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir (Aydın, 2005).

Türk Eğitim sisteminde denetim hizmetleri, iki ayrı denetim sistemi tarafından yerine getirilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının denetimi, doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bakanlık denetçilerince yapılırken, ilköğretim kurumlarının denetimleri, illerde valiliklere bağlı görev yapan ilköğretim denetçileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Denetimin araştırma, denetim, rehberlik ve soruşturma olmak üzere dört boyutu söz konusudur. Denetçinin bu dört görev boyutunu yerine getirirken süreç boyutları olan durum saptama, önerilerde bulunma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinde bulunması beklenmektedir. Denetçilerin döngüsel özellik gösteren süreç boyutunu etkili bir şekilde işletebilmeleri için, her biri bir yeterlik olarak değerlendirilen yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı ve sorgu

* Öğr. Gör. Dr. Müeyesser CEYLAN, Anadolu Üniversitesi, mceylan@anadolu.edu.tr

** Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, esagaogl@anadolu.edu.tr

yargıçlığı rollerini oynaması gerekmektedir. Söz konusu rolleri oynarken de önlendirme, yol gösterme, güdüleme, değerlendirme, geliştirme ve yargılama davranışlarını sergilemelidir. Buna göre İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği'nde "Mesleki rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" başlığı altında, denetçilere 1) teftiş ve denetleme sırasında görevlilere mesleki yardım ve rehberlikte bulunmak ve gerektiğinde mesleki toplantılar düzenleyerek görevlilerin işbaşında yetişmelerine yardımcı olmak, 2) özellikle stajyer öğretmenlerin mesleğe uymaları yönünden gerekli çabayı göstermek gibi konular mesleki rehberlik görevleri olarak verilmiştir (MEB, 1999; Taymaz, 1994).

Denetçi okul üyelerinin gelişimini amaçlar. Yeniliğe açıklık, kabul etmeye hazır oluşluk, yeni görüşleri incelemeye isteklilik, geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Yeniliklerin heyecan verici ve yararlı olduğuna ilişkin beklentiler yaratmak ve üyelerden gelen yaratıcı, yenilikçi girişimleri desteklemek denetçiye bu özelliklerin geliştirilmesine rehberlik edip katkıda bulunabilir (Aydın, 1993). Eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı rollerini oynayan bir denetçi, denetlediği bireyde ortama ve çevreye uyum sağlama, kendisini tanıma ve kabullenmesine, sorunlarını çözme, eksikliklerini giderme, güdülenme, moralinin yükselmesine, başarılı ve mutlu olmasına ve gelişmesine katkıda bulunur (Taymaz, 1997).

Klinik denetim, akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve farklılaştırılmış denetim gibi modern denetim anlayışlarında denetim, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini teşvik eden, dikkatini eğitimin temellerine ve öğrenmenin gelişmesine yönelten, onları eğiten ve değerlendiren bir sosyal süreç olarak değerlendirilmektedir (İlğan, 2008; Memişoğlu, 2004; Öz, 2003; Ünal, 1989; Yılmaz, 2004). Senge (2000)'ye göre denetim, okula yol gösterici fikirlere, örgütün temel değerlerine ve hedeflerine uygun sürekli gelişen görünüşüne önderlik yapmayı gerekli kılan bir süreçtir (Akt. Özdayı ve Özcan, 2005).

Denetim eylemini gerçekleştiren denetçilerin de bu bağlamda niteliklerinin yüksek düzeyde olması ve rollerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri büyük önem taşımaktadır. Denetçilerin soruşturma görevlerinin yanı sıra rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevleri vardır. Eğitim sürecinin bir ögesi olan rehberlik, karara giden yoldaki danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Başar, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1950'li yılların başlarında yabancı müşavir ve uzman olarak çalışanlar Bakanlığa sundukları raporlarda, denetçilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aracılığı ile yetiştirilmeleri, kendi bölgelerinde okulların ve öğretmenlerin eğitim müşavirliklerini yapmaları, birlikte çalışma ilkesini benimsemeleri ve denetçiden çok danışman rolünde olmalarını önermişlerdir (Bilir, 1992).

Modern denetim anlayışında da denetçi aynı zamanda danışman rolündedir. Okulun üyeleri ile birlikte sorunu tanımlama amacıyla ortaklaşa çalışarak üyelerin sorunlarını görmelerine, anlamalarına yardımcı olmaktadır. Denetçi danışmanlık rolünü etkili bir şekilde yerine getirerek iyileştirme ve yenileşmeye etkin biçimde katılarak okulun zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilmektedir (Özdayı ve Özcan, 2005). Ancak denetçilere yönelik gerçekleştirilen eğitim konuları incelendiğinde rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevlerine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Tablo 1. 2002-2009 yılları arasında eğitim denetçilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri

Konu	Etkinlik Sayısı (n)
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Kursu	4
Alan Derslerine İlişkin Seminerler	5
Eğitim Yönetimi Formatörlük Kursu	1
Doğa ve Erozyon Eğitimi Semineri	1
Performans Değerlendirme Semineri	10
Rehberlik Hizmetleri Semineri	4
İnternet ve İletişim / İletişim Teknikleri / İletişim Becerileri Semineri	5
Ölçme ve Değerlendirme Semineri	7
Toplam Kalite Yönetimi Semineri	3
İlköğretim Kurumlarında Yönelme Eğitimi Semineri	1
Okulda Stratejik Yönetim Semineri	1
İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Yönelme ve Planlama Yönergeleri Tanıtım Semineri	3
Program Değerlendirme Semineri	1
Eğitimde Yeni / Çağdaş Yaklaşımlar Semineri	3
Özel Öğretim Kurumlarının İşleyişi/ Özel Öğretim Mevzuat Uygulamaları Semineri	2
Bütçe ve Döner Sermaye Kursu	1
İlköğretim Programlarını Tanıtma Semineri	9
Okul Öncesi Eğitim / Okul Öncesi Eğitimde Denetim Semineri	3
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Semineri	5
Teftişte Yeni Yaklaşımlar Semineri	1
Aktif Öğrenme Yöntemleri Formatörlük Kursu	1
Denetim Becerileri Semineri	4
Mevzuat Uygulamaları Semineri	3
Hijyen Eğitimi Semineri	1
Aile, Toplum ve Eğitim Kurumlarında Suç ve Şiddeti Önleme Semineri	3
Sorun Çözme Teknikleri Semineri	2
Mesleğe ve Çevreye Oryantasyon Eğitimi Formatörlük Kursu	2
Akran Danışmanlığı Semineri	1
İlköğretim Müfettiş Yardımcıları Eğitimi Kursu	4
Öğretim Sürecini / Sınıfı Öğrenme Sürecini Geliştirme Kursu	13
Program Tanıtma Semineri	2
Eğitimde Ulusal ve Uluslararası Standartlar Kursu	1
Öğretmen Programı Liderlik Forumu Eğitimi Kursu	5
Birleştirilmiş Sınıf Eğitimi Kursu	2
TOPLAM	114

Kaynak: MEB, 2009

Tablo 1’de görüldüğü gibi denetçilere yönelik rehberlik yeterliliğini kazandıracak herhangi bir başlık yer almamaktadır. Oysa denetçinin görevi eğitim sürecini iyileştirecek ve geliştirecek eylemleri yerine getirmesidir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler ve yöneticiler denetçilerin işbaşında yetiştirme boyutunda düşük düzeyde kaldıkları bulunmuştur (Akçadağ 2003; Özbek, 2001). Bir diğer araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin denetçiye herhangi bir konuda eksik yönleri ortaya çıkar kaygısından dolayı danışmaya cesaret edemedikleri ortaya konmuştur (Seçkin, 1986). Böyle bir durumda denetçilerin danışmanlık rolünü sergileyemedikleri, aksine daha çok kontrol ettikleri söylenebilir. Denetçilerin kontrol yerine danışmanlık sürecini

işletmeleri gerektiğine işaret eden Seçkin (1986)'e göre eğitim denetçilerinin yetiştirilmesinde bu konu göz önünde bulundurulmalıdır. Ağaoğlu (2001) araştırmasında, denetçilerin iş yüklerinin fazla olmasına karşın, iş yüklerine göre sayıca az olduklarını ve bu nedenle, kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıklarını, denetlemekle yükümlü oldukları bireylere modern denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yapamadıklarını bulmuştur. Denetçilerin ayrıca soruşturma görev boyutunun, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin yerine getirilmesini engellediğini vurguladıkları araştırma sonuçlarında görülmüştür. Çelenk (2002)'in gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ilkökuma-yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığını belirtmişlerdir. Denetçilerin görüşlerine dayalı olarak Akbaba-Altun (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre denetçilerin çoğunluğu rehberlik etkinliklerine “biraz” yer vermektedirler.

Başar (1995)'a göre denetçi rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen göstermelidir. Söz konusu rehberlik sürecinde rehberlikten yararlananın psikolojisi gözlemlenmelidir. Birçok insanın yardım gereksinimini belli etmek istemediği göz önünde bulundurulursa, denetçiye düşen görev daha da zorlaşabilmektedir. Çünkü denetçinin bireyin gizlemeye çalıştığı yardım gereksiniminin kaynağını bulabilmesi, ilgi ve duyarlılık gerektirmektedir. Bu duyarlılığın geliştirilmesi ve rehberlik ettiği bireylerin psikolojisini anlayabilmesi için danışmanlık yaklaşım ve modellerine ilişkin bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Kayıkçı (2005)'ya göre denetçilerin iş yükleri azaltılarak rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini daha etkili yapmaları için olanaklar sunulmalıdır. Gökçe (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında, denetçilerin diğer alanlar ile birlikte rehberlik alanında da uzmanlaşmamış olmasını denetim sistemindeki sorunların kaynağı olarak değerlendirmektedir.

Denetimin temel amacı öğretmenlere eğitim-öğretim çalışmalarında rehberlik ve yardım etmektir ve bu amaç temel ilke olarak kabul edilmektedir (Yalçınkaya, 1990). Denetimde soruşturma ve rehberlik olarak yeniden yapılanmaya gidilmesi konusunun tartışıldığı göz önünde bulundurulduğunda, denetçilere rehberlik ve danışmanlık yeterliliklerinin kazandırılması ile denetlenen ve denetçi arasında daha sağlıklı bir iletişim ağının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle hazırlanan çalışmada, denetçilerin danışmanlık ve rehberlik yönlerinin geliştirilmesine hizmet edebilecek danışmanlık modellerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Alan uzmanlığı modeli, hasta-doktor ilişkisi modeli ve süreç yönelimli danışmanlık modelleri olmak üzere üç danışmanlık modeline ilişkin bilgiler izleyen başlıklarda ele alınmıştır.

Danışmanlık Modelleri

Danışman-danışan ilişkileri, sorunlarına çözüm arayanların gereksinimlerine ve danışmanların uzmanlıklarına göre şekillenebilmektedir. İzleyen başlıklarda danışmanlıkta başvurulabilecek modeller ele alınmıştır (Fatzer, 2005, Rolff, Buhren, Lindau-Bank ve Müller, 1998, Schein, 2003).

Alan Uzmanlığı Modeli

Alan uzmanlığı modeli “çözüm arayanlara çözümü getirecek kişilerin” olmasına dayanmaktadır. Danışman örgüte örgüt politikası, ekonomi, psikoloji veya strateji gibi konularda bilgi sunar, örgüt de bu bilgiyi alır. Bu yaklaşım aynı zamanda “Etkileme ve Satma Modeli” (Telling-and Selling Model) olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşım okullara uyarlandığında, çözüm arayan bir okul, bir grup veya bir takım olabilmektedir. Okulun yöneticisi veya grup lideri bir gereksinimi tanımlar ve örgütün bu gereksinimini karşılayacak kaynağa ve zamana sahip olmadığı sonucuna vardığı durumlarda çözümü bulacak kişi olarak danışmanı görür. Böylece okul yöneticisi bir danışmanı bu sorunun çözümü ile görevlendirir. Bu yaklaşımın özünde danışanların sorun tanımlamasını doğru bir şekilde yaptığı ancak çözüm bulamadığı varsayımı vardır. Bu sorun okulun yapısı veya ikliminden kaynaklanabilir.

Danışmanlar bu sorunun çözümünde yansız, nesnel, teknik yeterliğe sahip, duygusal anlamda nötr, resmi, kendi çıkarlarını gözetmeyen ve yetkinliği yüksek olan bir uzman olarak değerlendirilirler. Bu yaklaşımda danışmanın görevi, görüşmeler veya anketlerle verileri toplamak ve bu verilerin analizini yapmaktır. Alan uzmanlığı modelinde danışan hangi hizmeti veya bilgiyi istediğini bilir ve danışmanın bu yönde ona destek olmasını bekler. Bu yaklaşıma göre danışmanlık sürecinin sonuç verebilmesi aşağıdaki noktalara bağlıdır (Schein, 2003):

- Danışan problemini doğru bir şekilde tanımlamış ve gereksinimlerini belirlemiş olmalıdır,
- Danışan gereksinimlerini danışmana en ince ayrıntısına kadar ve doğru olarak bildirmelidir,
- Danışman problemin çözümü için üst düzey alan bilgisi ve uzmanlık düzeyine sahip olmalıdır,
- Danışan, getirilen çözüm önerilerinin uygulanması sonucu okula getireceği yükümlülükleri ve sonuçları gözden geçirmelidir.
- Getirilen çözüm önerisinin bilimselliği ve transferindeki gerçeklikleri analiz edilmesi gerekir.

Ancak tüm bu ön koşulların aynı anda bir araya gelmesi çok nadir rastlanan bir durumdur. Danışman etkili olabilmek için bilgi edinme ve uygulama konusunda yönetimden tam yetki almak durumundadır. Dolayısıyla danışan güç devrinde bulunduğunu kabul etmelidir. Danışan, danışmanın sunduğu bilgilerin doğruluğuna güvenmek durumunda kalabilmektedir. Bu nedenle danışman uzman olarak bütün bilgi ve becerilerini bu “sorunun” altından kalkmak için seferber etmekle yükümlüdür (Fatzer, 2005; König ve Volmer, 1993; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003).

Hasta-Doktor Modeli

Örgütlerce yaygın olarak başvuru alan hasta-doktor ilişkisi modelinde danışman hem problemin tanılama sürecinde hem de çözümleme sürecinde görevlendirilir. Yönetim örgütlerinde hangi “organın” işlemediği ve iyileştirilmesi gerektiğini öğrenmek için “sağlık taraması” yaptırmak üzere “doktor” olarak görülen danışman okula davet edilir. Yönetici bir rahatsızlığın varlığını sezmiş ama nerede olduğunu ve nelerin neden olduğunu anlayamamıştır. Danışman örgüte bir doktor gibi örgütün rahatsızlığını teşhis etmek ve olası “reçeteleri” yazmak üzere gelir. Danışmana devredilen tanılama yetkisinden dolayı danışan-danışman ilişkileri üst düzeyde olabilmektedir. Danışanın danışmandan beklentisi, terapiyi etkili bir şekilde yapması ve olumlu sonuçlandırması yönündedir. Bu modelde yönetim tüm yetki ve gücünü danışmana devretmektedir. Çünkü danışman bu modelde “rahatsızlığı” teşhis eder, terapi için gerekli “reçeteyi” verir ve müdahale ederek “hastalığı” iyileştirmek için reçeteyi uygular (Jäger, 2008; Karlı, 2004; Schein, 2003).

Yönetim, dışarıdan birinin örgütteki problemleri görüp tanılayarak ortadan kaldırmalarını bekler ve varsayar. Bu ilişkide danışmanlık sürecinin sonunda danışan için genelde sistem açısından önemli olmayan sonuçların ortaya çıkması bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Danışman bu modele göre derinlemesine görüşmeler yapar, anket ve psikolojik testler uygular ve analiz eder. Teşhisi desteklemek için istatistiksel yöntemlere başvurur ve yönetime teşhis koymada uzmanlığını gösterir. Ancak bu modelin uygulanmasında gerçek bilgilere ulaşamama riski vardır. Her türlü örgütsel bilgiye danışmanın elindeki araçlarla ulaşması beklenmektedir. Ancak sosyal bir sistem olan örgütlerdeki üyeler danışmana şüphe ile yaklaşabilir, bir sorun varsa da kendileri için olumsuz sonuçlanabileceği düşüncesi ile görüşme sorularına, test ve anketlere gerçekçi cevaplar yerine her şey “yolundaymış” izlenimi veren cevapları vermeyi tercih edebilmektedirler (Schein, 2003). Danışman aynı zamanda örgüt üyelerini gözlemlemeye zaman ayırmaz ve sadece onlardan gelen cevaplara güvenirse, danışmanın gerçekçi bilgilere ulaşma olasılığı azalır. Bu bir örgüt iklimi, bir güven sorunudur. Diğer bir sorun ise doğrudan danışan-danışman ilişkisinde ortaya çıkabilmektedir. Danışanın danışmanlığa hazır bulunuşluğu ve desteği de büyük önem taşımaktadır. Her ne kadar danışan gönüllü olarak danışmanı örgüte

davet ettiyse de “kötü” bir hastalığa sahip olmadığını ispatlamak için bilgileri gizleyebilmekte, getirilen önerilere tam anlamıyla uymayabilmektedir. Hasta-doktor modelinin eleştirilen yönü danışan ile danışmanın işbirliğine dayalı sorun teşhisinde bulunmamalarıdır (Schein, 2003).

Her ne kadar popüler bir model olarak kullanılsa da, doktor-hasta ilişkisi modeli hasta olan “yönetimi” pasif kılmaktadır. Bu durumda hasta olan “yönetim” kendi inisiyatifinin olmaması ve ne yapması gerektiğini “dikte” edilmesinden kaynaklanan “yetersizlik” duygusu yaşar. Her ne kadar danışman raporlarla, önerilerle “reçetesini” ve terapisini sunsa da, danışan saygılı ve nazik bir biçimde kafasını onaylarcasına sallar, danışman örgütten ayrıldığında ise tedaviye inancının olmadığını raporu raflara kaldırarak gösterir. Bu modelin amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir (Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003; Tunalı, 1999):

- Okul yönetimi hangi okul üyelerinin, grupların veya bölümlerin “rahatsız” olduğunu bilmelidir,
- Okul üyeleri, tanılama sürecinde dürüst, gerçekçi ve açık olmalıdırlar,
- Okul üyeleri “doktoru” bir uzman olarak kabul etmeli ve benimsemelidir,
- Teşhis ve müdahalelerin örgüt için sonuçlarının neler olduğunun iyi analiz edilmesi gerekmektedir.
- Okul yönetimi getirilen önerileri, çözümleri, reçeteleri uygulamaya geçirmelidir.

Süreç Yönelimli Danışmanlık Modelleri

Süreç yönelimli danışmanlık modelleri danışmanlık sürecinin şekillendirilmesine ağırlık vermektedir. Süreç yönelimli danışmanlık modelleri olan **Sistem Danışmanlığı; Süreç Odaklı Uzman Danışmanlığı; İnsan İlişkilerine Dayalı Danışmanlık** modellerinin kurucusu Edgar Schein’dir. Bu tip danışmanlık modelleri, danışmanların uzmanlıkları ve problemi tanılamadaki sorumluluğu ile müşteri sisteminde değişikliklerin kabul görme derecesi ile diğer modellerden ayrılmaktadır. Süreç yönelimli danışmanlık danışana yapısal değişimi kendisinin gerçekleştirmesine yönelik destek vermeyi kapsamaktadır. Dışarıdan hiç bir şekilde yorum yapılmaz, danışanın öznel yorumları ile başa çıkmada, denetlemede ve gelişimi sağlamada destek verilir (Fatzler, 2005; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003).

Schein (2003) süreç yönelimli danışmanlığı, dâhili ve harici çevresinde meydana gelen süreçlerdeki olayların gözlemlenmesine ve algılanmasına izin veren danışan ile durumun analiz edilmesi, tanımlanması ve iyileştirilmesini kapsayan ilişkilerin kurulması olarak tanımlamaktadır. Süreç yönelimli danışmanlık modellerinin ortak felsefesinde karşılıklı dönüşümlü olarak birlikte teşhiste bulunulur ve süreç içinde hangi bilgilerin baskın ve yararlı olabileceği birlikte görülür ve yorumlanıp karar verilir. Süreç yönelimli danışmanlık modelinde kesin çerçeve görevi verilmez, mükemmel bir örgüt yapısı ve mükemmel bir süreç olmadığı bilinci hâkimdir. Dolayısıyla önemli olan yöneticinin örgüt ile ilgili zayıf ve güçlü yönlerini görmesi ve analiz edebilmesi gerekmektedir. Danışman bu süreçte teşhis edilen durumlara müdahalede destek vermekle yükümlü olup hiçbir şekilde ne danışman ne de danışan tarafından yetki devri veya güç aktarımı söz konusudur. Bu da sonuca ulaşıldığında sorumluluğun paylaşılması anlamına gelmektedir.

Danışman bu modele göre yöneticinin sorununu üstlenmemekte ve bu sorunun sorumluluğunun danışana ait olduğunu ve başkası tarafından üstlenemeyeceği bilincini vermektedir. Danışman ancak danışanın gereksinimi olan sorun ile başa çıkmada işbirliğine giderek destek sağlayabilmektedir. Danışman ve danışan sorun teşhisinde işbirliği yapmak durumundadır. Sağlıklı işbirliğinin sağlanmasında ise danışanın örgüt işleyişi ve örgüt üyeleri hakkında en gerçek bilgilere sahip olması ve gerekli verileri sunması etkilidir. Çünkü örgüt üyelerinin tepkileri; örgüt geleneği, değerleri ve varsayımları (örgüt kültürü tarafından şekillenen ve örgüt üyelerinin kişilik stilinden kaynaklanan) ile şekillenen algılara göre olmaktadır. Bunu dışarıdan gelen bir danışman göremeyebilmektedir. Süreç yönelimli danışmanlık modelinin felsefesinde aslında örgüte sorun çözme becerisinin kazandırılması

yatmaktadır. Danışmanın görevi ise teşhis ve müdahale yöntemlerinin danışana kazandırılmasıdır (Schein, 2003).

Süreç yönelimli danışmanlık modelleri danışanların problemi veya zayıf yönlerini hissettiklerini ancak tanımlamada sıkıntı yaşadıklarını, nedenlerini ortaya koyamadıklarını varsaymaktadır. Aynı şekilde kendilerine verilecek desteğin türünü de kestiremedikleri düşünülür. Danışanlar dış uzman tanınmasından yararlanmazlar, aksine kendi katılımları ile tanılama işlemini yaparlar. Danışanların yapısal değişime ve geliştirmeye ilişkin ilgili oldukları ve ortak hareket edebilecekleri varsayılır. Bu modellerde danışan bir uzman olarak nitelendirilir ve günlük işlerde ne gibi yeniliklerin, geliştirmelerin yapılması gerektiğini çok iyi bilmektedir. Danışman da danışana alternatifler ve bakış açısı kazandırmakla görevlidir. Çözümlerin uygulamaya geçirilmesinde tamamıyla danışan sorumlu tutulur. Çünkü danışan teşhis sürecinde katılım göstermekte, sorunlarını kendisi inceleyebilmektedir. Olumlu ve etkili sonuçlara ulaşabilmek için danışan örgüt üyelerini niçin dışarıdan bir danışmana gereksinim duyduğunu, örgüt ve kendileri için ne gibi yararları olabileceğini net bir şekilde açıklamalı, onların güvenlerini kazanmalıdır. Elbette bu konuşmayı yetki gücüne dayalı değil, takım lideri olarak etkili iletişim araçları ile yapması beklenmektedir. Sonuç olarak bu model ile danışanlar problem çözme ve uygulamaya geçme konusunda cesaretlendirilir ve güçlendirilirler. Bu modellerin okulların öz yeterliğe sahip örgütlere dönüşmesine katkı sağladığı söylenebilir (Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003).

Danışanlar mevcut durumlarını iyileştirmek için yapıcı bir ilgiye sahipler, ancak neyin nasıl iyileştirileceğine dair desteğe gereksinimleri vardır. Örgütler yönetimin ve işgörenlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu teşhis etmeyi ve baş etmeyi öğrendikleri takdirde etkili olabileceklerdir. Hiç bir örgüt mükemmel değildir. Dolayısıyla her örgütün tamamlanması, güçlendirilmesi gereken zayıf yönleri vardır. Örgüt üyeleri sorunlarını göremedikleri ve çözümleri üzerinde çaba göstermedikleri sürece dışarıdan gelen önerileri hayata geçirme ve gelecekteki sorunlarla başa çıkma olasılıkları düşük olacaktır. Süreç yönelimli danışmanlık modeli burada danışmana sadece çözüm seçeneklerini sunma yetkisini vermektedir, uygulayacak olan ise sorunun sahibi olan danışandır. Amaç danışanı örgütlerini başarılı bir şekilde iyileştirmesini sağlamak için teşhis ve müdahale konusunda yetiştirmektir. Danışana öğrenmeyi öğretmektir. Balık yemeği değil balık tutmayı öğretmek sözü bu modelin ruhunu yansıtmaktadır. Schein (2003) Süreç danışmanlığı ile ilgili 10 ilke geliştirmiştir. Bunlar;

- Amaç yardım etmek, desteklemektir.
- Güncel gerçek ile ilişki asla göz ardı edilmemelidir.
- Bilgisizlik durumu her zaman ön planda olmalıdır.
- Yapılan her şey bir müdahaledir.
- Sorun da çözüm de danışana aittir.
- Coşku ile yaklaşılmalıdır.
- Zamanlama çok önemlidir.
- Yapıcı olmak, fırsatları değerlendirici olmak ve yüzleştirici müdahalelerle çalışmak esastır.
- Örgütteki her şey, her olgu bir veri kaynağıdır.
- Kararların birlikte alınması esastır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminde denetçilere verilen görevlerden biri, öğretmenlerin eksiklik ve gereksinimlerini belirleyerek onlara mesleki yardımda bulunmaktır (Taymaz, 1987). Yardım hizmetini sunacak olan denetçi deneyimine dayalı olarak danışan kişinin sorun çözme becerisini geliştirecek bir şekilde bilgi ve deneyim kazanmasında yardımcı olmalıdır (Ersever, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetçilere sunulan hizmet içi eğitim etkinliklerinde denetçilere rehberlik, danışmanlık ve destekleme anlayışını kazandıracak herhangi bir eğitim etkinliğinin yapılmadığı görülmüştür. Eğitim örgütlerinin denetlenmesindeki temel sorunun genelde denetçiler ile ilgili nicel sorunların olduğu kanısı yaygındır. Oysa mesleki yardımda bulunmalarına ilişkin danışmanlık rol ve modelleri ile ilgili temelden bir eğitim verilebilirse soruşturma ve raporlama sürecinin de hafifleyebileceği düşünülmektedir.

Denetim sistemindeki sorunları denetleyen ile denetlenen arasındaki ilişki bozuklukları; denetçilerin deneyim ve eğitimlerinin yetersizliklerinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Özbek, 2001). Denetçi ve okul üyeleri arasındaki ilişkilerde kopukluğun olması öğretme ve öğrenme sürecinin gelişimini engelleyeceği gerçeğinden hareketle, denetçiler bu kopukluğu gidermeleri adına danışmanlık alanında da yetiştirilmelidir. Çünkü okul üyelerinin mesleki yardımı çekinmeden isteyebilecekleri, güvenli bir ortamın ve havanın yaratılmasında denetçilere büyük görev düşmektedir (Memişoğlu, 2000). Birçok insan kendi gücünün yetmediği bir konuyu deneyimli birine danışmaktan kaçınır. Bu açıdan bakıldığında denetçiler kadar danışanların da yardım talep etmenin, destek almanın doğal ve insancıl olduğunu öğrenmesi gerekir. Denetçi etkili ve güvene dayalı bir iletişim ağını oluşturarak, okul üyelerinin kendilerine karşı açık olmalarını ve yardım talebinde bulunma konusunda rahat olmalarını sağlayabilir.

Denetim alanında hizmet öncesi eğitim olanaklarının kısıtlılığı nedeniyle eğitim denetçilerinin hizmet içi eğitim etkinlikleri aracılığı ile danışmanlık eğitiminden geçmelerine gereksinimin olduğu düşünülmektedir. Çünkü denetçilere sunulacak bir danışmanlık eğitimi aracılığı ile denetçi, yönetici ve öğretmenler arasında güvene dayalı etkili bir iletişim ağı yaratılabileceği varsayılmaktadır. Etkili bir iletişim ağının kurulması ile denetimden beklenen yarar sağlanmış olacak ve okulda moral yükselerek verimin artması ile okulun gelişimi sağlanabilecektir (Yalçınkaya, 1992). Modern denetim anlayışında da bireyler ve gruplar arası sağlıklı bir iletişim ve etkileşim önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ünal, 1989). Dolayısıyla eğitim denetçilerine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinde danışmanlık modellerine kuramsal ve uygulamalı olarak yer verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma danışmanlık modellerinin hem kuramsal hem de uygulamalı olarak denetçilere hizmet içi eğitim etkinlikleri aracılığı ile kazandırılması gerekliliğini ortaya koymak amacıyla kuramsal temelde hazırlanmıştır. Her bir danışmanlık modelinin uygulanabilirliğine ilişkin denetçi, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E.. (2001). İlköğretim Denetçilerinin Branşlaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 282.
- Akbaba-Altun, S. (2005). Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5 (18).
- Akçadağ, T. (2003). Denetimde Açıklık İlkesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3 (11).
- Aydın, İ.. (2005). *Öğretimde Denetim*. PegemA Yayınları.
- Aydın, M.. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Pegem Yayınları.

- Başar, H.. (1995). *Eğitim Denetçisi*. 3. Basım. Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Başar, H.. (2003). Öğretmeni Değerlendirmede Yeni Bir “Eski Yanılgı”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3 (11).
- Bilir, M.. (1992). Teftiş Sisteminin Yapı ve İşleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 25 (1).
- Bilir, M.. (1992). Eğitim Denetiminin Yapı ve İşleyişindeki Gelişmeler. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 85 (16).
- Çelenk, S.. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim-Online*, 1(2), [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>. adresinden 15 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Ersever, H.Ö. (1993). Psikolojik Danışmada Süpervizyon Standartları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 26 (2).
- Fatzer, G.. (2005). Management of Change- kurzgefasst. *Gute Beratung von Organisationen*. Ed. Gerhard Fatzer. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 331-346.
- Gökçe, F.. (2009). İlköğretim Denetçilerinin Takım Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (57)
- İlğan, A.. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (55).
- Jäger, R.. (2008). *Coaching als Instrument der Organisationsentwicklung Professionell Einsetzen* www.coaching-report.de adresinden 15 Mayıs 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Karslı, M. D.. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayıkçı, K.. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (44)
- König, E.; Volmer, G.. (1993). *Systemische Organisationsberatung-Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Memişoğlu, S.P.. (2000). Çağdaş Eğitim Denetiminde İnsan İlişkilerinin Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 264.
- Memişoğlu, S.P.. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 29 (131).
- Öz, F.. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 88.
- Özbek, O. (2001). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Ders Teftişi Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve bu Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyleri (Niğde İli Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3-4.
- Özdayı, N., Özcan, Ş.. (2005). Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 30 (136).
- Rolff, H.G.; Bühren, C. G.; Lindau-Bank, D.; Müller, S.. (1998). *Manual Schulentwicklung. – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Schein, E. H.. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft-* [Geleceğin Örgütleri için Süreç Danışmanlığı]. Çev. Isabella Bruckmaier. 2. Baskı. Bergisch Gladbach: EHP Verlag, 2003
- Seçkin, N.. (1986). Yönetici ve Müfettiş Yetiştirme Gereği ve Sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi 11 (61)*.
- Taymaz, H. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Ders Denetimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi 12 (66)*.
- Taymaz, H.. (1994). Teftiş Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 27 (2)*.
- Taymaz, H.. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş – Kavram, İlkeler ve Yöntemler*. TAKAV Tapı ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tunalı, N.. (1999). İşletmelerde Yönetim Danışmanlığı Hizmetlerinin Kullanımı ve Türkiye’deki Uygulamasına Yönelik Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Ünal, I.. (1989). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişme Aracı Olarak Denetim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 22 (1)*.
- Yalçınkaya, M. (1990). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Bütünleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 23 (1)*.
- Yalçınkaya, M. (1992). Denetimde İletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 25 (1)*.
- Yılmaz, K.. (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (38)*.
- MEB (1999). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html> adresinden 10 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2009). <http://hedb.meb.gov.tr/plan.html> adresinden 15 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.