

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**ADANA K. MARAŞ VE HATAY İLİ İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ VE  
ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİNİ  
BENİMSEME VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
UYGULANABİLİR BULMA DÜZEYLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Abdurrahman İLĞAN**

**Ankara  
Kasım, 2006**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**ADANA K. MARAŞ VE HATAY İLİ İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ VE  
ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİNİ  
BENİMSEME VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
UYGULANABİLİR BULMA DÜZEYLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Abdurrahman İLĞAN**

**Danışman: Prof. Dr. İneyet AYDIN**

**Ankara  
Kasım, 2006**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Teftişi) Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan; Prof. Dr. Ali Balcı .....

Üye; Prof. Dr. İnyet Aydın .....

Üye; Prof. Dr. Yüksel Kavak .....

Üye; Esmahan Ağaoğlu .....

Üye; Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2006

Prof. Dr. Meral Uysal  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinin amaçlarını başarmaları konusunda önemli katkılar sağlayan, öğretmenlerin mesleki gelişimini dolayısıyla öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırmayı amaçlayan çağdaş denetim sistemlerinin okullar için önemi ve gereği bilinen bir gerçektir. Belirtilen yararların elde edilebilmesi şüphesiz başarısı araştırmalarla ortaya konmuş denetim modelleriyle elde edilebilir. Farklılaştırılmış denetim modeli de bunlardan birisidir.

Türkiye eğitim sisteminde farklılaştırılmış denetim modeli önerilmekle birlikte; modelin müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin test edilmesi, modelin uygulamadaki başarısı açısından büyük önem ve gereklilik arz etmektedir. Belirtilen nedenlerle yapılması önemli görülen bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış; ikinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgu ve yorumlar ve son bölümde ise, araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almıştır.

Beni denetim konusunda çalışmaya yönlendiren, araştırma sürecinde beni oldukça destekleyen ve araştırmaya önemli katkılar sunan çok değerli danışmanım Prof. Dr. İnyet Aydın'a, değerli görüşleri ve desteğinden her zaman yararlandığım hocam Prof. Dr. Ali Balcı'ya; değerli kitabını bana gönderen ve beni modelini çalışmam konusunda oldukça motive eden, modelin kurucusu Prof. Dr. Allan A. Glatthorn'a, bana eğitim istatistiğini öğreten değerli hocam Doç. Dr. Şener Büyükoztürk'e, bana kitabının bir bölümünü gönderen Prof. Dr. Edward Pajak'a, veri toplama aracının geliştirilmesinde değerli katkılar sunan Prof. Dr. Yüksel Kavak'a, Prof. Dr. Hüseyin Başar'a, Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçıya, Yard. Doç. Dr. Şakir Çınkır'a ve istatistiki katkıları için Araş. Gör. Murat Akyıldız'a şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmanın ön ve ana uygulamasının yapılmasında büyük katkılar sunan değerli eğitimciler; İlköğretim Genel Müd. Yard. İbrahim Er'e, Adana Teftiş Kurulu Başkanı Ömer Şimşek'e, Hatay Teftiş Kurulu Başkan Yard. Nejmi Erkut'a, Ankara İlköğretim Müfettişi Mehmet Aydoğdu'ya, K. Maraş İlköğretim Müfettişi Hüseyin Arslan'a, İstanbul Halkalı 3. Etap İ. Ö. O. Müdürü Ufuk Balcı'ya, Hatay N. Özkan İ. Ö. O. Müd. Baş. Yard. Uğur Yurttagül'e; Mardin'de görev yapan değerli öğretmen arkadaşlarım, Murat Altunkaynak'a, Cemal Sevim'e, Mehmet Gündüz'e, Adana'da görev yapan Metin Özel'e, Ankara'da görev yapan Züleyha Ertan ve Öykü Altınkeser'e sevgi ve şükranlarımı sunuyorum. Tezim süresince bana verdikleri güç ve gösterdikleri sabır ve anlayış için sevgili eşime, aileme ve biricik kızıma sevgilerimi sunuyorum.

## ÖZET

### **ADANA K. MARAŞ VE HATAY İLİ İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİNİ BENİMSEME VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİR BULMA DÜZEYLERİ**

İLĞAN, Abdurrahman

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın

Kasım, 2006, 232 + xvi

Bu araştırmada, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış denetim modelinin benimsenme ve devlet ilköğretim okullarında uygulanabilir bulunma durumunun saptanması amaçlanmıştır. Farklılaştırılmış Denetim (FD) modelinin kurulması için gerekli unsurlar, yoğun mesleki gelişim, işbirlikçi mesleki gelişim ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımlarından oluşan modelin alt boyutlarının benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyleri ile bunların görev yapılan il, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın hedef evrenini Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde görev yapan ilköğretim müfettişleri ve şehir merkezlerinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise, Adana'dan 323, K. Maraş'tan 94 ve Hatay'dan 58 öğretmen ve bu illerde görev yapan müfettişlerin tamamından oluşmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracıyla toplanan veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. FD modelinde yer alan alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin değerlendirilmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Yine FD modelinin alt boyutlarının benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin; çalışılan il, cinsiyet, yaş, kıdem, en son mezun olunan eğitim düzeyi ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın bulunmasında Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt boyutunu, müfettişler ve öğretmenler 'tamamen' benimserken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yoğun mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler 'tamamen', öğretmenler ise 'büyük ölçüde' benimserken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikli mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'tamamen' benimserken; müfettişler ve öğretmenler 'büyük ölçüde' uygulanabilir bulmuşlardır. Özyönetimli mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'tamamen' benimserken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutunu, yoğun mesleki gelişim boyutuna oranla daha fazla benimsemişlerdir. Yine öğretmenler, yoğun mesleki gelişim boyutunu; FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutuna, işbirlikçi mesleki gelişim boyutuna ve özyönetimli mesleki gelişim boyutuna oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişler ise, FD modelinin alt boyutlarını benzer düzeylerde benimsemiş ve yine benzer düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır.

Öğretmenler, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişlere oranla daha fazla benimsemişlerdir. Müfettişler, yoğun mesleki gelişim alt boyutunu ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutunu, öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

FD modeli, müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, tamamen benimsenirken, orta düzeyde uygulanabilir bulunmuştur. Yine, müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutu; yoğun mesleki gelişim alt boyutuna, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutuna ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutuna oranla, daha fazla benimsenirken; FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir bulunmuştur.

## ABSTRACT

### **IN ADANA, K. MARAŞ AND HATAY PROVINCES PRIMARY SCHOOL SUPERVISORS' AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ADOPTION LEVEL OF DIFFERENTIATED SUPERVISION AND THE CONSIDERATION OF ITS APPLICABILITY AT STATE SCHOOLS**

ILĖAN, Abdurrahman

Ph. D. Thesis

Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

November, 2006, 232 + xvi

In this study, it was aimed to determine primary school supervisors' and primary school teachers' adoption level of differentiated supervision and their consideration of its applicability at state schools. The model consists of necessary elements to establish differentiated supervision, intensive professional development, cooperative professional development and self-directed professional development approaches. The subdimensions of the model were examined according to subjects' level of adoption and consideration of its applicability together with the variables such as place of duty, sex, subject taught at school, age, seniority in the duty and the school they graduated in order to see if there were differences.

The population of the study consisted of primary school supervisors and primary school teachers working at Adana, K.Maraş and Hatay city centers. The samples were 323 of teachers from Adana, 94 of teachers from K. Maraş and 58 of teachers from Hatay and all of the primary school supervisors from the cities mentioned.

The data which was collected making use of the scale produced by the researcher was analyzed with SPSS. In the analysis of subdimensions of the differentiated supervision part in terms of adoption level and consideration of its applicability mean and standart deviation were used. Moreover, in the analysis of subdimensions of the differentiated supervision part in terms of adoption level and consideration of its applicability according to variables like place of duty, sex, subject taught at school, seniority in the duty and the school they graduated in order to check if there were any differences, t-test, one way ANOVA were used. To be able to determine the differences between groups Tukey HSD test was used.

The results can be summarized as the following:

Supervisors and teachers “completely” adopted the ideas in the subdimension which had the elements to establish differentiated supervision; supervisors found it “highly” applicable, while the teachers found it applicable at “average” level. Intensive professional development part was “completely” adopted by supervisors, “highly” by the teachers; it was found “highly” applicable by the supervisors and at “average” level by the teachers. Cooperative professional development part was “highly” adopted by supervisors, “completely” by the teachers; it was found “highly” applicable both by the supervisors and the teachers. Self directed professional development part was “highly” adopted by supervisors, “completely” by the teachers; it was found “highly” applicable by the supervisors and at “average” level by the teachers.

Teachers adopted the ideas in the necessary elements to establish differentiated supervision model dimension higher than intensive professional development dimension. What is more, teachers found the intensive professional development dimension less applicable than the other dimensions. Unlike the teachers, supervisors adopted the subdimensions of differentiated supervision models at similar levels and found them applicable at similar levels as well.

Teachers adopted cooperative professional development subdimension highly than the supervisors. As for the supervisors, they found intensive professional development and self directed professional development subdimensions more applicable than the teachers.

Differentiated supervision model was completely adopted and found applicable at average level according to the ideas of both the teachers and supervisors. Furthermore, according to the teachers and supervisors, necessary elements to establish differentiated supervision dimension was adopted highly when compared to the intensive professional development, cooperative professional development and self directed professional development subdimensions. Necessary elements to establish differentiated supervision was thought to be more applicable than intensive professional development approach.



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sınırlıklar.....	9
Tanımlar.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Denetim Kavramı İşlevi Önemi ve Tarihi Gelişimi.....	11
Denetim Kavramı.....	11
Denetimin İşlevi Önemi ve Tarihi Gelişimi.....	12
Farklılaştırılmış Denetimin Temelleri.....	17
Farklılaştırılmış Denetimin Mantıksal Çerçevesi.....	19
Meslek.....	17
Örgüt.....	20
Denetmen.....	22
Öğretmen.....	24
Farklılaştırılmış Denetimin Temellerinin Geliştirilmesi.....	24
Mesleki Kültür.....	26
Destekleyici Çalışma Koşulları.....	33
Kolaylaştırıcı Yapılar.....	38
Kapsamlı Hizmetler.....	41
Okul Dışında Gelişim Fırsatları.....	44
Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Ortaya Çıkan Engeller...	44
Öğrenme Merkezli Sınıfı Özendirme.....	45
Öğrenmeye Yapısalcı Yaklaşım.....	46
Öğrenme Merkezli Sınıfın Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkisi ....	46
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	47
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Gelişim Seçenekleri.....	49
Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	52

Yoğun Mesleki Gelişim ile Klinik Denetimin Farkı.....	55
Yoğun Gelişimin Unsurları.....	55
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımları.....	59
İşbirlikçi Mesleki Gelişimin Mantıksal Çerçevesi.....	61
İşbirlikli Mesleki Gelişim Türleri.....	63
Meslektaş Koçluğu.....	64
Mesleki Diyalog.....	68
Program Geliştirme.....	71
Eylem Araştırması.....	73
İşbirlikçi Mesleki Gelişimin Uygulanması.....	75
Özyönetimli Mesleki Gelişim.....	80
Özyönetimli Gelişimin Kuramsal Çerçevesi ve Mantıksallığı....	82
Özyönetimli Gelişimdeki Öğrenme Faaliyetleri.....	84
Özyönetimli Gelişim Süreçleri ve Modelleri.....	88
Özyönetimli Modelin Başarıyla Uygulanması.....	91
Özyönetimli Model Örnekleri.....	92
Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Değerlendirme Seçenekleri.....	95
Gelişme Sağlayan Değerlendirme Sistemleri.....	95
Farklılaştırılmış Değerlendirme Modeli.....	96
Yoğun Değerlendirmeyi Geliştirme ve Uygulama.....	97
Standart Değerlendirmenin Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	101
3. YÖNTEM.....	102
Araştırmanın Modeli.....	102
Evren Örneklem.....	102
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	107
Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....	119
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	120
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
Benimsenme Düzeyi.....	122
Uygulanabilir Bulunma Düzeyi.....	124
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	127
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri.....	128
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara ve Mesleki Gelişime Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	136

Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
Benimsenme Düzeyi.....	139
Uygulanabilir Bulunma Düzeyi.....	144
Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	148
Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri .....	150
Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	159
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	161
Benimsenme Düzeyi.....	161
Uygulanabilir Bulunma Düzeyi.....	165
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	168
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri .....	169
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	177
Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar....	178
Benimsenme Düzeyi.....	179
Uygulanabilir Bulunma Düzeyi.....	182
Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	185
Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri.....	186
İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	193
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Genelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	195
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	195
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Alt Boyutlarının Benimsenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	196
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Alt Boyutlarının Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	200

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	204
Sonuçlar.....	204
Öneriler.....	210
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	215
EKLER.....	225

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
1. Gelişim Odaklı Denetim İle Klasik Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Farklar.....	16
2. Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Kullanılan Yöntemler Yaklaşımlar ve İlkeler.....	51
3. Denetime Kişilerarası Yaklaşımlar.....	52
4. Farklı Denetim Paradigmalarına Sahip Okul Bölgelerinde Denetmenlerin Yürüttüğü Denetim Etkinliklerinin Demokratiklik ve Katılımcılık Düzeyi.....	77
5. Evren İçerisinde Yer Alan Şehir Merkezlerindeki Devlet İlköğretim Okulu Sayıları, Bu Okullarda Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmen Sayıları, İllerin Örnekleme Alınma Yüzdesi, Her İlden Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları ve Evrendeki İllerde Görev Yapan İlköğretim Müfettiş Sayıları.....	104
6. Her İlden veya Merkez İlçeden Örnekleme Alınan Okul Sayısı, Bu Okullarda Uygulanan Anket Miktarı, Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenlerine Oranı ve Okullarda Örnekleme Alınan Sınıf ve Branş Öğretmen Sayıları.....	105
7. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve İlköğretim Müfettişlerine Ait Kişisel Bilgiler.....	106
8. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar Alt Ölçeğinin 'Benimsenme' ve 'Uygulanabilir Bulunma' Kısımlarının Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	111
9. Yeni veya Öğretimde Ciddi Problem Yaşayan Öğretmenlere Yönelik Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Ölçeğinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Kısımlarının Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	113
10. Akademik Gelişmişlik ve Başarı Bakımından Orta Düzey Öğretmenlere Yönelik İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim Yaklaşımları Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	115
11. Tecrübeli Başarılı ve Yeterli Öğretmenlere Yönelik Öz-Yönetim Yaklaşımı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	118
12. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	121

13. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....127
14. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....129
15. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....130
16. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları...131
17. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....132
18. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....134
19. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....135
20. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara ve Mesleki Gelişime Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....137
21. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Buluma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....140
22. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....149
23. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....150
24. Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları..... 151

25. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....152
26. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....154
27. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları..... 156
28. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....157
29. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşler.... 159
30. İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Benimsenme ve Uygulanabilir Buluma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri..... 162
31. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....168
32. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....170
33. Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....171
34. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları..... 172
35. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları..... 173
36. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları..... 175
37. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları..... 176

38. İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	177
39. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.....	179
40. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	185
41. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....	187
42. Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	187
43. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....	188
44. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....	189
45. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....	191
46. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları.....	192
47. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri.....	194
48. FD modelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	195
49. FD Modelinin Alt Boyutlarının Müfettişler ve Öğretmenler Tarafından Benimsenme Düzeyini Gösteren Betimsel İstatistikler.....	197
50. FD Modelinin Alt Boyutlarının Benimsenme Düzeylerinin Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	197



51. Müfettiş ve Öğretmenlerin FD Modelinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeylerinin Çoklu Karşılaştırılması.....199
52. FD Modelinin Alt Boyutlarının Müfettişler ve Öğretmenler Tarafından Uygulanabilir Bulunma Düzeyini Gösteren Betimsel İstatistikler.....200
53. FD Modelinin Alt Boyutlarının Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....201
54. Müfettiş ve Öğretmenlerin FD Modelinin Alt Boyutlarını Uygulanabilir....202

## BÖLÜM I

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları ve önemi tartışılmış; ardından sınırlıklarına ve ilgili tanımlara değinilmiştir.

### Problem

Yirmibirinci yüzyılın başında, dünyada ve çevremizde gördüğümüz ve hizmetlerinden yararlandığımız birçok örgüt mevcuttur. Örgütlerin çok çeşitli ve farklı amaçları olmakla birlikte örgütler genellikle insan hayatını kolaylaştıracak mal veya hizmet üretirler. Örgütlerin amaçlarını başarabilmesi, varlıklarını devam ettirebilmelerinin en temel koşuludur. Bundan dolayı bütün örgütler, eylem ve enerjilerini amaçlarını başarıya doğrultusunda örgütler ve yönlendirirler. Her örgütün idealde başarmak istediği makul amaçları olmakla birlikte, bu amaçların tümünü isteği doğrultusunda başarması her zaman mümkün olmamaktadır. Örgütün amaçlarına ulaşamamasındaki temel faktörler, amaçlardan sapma veya eylemlerin doğru biçimde yerine getirilmemesidir. İşte örgütün amaçlarından saptığı veya işlerin doğru biçimde yapılamaması noktasında denetim kavramı ortaya çıkmaktadır. Denetim, örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini ve yapılmakta olan işlerin örgütün amaçlarına katkısını ortaya koyarak, eksik ve yanlışları düzeltici önlemler almak suretiyle örgütün daha etkili olması için vardır. Başar (1995, 4) denetimin, eylem-amaç uyumunun sağlanması için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Denetim yapılmayan örgütün amaçlarına ulaşması ve varlığını devam ettirmesi günümüzün rekabet ortamında pek mümkün gibi görünmemektedir. Bu varsayımdan hareketle denetimin her örgüt için gerekli bir süreç olduğu söylenebilir.

Aydın (2005, 3) denetimi gerekli kılan birinci unsurun, yönetim literatüründe 'entropy' olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemek olduğunu belirtmiştir. Sistem denetim aracılığıyla parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar. Denetimin örgütler için gerekliliği, yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanmasını gerektirmektedir. Denetim, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı biçimde kullanılmasının, örgütlerin yaşaması ve gelişmesinin

temel koşullarındandır (Başar, 1995, 3). Eğitimin nihai hedefi başarılı, kendine yeten, mutlu, üretken, yaşadığı topluma katma değer sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak etkili öğretmenlerle sağlanabilecek bir durumdur. Nitekim Stronge, Ward ve Tucker (2001, akt. Florance, 2005, 2), etkili öğretmenlerin etkisiz öğretmenlere oranla, daha karmaşık ve geniş öğretim aktiviteleri sunduklarını, daha yüksek seviyede sorular sorduklarını ve daha iyi sınıf yöneticileri olduklarını araştırmayla ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Wright ve arkadaşları (1997), öğrencilerin başarı düzeyleri ve özgeçmişlerine rağmen etkili öğretmenlerin, öğrenmeyi olumlu şekilde etkiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır (akt. Florance, 2005, 2).

Öğretmen ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi noktasında karşımıza denetim kavramı çıkmaktadır. Geleceğin toplumunu yetiştiren eğitim örgütlerinin hizmet kalitesinin denetlenmesi ve iyileştirilmesi son derece önemli ve gereklidir. Çünkü insan yetiştiren eğitim örgütlerinde etkin olmayan bir öğretim yapılması toplumun ve ülkenin geleceği açısından iyi sonuçlar doğurmayacaktır. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde denetim ve öğretmen geliştirme sürecinin en etkili şekilde yerine getirilmesi gereklidir. Mal üreten örgütlerin ürün kalitesini ortaya koymaya oranla, hizmet üreten örgütlerin hizmet kalitesini ortaya koymak nispeten daha güçtür. Özellikle de birçok değişkenden etkilenen ve son derece karmaşık ve dinamik bir süreç sonucunda ortaya çıkan eğitim hizmetinin kalitesini denetlemek ve değerlendirmek, fabrikada üretilen bir malın kalitesini denetlemek ve değerlendirmeye oranla oldukça güç, karmaşık ve üst düzeyde bir uzmanlık sürecini gerekli kılar. Bundan dolayı eğitim örgütlerini denetleyen denetmenler, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin en yetenekli olanları arasından yarışma sınavıyla seçilmekte ve denetim alanında bir yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır.

Eğitim örgütlerinde denetmenlerin kalitesi şüphesiz önemli olmakla birlikte, denetmenlerin sahip oldukları denetim paradigması, kullandıkları denetim yaklaşımları ve bunları belirleyen kanuni düzenlemeler, denetim sürecinin etkililiğinde denetmen faktöründen daha önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Etkili olmadığı araştırmalarla ortaya konmuş denetim yaklaşımlarında denetim yapmak durumunda kalan yetenekli denetmenler bile sınırlı düzeyde olumlu bir

etkiye sahip olacaklardır. Bundan dolayı denetim disiplininin tarihi gelişimi incelendiği zaman, sürecin ağırlık noktasını denetmen veya rollerinden ziyade, değişen denetim yaklaşımları (paradigmaları) olmuştur.

Denetimin disiplinindeki yaklaşımların tarihi gelişimi incelendiğinde bunların başında klasik denetim kuramı gelir. Klasik denetim kuramı, klasik kuramların etkisinde kontrol ve raporlamaya dayalı, durum saptamayla sınırlı denetim türü olarak bugün de bazı ülkelerde uygulanmaktadır (Başar, 1995). Klasik otoriter bir denetim felsefesini temsil eden bilimsel denetim yaklaşımında ise; öğretmenler önceden belirlenen öğretimsel amaçları gerçekleştirmek üzere sisteme alınır ve bu belirlenen standartlara uygun davranıp davranmadıkları, onları yakından izleyen yönetici / denetici tarafından kontrol edilir. Eğitimde bilimsel denetimin birtakım olumlu taraflarına rağmen; yaratıcılığı, insan ilişkilerini ve duyguları gerektiren öğretmenlik mesleğinde, bu denetim türü öğretmenlerde sıkıcılığa sebep olabilir (Aydın, 2005, 19). Bilimsel denetim anlayışından sonra 1960'ların başında, öğretmenin öğretim performansını geliştirme yoluyla öğrenci öğrenmesini artırmayı amaçlayan klinik denetim önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğretim becerilerini iyileştirmek açısından çok yararlı olmakla birlikte, her öğretmen için uygun ve gerekli değildir (Aydın, 2005, 46-47).

Klinik denetimle birlikte ve sonrasında ortaya çıkan; gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, yansıtıcı denetim, meslektaş denetimi, mentorlük ve koçluk gibi çağdaş denetim yaklaşımlarında; denetim sürecinde öğretmenlerin mesleki bakımdan geliştirilmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinin artırılması şeklinde temel bir paradigma değişimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu yaklaşımların temel felsefesini; sürekli gelişme prensibinden hareketle, öğretmeni mesleki gelişim açısından bulunduğu durumdan daha iyi bir noktaya getirmek, yani öğretimi sürekli iyileştirmek ve daha iyi bir noktaya getirmek suretiyle, öğrencilerin daha fazla öğrenmesini sağlamak, şeklinde özetlemek mümkündür.

A.B.D.'deki 46 eyaletten 36'sı, öğretmen değerlendirmeyi, öğretmen geliştirmenin amacı olarak gördüklerini açıklamışlardır (Jailall, 1998, 21). Ülkemizde ise öğretmen denetiminde ağırlıklı olarak, öğretmenin mevcut

durumunun saptanması ve değerlendirilmesiyle yetinilmekte, öğretmenin öğretimini iyileştirici ve geliştirici etkinliklere ise yeterince yer verilmemektedir.

Nitekim Büyükaslan'ın (1996, 80) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin etkili ders denetimini az düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmeleri; Gül'ün (2001, 54) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin öğretim liderliği rollerini çoğunlukla yerine getirmediklerini belirtmeleri; Has'ın araştırmasında (1998, 76-77) öğretmenlerin % 93'ünün ilköğretim teftiş sisteminin tamamen değişmesi gerektiğini, müfettiş adının kaldırılıp bunun yerine rehber öğretmen kavramının kullanılmasını belirtmeleri ve öğretmenlerin % 76'sının teftişin eğitim-öğretimin geliştirilmesini ve öğretmen başarısının artırılması amacıyla yapılmasını belirtmeleri; Engin'in (2003, 97) araştırmasında, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerini çok seyrek gerçekleştirdiklerini belirtmeleri; Aydoğan'ın (2002, 104) araştırmasında; öğretmenlerin, MEB'in mesleki gelişimlerine yönelik hazırladığı hizmetiçi eğitim kurslarının bireysel ve öğretimde duydukları ihtiyaçlarına az düzeyde, denetim sırasında karşılaştıkları problemlerinin çözümüne ise orta düzeyde yanıt verdiğini belirtmeleri; Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin mevcut teftiş sisteminden ve müfettişlerden memnun olmadıkları, dolayısıyla da mevcut teftiş sisteminin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Gates (2005) Pennsylvania'da (A.B.D.) okul bölgesi yetkilileri üzerinde yaptığı araştırmada, eyalette en sık kullanılan denetim yaklaşımlarının, farklılaştırılmış denetim modeli, klinik denetim ve geleneksel denetim olduğu; belirtilen yaklaşımlar içerisinde, okul bölgesi yetkilileri tarafından en az kabul gören yaklaşımın ise geleneksel denetim olduğu, sonucuna ulaşmıştır. Gren & Smyser (1996), Jay (2003) ve Peterson (2000)'a göre mevcut literatür verileri, geleneksel denetimin özellikle mesleki gelişim bağlamında, başarısız olduğunu ortaya koymuştur (akt. Gates, 2005, 3-4).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere; geleneksel denetim yaklaşımının etkisiz kalması sonucunda, klinik denetim, akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve farklılaştırılmış denetim modelleri çeşitli aralıklarla ortaya çıkan denetim yaklaşımlarıdır. Belirtilen modeller içerisinde gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim son zamanlarda ortaya çıkan ve temel felsefeleri de birbirine benzeyen

yaklaşımlardır. Bu araştırmanın konusunu oluşturan farklılaştırılmış denetim (FD) modeli Allan A. Glatthorn tarafından ilk olarak 1980'lerin başında ortaya konmuştur. FD modeli öğretmen denetiminde mesleki gelişimi odak noktası alıp, öğretmeni potansiyeli doğrultusunda en iyi noktaya getirmek suretiyle öğrenci öğrenmesini artırmayı amaçlamaktadır. Model, öğretmen denetiminde öğretmenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta; öğretmenin ihtiyaçlarına göre farklı mesleki gelişim yaklaşımları sunmakta; öğretmenlerin aktif katılımını ve meslektaş, müdür, denetmen ve öğrenci gibi birçok kaynaktan dönüt sağlamaktadır. Nitekim Rettig'in (1999, 38-39) Wisconsin'de (A.B.D.) Sheboygan Okul Bölgesi'ndeki iki okulda; öğretmenlerin kendi öğretileri, personel geliştirme, hizmetiçi personel, summatif değerlendirme ve öğrenci öğrenmesi bakımından farklılaştırılmış denetimin etkililik düzeyine yönelik yaptığı araştırmada, Sheboygan Okul Bölgesi'nin, geleneksel öğretmen denetleme ve değerlendirmedeki eksiklikleri, büyük adımlarla düzelttiği sonucuna ulaşmıştır. Haslep (1995) de Wyoming'deki (A.B.D.) okullarda yaptığı araştırmada, öğretmenlerin geleneksel denetim yerine, farklılaştırılmış denetimin ilkelerine dayanan Denetim Gelişimiyle Değişen Kültür (Changing Cultures Through Supervision Development) adlı denetimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır (akt. Jaillall, 1998, 13).

FD modelinin tamamının veya modeldeki yaklaşımların bir veya bir kaçının uygulandığı okul bölgesi veya okul sistemleri üzerinde; Shapiro (1978), Ball (1981), Shields (1982), Fullan ve Bennet (1990), Kielty (1991), Craft-Trip (1993), Sando (1995), Haslep (1995), Dollansky (1998, 11-13), Jaillall (1998, 70), Rettig (1999, 38-39) ve Anderson'nun (2001, 203) yaptığı araştırma sonuçları, FD modelinin oldukça başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda FD modelinin başarı unsurları şu şekilde özetlenebilir: (1) FD modelindeki denetim ve mesleki gelişim yaklaşımlarından en çok kullanılanlar; özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı olurken, en az kullanılan ise yoğun mesleki gelişim yaklaşımıdır. Benzer şekilde yaklaşımlar içerisinde öğretmen performansı ve öğrenci başarısı bağlamında özyönetimli ve işbirlikçi yaklaşımlar oldukça başarılı ve memnun edici bulunurken; yoğun gelişim yaklaşımı ise görece daha az memnun edici ve başarılı bulunmuştur. (2) FD modeli, öğretmenin mesleki gelişimini, ilerlemesini ve öğrenci öğrenmesini artırmış; okul ikliminde arkadaşlık ortamını ve iletişimi geliştirmiş;

denetim kaygı ve korkusunu azaltmıştır. (3) FD modeli, öğretmenlerin denetim sürecine katılımını ve özerkliğini ortaya koymuş ve bu durum da öğretmenler tarafından oldukça memnun edici bulunmuştur.

FD modelinin başarısını ortaya koyan araştırmalarla birlikte, Türkiye’de öğretmen denetiminde ve öğretmenlerin gelişimini amaçlayan hizmetiçi eğitimde ciddi sorunların olduğu gerçeği gözönünde bulundurulursa, öğretmenlerin denetimini ve gelişimini bütünleştiren ve bir arada ele alan bu modelin öğretmen denetiminde –dolayısıyla gelişiminde- olumlu gelişmelere kaynaklık edeceği varsayılarak Türkiye eğitim sisteminde kullanılması önerilmekle birlikte; uygulama öncesinde ilgili tarafların modeli benimseme ve uygulanabilir bulmalarının test edilmesi uygun olacaktır. Bu bakımdan Glatthorn’un (1997) geliştirdiği farklılaştırılmış denetim modelinin, kamu ilköğretim öğretmenleri ve denetmenleri tarafından benimsenme ve uygulanabilirliği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin (katılımcıların) farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeylerinin saptanmasıdır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. a) Farklılaştırılmış denetim modelinin gerektirdiği unsurların katılımcılar tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi nedir? b) Müfettiş ve öğretmenlerin (katılımcılar) kendi görev grupları içerisinde bu unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; çalıştıkları il’e, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. a) Müfettiş veya okul müdürünün meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere ‘yoğun mesleki gelişim yaklaşımı’nı uygulamasının, katılımcılar tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi nedir? b) Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir

bulma düzeyleri; çalıştıkları il'e, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. a) Akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlerin, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını uygulamalarının, katılımcılar tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi nedir? Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; çalıştıkları il'e, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. a) Öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını uygulamalarının, katılımcılar tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi nedir? b) Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; çalıştıkları il'e, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. a) Katılımcıların, farklılaştırılmış denetim modelinin genelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? b) Katılımcıların, farklılaştırılmış denetim modelinin alt boyutlarını benimseme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? c) Katılımcıların, farklılaştırılmış denetim modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### Önem

Glatthorn (1997) tarafından geliştirilen farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmen denetiminde öğretmenin mesleki gelişimine odaklanmaktadır. Bu modelde, akademik bakımdan farklı seviyelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine uygun farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri –gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin akademik gelişmişlikleri bakımından farklı seviyelerde oldukları gerçeği gözünde bulundurulursa modelin denetim disiplinine önemli bir katkısı, her öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun ve denetimin



daha az tehdit edici olmasıdır. Deneyimsiz ve öğretim konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğretmenler birçok belirsizlik tarafından engellenmeyecek, kişisel gelişimleri için akademik ihtiyaçları denetmen, okul müdürü veya başarılı bir öğretmen tarafından sağlanacaktır. Diğer yandan akademik bakımdan ileri düzeyde ve deneyimli öğretmenler de, denetim müdahalesinin sıkıntısını gereksiz yere çekmeyecekleri gibi kendi gelişimlerinde birinci derece sorumluluk almaları dolayısıyla denetim sürecine katılımları da sağlanmaktadır.

Glatthorn'un modelinin diğer önemli bir noktası ise, öğretmenlerin bilişsel gelişimlerine geleneksel olarak olumsuz etki eden kayıtsızlık, izolasyon, güçsüzlük gibi okulların çalışma koşulları ve mesleğin olumsuz özelliklerini ortadan kaldırma noktasında iddialı olmasıdır. Model özellikle;

- Öğretmenlere akademik gelişmişlik seviyeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı mesleki gelişim seçenekleri sunması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla örgütsel ihtiyaçlar arasında bağlantı sağlaması,
- Öğretmenlere gelişimlerinde sorumluluk vermesi ve öğretmenleri denetim sürecine katması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen örgütsel unsurların birçoğunun iyileştirilmesine yönelik sistematik bir çerçeve sunması,
- Çalışma koşullarını etkileyen okul iklimini ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi,
- Çağdaş yönetim yaklaşımları arasında yer alan işbirliğine, takım çalışmasına, araştırma kültürüne ve sürekli gelişmeye yer vermesi,
- Çağdaş denetim yaklaşımları arasında yer alan ve etkililikleri birçok araştırmada ortaya konmuş olan; meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme, eylem araştırması ve özyönetim gibi yöntemleri kullanması bakımından önem arz etmektedir.

FD modelinin nihai amacı; öğretmenin potansiyeli ve akademik gelişmişlik düzeyi doğrultusunda sürekli geliştirilmesi yoluyla öğretmen yeterliğinin dolayısıyla da öğrenci öğrenmesinin artırılmasıdır.

Türkiye eğitim sisteminde kullanılmakta olan, kontrol ve raporlamanın temel alındığı, öğretmen gelişiminin yeterince önemsenmediği ve klasik denetim yaklaşımını andıran mevcut denetim sisteminden özellikle öğretmenlerin hoşnut olmadığı araştırmalarla ortaya ortaya konmuştur. Bu bakımdan modelin Türkiye eğitim sisteminde uygulanması önerilmekle birlikte; yapılacak olan bu araştırmanın ilgili tarafların -öğretmen ve müfettişler- görüşlerine göre modelin benimsenme ve uygulanabilirliğini test etmesi ve modelin Türkiye eğitim sisteminde işlemeyeceği düşünülen kısımlarının gözden geçirilmesiyle Türkiye eğitim sisteminde kullanılabilecek çağdaş bir denetim modeli sunacak olması bakımından önemli olacağı varsayılmıştır.

### Sınırlıklar

Araştırmanın sınırlıklarını aşağıdaki cümlelerde özetlemek mümkündür.

1. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Adana, Kahramanmaraş ve Hatay şehir merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Glatthorn'un geliştirdiği 'farklılaştırılmış denetim' modelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi ile sınırlıdır.

### Tanımlar

**Farklılaştırılmış Denetim Modeli:** Öğretmenlere akademik gelişmişlik düzeyleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, çeşitli denetim seçenekleri sunan; odak noktası öğretmenin öğretimini iyileştirmek ve öğrenci öğrenmesini artırmak olan bir denetim modelidir.

**Yoğun mesleki gelişim yaklaşımı:** Meslekte yeni veya deneyimli olduğu halde öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere, öğretimlerini iyileştirene kadar, okul müdürü, başarılı bir müfettiş veya başarılı bir öğretmenin yoğun akademik destek sunduğu bir yaklaşımdır.

**İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları:** Mesleki gelişmişlik bakımından orta düzey öğretmenlerin, 2-5 kişilik gruplar halinde beraber çalışmak suretiyle

gerçekleştirdikleri mesleki gelişim etkinlikleridir. Bu etkinlikler, meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırması yaklaşımlarından oluşmaktadır.

**Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı:** Tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlerin, her yıl belirledikleri çeşitli hedefleri gerçekleştirmek suretiyle mesleki gelişimlerini büyük ölçüde kendilerinin sağladığı bir yaklaşımdır.

**Müfettiş (Denetmen):** Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmenin mesleki gelişimi, yetişkin gelişimi, özel öğretim stratejileri, koçluk becerileri, öğretimin gözlenmesi vb. konularda uzman olan; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretim becerilerini geliştirmekle görevli kişi.

**Öğretmen:** İlköğretim okullarında 6-13 yaş grubundaki öğrencilere eğitim-öğretim hizmeti sunan, sınıf ve branş öğretmeni.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, denetim kavramı, denetimin işlevi, önemi ve tarihi gelişimi; farklılaştırılmış denetim modelinin mantıksal çerçevesi ve temellerinin geliştirilmesi; farklılaştırılmış denetim modelinde kullanılan mesleki gelişim yaklaşımları; farklılaştırılmış denetimde değerlendirmenin nasıl yapıldığı tartışılmış ve son olarak farklılaştırılmış denetim modeliyle ilgili yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

#### Denetim Kavramı, İşlevi, Önemi ve Tarihi Gelişimi

Bu kısımda, denetim kavramına, denetimin örgüt içerisindeki işlevine, denetimin örgüt ve çalışanlar bakımından önemine ve paradigmatik değişimler bağlamında denetimin tarihi gelişimine değinilmiştir.

#### Denetim Kavramı

Denetim (supervision) ortaçağa ait Latin kökenli bir kavram olup, o çağda bir metnin orijinaliyle kıyaslanarak hata ve sapmalar için dikkatle okunması ve taranması süreci, şeklinde tanımlanırken (Smyth, 1991, 30); Grumet (1979) ise, daha sonraki kayıtlarda kavramın “genel yönetim, yönlendirme, kontrol ve kusur bulma”yı sağlayan süreç anlamlarında kullanıldığını belirtmiştir (akt. Sullivan ve Glanz, 2005, 6). Denetim kelime olarak ‘daha üstün’ (superior) ve ‘vizyon’ (vision) olarak iki kavramdan türetilmiştir. Bu durum, daha üstün bilgi ve güce sahip denetmen ile ilişkilerin hiyerarşik olmasını ima eder (Jonasson, 1993; akt. Dollansky, 1998, 3).

Günümüzde ise denetim kavramına farklı anlamlar yüklenmiştir. Aydın (1988, 1) denetimi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması, şeklinde açıklamıştır. Sullivan ve Glanz (2005, 6) ise denetimi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretimine odaklanma süreci, olarak açıklamışlardır. Yazarlar öğretimin geliştirilmesi amaçlı denetimin, 21. yüzyılda denetmenlerin ve diğer öğretim liderlerinin önde gelen ilgileri olmaya devam edeceğine inanmaktadır. Harris (1998, 2; akt. Bays, 2001, 10) denetim

kavramını şu şekilde tanımlamıştır: Öğretim ve öğrenmeye odaklanma; dışardan gelen değişim gerçekliklerine dönüt vermeye odaklanma; öğretmenlere destek, yardım ve geri bildirim sağlama; öğretimi, okul öğrenme hizmetlerinin birincil aracı olarak tanımlama ve yeni, geliştirilmiş yenilik uygulamalarını teşvik etmek. Gordon (1991) eğitim denetimini, “öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik”, olarak tanımlamıştır. Hoy ve Forsyth (2005, 3) öğretimsel denetimi, öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesini tasarlayan faaliyetler dizisi olarak tanımlamışlardır. Aynı yazarlar denetimin amacını, öğretmen yeterliğine karar verme ve onları kontrol etmekten ziyade öğretmenlerle işbirliği halinde çalışmak, olduğunu belirtmişlerdir. Middlewood (1997, 170) İngiltere ve İskoçya’da okul ve öğretmen değerlendirme kanununda öğretmen denetiminin; başarının farkına varma, kariyer gelişimi, mesleki gelişim ve öğretimde problem yaşayan öğretmenlere rehberlik, danışmanlık yapma ve yetiştirme odaklı, olduğunu belirtmiştir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, denetim kavramına yüklenen anlam yönetim bilimindeki gelişmelerin de etkisiyle zamanla değişmiştir. Başlangıçta hata ve sapmaların ortaya konması şeklinde tanımlanan denetim, günümüzde ise; öğretmenin geliştirilmesi ve desteklenmesi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması, şeklinde tanımlanmaktadır.

Metzler (1990) eğitim denetimi sürecinde olması gereken varsayımları şu şekilde açıklamıştır: (1) Öğretim işi beceriye dayanır. (2) Denetim öğretime dayanır: Öğretim becerileri iyi bir denetim süreciyle geliştirilip öğrenilebilir. (3) Sistematik gözlem denetim sürecinde katma değer meydana getirir (akt. McCullik ve Coulon, 1998). Sullivan ve Glanz (2000), 21.yüzyıl için denetim liderliğinin, ilerletilmiş işbirlikçi ilişkileri, katılımcı karar vermeyi, yansıtıcı dinleme ve uygulama ile yapısalcı paradigmalardan ortaya çıkan öğretmen özyönetimini gerektirdiğini belirtmişlerdir.

### **Denetimin İşlevi, Önemi ve Tarihi Gelişimi**

Her formal örgüt belli bir amacı ya da amaçlar bütününe gerçekleştirmek için kurulur; varlığını bu amacı gerçekleştirdiği sürece koruyabilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi

sonuçlar alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 1988, 1). Alfonso, Firth ve Nevile (1981) ise denetimin ana amacının beceri gelişimi olduğunu vurgulamışlardır (Akt. McCullik ve Coulon, 1998).

Newstorm ve Davis (1997, 173) denetimin; (1) çalışanları motive etme ve ödüllendirmek, (2) çalışanlara çalışmalarına yönelik dönüt vermek, (3) grup içinde adil ilişkileri sürdürmek, (4) çalışanları yetiştirmek ve geliştirmek ve (5) kanunlara uygunluğu sağlamak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. A.B.D.'deki 46 eyaletten 36'sı, öğretmen değerlendirmeyi, öğretmen geliştirmenin amacı olarak gördüklerini açıklamışlardır (Jailall, 1998, 21).

Öğretmen denetim programının karakteristikleri; (1) öğretimi düzeltmek amacıyla öğretmenin yetiştirilmesine odaklanan formatif, (2) öğrenci ihtiyaçlarına vurgu yapan, (3) kişisel yansıma, mesleki özerklik, samimiyet, güven ve dürüstlüğün değer olduğu, (4) mesleki gelişim planlaması ve faaliyetlerini düzenleyen bir süreç olarak açıklanmaktadır (www.psea.org).

Haris denetimin işlevlerini şu şekilde sıralamıştır (akt.www.media.wiley.com...pdf): (1) Program geliştirme, (2) öğretimin örgütlenmesi, (3) personel sağlamak, (4) hizmet sunmak, (5) materyal sunmak, (6) hizmetiçi eğitim düzenlemek, (7) yeni öğretmenleri uyumlaştırma, (8) özel eğitim ihtiyacındaki öğrencilerle ilgilenmek, (9) halkla ilişkileri geliştirmek ve (10) öğretimi değerlendirmek. Haris, 1. 3. ve 4. işlevleri öncelikli; 6. ve 10. işlevleri gelişimsel ve diğerlerini ise operasyonel olarak sınıflamıştır.

Pajak (aktaranlar; Badiali, 1990 ve Bays, 2001, 19-20) profesörlerden, okul bölgesi yöneticilerinden, okul müdürlerinden, öğretmenlerden ve diğer eğitim personelinin aldığı görüşler doğrultusunda 1989 yılında yaptığı çok geniş çaplı bir araştırmada eğitim denetiminin davranış boyutlarını şu şekilde belirlemiştir:

- İletişim: Örgütün tümünde bireyler ve gruplar arasında açık ve şeffaf iletişim sağlamak,
- Mesleki gelişim: Mesleki ilerleme için değerli fırsatlar geliştirme ve kolaylaştırmak,

- Öğretim programı: Öğretim programını iyileştirmek için, çabaları desteklemek ve eşgüdümlemek,
- Planlama ve değişim: Sürekli iyileştirme için, işbirlikçi gelişim stratejileri başlatma ve uygulamak,
- Planlama ve örgütlenme: Paylaşılmış bir vizyon geliştirmek ve kolektif amaçları başarmak için insanlara yardım etmek,
- Gözlem ve görüşme: Öğretmenlere sınıf gözlemlerine dayalı geri bildirim sağlamak,
- Müfredat: Müfredat geliştirme ve uygulama sürecini eşgüdümleme ve tümleştirmek,
- Öğretmenlere hizmet: Öğretme ve öğrenmeyi destekleyecek materyaller, kaynaklar ve yardım sağlamak,
- Personel geliştirme: Birinin kişisel mesleki inancı, yeteneği ve eylemlerini tanımlamak ve dikkatlice düşünmek,
- Topluluk ilişkileri: Okul ve paydaşları arasında açık ve verimli ilişkiler kurmak ve sürdürmek,
- Araştırma ve program değerlendirme: Deneyselciliği teşvik etmek ve çıktıları değerlemek,

Glickman (1985) öğretimsel gelişime doğrudan etkisi olan görevleri şu şekilde sıralamıştır: Doğrudan yardım, grup gelişimi, personel geliştirme, program geliştirme ve eylem araştırması (akt. Anderson, 2001, 22). Gordon (1997, akt. Anderson, 2001, 26-27) denetimde yeni yaklaşımlar ve tanımları; demokratik, işbirlikçi, insan kaynakları temelli, gelişimsel ve dönüştürücü olarak açıklarken; bu yaklaşımların son yıllarda geniş bir biçimde desteklendiklerini de belirtmiştir.

Jackson, (2002) çalışanlara dair denetim sisteminin varsayımlarını şu şekilde açıklamaktadır (www.trinitydc.edu, 9-10): (1) Tüm çalışanlar ne kadar iyi çalıştıklarını bilmek isterler. (2) Çalışmaları mükemmel olanlar, yoğun çalışmalarını ve üstün çabaları için tanınmak isterler. (3) Daha iyi çalışmalarını için fazladan yardıma ihtiyaç duyan çalışanlar, böyle fırsatları memnuniyetle karşılarlar. (4) Çalışanların kendilerini etkileyen şeylere katılımları ne kadar sağlanırsa o kadar değişim gerçekleşir ve daha kalıcı olur.

Öğretimin denetimi daha anlamlı ve etkili olması için Hoy ve Forsyth (2005, 53) şunları önermektedir: (1) Öğretimin iyileştirilmesi açıkça tanımlanmalı ve o amaç doğrultusunda eylemlere rehberlik edilmelidir. (2) Her okulda örgütsel sınırlamalar ve fırsatlarla yüzleşmelidir. (3) Denetim sürecinde müdür-denetmen işbirliği kolaylaştırılmalıdır. (4) Öğretmen özerkliği ve öz-yönetimi normunu güçlendirme yoluyla öğretmenin profesyonelliği teşvik edilmelidir. (5) Öğretim boyunca öğretmenin içten motivasyonuna odaklanması sağlanmalıdır.

Denetimin işlevi ve öneminden sonra temel denetim yaklaşımlarının tarihi gelişimine değinmek uygun olacaktır. (www.psea.org)'da denetim yaklaşımlarının gelişimi şu şekilde açıklanmıştır:

**Endüstri Modeli:** 1940-1960 arasında etkili olmuş, önceliği öğretmenin verimliliği olan ve denetmenin jenerik ve etkili öğretim yöntemlerini bildiği varsayımına dayanmaktadır.

**Klinik Denetim Modeli:** 1960'tan sonra ortaya çıkmış, önceliği öğretim becerileri ve karar verme olan ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları varsayımına dayanmaktadır.

**Meslektaş Denetimi:** 1980'den sonra ortaya çıkmış, önceliği meslektaş ve gelişimle öğrenildiği ve öğretim amaçlarının başarılmasında öğretmenlerin birbirlerine daha etkili biçimde yardım edebilecekleri varsayımına dayanmaktadır.

**İnsan Gelişimi:** 1990'dan sonra ortaya çıkmış, öğretmen gelişimi örgütsel etkililikle ilişkilendirilmiş, önceliği okulların öğretmen gelişimi ve öğrenci öğrenmesini destekleyecek şekilde örgütlenmesi olup, öğrenci başarısının eğitim girişiminin kalbi olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Gordon (1992), öğretmen denetiminde ilerleme ve gelişme doğrultusunda meydana gelen paradigma değişimlerini şu şekilde sıralamıştır (akt. Jailall, 1998, 2). (1) kontrolden güçlendirmeye, (2) ayrımdan tümleşen işlevlere, (3) aynılıktan farklılığa, (4) aralıklı yardımdan sürekli destek ağlarına, (5) uygulamalı bilimden sorgulamanın profesyonelleşmesi ve (6) değişime, mekanik bakıştan organik bir bakışa geçiş. Wiles ve Bondi (1980) ise, eğitim denetiminin evrimini şu şekilde sıralamışlardır (akt. Badiali): (1) 1750-1910 Denetim ve yerine getirme; (2) 1910-1920 Bilimsel Denetim; (3) 1920-1930 Bürokratik Denetim; (4) 1930-1955 İşbirlikli Denetim; (5) 1955-1965 Program geliştirme olarak denetim; (6) 1965-1970 Klinik



Denetim; (7) 1970-1980 Yönetim olarak denetim. Bays (2001, 16) ise eğitim denetiminin evrimini; (1) teftiş, (2) etkinlik, (3) demokrasi, (4) bilimsel, (5) insan ilişkileri, (6) ikinci dalga bilimsellik ve (7) insan gelişimi, şeklinde sıralamıştır. Oliva (1993; akt. Badialı), 1980'den günümüze kadar olan denetim karakteristiklerini; insan ilişkileri, insan kaynakları, demokratik, meslektaş işbirliği, sanatsal, yorumlamacı ve ekolojik, şeklinde açıklarken; Bays (2001, 16-17) ise klinik denetimi gelişimsel ve yansıtıcı yaklaşımlarla tümlenştirerek ortaya çıkan bazı yaklaşımlardan, meslektaş işbirliği odaklı ve hem öğretmenlerin hem de okul örgütünün ihtiyaçlarının karşılanmasına ilgi gösteren yaklaşımlardan söz etmektedir.

Bazı teorisyen ve uygulamacılara göre teftiş (kontrol) odaklı denetimin kökeni değerlendirme formuna uzanmaktadır. Demokratik denetim, öğretimi geliştirme amacıyla öğretmene yardım olarak görülürken; bürokratik denetim ise hesap verebilirlikle ve öğretmen verimliliği hakkında karar verme şeklinde görülmüştür (Sullivan ve Glanz, 2005, 25).

Brandt (1996) öğretmenin etkililiğini belirlemeye, sözleşmesini uzatmaya ve terfisine karar vermeye dayalı geleneksel değerlendirme uygulamalarından okul müdürü ve öğretmenlerin rahatsız olduklarını belirtmiştir. Çağdaş denetim yaklaşımları öğretmenin gelişimine odaklanırken, klasik anlamdaki öğretmen değerlendirmesinden farklılaşmaktadır. Sparks ve Loucks (1990, 2), gelişim odaklı denetim ile değerlendirme arasındaki farkları Çizelge 1'deki gibi açıklamaktadır:

Çizelge 1. Gelişim Odaklı Denetim ile Klasik Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Farklar

Boyut	Değerlendirme	Gelişim Odaklı Denetim
<b>Amaç</b>	Memnun edici performans sağlama	Gelişim sağlama
<b>Faaliyet Alanı</b>	Geniş	Dar
<b>Dayanak Noktası</b>	Devlet zorunluğu	Öğretimin karmaşıklığı
<b>Süreç</b>	Belgeleme	Bireyselleştirme
<b>Uzman</b>	Değerlendiricinin uzmanlığı	Paylaşılan uzmanlık

Çizelge 1'den anlaşılacağı üzere, klasik değerlendirme yaklaşımları verimlilik odaklı, devlet zorunluğuna dayalı, mekanik ve denetmenin uzmanlığını

temel alırken; gelişim odaklı denetim yaklaşımları ise öğretmeni merkeze alan, gelişimini sağlayan ve onu sürece katan bir yol izlemektedir.

### **FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİMİN TEMELLERİ**

“Farklılaştırılmış Denetim” (Differentiated Supervision) öğretmenlerin alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmenlere seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır. FD genellikle tecrübesiz ya da öğretim ile ilgili ciddi problemleri olan tecrübeli öğretmenlere yoğun gelişimsel fırsatlar sunan bir denetim modelidir. Yaklaşımda, diğer öğretmenlere de mesleki gelişimlerini nasıl besleyebilecekleri konusunda seçenekler sunulur. Birçok öğretmen takım halinde işbirliği yaparak gelişimsel bir tarzda; bazı öğretmenler ise öz yönetimli tarzda çalışırlar. Bu modelde değerlendirme süreci, öğretmenin statüsüne ve yeterliğine göre değişir (Glatthorn, 1997, 1).

FD modelini kullanan North Hills okul bölgesinde ([www.nhsd.net](http://www.nhsd.net). 6) modelin avantajları; (1) öğretmenleri mesleki mükemmelliğin farkına vardırma ve kendi gelişimleri için sorumluluk almaya teşvik etme, (2) arkadaşlarından yardım almanın yollarını araştırma ve mesleki sorunlar üzerinde etkileşimi teşvik etme yoluyla, öğretmenlerin izolasyonunu azaltma, (3) risk alma ve yeni fikirlerin uygulanmasını teşvik etme, şeklinde sıralanmıştır. FD modelini kullanan South Western okul bölgesinde ise modelin şu amaçlar için tasarlandığı belirtilmiştir ([www.swsd.k12.pa.us](http://www.swsd.k12.pa.us)): (1) Öğretmenin bireysel ihtiyaçlarının desteklemesi, (2) öğretmenler arasında işbirliğinin ilerletilmesi, (3) öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek yeni düşünce ve stratejilerin önerilmesi, (4) öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanılması, (5) mesleki hesap verebilirliğin kolaylaştırılması (6) farklı öğrenme deneyimlerinden elde edilen bilgilerin uygulanabileceği bir ortamın kolaylaştırılması. Diğer bir okul Berkley Heights’de FD modelinden amaçlanmış (beklenen) çıktılar şu şekilde sıralanmıştır ([www.bhs.k12.nj.us](http://www.bhs.k12.nj.us), 2): (1) Öğretmenleri kendi mesleki gelişim perspektiflerini tanımlamak ve geliştirmek için güçlendirmek, (2) öğretmen ve değerlendiricilere daha arkadaşça bir mesleki ilişkiye odaklanmak için ortam sağlamak, (3) öğretmenlere araştırma yapma, araştırmayla meşgul olma ve yaptıkları araştırmanın sonuçlarını sınıflarında uygulama konusunda katkı sağlamak, (4) öğretmenlere meslektaş ortaklığı sayesinde beraber çalışma seçeneği sağlamak ve böylece meslektaşların deneyim, destek ve yardımlarından

yararlanmak, (5) öğretmenlere belirledikleri amaçlara ulaşmayla ilgili kendi performanslarını değerlendirme olanağı sağlamak ve (6) iş arkadaşlığını, öz-değerlemeyi ve öz-yönetimi sağlamak.

Farklılaştırılmış denetim modelini kullanan South Burlington okul bölgesinde ise, modelin kullanılmasının mantıksal gerekçesi; 'öğrenci öğrenmesinin artırılması amacıyla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli biçimde ilerletme', şeklinde açıklanmıştır (www. district.sbschools.net, 1). Nitekim Rettig'in (1999, 38-39) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu, FD'nin öğretimlerini ve öğrenci öğrenmesini ilerlettiğini belirtmişlerdir.

Jailall (1998, 70) A.B.D.'nin tüm eyaletlerinde FD modelindeki tüm yaklaşımları veya yaklaşımların bir kısmını kullanan okul bölgeleri veya okullar üzerinde, modelin etkililik düzeyini ve -varsa- işlemeyen kısımlarını belirlemek suretiyle modeli daha makul hale getirme amacıyla yaptığı doktora tezinde; FD modelinin, araştırmanın yapıldığı tarihte araştırmaya yanıt veren okulların, % 47'sinde (13) 1-3 yıl arasında; % 32'sinde (9) 4-6 yıl arasında ve % 21'inde (6) ise 6 yıldan fazla bir süredir kullanılmakta olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine Jailall (1998, 70), FD modeli çerçevesinde kullanılan öz-yönetimli ve işbirlikçi yaklaşımların başarısını sağlayan faktörleri ağırlıklarına göre şu şekilde sıralamıştır: Programın öğretmenlerin girdileriyle geliştirilmesi, program tasarımının etkili olması, öğretmenlerin oldukça motive olması, okul bölgesinin programı desteklemesi, okul düzeyinde kaliteli liderliğin sağlanması, kaynakların yeterince sağlanması, öğretmenlerin olgun ve becerikli olması ve okul kültürünün programı desteklemesi. Jailall (1998, 70), okul bölgeleri veya okulların % 56'sının (16), modeli tam olarak kullanmaya başlamadan önce, en az bir yıl pilot uygulama yaptıklarını belirtmiştir. Yine Jailall diğer okulların bu soruya cevap vermemelerinden, pilot uygulama yapmadıkları anlamının çıkarılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Philadelphia'nın (A.B.D.) kiliseye bağlı bir bölgesinde farklılaştırılmış denetimle ilgili betimsel bir araştırmada, Shields (1982) şu sonuçlara ulaşmıştır (akt. Jailall, 1998, 27-28): Araştırmaya katılan 73 öğretmenin % 85'i, farklılaştırılmış denetimin kendileri için yararlı bir denetim süreci olduğunu; % 78'i programa katılmalarının, mesleki ilerlemeleri ve gelişimlerine katkı sağladığını; % 70'i

programın karar vermelerini güçlendirdiğini; % 91'i programın, öğretmenlerin denetim sürecine katılımına odaklandığını; % 84'ü araştırmaya katılmalarının, öğretimde farklı yöntem ve stiller kullanmanın önemini fark etmelerini sağladığını; % 72'si pilot araştırmaya katılmalarının denetime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını; % 87'si bundan sonra birincil rollerinin, öğretimin geliştirilmesini yönlendirme olduğunu; % 91'i okul müdürünü, öğretmenin mesleki ve öğretimsel gelişimini destekleyen biri olarak görmeye başladıklarını ve % 74'ü farklılaştırılmış denetimin, kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlayan bir okul iklimi meydana getirilmesini etkilediğini, belirtmişlerdir. Özel okulda FD programının yapılaştırılması, adlı doktora tezinde Ball (1981), araştırmanın yapıldığı Pennsylvania William Penn Charter adlı okulda, farklılaştırılmış denetimin öğretimin niteliğini ve niceliğini geliştirmede merkezi bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır (akt. Jailall, 1998, 26).

### **Farklılaştırılmış Denetimin Mantıksal Çerçevesi**

Glatthorn (1997, 4-6) farklılaştırılmış denetimin temellerini dört bakış açısının incelenmesiyle açıklamaktadır. Bunlar meslek, örgüt, denetmen ve öğretmen'dir.

#### **Meslek**

Bu bakış açısı öğretimin profesyonelleşmesi üzerinde durur. Eğer öğretmenlik daha profesyonel bir hale gelir ve öğretmenler yetkilendirilirse, denetim konusunda daha fazla seçeneğe sahip olacaklardır. Meslek elemanı olarak öğretmenler, genel olarak kabul edilmiş mesleki standartlar içerisinde mesleki gelişimleri konusunda daha fazla kontrol sahibi olmalıdır. Yetenekli profesyoneller olarak öğretmenlerin -sadece denetmen ve okul müdüründen değil- iş arkadaşları ve öğrencilerinden hem destek hem de dönüt almaya ihtiyaçları vardır (Glatthorn, 1997, 4).

Sergiovanni ve Starrat'a (1993, 86) göre, profesyonellik denince akla ilk gelen yeterlik konusudur. Öğretmenlerin profesyonel uzmanlar olmaları onlara özerklik hakkını vermektedir. Profesyonellikte yeterliğin yanında mesleki erdemler de olmalıdır. Sergiovanni ve Starrat (1993, 86) bu erdemlerin boyutlarını; (1) örnek

oluşturacak tarzdaki mesleki uygulamalara bağlılık, (2) mesleki uygulamaları sosyal değerlere yaklaştırmaya bağlılık, (3) kişinin sadece birinin uygulamalarına değil, işin kendisinden de öğrenmeye bağlılık ve (4) etik değerlere bağlılık şeklinde sıralamaktadır.

Bellefonte okul bölgesi denetim planında (www.basd.net), öğretmen profesyonelliğinin unsurları; (1) öğretim üzerinde derin düşünme, (2) öğrenci kayıtlarının özenli tutulmasının sağlanması, (3) velilerle iletişim, (4) mesleği ilerletme ve geliştirme ve (4) profesyonel davranma, şeklinde açıklanmıştır.

Hopkins ve Moore'a (1993, 196) göre öğretim, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için daha profesyonel olmalıdır. Yazarlara göre bu artan profesyonellik; öğretmen rollerinin genişlemesi, daha uzun ve özenli yetiştirme programları ve geleceğin öğretmenlerinin hazırlanmasında öğretmenlerin daha fazla katılımı ve sorumluluğuyla sonuçlanacaktır.

Görüleceği üzere alan uzmanları, öğretmenlik mesleğinde profesyonelliğe vurgu yapmakta, öğretmenlerin mesleki gelişim ve denetimlerinde söz sahibi olmaları ve profesyonel meslek elemanları gibi erdemli olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

## **Örgüt**

Glatthorn (1997, 4) etkililik düzeyi yüksek okulların dayanışmacı olarak nitelenebilecek özel bir iklime sahip olduklarına dair kanıtlar olduğunu belirtmiştir. McLaughlin ve Yee (1998), dayanışmacı çevreleri, meslektaşların destek ve geri bildirim kaynağı olarak hizmet etmelerini sağlayacak etkileşim ve beklentilerin yaratılacağı çoklu fırsatların sunulduğu yerler olduğunu belirtmişlerdir. Böyle bir çevre öğretmenin teşvik ve motive edilmesi konusunda temel bir kaynak olacaktır. Farklılaştırılmış sistemde dayanışma sağlamanın en iyi yolu, karşılıklı yardım ve desteğin sürekli vurgulanmasıdır. FD yaklaşımının temel bileşenleri, öğretmenlerin beraber çalışması ve mesleki gelişimlerini sağlamaları konusunda çözümler sunmasıdır. Farklılaştırılmış yaklaşım öğretmenlerin dayanışma ruhunu, birbirlerine güvenlerini desteklemektedir (akt. Glatthorn, 1997, 4).

Denetim sürecinin öğretimsel gelişimle sonuçlanması için okul örgütü içerisindeki okul iklimi, çalışma koşulları, örgüt içerisindeki bireyler ve öğretim işinin kendisi gibi bazı yönere dikkat çekilmesi gereklidir (Dollansky, 1998, 5). Joyce (1991) kurumsal gelişme için önerdiği bileşenlerden birisi olan iş arkadaşılığının, personel arasında uyumlu mesleki ilişkilerin geliştirildiği bir kültür yaratılmasıyla sağlanabileceğini vurgulamıştır (akt. Glover ve Law, 1996, 23).

Purkey ve Smit (1985, 152), etkili okul yaratmak için önerdikleri modelde, okul kültürünü geliştirmek için işbirlikçi planlama ve arkadaşça ilişkileri benimsemenin ve okul temelli yönetimin yararlı stratejiler olabileceğini vurgulamışlardır. Barth ve Fullan, okul kültürünün mesleki öğrenme ve öğrenci başarısını şekillendirmede çok büyük etkileri olduğunu vurgulamışlardır (akt. www.nsd.org...fullan241.cfm).

Loucks-Horsley ve diğerleri (1987), personel gelişiminde başarılı örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (akt. Sparks ve Loucks, 1989): (1) Kendilerine ve öğrencilerine yönelik yüksek beklentileri yansıttıkları ve formülasyonuna yardım ettikleri ortak hedefler ve amaçlar setine sahip olma. (2) Yöneticilerin, iş arkadaşları arasında işbirliğini bir norm haline dönüştürecek güçlü bir liderlik desteği sağlaması. (3) Yönetici ve öğretmenlerin, personel gelişimine ve sürekli ilerlemeye yüksek bir öncelik vermesi. (4) Yönetici ve öğretmenlerin amaçlara yönelik ilerlemeleri sürekli gözetmesi ve karşılaşılan engelleri çözmeye yönelik girişimlerde bulunması; bilgi, uzmanlık ve kaynaklar için gerekli maddi fonu ayırması.

Fritz (1996; akt. Sparks, 2002, 4-4) gelişen bir örgüt yapısı kurmanın üç temel unsuru olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Zorlayıcı (tetikleyici) bir vizyon; mevcut gerçekliğin esaslı bir değerlemesi; ve örgütün vizyonunu başarmasını yönlendirecek güçlü stratejiler.

Etkili örgütlerde iş arkadaşları arasında uyum, dayanışma ve destek sağlama önemli bir norm olarak görülmektedir. Belirtilen normların okul kültürüyle yakından ilişkisi olması dolayısıyla, bu değerlerin okul kültürünün bir normu haline getirilmesinin okulun etkililiğine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

## Denetmen

Denetmenler, etkili bir denetim için yeterli zamanın bulunmaması sorununu çözecek gerçekçi seçeneklere ihtiyaç duyarlar. FD denetmenlere, bütün öğretmenlerin baştan savma ve mekanik bir biçimde denetlenmeleri yerine, gerçekten ihtiyacı olan ve isteyen öğretmenler üzerine odaklanmaları için fırsat sunar (Glatthorn, 1997, 5). Farklılaştırılmış modelde denetmenin; (1) deneyime, (2) model ile ilgili özelleştirilmiş bilgiye ve (3) denetim ile ilgili esaslı bir akademik hazırlığa ihtiyacı vardır (Fritz ve Miller, 2003, 23).

FD modelini kullanan North Hills okul bölgesi, denetmenin rolünü şu şekilde açıklamıştır: Öğretmenin uygulamakta olduğu mesleki gelişim yaklaşımında, denetmen sınıf gözlemleri programına zaman ayırmakla birlikte, ihtiyaç duyan öğretmenlere yardım amacıyla görüşme için veya yoğun gelişimdeki öğretmenlere de zaman ayırmak durumundadır. Araştırma önerilerinde meslekte yeni olan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere oranla gelişim odaklı denetlenmeye daha olumlu dönütler verdiklerini, anlayış ve zekaya odaklı yöneticiler veya meslektaşlar tarafından yapılan nitelikli gözlemlerden yarar sağladıkları belirtilmiştir (www.nhsd.net).

Kielty (1991) yaptığı araştırmada öğretmenlerin; denetmenlerin kaliteli öğretimin sağlanmasında öğretmenleri destekleyen kaynaklar olarak hareket ettikleri denetim uygulamalarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur (akt. Jailall, 1998, 50). Anderson'un (2001, 203) Pennsylvania'da 'farklılaştırılmış denetimi kullanan bir okul bölgesinde yaptığı nitel araştırmada, okul bölgesi denetmeninin modelden memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anderson, denetmenin FD'de memnun olduğu unsurları şu şekilde sıralamıştır: (1) Yaratıcılığı geliştiren bir iklim oluşturması, (2) yapılan şeyler konusunda özerkliğe sahip olma, (3) eylem planının başarılması için ihtiyaç duyulan her türlü enformasyonun elde edilebilmesi ve çalışanların ilerlemeye teşvik edilmesi, (4) modeli uygulayan personelden olumlu geri bildirimlerin gelmesi, (5) herkesin odaklanmasını kolaylaştırması, (6) öğretmenlerin gözlenmesi vb. noktalarda şikayetlerin duyulmaması, (7) okul bölgesinde öğretimin anahtar olmasının, herkes tarafından farkındalığının yüksek olması ve (8) denetmen desteğine ihtiyaç duyan öğretmenlerin desteklenmesi için fırsat sunulması.

Kentucky Üniversitesi'nde (A.B.D.) eğitim denetmeni yetiştirmek için açılmış bir kursta denetmenlerin sahip olması gereken üç temel beceri; (1) etkili öğretim uygulamalarının (özel öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara yönelik ihtiyaçların karşılanması vb.) analizi; (2) öğretmen etkililiğinin değerlendirilmesine ve denetmenlerin kendi değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımların gözden geçirilmesi ve (3) etkili koçluk becerileri için gereken inceleme ve gelişimin sağlanması, şeklinde sıralanmıştır (Brennan, 1995, 97-98). Franco (1985) ise eğitim denetçisinin sahip olması gereken altı kritik beceriyi şu şekilde sıralamıştır: Dönüt verme, planlama, problem çözme, işi gözleme, standartları oluşturma ve performans problemlerini ele alma (akt. Hopkins ve Moore, 1993, 76).

Denetmenlerin öğretmenlere tavsiye vermeleri ve destek olmaları beklenmektedir. Denetmenlerin mesleki pozisyonları ağırlıklı olarak informeldir ve yetkileri, uzmanlıkları ve kişisel yeteneklerinden kaynaklanır. Denetmenler öğretmenlerin en başta gelen ustalarıdır. Onların uzmanlık alanları program ve öğretimdir, yönetim değildir. Onların işi, öğretim-öğrenme sürecini ilerletmede meslektaşlarına yardım etmektir (Hoy ve Forsyth, 2005, 9). Nitekim Shields (1982; akt. Jailall, 1998, 24-29) yaptığı araştırmada, FD modelinin öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirmesi suretiyle, başka birinin değerlendirmesinden öte, denetimi öğrenme sürecine dönüştürdüğü, sonucuna ulaşmıştır.

Anderson'un (2001, 169) Pennsylvania'da 'geleneksel', 'farklılaştırılmış denetime geçiş sürecinde' ve 'farklılaştırılmış denetimi kullanmakta olan' üç farklı okul bölgesinde yaptığı nitel araştırmada, denetmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Geleneksel denetimi kullanmakta olan okul bölgesi denetmeninin verdiği yanıtlardan, örgütsel öğrenmeye dönük 31 kanıt; farklılaştırılmış denetime geçiş sürecindeki okul bölgesi denetmeninin verdiği yanıtlardan, örgütsel öğrenmeye dönük 76 kanıt ve FD modelini kullanmakta olan okul bölgesi denetmeninin verdiği yanıtlardan ise, örgütsel öğrenmeye dönük 92 kanıt olduğunu ortaya koymuştur.



FD'de denetmenin, öğretmenlere yalnızca ihtiyaç duydukları kadar destek vermesinden dolayı, ihtiyacı olan öğretmenlere daha fazla zaman ayırmakta böylece denetmen zamanını daha etkili kullanmaktadır.

## **Öğretmen**

Burden (1990), öğretmenlerin gelişimsel yardım tercihlerinin mesleki gelişim aşamalarına göre değiştiği sonucuna varmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler klinik denetimin yoğun desteğine ihtiyaç duyarken, daha tecrübeli öğretmenler bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek seçeneklere yönelirler. Deneyimli öğretmenler öğretim süreçlerinde gerekli olan temel becerilere sahip olmalarından dolayı, yoğun gelişimsel yardımlara ihtiyaç duymazlar (akt. Glatthorn, 1997, 4).

Fullan ve Hargreaves (1997) öğretmenlerin okul dışındaki sorumluluklarını içeren rollerini beş ilke ile tanımlamışlardır. Bunlar: (1) Her öğretmen, diğer öğretmenlerle yardımlaşmanın derece ve kalitesini günden güne artırmak zorundadır. (2) Her öğretmenin okul kültürünü iletirmek için, onu anlamayı deneme ve bunun için çaba gösterme sorumluluğu vardır. Her öğretmen örgüt olarak okulun sağlığıyla ilgilenmek durumundadır. (3) Her öğretmen bir lider olmalıdır. (4) Öğretmen rollerinin tekrar tanımlanması, politikalar, meslek ve araştırma konularında öğretmenlerin bilgili olma sorumluluğunu içerir. Öğretmenin küresel eğitim ve mesleki konularda daha fazla bilgi sahibi olması, öğrencileri ve diğer öğretmenler için daha becerikli olmasını sağlar. (5) Her öğretmen, gelecek nesil öğretmenlerin kalitesinin şekillenmesinde doğrudan yardım sorumluluğuna sahiptir. Bu sorumluluklar, yeni öğretmenlerle çalışmayı, onlara mentorluk yapmayı, onları desteklemeyi ve hatta ödüllendirmeyi de kapsar (akt. Richardson, 1997a).

## **Farklılaştırılmış Denetimin Temellerinin Geliştirilmesi**

Etkili bir denetim sistemi mesleki temellerin üzerinde kurulmalıdır. Denetim, eğitimin diğer işlevleri gibi örgütsel çevreye duyarlıdır. Hoy ve Forsyth (2005, 12-13) FD modelinin uygulanması için gerekli iklime yönelik aşağıda belirtilen ilişkileri önermektedir:

- Müdür ve öğretmenler arasında açık ve özgün etkileşim: Bu etkileşim, statülerden kaynaklanan engelleri sınırlayarak doğru iletişimi artırmalıdır.

- Mesleki özerlik: Öğretmen ve denetmenlerin öğretimde değişim yapabilmeleri için önemli miktarda bir özerkliğe ihtiyaçları vardır.
- Düzenli öğretim çevresi: Okul, büyük disiplin problemlerinden ve şiddetten uzak, öğrenmeye yardım eden bir mekan olmalıdır.
- Yüksek performans ve Başarı Standartları: Müdürler öğretmenler için, yüksek performans ve başarı beklentisi koymalı ve öğretmenler tüm öğrencilerin başarabileceğini ummalıdır.
- Katılımcı ve destekleyici liderlik: Öğretmenler ve okul müdürü arasında sıcak ve destekleyici ilişkiler, işbirliği ve saygıyı geliştirmesi yanında yüksek performans standartları ve iyi yapılandırılmış bir örgütle birlikte daha yüksek öğrenci başarı seviyesi sağlar.
- Karar vermenin paylaşılması ve yüksek motivasyon: Destekleyici liderlik ve karar verme sürecini paylaşmış yüksek düzeyde motivasyona sahip öğretmen ve denetmenler, örgütün teknik ve yönetsel seviyeleri arasında gereken işbirliği ve uyumu meydana getirecek atmosferi yaratır.
- Meslektaş kontrolü: Yönetsel kararlardan müdür sorumlu olmakla birlikte, öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi öncelikle, meslektaşlar, denetmenler ve öğretmenler tarafından kontrol edilmelidir.
- Yüksek Moral: Sağlıklı bir örgüt iklimi, öğretmen ve müdürün sosyal ihtiyaçlarını karşıladıklarını ve işlerinde görevlerini başardıklarını hissettiklerinde mevcut olur.
- Güvenlik: Yenilik ve deneyselcilik sınıf öğretimini betimliyorsa, müdürler, denetmenler ve öğretmenler konularında kendilerini güvende hissetmelidir.
- Güven: Önerilen denetim modeli, müdürlerin, denetmenlerin ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duymaları ve birbirlerinin rollerini tamamladıklarını anlamaları şartıyla çalışabilir.

Denetim sürecinin öğretimin iyileştirilmesi ile sonuçlanması için, denetmenin okul örgütünde şu unsurlara bağlı olması gereklidir: Okul iklimi, çalışma koşulları, örgüt içerisinde bireyler ve öğretim görevinin kendisi (Dollansky, 1998, 9).

Glatthorn (1997, 9-21) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurları; (1) mesleki kültür, (2) destekleyici çalışma koşulları, (3) kolaylaştırıcı yapılar,

(4) kapsamlı hizmetler ve (5) okul dışında gelişim fırsatları, başlıkları altında açıklamaktadır.

### **Mesleki Kültür**

Mesleki kültürden önce kültür kavramına değinmek uygun olacaktır. Sergiovanni ve Starrat (1993, 92) kültürü, bir grup insan tarafından paylaşılan kavrayışlar ve anlamlar takımı olarak tanımlamaktadır. Glatthorn'a göre (1997, 9) mesleki kültür, bir örgütü niteleyen çekirdek değerler ve ilgili normlardır. Newstorm ve Davis (1997, 102) mesleki kültüre yakın bir kavram olan örgüt kültürünü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan varsayımlar, inançlar, değerler ve normal seti, şeklinde tanımlamışlardır.

Bazı araştırma bulguları, daha az etkili olan okullarda, öğretmen gruplarından oluşan kliklerin kendi alt kültürlerini oluşturduğunu göstermiştir. Hill, Foster ve Gendler (1990), birçok etkili okulda öğretmen grupları arasında farklı arkadaş grupları olmakla birlikte, temel değerler bağlamında güçlü bir işbirliği olduğu sonucuna varmışlardır (akt. Glatthorn, 1997, 9).

Torrington ve Weightman'a göre (1993, 49-50), güven ve işbirliğine dayalı bir kültüre sahip Summerfield Lisesi'nin okul hayatı; (1) binanın ve öğretmenler odasının avlu şeklindeki yapısı öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle arasındaki diyaloga ve yakınlaşmaya katkı sağlaması, başka bir deyişle, çembersel açık avlular ve ofis yapıları mekandaki insanları aynı yoldaki topluluğun üyesiymiş hissi vermesi, (2) yemek, çay, kahve ve tost benzeri aperatif hizmetlerin teneffüslerde ve okula varışlarda hizmetliler tarafında hoş bir ortamda sunulması ve (3) öğretmenlerin birbirlerine gülümsemesi ve teşekkür etmesi gibi bazı küçük şeyler öğretmenler arasında işbirliği, güven, uyum ve biz duygusunun geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Novick (1996), Kanada'nın Montana eyaletindeki üç okul bölgesinin ortaklaşa yürüttüğü mesleki gelişim programında, konuşma, yansıtma ve sürekli gelişmenin etkili bir mesleki gelişim için temel bileşenler olduğunu belirtmiştir. Sawyer (2001) işbirlikçi okul kültürünün, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve teşvik hissini kolaylaştıran bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Görüleceği üzere işbirliği, güven ve uyuma dayalı okul kültürüne sahip okulların daha etkili ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilecekleri bir ortama sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Glatthorn (1997, 10) FD sistemini destekleyen önemli değerleri; işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişme şeklinde betimlemiştir.

**İşbirliği.** İşbirliği değerinin paylaşıldığı okullarda, yönetici ve öğretmenler kendilerini öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ortaklar olarak görür. İşbirliğinin özü, rakip pozisyonlar yerine birlikte çalışma ruhunu taşımaktır. İşbirliğini benimseyen okul müdürü, işbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırır ve işbirliği içinde çalışan öğretmenleri ödüllendirir. Bu değerler ve bununla ilgili uygulamalar okulun geneline yayıldığı zaman, denetimin işbirlikçi sistemi kolayca kökleşir (Glatthorn, 1997, 10).

Louis (1995), Bryk, (1997), Newmann (1995), Youngs (2000) ve Supovitz (2000) yaptıkları araştırmalarda, güçlü mesleki işbirliği ve topluluk hissine sahip okulların karakteristik unsurlarını şu şekilde açıklamışlardır (akt.Halverson, 2003): (1) Amaçların paylaşıldığına dair hislerin açıklığı ve öğrenci öğrenmesi için işbirliği içinde sorumluluk alma, (2) amaçları başarmak için, öğretmen uygulamalarında işbirliği ve yansıtmayı içeren, mesleki sorgulamanın varlığı, (3) öğretim uygulamalarının kişiselleştirilmemesi, yani uygulamaların paylaşılması, (4) öğretmenler ve liderler arasında işbirliğine yönelik normların varlığı, (5) öğretmenlere okul faaliyetlerini ve politikalarını etkileme fırsatlarının sunulması. A.B.D.'deki Katolik okullarında farklılaştırılmış denetimin uygulanabilirliği konusunda doktora tezi yapan Shields (1982; akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin; öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle olan mesleki iletişimlerini güçlendirdiği ve iki tarafın da denetime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı; FD modelinin, sistematik ve analitik klinik denetimle tümleşerek, destekleyici ve paylaşımcı bir arkadaşlık ortamını desteklediği bulgularına ulaşmıştır. Rettig (1999, 38-39) de Wisconsin'de yaptığı araştırmada, FD modelinin esnekliği sayesinde, yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişim için birlikte çalışmaya başladığı ve öğretmenlerin birbirleriyle daha arkadaşça ve profesyonelce çalıştıkları, bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Fullan ve Bennet

(1990) ile Sando (1995), farklılaştırılmış denetimin bazı yaklaşımlarını kullanan başarılı programların, öğretmen ve yöneticilerin hem beraber olarak arkadaşça bir ortamda, hem de bireysel olarak mesleki gelişim için aynı ilerleme hedefleriyle çalıştıklarını bulmuşlardır (akt. Jailall, 1998, 2).

Susan Rosenholtz bir okulda iş ilişkilerinde kalitenin varlığının, okul becerisinin geliştirilmesinde büyük bir etkisi olduğunu bulmuştur. Aynı yazar kaliteyi öğretmenler tarafından paylaşılan açıklık, güven, iletişim ve desteğin düzeyi olarak tanımlamaktadır. Bu faktörler sadece öğrenmeyi değil, iş memnuniyeti ve performans geliştirmeyi de teşvik etmektedir (akt. Sergiovanni ve Starrat, 1993, 86). Hoy ve Forsyth (1986) öğretmenlerin okullarından gurur duymalarının ve aralarındaki içten davranışların önemini vurgulamışlardır. Bu tip okullarda öğretmenler saygı duyarlar, benimserler, birbirlerini desteklerler ve işlerinde başarılı olacak hislere sahiptirler. Böyle öğretmenler mesleki yeterliğe ve iş arkadaşlarının adanmışlığına saygı duyarlar (Dollansky, 1998, 9). Novick (1996) işbirliğine dayalı sorgulamanın ancak, karşılıklı saygı, dayanışma ve güvenin olduğu bir okul kültüründe başarıya ulaşabileceğini belirtmiştir. Yine Novick okul personeli, veliler ve öğrenciler deneyim ve bilgilerini psikolojik güvenin hâkim olduğu bir atmosferde temellendirdikleri zaman, herkesin öğrenmesinin ilerletileceğini belirtmiştir.

Kruse, Louis ve Bryk (1994, 4-5) işbirlikçi okul kültürünün özelliklerini aşağıdaki gibi betimlemektedir (akt. [www.ncrel.org... /le2cult.htm](http://www.ncrel.org.../le2cult.htm)): (1) Okul topluluğunun kritik unsurları: Yansıyan diyalog, öğrenci öğrenmesine kolektif odak, işbirliği ve paylaşılmış norm ve değerler, (2) Yapısal Koşullar: Toplanma ve konuşma zamanı, fiziksel yakınlık, karşılıklı dayanışma temelli öğretim rolleri, iletişim yapıları ve öğretmeni yetkilendirme, (3) Sosyal ve insani faktörler: İlerlemeye açıklık, güven ve saygı, bilişsel ve beceri temelli öğretim ve öğrenme, destekleyici liderlik ve öğretmenlerin sosyalleştirilmesi.

Halverson (2003), eyalet içerisinde öğrenci başarısını çok ileri bir konuma getiren Chicago'daki bir lisede mesleki işbirliği ilişkilerini incelemiştir. Okuldaki işbirliğini artıran temel bileşenlerden biri olan kahvaltı kulübünde, öğretmenler bir öğretmenin liderliğinde, mevcut öğretim uygulamalarıyla ilgili bilimsel araştırmaları ve sınıflarındaki uygulamaları yansıtmak suretiyle ayda bir toplanarak

tartışmışlardır. Araştırmacı, bu toplantıların öğretmenler arasındaki işbirliğine büyük katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Sawyer'ın (2001) okulda işbirliği yapma konusunda başarılı olmuş üç öğretmene yönelik yaptığı araştırmada, farklı okullarda çalışan bu öğretmenlerin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Tüm öğrencilerinin öğrenmesine yeterince ilgi gösterme; okuldaki öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik sorgulamalar yapma yoluyla öğretmenler arasında işbirliğine yol açmaları; çalışmalarının kamuoyu incelemesiyle açığa çıkması konusunda istekli olmaları; deneysel öğrenmenin önemine inanmaları; eğitim felsefesi veya öğrenci öğrenmesine bakış gibi konularda kendilerine destek olacak bir ortak seçme ölçütleri geliştirmiş olmaları; işbirliği açısından, öğretim ve öğrenmeye yönelik paylaşılmış bir felsefenin, öğretim yaklaşımlarının paylaşılmasından daha önemli olduğunu düşünmeleridir. Bu öğretmenler işbirliği için, okul yönetiminden, bölümden ve okuldan destek almanın temel bir etken olduğunu vurgulamışlardır.

Okul başarısında kritik bir önem ve etkiye sahip öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlayan birçok yapı ve unsur vardır. Takım çalışması, etkili iletişim, saygı duyma, öğretmeni yetkilendirme, destekleyici liderlik, öğretim toplantılarına katılma, öğretimin sorgulanması ve çalışmaların paylaşılması bunlardan birkaçıdır.

**Sorgulama.** Sparks ve Loucks (1989) öğretmen sorgulamasını, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik geçerli sorular formüle etmeleri ve o sorulara nesnel cevaplar bulmanın peşine düşme yeteneği, olarak tanımlamışlardır.

Sorgulama yaygın olarak kullanılan bir değer olarak görüldüğünde farklılaştırılmış sistem daha iyi çalışır, çünkü "mesleki uygulamaların sorgulanması, profesyonelliğe damgasını vuran bir unsurdur" varsayımını dayanak noktası olarak alır. Sorular sorulan ve yanıtlar aranan bir okulda, okul müdürü ve öğretmenler kendilerini yansıtıcı uygulayıcılar olarak görürler. Sorunları arama iddiası bulunan, kendileri için zor sorular ortaya koyan, bilgiye dayalı bir temel kuran yönetici ve öğretmenler, değerlendirmeyi değişme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görürler. Farklılaştırılmış denetimde öğretim anlam için sürekli bir arama olarak

görülür. Tüm öğretmenlerin karşılaştığı temel soru / n lar ortaya atılır ve cevapları deneysel biçimde bulunmaya çalışılır (Glatthorn, 1997, 10).

FD modelini kullanan North Hills okul bölgesinde sorgulama şu şekilde tanımlanmıştır (www.nhsd.net, 10): Profesyoneller (öğretmenler) kendi sınıflarındaki sorunlarını tanımlamak için girişimlerde bulunmalı, meslektaş ve okul müdüründen öneriler talep etmeli, çözümleri paylaşmalı, kendi performansları üzerinde düşünmeli, sorgulama ve değişim için işbirliği atmosferi sağlamalıdır.

Sparks ve Loucks (1989) mesleki gelişim yaklaşımı olarak sorgulamanın şu aşamalardan oluşabileceğini belirtmişlerdir: (1) Bir öğretmen veya bir grup öğretmen, ilgi çeken problemi tanımlarlar. (2) Sınıf ve okul ile ilgili gerçek veri toplamaktan, mevcut teori ve araştırma literatürünün incelenmesine kadar birçok veri toplama yolları keşfedilir. (3) Grup veya birey tarafından toplanan verilerin analizi ve yorumu yapılır. (4) Değişimler yapılır ve müdahale sonucunun tanımlanması için yeni veriler toplanır ve analiz edilir.

Novick (1996), üniversite ile okul paydaşlığının, öğretmenlere araştırmaları tartışma, bunları sınıfında uygulama ve kendi deneyimlerine dayalı mesleki gelişime odaklanmaları için fırsatlar sunacağını belirtmiştir. Ayrıca bu paydaşlığın, öğretmen ve eğitimcilere eğitim uygulamalarının sorgulanmasını teşvik ederek öğretme fırsatları sağlayabileceğini belirtmiştir.

Sorgulama temelli mesleki gelişimin değer olduğu bir okulda öğretmen; genellikle veli ve öğrencilerle ahenk içerisinde olup, öğretim ve öğrenci kazanımlarının iyileştirilmesi çabaları için, müfredatta, öğretimde ve değerlemede sorgulama odaklıdır. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde yeni uygulamalar geliştirme ve bunları değerlendirmesinde; sorgulama süreci mesleki gelişimin önemli bir unsuruna dönüşmekte, öğretmenlere amaç belirleme, bu amaçlara yönelik sorular ifade etme ve işbirliği içerisinde bu sorulara çözümler bulma konusunda fırsatlar sunar (Clark, Astuto, 1994; Darling-Hammond, McLaughlin, 1994;den akt. Novick, 1996). Garmston (2005), sorgulama kültürüne sahip okulları diğerlerinden ayıran özellikleri şu şekilde açıklamıştır: (1) Liderler, sürekli olarak açık iletişim kurar ve makul biçimde etkiler ve kamu öğrencisi olarak sorgulamalara aktif biçimde katılırlar. (2) Liderler mekanı öğrenmeye dair konuşmalara hazırlamak amacıyla,

öğretmenlerin gündemindeki gereksiz konuları ayıklamayı kapsayan öğretmen işbirliği için zaman ve mekan organize ederler. (3) Mesleki gelişim dizileri gerçekleştirilince, öz-yansıtmanın sıklığı ve kalitesi de artar.

Joyce (1991) kurumsal gelişme için önerdiği bileşenlerden birisi olan 'araştırma'dan, okul gelişimi ve öğretim etkililiğine uyarlanabilen araştırma sonuçlarını personele aktarma yoluyla yaralanılmasını önermiştir (akt. Glover ve Law, 1996, 23). Guskey (1997) herkesin öğretme ve öğrenme problemlerine odaklandığında, en iyi uygulamadaki düşünceler incelendiğinde ve belirli uygulamaların öğrencilerin üzerinde etkililiği sorgulandığında olumlu değişimlerin daha hızlı biçimde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Sparks ve Loucks (1989), okul temelli sorgulama ile okul gelişim süreci arasında çok yakın bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Okul gelişiminde ve FD'nin başarısındaki temel unsurlardan birisi olan sorgulamada; öğretmenin mesleki gelişimi için mevcut öğretim uygulamalarını analiz etmesi, eksik yönlerini ortaya koyması ve bunları gidermeye çalışmasının önemli unsurlar olduğu göze çarpmaktadır. Sorgulamanın okul kültürünün bir normu haline gelmesi FD'nin başarısına anlamlı katkı sağlayacaktır.

**Sürekli gelişme.** Sürekli gelişme, bir varış noktası değil, değişim konusunda sürekli bir yolculuktur. Eğitimsel sorunlara sonul bir çözüm aramak yerine, sürekli değişimin bir mükemmellik yolu olduğunu anlamak gereklidir. Sürekli gelişmeyi yaşam felsefesi haline getiren eğitimciler, öğretim programının sürekli gözden geçirilme ve güncelleştirme gereksinimi içinde olduğunu bilir ve öğretimin daima geliştirilebileceğini farkederek. Yeni teknoloji ve bilgiler, öğretme ve öğrenme alanında öğrencilerin öğrenmesini ve problem çözmesini kolaylaştıracağı için sürekli gelişme öğretim alanında kritik bir öneme sahiptir. Fullan (1991) araştırmasında, değişim sürecinde etkili okulların sürekli değişim ve gelişmeye bağlı olduklarını ortaya koymuştur (Glatthorn, 1997, 11).

Öğrenen okullar sürekli gelişimin bir unsuru olarak düşünülürse, böyle okullarda öğretmenler sürekli olarak öğrenmeye ve kendi aralarında işbirliği yaparak birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmeye teşvik edilirler (Lumby, 1997, 34). Ivanicki (2001), öğrenen örgüt olarak kendini yenileyen örgüt literatüründe,



dönüşümcü ve paylaşılmış liderliğin, okuldaki problemlerin çözülmesi için öğretmenlerin takım halinde çalışabilme mantalitesinin desteklenmesini gerektiğini belirtmiştir. Noe ve arkadaşları (1996, 341) öğrenen örgütleri, üretim ve hizmetin kalitesini artırmak için çalışanlarının sürekli olarak öğrenme teşebbüsünde oldukları ve öğrendiklerini uyguladıkları örgütler; şeklinde tanımlamışlardır. Balay (2004, 20) öğrenen örgütlerin, üyeleri arasında açıklığı, yaratıcılığı ve deneyimi geliştiren güçlü kültürlere sahip olduklarını belirtmektedir. Duffy (1997) bir okul bölgesinin öğrenen örgüt olması için yönetim takımı veya denetmenin; sistematik problem çözme yapısı kurmak amacıyla spesifik yeni planlama önerileri geliştirmesi, deney yapmanın önündeki engellerin ortadan kaldırılması, öğretmenlere ve okul müdürlerine bilgi değiş tokuşu için fırsatlar sunulması ve bilgiyi bölgenin her tarafına iletme yöntemlerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Horne ve Brown (1997, 59) okulların sürekli gelişmeyi başarmaları için şunları önermektedir: (1) Açık ve geniş katılıma dayalı personel geliştirme politikaları geliştirmek, (2) okul ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili spesifik amaçlar belirlemek, (3) mesleki gelişim için bütçe ayırmak, (4) ortaya konan amaçların gerçekçi ve başarılabılır olduğundan emin olmak ve (5) öğretmen ihtiyaçlarıyla, okulun ihtiyaçları arasında hassas bir denge kurmak.

Glatthorn'un vurguladığı üzere farklılaştırılmış denetimi destekleyen unsurlar olan, işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişme; Cohen, McLaughlin, Talber ve Little'e (1993) göre öğretmen adaylarının bu unsurları okul kültürünün bir değeri haline getirecek ve bu şekilde davranacak şekilde yeterince donatılmadıklarını, öğretmen yetiştiren kurumların teknik bilgi vermekle yetindiklerini belirtmişlerdir (akt. Novick, 1996).

Toplam Kalite Yönetiminde, örgüt geliştirmede ve FD'nin başarısını artırmada önemli bir unsur olan 'sürekli gelişme' öğrenen örgüt kavramıyla yakından ilgili olup, mükemmelliğe ulaşmada önemli bir yoldur. Okulların ve öğretmenlerin sürekli gelişme felsefesine sahip olması ve bunu sürdürmesi köklü bir paradigma değişimine bağlıdır. Bu konuda öğretim lideri olması beklenen okul müdürleri ve müfettişlere önemli görevler düşmektedir.

## Destekleyici Çalışma Koşulları

Öğretmenler, hem mesleki çalışmalarını gösterebilecek hem de destekleyebilecek çalışma koşullarına gereksinim duyarlar. Corcoran (1990; akt. Glatthorn, 1997, 11-14) öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin araştırma bulgularına göre iki önemli çevresel etmen önermektedir. Bunlar temel ve zenginleştirici etmenler'dir.

**Temel etmenler.** Çalışma koşullarındaki temel etmenler, öğretmenin çalışma ortamını etkili duruma getirmeye yardımcı olan etmenlerdir. Corcoran (1990; akt. Glatthorn, 1997, 11) bunları; ücret, fiziksel çevre, öğretimsel ve mesleki kaynaklar, zaman kaynağı ve öğretim misyonu başlıkları altında incelemiştir.

(1) Ücret: Öğretmenlerin toplumdaki önemlerini ortaya koyacak düzeyde ücret almaları gerekir. Birçok öğretmen yetiştirme ve sorumlulukları ile orantılı bir ücret sistemi istemektedir. Yine birçok öğretmen, ücretlerinin iyileştirilmesini, okul geliştirme programının önemli bir unsuru olması gerektiğine inanmaktadır (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 11)

(2) Fiziksel çevre: Eren (2000, 226), bir işyerinde ısınma şartları, aydınlatma, havalandırma ve gürültünün çalışanların iş motivasyonları ve verimleri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Corcoran, (1990) da benzer şekilde, öğretmenlerin rahat, güvenli ve düzenli bir iş çevresinde çalışması gerektiğini; ayrıca okulda öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinin öğretmenlerin güvenlik açısından önemli beklentilerinden olduğunu belirtmiştir (akt. Glatthorn, 1997, 12).

(3) Öğretimsel ve mesleki kaynaklar: Öğretmenler iki tür mesleki kaynağa gereksinim duyarlar. Birincisi, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak kaliteli öğretim materyalleri, çekici sınıflar ve güncel teknoloji gibi kaynaklardır. İkinci tür kaynaklar ise mesleki kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim olanakları gibi onların mesleki gelişimlerini destekleyecek kaynaklardır (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12). A.B.D.'de öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçe kaynakları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmış olan, Odden (2001), Garet (1999) ve Elmore ile Burney (1997) mesleki gelişim için ayrılan bütçe kalemlerini şu şekilde sıralamışlardır: (1) Öğretmen zamanı, (2) yetiştirme ve koçluk, (3) programın

yönetilmesi, (4) materyaller, donanım ve çeşitli hizmetler, (5) seyahat ve ulaştırma ve (6) üniversitelere ödenen harç ücretleri ve konferans ücretleri (akt. Gallagher, 2002). Wiles ve Bondi (1996, 10-12) denetimin öğretim boyutunda, öğretmenlere gereksinim duydukları öğretimsel kaynakların sağlanması ve gelecekte gereksinim duyacakları kaynakların belirlenmesinin gereğini vurgulamışlardır (akt. Aydın, 2005, 14). Okul gelişimi uzmanları, okul bölgelerinin operasyonel bütçelerinin en az % 10'unu mesleki gelişime ayırmalarını önermektedir ([www.nscd.org...faqs.cfm](http://www.nscd.org...faqs.cfm)). Hertert'in 1997 yılında, 16 okul bölgesinin mesleki gelişime ayırdıkları bütçeyi bulmaya yönelik yaptığı araştırmada, okul bölgelerinin ortalama olarak operasyonel bütçelerinin % 3,6'sını mesleki gelişime ayırdıklarını bulmuştur (akt. Gallagher, 2002). Elmore ve Burney'in 1997 yılında yaptıkları araştırmada ise, New York'taki 2 numaralı okul bölgesinin operasyonel bütçesinin % 3'ünü öğretmenlerin mesleki gelişimine ayırdığını, bunun da öğretmen başına 1300 dolara tekabül ettiğini bulmuştur (akt. Gallagher, 2002). Richardson (2002) San Diego'da düşük başarı gösteren veya çok sayıda yeni öğretmenin atandığı okullara gelişim amaçlı; atanmış koça ilave olarak tam zamanlı bir koç, tam zamanlı dört matematik uzmanı, ailelerin yetiştirilmesi, okul öncesi programlar ve her birinci sınıf öğretmenine materyaller için 8000 A.B.D. Doları sağlandığını belirtmiştir ([www.nscd.org...res4-02rich.cfm](http://www.nscd.org...res4-02rich.cfm)).

(4) Zaman Kaynağı: Öğretmenler plan yapmak, materyaller geliştirmek, eylem araştırmaları yürütmek, birbirlerine dönüt vermek, seminer ve konferanslara katılmak gibi konularda zamana gereksinim duyarlar. Bu tür nitelikli zamanların sağlanması arzu edilen işbirliğinin geliştirilmesinde çok önemlidir. Bazı okullarda, zümrelerde veya özel takımlarda yer alan öğretmenlere bu tür hazırlıkları için zaman verilir. Bazı okullar ise öğretmenlere zaman kazandırmak için bazı görevleri üstlenebilecek kişileri işe alır veya gönüllülerden yararlanırlar (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12; Hopkins ve Moore, 1993, 200).

Sparks (1999) öğretmenlerin haftanın bir gününde mesleki gelişim faaliyetlerine katılırken; öğrencilerinin ise o gün uygun olan sınıfların birleştirilmesi, diğer sınıflarla ortak hizmet almaları veya ders temelli projelere katılmak gibi program dışı faaliyetlere katılabileceklerini belirtmiştir. Yine Sparks, öğretmenlere mesleki gelişim için zaman kazandırılması bağlamında, okulda yedek öğretmen

bulundurulması ve haftanın dört günü yeterli bir süre için okul günü süresinin uzatılmasını önermiştir. Örneğin Chicago Hefferan İlköğretim Okulu'nda cuma günleri öğrenciler sanat, müzik, beden eğitimi ve yabancı dil derslerindeyken; sınıf öğretmenleri ise o zamanı ders planı yapmak ve mesleki gelişim için kullanmaktadır (www.nscd.org...faqs.cfm). Horne ve Brown (1997, 59) da mesleki gelişim için öğretmenlere zaman kaynağı ayrılmasının önemini belirtmişlerdir. Okul gelişimi uzmanları öğretmenlerin çalışma zamanlarının % 25'ini mesleki gelişime ayırmalarını önermektedir (www.nscd.org...faqs.cfm). ABD Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Ofisi'nin mesleki gelişim modelleri için verdiği ödülü 1997 yılında kazanan okulların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin mesleki gelişimi için zaman kaynağı bulmaya özel bir çaba sarfetmişlerdir (Office of Educational Research and Improvement). San Francisco'daki Unified okul bölgesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bazı günler okulları tatil etmektedir (Richardson, 1997b).

(5) Öğretim misyonu: Öğretmenler uzman oldukları alanlarda öğretim yapmalı ve mümkünse kendilerine bir çalışma odası verilmelidir. Ayrıca öğrenci sayıları öğretimi zorlaştırmayacak düzeyde makul olmalıdır (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12).

FD sisteminin kurulması için gerekli unsurlardan olan temel etmenler; öğretmenlerin saygınlığını artıracak ücret sistemi, rahat güvenli ve düzenli bir iş ortamı, öğretim materyalleri, mesleki gelişim kaynakları ve mesleki gelişime katılım için zaman kaynağından oluşmaktadır.

**Zenginleştirici etmenler.** Temel etmenler sağlandıktan sonra, zenginleştirici etmenlerin de elde edilmesi etkili öğretim için daha güçlü birer güdüleyici olmaktadır. Glatthorn (1997, 13) bu etmenleri; öğrenme merkezli liderlik ve anlamlı iş şeklinde açıklamıştır.

(1) Öğrenme Merkezli Liderlik: Okul müdürü, okulun temel misyonunu önde tutmalı ve bu misyonu başarmaya yönelik eylemleri gerçekleştirmelidir. Buradaki önemli konu, okul müdürünün yönetim otoritesini elden bırakmadan, öğretmenleri yetkilendirmesidir. Etkili müdürlere yönelik yapılan araştırmalarda, müdürlerin bir yandan öğretimsel lider olarak rolünü gerçekleştirirken, diğer yandan da

öğretmenleri güçlendirme yollarını bulmaları gerektiği, sonucuna ulaşılmıştır (Glatthorn, 1997, 12).

Harvard Üniversitesi'nden Richard Elmore (2000) günümüz öğretim liderlerinin klasik görevlerinin yanında; koçluk, öğretme ve okullarındaki öğretmenleri geliştirmeleri gerektiğini de belirtmiştir. Elmore ayrıca öğretim liderlerinin; öğrenci performansındaki artış sürecini denetlemek için eğitim programları, öğretim ve değerlendirme konularında uzmanlaşmalarını; öğretimi gözleyerek ve daha yüksek performans için motivasyon sağlayarak sınıflara yeterince zaman ayırmalarını; öğrencilerin yüksek standartlara ulaşmaları için mesleki gelişime ve öğretmenlere yardıma yeterince zaman ayırmalarını; program planlaması ve öğretim için öğretmenlerin birbirleriyle çalışması ve bilgi paylaşımı için fırsat sağlama konusunda yardımcı olmaları, gerektiğini belirtmiştir (akt.www.nsd.org...leader\_report.cfm).

Glatthorn (1997, 13), DuFour ve Berkey (1995) ile Sparks (2001) aşağıdaki müdür davranışlarının böyle bir rolü yerine getirmede çok önemli olduğunu belirtmektedirler:

- Mükemmelliğin vizyonunu açıklamak ve okula vizyon kazandırma sürecinde diğerlerinin (okul personelinin) etkin katılımını sağlamak,
- Öğretimin etik boyutlarını açıklamak, etik hareket etmek, öğretmen ve öğrencileri öğretim ve öğrenmede etik değerlere duyarlı kılmak,
- Mevcut gelişmeler ışığında program ve öğretim konusuna odaklanmak ve bunu öğretmenlere bildirmek, tecrübelerden elde edilen bilgileri paylaşmak, öğretmenleri sınıfta gözlemek, programın uygulanmasını gözetlemek, öğrenci ilerlemesini takip etmek ve etkili öğretimi ödüllendirmek,
- Sürekli gelişmeyi sağlamak için problem çözme yöntemini kullanmak; değerlendirmeyi formatif ve summatif biçimlerde yapmak; problemleri araştırmak, problemlerin algılanmasını sağlamak için yansımayı kullanmak, problem çözme sürecinde herkesin katılımını etkinleştirmek için örgütsel yapıyı kullanmak,
- Öğretmenlerin ve bireylerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak için, hizmetler sunmak, örgütsel yapıyı kolaylaştırmak ve işbirliğini okulun bir normu haline getirmek; küçük takımların kullanılması işbirliği için çok etkili bir araçtır.

- Okul gelişimi için öğretmenleri işlerine farklı perspektiflerle yaklaşma ve yeni teknik ve stratejileri kullanma konusunda ikna etmek,
- Etkili iletişim kurmak, hakeden herkesi zamanında övme ve herkese ödül verme,
- Herkes için yüksek beklentilerin olduğu güvenli, düzenli ve öğrenme merkezli bir okul iklimi sağlamak,
- Velilerin desteğini, okulda destekleyici öğrenme çevresi sağlamak ve onların anlayış ve yeteneklerini okulu geliştirmek için kullanmak,

Yukarıda açıklanan davranışların birçoğu aynı zamanda, A.B.D.'deki bir eyalette, okul müdürlerine lisans veren kurulun okul müdürleri için belirlediği standartları içermektedir ([www.nsd.org...leader\\_report.cfm](http://www.nsd.org...leader_report.cfm)).

(2) Anlamlı iş: Bazı yöneticiler ve halk ne yazık ki öğretmenleri belirli standartlarda hazırlanmış paketleri iletenler olarak görürler. Bu perspektif öğretmenlerin kendilerini kolayca değiştirilebilir parçalar olarak görmelerine yol açar. Başarılı olmak isteyen bir denetim sistemi belirtilen imajın tersine öğretmenleri üst düzeyde yetenekli, talep edilen ve karmaşık role sahip profesyoneller olarak kucaklamalıdır (Glatthorn, 1997, 12). Jelley ve arkadaşlarına göre (1985, 44), insanlar kendilerini yaptıkları iş türü ile tanımlarlar. Bundan dolayı anlamlı bir iş yaptığını düşünen insanların iş doyumları daha fazla olacaktır.

Glatthorn'a (1997, 12) göre, dış ödüllere oranla içsel psikolojik ödüllere daha çok değer veren öğretmenlerin; program ve öğretim materyalleri geliştirmesi, eylem araştırması yapması, problem çözme ve karar vermede liderlik yapması, sorunlu öğrencilere danışmanlık yapması ve velileri sınıfa ilgili kılması gibi görevleri yapması rollerini artırmasına rağmen, öğretimi anlamlı ve heyecanlı bir kariyer olarak görmelerine katkı sağlayacaktır.

Newstorm ve Davis'e (1997, 228) göre çalışanlara; (1) ustalıklarını kazanmalarını sağlayacak yardım sunarak, (2) iş sürecinde daha fazla kontrol yetkisi vererek, (3) işi iyi yapanların rollerinin örnek alınması sağlanarak, (4) övgüyü, teşviki ve kişisel yeterliği vurgulamaya yönelik sözlü dönütleri kullanarak sosyal destek ve ikna yoluyla ve (5) duygusal destek verilerek, onların

yeterli ve değerli, yaptıkları işin de anlamlı, etkili ve yeteneklerini kullanma fırsatlarına sahip oldukları inancı verilebilir.

FD sisteminin kurulmasında temel etmenlerin yanında; okul müdürlerinin öğretim lideri olmalarının sağlanması, öğretmenlerin toplumdaki imajlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin toplumun geleceği için önemlerinin ortaya konulması ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları motivasyonun sağlanması gibi zenginleştirici etmenlerle sistemin kurulmasını kolaylaştırmak mümkündür.

### **Kolaylaştırıcı Yapılar**

Kolaylaştırıcı yapılar, farklılaştırılmış modelin etkili biçimde çalışmasını sağlayan ve öğretmenin karar vermesinin gereğine de vurgu yapan komiteler ve görev gruplarından (takımlardan) oluşur (Glatthorn, 1997, 15).

Maeroff (1993)'e göre takımların önemini savunan uzmanlar şu varsayımları kullanmaktadır ([www.ncrel.org... /le2advan.htm](http://www.ncrel.org.../le2advan.htm)): (1) İşe en yakın olan çalışanlar, rollerini nasıl gerçekleştireceklerini ve işlerini nasıl ilerleteceklerini en iyi kendileri bilir. (2) Birçok çalışan yaptıkları işin sahibi olduklarını ve örgütün etkililiğine anlamlı katkı sağladıklarını hissetmek isterler. (3) Takım, çalışanların birey olarak elde edemeyecekleri yetki elde etme olasılığı sağlar.

Anderson (2001, 173), Pennsylvania'da FD modelini kullanan bir okul bölgesinde yaptığı araştırmada liderlik (yönetim) takımının sorumluluklarını şu şekilde açıklamıştır: (1) Vizyona odaklanmak, (2) amaç belirlemede öğretmenlerle işbirliği yapmak, (3) öğretim konusunda düzenli bir şekilde toplanacak ve tartışacak bir takım yapısı sağlamak, (4) öğretmen takımları, takım liderleri ve bölüm başkanlarıyla işbirliği yapmak, (5) meslektaş değişimini destekleyecek bir süreç ve program inşa etmek, (6) etkili öğretim stratejileri ortaya koyma ve danışmanlık yapmak, (7) yeni ve problem yaşayan öğretmenlere yoğun bir destek sağlamak, (8) öğretim stratejilerini geliştirme yoluyla öğrenci öğrenmesini desteklemek, (9) öğretim programını kolaylaştırmak, (10) işe doğru kişileri almak.

Her okulun kendine ait bir örgütsel yapısı olmasına rağmen Glatthorn (1997, 15) okullar için; öğretim takımları, merkezi karar verme yapıları, özel görev grupları ile öğretmen ve takım toplantıları, gruplarını (yapılarını) önermektedir.

**Öğretim takımları.** Öğretim ve karar vermede temel yapılar olup mesleki gelişim için önemli bir konuma sahiptir. İlk ve ortaöğretim okulları bunları takım, yüksekokullar ise bölüm veya bölümlerarası düzeyde örgütleyebilirler (Glatthorn, 1997, 15). Takımlarda değişik alanlardan üyeler bir araya gelerek bir proje üzerinde çalışırken bilgi alışverişinde buldukları için, takımlar örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olurlar (İslamoğlu, 2002, 137).

**Merkezi karar verme yapıları.** Liderlik takımı olup, problemleri tanımlamak, özel görev gruplarını belirlemek ve kritik kararlar vermek için öğretmenlerin ve grup üyelerinin bilgi ve deneyimlerini girdi olarak kullanır. Bazı okullarda bu yapılar müdürlük kurulu, bazılarında ise okul geliştirme takımları denir (Glatthorn, 1997, 15).

**Özel görev grupları.** Büyük bir problemin farkına varıldığında merkezi grup tarafından atanırlar. Özel grupların geliştirdiği çözümler, merkezi grup tarafından gözden geçirildikten sonra öğretmenlere sunulur (Glatthorn, 1997, 15). Özel görev gruplarının yapısına çok benzeyen 'kalite halkaları'nı Balcı (2002, 187), problemleri tanımlamak, analiz etmek, çözmek ve uygulamak amacıyla benzer işi yapan bireylerden oluşan ve düzenli şekilde toplanan küçük bir grup, şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Robbins (1996, 348) de yapısı özel görev gruplarına çok benzeyen 'sorun çözme takımlarını', aynı bölümden 5-12 işgörenden oluşan, her hafta birkaç saat toplanan ve kalite, etkililik ve iş çevresini geliştirme yolları üzerinde tartışan takımlar, şeklinde tanımlamıştır. Balcı (2002, 187)'ya göre kalite halkaları, örgütlerdeki insanların yeteneklerini ve yaratıcı kapasitelerini geliştirerek, örgütlerin düşük kalite ve yüksek maliyet problemini çözmeyi amaçlar. Balcı, ürün ya da hizmetinin kalitesini geliştirmek isteyen her kuruluşun kalite halkalarını uygulayabileceğini belirtmiştir.

**Öğretmen ve takım toplantıları.** Mesleki gelişim ve problemlerin tanımlanması gibi iki önemli işleve sahip olmalıdır. Bu toplantılar, öğretmenlerin güncel araştırmalardan haberdar olmalarını ve güncel sorunları incelemelerine



yardım etmelidir. Bu toplantılar, ayrıca problemlerin tanımlanması ve özel görev grupları tarafından önerilen çözümlerin gözden geçirilmesi gibi de önemli bir misyona sahiptir. Okul müdürünün bu tür toplantıları daha fazla yetki almak için lehine kullanması öğretmenler arasında ayrılığa sebep olabilir; bunun yerine okul müdürü bu tür toplantıları öğretmenler arasında fikirbirliğin oluşması için bir fırsat olarak görmelidir (Glatthorn, 1997, 15–16). Lieberman (1999), başarılı olan okullarda öğretmenlerin akademik toplantılarda; öğrencileriyle ilgili yaşadıkları problemleri, meslektaşlarından neler öğrenebileceklerini ve okul dışındaki gelişim kaynaklarını konuştuklarını belirtmiştir. Bu toplantıların odak noktasını okulun çalışması oluşturmuştur. Örneğin Lieberman böyle başarılı bir okulda, aynı seviyelerdeki öğrencileri okutan üç öğretmenden diğer ikisi kadar başarılı olamayan öğretmenin -okul müdürüne gerek kalmadan- diğer öğretmenlere, kendisinin yapmadığı ama diğer öğretmenlerin yaptıkları şeyin ne olduğunu soracak bir öğrenme iklimi olduğunu belirtmiştir.

Noe ve diğerleri (1996, 222), takımların etkili olması için gereken koşulları şu şekilde açıklamışlardır: (1) Takım üyeleri, takımın hedef ve amaçlarını anlamalı ve bu konuda uzlaşmalıdır. (2) Takım üyeleri rollerini anlamalı ve kabul etmelidir. (3) Takım üyeleri işin başarılmasına yönelik işlemlerde uzlaşmalıdır. (4) Takım üyeleri iletişim ve çatışma çözme becerileri gibi ilişki odaklı becerilere yeterince sahip olmalıdır. Slick ve Burrett (1995, 131) ise, okul takımlarının başarılı olmasındaki temel faktörlerden bazılarını; (1) işe uygun takımların seçilmesi, (2) yapılması gerekenlere takım üyelerinin kendilerini adanmaları, (3) her üyenin sorumluluklarını profesyonelce takip etmesi ve (4) takımın her üyesine diğerleri tarafından saygı duyulması ve her üyenin takım içerisinde kendini önemli ve değerli hissedebilmesi, şeklinde sıralamışlardır.

O'Neill (1997, 88) ise eğitimde etkili takım yönetiminin unsurlarını şu şekilde sıralamıştır: (1) Gözden geçirilmiş yönetim yapısı, okulun mevcut çalışma önceliklerine ve örgütsel düzenine hizmet eder. (2) Yeni roller ve görev yönergeleriyle yeniden yapılandırılmış bu grupların, özerk bir biçimde hareket edebilmeleri için güç ve otoriteye sahip olmaları önemli bir temeldir. Ayrıca, verdikleri kararları uygulamalarına katkı sağlayacak gerekli finansal kaynaklara, herhangi bir onaya gerek kalmadan sahiptirler. (3) Yönetim desteğiyle birlikte takım

üyelerinin işlevsel eğitim programı gruplamasını sağlayacak ve çalışmalarını program geliştirme koordinatörleriyle uyumlaştıracak açık bir teşebbüs vardır. (4) Takım üyelerinin birçoğunun liderlikte rol beklentisi içinde olması, paylaşılmış veya işbirlikçi liderlik nosyonunu gösteren bir kanıttır. Sanford (1995), DuPont ve Colgate-Palmolive'de takım üyelerinin, diğerleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve beraber çalışarak etkinliklerinin artmasını dolayısıyla daha iyi çalışanlar olmalarını sağlamak için meslektaşlarından, denetmenlerden ve astlarından dönüt almışlardır (akt. Garmston, 2005).

Slick ve Burrett (1995, 135), takım çalışmaları sırasında etkili bir iletişimin; (1) düzenli bir telefon ağı programı, (2) bilginin sık iletimi ve paylaşımı için e-mail ağı, (3) karşılıklı öğle yemekleri serisi, (3) önemli konulara yönelik misafir uzmanların sunuları içermesi gerektiğini belirtmiştir.

İslamoğlu (2002, 138)'na göre takımların örgütlerde; üretkenlik, verimlilik, iş kalitesi, müşteri memnuniyeti ve çalışanlar açısından da iş tatmini ve örgüte sadakat konularında önemli etkileri gözlemlenmektedir. Horne ve Brown (1997, 74) da eğitim örgütlerinde takım çalışmasının öğretmen izolasyonunu azaltacağını belirtmişlerdir. Newstorm ve Davis (1997, 382), takım üyelerinin işleri yapmak için gerekli niteliklere sahip ve işbirliğine istekli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Takımlar işlevsel bağlamda, üyelerin paylaştıkları bir kültürün varlığı ve üyeler arasında işbirliğinin sağlandığı durumda daha başarılı olurlar (www.ncrel.org).

Görüleceği üzere FD'nin uygulanmasını kolaylaştıran yapıların temelinde, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden çeşitli takımlar veya görev grupları yoluyla yararlanılması yatmaktadır. Ayrıca öğretmenler bu yapılar sayesinde, yönetime katılmakta birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmakta, verimleri ve iş doyumları artmakta ve izole olmalarının önüne geçilebilmektedir.

### **Kapsamlı Hizmetler**

Glatthorn'a göre (1997, 14) öğretmenler, sınıfın karmaşıklığını açıkça anlamalarını sağlayacak üç destekleyici hizmete gereksinim duyarlar. Bunlar: informal gözlemler, okul temelli öğretmen geliştirme ve müdür ile sık etkileşim'dir.

**İnformal gözlemler.** Müdürler sınıflara sıkça informal gözlemler yapmalıdır. Bu tür gözlemler için sadece 5-10 dakikaya ihtiyaç vardır. Müdür sınıf gözlemi sırasında öncelikle derste öğretim sürecini gözden geçirir, ardından öğretmenin öğretimi kolaylaştırmak için ne yaptığını gözler. İnformal gözlemler, müdürlere öğretmenleri zamanında övmeleri için fırsat sunar; programın uygulanmasının informal bir değerlendirilmesini sağlar ve müdürleri görünür kılar. Ayrıca sınıf içerisinde uyarı veren sorunların farkedilmesini sağlar. İnformal gözlemler, yararlarına rağmen kısa süreli ve plansız olmaları nedeniyle formal değerlendirmenin yerine kullanılmamalıdır (Glatthorn, 1997, 19).

Richardson (2002) okul bölgesi liderliği için University of Pittsburg'da verilen eğitimdeki iki stratejiden birinin, lider adayı ile okul müdürünün 2-3 saat içinde 10-15 sınıfı gözleyip neler gözlediklerini ve nelerin dikkat çektiğini tartışmaları olduğunu belirtmiştir. Horne ve Brown (1997, 78) eğitim örgütlerinde başkalarının gözlenmesinin etkili bir mesleki gelişim aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Örneğin, geçmiş iki yılda öğrettikleri tematik ünitenin etkililiğine yönelik bir eylem araştırması planlayıp yapmak isteyen orta düzeydeki bir grup öğretmen, okul yılı boyunca periyodik olarak toplanır ve okul müdürü tarafından habersiz bir biçimde en az iki veya üç defa gözlenirler (Rettig, 1999, 38).

**Okul temelli öğretmen geliştirme.** Öğretmen geliştirme, öğretmen grupları için örgütlenmiş öğrenme deneyimlerini ifade eder (Glatthorn, 1997, 15). Bazı uzmanlar (Little, 1993; Gall ve Vojtek 1994; Lieberman, 1995; Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; akt Glatthorn, 1997, 20) yeni modelde aşağıda belirtilenlerin uygulanmasını önermektedir:

- Yansıtıcı. Personel geliştirme, öğretmenlerin esas olarak acil problemlerin çözümünü için yansıma ve araştırma yapmasını vurgular.
- İlgi. Oturumlar öğretim bağlamında öğrencilerin öğrenme problemlerine odaklanmalıdır.
- İşbirliği. Oturumlar, okul yöneticileri, bölge denetmenleri, danışmanlar ve sosyal çalıştırmacılar gibi profesyonellerin birçok rolüyle birlikte katılımını gerektirir.

- Yoğunluk ve devamlılık. Personel geliştirme programı danışmanlarla tek hedefli toplantılar yerine, devamlılığın sağlandığı bir temelde öğretmenin derinlemesine öğrenmesini amaçlamalıdır.
- Bağlantı. Personel geliştirme programları, diğer gelişimsel stratejilerle bağlantı kurmalıdır.

Okul temelli öğretmen geliştirmenin savunucuları (Darling-Hammond, 1997; Spark & Hirsh, 1997; akt. Ali, 2001), öğretmenlerin sınıf uzmanları olduğunu varsaymakta, yeni stratejileri ve bunları uygulamayı beraber öğrendiklerini; yaklaşımın, öğretmenler arasında bilgi paylaşımına olanak tanınması dolayısıyla etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Guskey'in (1997) okul temelli öğretmen geliştirme ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür: (1) Öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrenmeye ve öğrencilere açık bir biçimde odaklanmaları, (2) hem bireysel hem de örgütsel değişime odaklanma, (3) okulun vizyonu çerçevesinde, küçük ama kararlı değişimler gerçekleştirme ve (4) mesleki gelişimi; araştırma projesi, program geliştirme ve değerlendirme, öğretim faaliyetleri ve öğrenci değerlendirme süreçlerinin içine yerleştirme.

**Müdürle sık iletişim.** Tüm öğretmenler, müdürle görüş alışverişinde bulunmak, ilgilerini tanımlamak, güncel konulara bakış açılarını paylaşmak için yapısal fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Müdürler bu ihtiyaçları, takım ve bölümlerle periyodik bir şekilde toplanmak, öğlen veya öğretmenlerin programlarının boş olduğu vakitlerde informal seminerler yapmak ve böyle değişimler için her öğretmene kısmi zaman ayırmak gibi birkaç yolla tatmin edebilirler (Glatthorn, 1997, 21).

DuFour (2001) personel gelişimciliğine soyunan okul müdürlerinin; (1) öğretmenlere meslektaşlarıyla gelişim amacıyla işbirliği içinde çalışabilmeleri için zaman sağlaması, (2) işbirliği halinde çalışan takımın çalışmalarına kılavuzluk yapmak için öğretim ve öğrenmeyle ilgili kritik sorular belirlemesi, (3) öğretmenlere işbirliklerinin sonucu olarak, üzerinde düşündükleri sorulara yönelik artefaktlar üretmeleri ve sunmalarını istemesi, gerektiğini belirtmiştir.

## **Okul Dışında Gelişim Fırsatları**

Darling – Hammond ve McLaughing (1995; akt, Glatthorn, 1997, 15)'e göre öğretmenlerin ayrıca okul dışında da birkaç tür gelişim deneyimlerine ihtiyaçları vardır. Bu fırsatlar, okul üniversite işbirliğini, öğretmenden öğretmene ve okuldan okula bilgisayar kullanılan ağları, çevredeki gençlik örgütleriyle işbirliği ve bölge, devlet ve mesleki örgütler tarafından desteklenen gelişim faaliyetlerine ilgiyi içerir.

Öğretmenlerin okul dışındaki insanlarla, endüstri örgütleriyle, uzmanlarla, üst düzeydeki kolejlerle, yüksek eğitim kolejleri vb. kişi ve kuruluşlarla diyaloga girmesi ve ziyaretler yapması, onların performanslarını kıyaslayabilmelerine ve ne kadar iyi bir iş yaptıkları konusunda karar verebilmelerine katkı sağlar (Torrington ve Weightman, 1993, 49-50). Eyalet veya okul bölgesi düzeyinde okul liderlerinin birbirleriyle iletişim kurmaları, düşüncelerini paylaşmaları ve problemlerini çözmeleri için bağlantılı öğrenme deneyimleri ve elektronik ağ oluşturmalarının yararlı olacağı belirtilmiştir (www.nsd.org...leader\_report.cfm). Okul dışındaki gelişim fırsatlarından birisi olan interneti eğitimciler şu amaçlar için kullanabilir: (1) Bilgiyi arşivlerden, veri tabanlarından ve kütüphanelerden araştırmak ve bulmak, (2) e-mailler, yeni gruplar, sohbet hatları ve gruplar yoluyla ortak ilgi ve merakları paylaşmak, (3) dünya çağında diğer eğitimcilerle eylem araştırması veya sınıf projeleri yürütmek (www.nsd.org...f\_vojtek.cfm).

## **Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Ortaya Çıkan Engeller**

Shields (1982) araştırmasında, farklılaştırılmış denetimin değer ve faziletine rağmen, modelde çözülmesi gereken bazı engeller belirlemiştir. Öğretmenler, birbirlerini gözlemeden önce plan yapma, gözlem yapma ve gözlemi değerlendirme gibi zaman alıcı mesleki gelişim etkinlikleri için, bu programı kullanan her okulun, zaman yönetimi stratejisine zaman sağlayıcı bir unsurun oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler birbirlerinin sınıflarını gözlerken, boşta kalan sınıflara yönelik alternatifler geliştirme gereğiyle birlikte; öğretmenlerin programa aktif katılımları ve farkındalıkları arttıkça, okul müdürünün de bireysel ve grup toplantılarına daha fazla zaman ayırma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (akt. Jailall, 1998, 28).

Okul müdürlerinin algılarına göre programdaki en büyük sınırlama zaman yetersizliği olmakla birlikte; öğretmenler arasında mesleki ilerlemeyi kolaylaştıracak denetim uygulamalarında bilgilerinin yetersizliği; öğretmenlerin denetime yönelik olumsuz tutumları ve mesleki gelişim sırasında kullanılabilecek yedek öğretmenlerin yetersizliği, müdürler tarafında algılanan diğer sınırlamalardır (Shields, 1982; akt. Jailall, 1998, 28). Öğretmenlerin yeni kavramları anlamaları, yeni becerileri öğrenmeleri, yeni tutumlar geliştirmeleri, araştırmaları, tartışmaları, değerlemeleri, yeni yaklaşımları denemeleri ve mesleki gelişimlerini planlamak için zamana ihtiyaçları vardır (Cocoran, 1995; Troen ve Bolles, 1994; Abdal-Haqq, 1989;’den akt. Jailall, 1998, 28-29).

Jailall (1998, 70), A.B.D.’nin tüm eyaletlerinde yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre, FD modeli çerçevesinde kullanılan öz-yönetimli ve işbirlikçi yaklaşımların başarısızlığını açıklayan faktörleri ağırlıklarına göre şu şekilde sıralamıştır: Öğretmenlerin yeterince olgun ve becerikli olmaması (% 10); yetiştirme, hazırlık ve planlama gibi kaynakların yeterince sağlanmaması (% 9); öğretmenlerin yeterince motive olmaması (% 6); okul düzeyinde kaliteli liderliğin sağlanamaması (% 4); okul kültürünün programı desteklememesi (% 4); program tasarımının çok karmaşık veya kusurlu olması (% 2). Farklılaştırılmış denetimi yeterince etkili bulmayan tek okul sisteminde, başarısızlığın en önemli faktörünün yetiştirme eksikliği olduğu belirtmiştir.

FD modelinde öğretimin odak noktalarından biri de öğrenme merkezli sınıftır.

### **Öğrenme Merkezli Sınıfı Özendirme**

Tüm gelişimsel hizmetler, öğrenme çıktılarına odaklanmayı ve yapısalcı öğrenme modeline vurguyu içererek öğretmenlerin öğrenme merkezli sınıf elde etmelerini kolaylaştırır. Çıktılara vurgu yapma ve yapısalcı öğrenme modeli öğretmen gelişimi için önemlidir (Glatthorn, 1997, 24).

Öğrenci merkezli eğitimde eğitimciler, öğrenci üretkenliğini, bilgi kazanımını, becerilerin artırılmasını ve kişisel mesleki yeteneklerin geliştirilmesini en çoklaştırma çabasındadırlar. Öğrenciler tercihlerinde birinci derecede sorumluluk

sahibidir ve öğrenmeleri üzerinde uygulama kontrolü fırsatlarına sahiptir (www.abor.asu.edu). Bu yöntemde öğretmen, öğrenme görevlerini yapar; öğrenmeyi tasarlar; daha az anlatır, öğrenciler daha fazla keşfedicidir; öğretmen model olur; öğrencilerin daha fazla ve birbirinden öğrenmesini sağlar; öğrenme için iklim yaratılmasına çalışır; daha fazla dönüt sağlar (www.montgomerycollege.edu).

### **Öğrenmeye Yapısalcı Yaklaşım**

Son yıllarda 'yapısalcılık' adında öğrencinin anlamı yapması (üretmesi)'ni vurgulayan yeni bir öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yeni bakış açısı, öğrenme merkezli sınıfın temel ve önemli bir parçasıdır (Glatthorn, 1997, 26).

Öğrenme merkezli sınıf, öğretmenin yöntemine veya öğrencilerin faaliyetlerine değil, öğrenme çıktılarına odaklanır. Öğretmen ders planlama sürecinde öncelikle öğrenme çıktılarının aşağıdaki ölçütleri karşıladığını belirlemelidir. Bunlar: (1) Dersin öğrenme çıktısı ünitenin amaçları veya çıktılarıyla doğrudan ilgili olmalıdır. (2) Dersin öğrenme çıktısı o konu, gelecekteki öğrenme, öğrenci ve ünite için önemli olmalıdır. (3) Dersin öğrenme çıktısı gelişime uygun ve cesaret verici olmalıdır, ulaşılamaz olmamalıdır (Glatthorn, 1997, 24-25). A.B.D. ve İngiltere'de etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda etkili okulların öğrencileri için daha yüksek düzeyde öğrenme çıktıları elde ettikleri bulunmuştur (Hargreaves ve Hopkins, 1993, 230).

Langer (2000, akt. Sparks, 2002, 5-3) etkili okul bölgelerinin; öğrenci başarısının ilerletilmesi için eşgüdümlü çabalar harcadıklarını; öğretmenlerin formal veya informal çeşitli mesleki topluluklara katılımlarını kolaylaştırdıklarını; öğretmenlerin katıldığı yapılandırılmış iyileştirme çabalarına sahip olduklarını; öğretmenler ve öğrenciler arasında önemsemeye dayalı tutumlar oluşturduklarını ve yaşamboyu öğrenmeye derin bir önem besledikleri sonucuna ulaşmıştır.

### **Öğrenme Merkezli Sınıfın Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkisi**

Klinik denetimin bazı türleri öğretim yöntemleri üzerine odaklanırken, öğrenme merkezli gelişim ise, öğrenme çıktılarına odaklanır. Buradaki amaç, öğrenci öğrenmesiyle ilgili konularda öğretmenin daha yansıtıcı olmasına yardım

etmektedir. Denetmen bu yansıtmayı beslemek için problem çözme yöntemini kullanır. Müdürler tarafından yapılan informal gözlemler öğrenme odaklı olmalıdır. Hem işbirlikçi hem de bireysel tarzda çalışan öğretmenler, kendi mesleki gelişimlerinde yapısalcı yaklaşımların üstünlüğünü vurgulamalıdır (Glatthorn, 1997, 31).

### **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi**

Glatthorn (1990), Glickman (1985), Hoy ve Forsyth (1986) gibi denetim alanının önde gelen uzmanları, etkili denetimin tanımlanması için sağlam ve güvenilir bir temel sunmakla birlikte; denetim ve mesleki gelişim arasında güçlü ve güvenilir bir köprü kurmaya başlama fırsatı da sunmuşlardır (akt. Dollansky, 1998, 10). Sparks (2002, 1-1) okullarda meydana gelen kaliteli öğretim ve yetenekli liderliğin tesadüfen ortaya çıkamayacağını; bunların, mesleki gelişimin çok güçlü yaklaşımlarının tasarlanmasını ve uygulanmasını gerektirdiğini belirtmiştir. Wenglinsky (2002, akt. Florance, 2005, 3), öğretmen etkililiğinin ölçülmesindeki üç temel perspektiften birisinin sürekli mesleki gelişim olduğunu belirtmiştir. Hillyer (2005) yaptığı araştırmada, okul genelinde öğrenci başarısını en çok etkileyen faktörlerin; öğretmen işbirliği, kaliteli liderlik, mesleki gelişim ve öğrenci başarısına odaklanma olduğu, sonucuna ulaşmıştır.

2000 yılı ABD Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim modeli ödülleri (U.S. Education Department's National Awards Program for Model Professional Development; Sparks, 2002, 1-3) kazanan dört okul ve üç okul bölgesinde öğretmenlere yönelik sıklıkla uygulanan mesleki gelişim etkinliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür: (1) Öğretim problemlerinin tartışıldığı ve öğrenci başarısının izlendiği öğretmen toplantıları yapılması, (2) müfredata yönelik çalışmalar yapılması, (3) öğretmenin mesleki gelişiminde mevcut araştırma ve teorilerden yararlanılması, (4) okul veya okul bölgesi dışında eğitim uzmanlarından destek ve danışmanlık hizmeti alınması, (5) öğretmenlerin ileri düzey bir eğitim veya sertifika programına katılması, (6) öğrenci başarısı ve ilerlemesini gösteren portfolyolar kullanılması (7) işbirliğinin ve sürekli gelişimin norm olduğu bir okul kültürü yaratılması ve (8) mesleki gelişime kaynak ve zaman sağlanması.



Mesleki gelişim bağlamında ödül kazanan okulların öğretmenlere yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler FD'de önerilen etkinlikler ile karşılaştırıldığında, ödül kazanan okullarda yapılan 3. etkinlik dışında diğer etkinliklerin FD'nin etkinlik alanları içerisinde yer aldığını söylemek mümkündür.

DuFour (2000; akt. Sparks, 2002, 5-7), mesleki gelişim lideri olmak isteyen okul bölgesi yöneticilerinin; her öğretmenin takım üyesi olmasını, öğretmenlere okul günü içinde meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarını sağlayacak zaman sağlaması, öğretmenlerin işbirliği sürecinde öğretme ve öğrenmeye yönelik kritik sorular üretilmesini sağlaması, hem bireysel ve hem örgütsel ilerlemenin izlenmesi ve değişim için ortam sağlamaları ve değişimi ısrarla ve kararlı bir şekilde takip etmelerini önermektedir.

Garet ve diğerleri (1999; akt. Gallagher, 2002) etkili bir mesleki gelişim unsurlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır: (1) Okul temelli ve iş içinde yapılması, (2) uzun dönemli ve sürekli olması, (3) aynı okuldan veya bölümden öğretmenlerin grup halinde toplu katılımıyla yapılması, (4) öğretmenlerin öğretimde aktif olması ve sorumluluk alması, (5) eyalet standartları ve değerlendirmeleri ile öğretmenin amaçları, okul ile bölgenin bağlamıyla uyum içerisinde olması.

Yüksek kalitede mesleki gelişim;

- Öğretmenin bilgi ve pedagoji becerilerinin derinleştirilmesine odaklanır.
- Uygulama, araştırma ve yansıtma için fırsatlar içerir.
- Öğretmenlerin günlük çalışmasına yerleştirilir ve okul günü içerisinde yapılır.
- Zaman kaynağı sağlanır ve
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili problemleri çözmek amacıyla, öğretmenlerin kendi aralarında ve müdürle işbirliği yapılması temeline dayanır (Sparks, 2002, 1-4)

Dollansky (1998, 11-13), öğretmenlerin denetim doğası ve mesleki gelişimlerine yönelik yaptığı araştırmada; denetim ve denetim çevresine güven, denetmen ve öğretim egzersizi, meslektaş denetimi, konferans verme, risk altında ve yeni öğretmenlerin denetimi, mesleki gelişim planları, formal ve informal denetim gözlemleri, yeni denetim politikaları ve uygulamaları ve denetim sürecinde

öğretmen tercihleri, tüm öğretmenler tarafından önemli bulunan faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Yine Dollansky (1998), öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkı sağlayan bir faktör olarak algılandığını; öğretmenlerin, öğretimin geliştirilmesini sağlayacak daha güçlü bir denetim ve mesleki gelişim bağlantısı kurulmasını istediklerini, ortaya koymuştur.

FD modelini kullanan North Hills okul bölgesinde, öğretmenlerin kullandıkları mesleki gelişim yaklaşımlarını ilave gelişim seçenekleri ile desteklemeleri gerekmektedir. Bu seçenekler; video kayıtları, okumalar, üniversite personelinden danışmanlık hizmeti almak, çalıştaylar, konferanslar, sürekli eğitim ve / veya okul bölgesi tarafından önerilen hizmetiçi eğitim kurslarıdır (www.nhsd.net, 9).

### **FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİNİN GELİŞİM SEÇENEKLERİ**

İnsan gelişim teorisyeni Levine (1989) farklı gelişim seviyelerindeki bireylerin, farklı kişilik ve mesleki gelişime ihtiyaçları olduğuna inanmaktayken; benzer şekilde öğrenme stilleri araştırmacıları Dunn ve Dunn (1978) ile Gregorc, (1979), bireylerin algılama ve bilgiyi işleme bakımlarından farklılaştıklarını belirtmektedirler (akt. Sparks ve Loucks, 1989; www.district.sbschools.net, 1). Lieberman ve Miller (1985) de, farklı öğretmenlerin farklı zamanlarda, farklı şeylere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir (Jailall, 1998, 22). Glassberg ve Sprinthall (1980) yaptıkları araştırmada, farklı gelişim evreleriyle farklı davranış biçimleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmacılara göre, üst düzey (ve karmaşık) gelişim evrelerinde olan öğretmenler alt gelişim evrelerinde bulunan akranlarına göre daha etkili bir görünüm sergilemektedirler (akt. Seferoğlu, 2004, 154). Glatthorn (1984) öğretmenlerin farklı gelişim ihtiyaçları ve öğrenme stillerine sahip olmalarından dolayı, denetim sürecinin de öğretmene göre farklılaşması gerektiğini belirtirken; Glickman (1995) da benzer şekilde, denetim seçeneklerinin öğretmenlerin öğrenme stilleri ve mesleki gelişim aşamalarıyla uyumlaştırılmasını savunmaktadır (akt. Anderson, 2001, 48-49). Glickman, öğretmenlerin yetişkinliğin ve kariyer gelişiminin farklı seviyelerinde bulunmalarından dolayı, gelişim düzeyleri, uzmanlıkları ve bağlılıklarına uygun bir denetim sunulması gerektiğini belirtmiştir (akt. Aydın, 2005, 55). Anderson, (2001, 56-57) etkili denetimin özelliklerini inceleyen iki araştırmada, denetim sürecinin en etkili olduğu durumu; denetimin öğretmenlerin ihtiyaçları ve gelişim seviyesine uygun yaklaşımlar kullandığı zaman

ortaya çıktığı sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Nitekim Glatthorn (1990), Glickman (1985) ile Hoy ve Frosyth (1986)'ın geliştirdikleri denetim modellerine dayalı olarak Dollansky'nin (1998, 11-13), 'Saskatchewan kırsalındaki K-6 ilköğretim okullarında öğretmenlerin denetim doğası ve mesleki gelişime dair algıları' üzerinde yaptığı araştırmada, 'öğretmenler; deneyimli ve başarılı, orta düzeyde, yeni ve problem yaşayan öğretmenlerin farklı şekil ve yoğunlukta denetlenmeleri gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir'. Shields de (1982; akt. Jailall, 1998, 24-29) araştırmasında, FD modelinin; öğretmenlere, ihtiyaçları ve deneyimleri doğrultusunda en uygun yaklaşımları seçebilecekleri fırsatlar sunduğu; öğretmenlerin denetim kaygı ve korkularını azalttığı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı; denetimde kullanılacak alternatif teknikler konusunda farkındalık meydana getirerek, öz-değerlendirme ve öz-gelişme fırsatları sunduğu, sonucuna ulaşmıştır.

Glatthorn (1997, 31; Fritz ve Miller, 2003, 19) da geliştirdiği denetim modeli farklılaştırılmış denetimde, öğretmenlerin akademik gelişim seviyesine göre üç farklı gelişim odaklı denetim modeli önermektedir. Bunlar; tecrübesiz ve öğretimle ilgili ciddi sorunları bulunan öğretmenlere yönelik, yoğun gelişimsel faaliyetlerin sağlandığı yaklaşım; orta gelişim seviyesindeki öğretmenlere yönelik, işbirliği odaklı mesleki gelişimin artırılmasını amaçlayan yaklaşımlar ve ileri düzeydeki tecrübeli öğretmenlere yönelik, kendi mesleki gelişimlerini sağlayan –kolaylaştıran- yaklaşımlardır. Glickman geliştirdiği gelişimsel denetim modelinde, Glatthorn'un modeline benzer şekilde; düşük gelişimsel düzeyde bulunan öğretmenlere 'yönlendirici denetim', orta derecede gelişimsel düzeyde bulunan öğretmenlere, 'işbirlikçi denetim' ve yüksek gelişim düzeyinde bulunan öğretmenlere de genellikle 'öz yönelimli gelişim'i önermektedir (akt. Aydın, 2005, 56).

Petersen (1999)'in California'daki beş okul bölgesi liderleriyle görüşme yoluyla yaptığı araştırmada; okul bölgelerinde mesleki gelişim için kullanılan yöntemlerin farklılaşmakla birlikte, öğretmenlerin öğretim repertuarını iyileştirmesine katkı sağlaması için ağırlıklı olarak kullandıkları yöntemlerin, çalıştay, konferans, konuşmacı daveti ve yerel kolejlerden kaynak temini veya kurslara katılım, şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fullan ve Hargreaves (1996)'e göre, sistematik eğitim reformunda ve kamu okullarındaki tüm öğrencilerin

öğrenme kazanımlarının artırılmasına odaklanan okul geliştirmedeki kritik faktörün, öğretmenin mesleki gelişimi olduğunu belirtmişlerdir (akt. Bredeson ve Scribner, 2000).

FD modelinde kullanılan yöntemleri, yaklaşımları, varsayımları ve hedef öğretmen gruplarını ilgili literatür doğrultusunda Çizelge 2'deki gibi özetlemek mümkündür.

Çizelge 2. Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Kullanılan Yöntemler Yaklaşımlar ve İlkeler

Modelde Kullanılan Yöntemler	Hedef Öğretmen Grubu	Kullanılan Yaklaşımlar	İlkeler, Varsayımlar ve Denetmen rolü
<b>Yoğun Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslekte yeni olanlar</li> <li>Öğretimle ilgili ciddi problem yaşayanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klinik denetime benzeyen ve sekiz döngüden oluşan bir yaklaşım</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme merkezli sınıf ilkeleri,</li> <li>Denetmen yönlendirici olarak aktif bir rol alır.</li> </ul>
<b>İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik gelişmişlik bakımından orta seviyedekiler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslektaş koçluğu</li> <li>Mesleki diyalog</li> <li>Program geliştirme</li> <li>Eylem araştırması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerin sistematik biçimde meslektaşlarıyla işbirliğini temel alır.</li> <li>Öğretmenin izolasyonunu azaltır; özgüvenini artırır; olumlu atmosfer oluşturur.</li> <li>Öğretmen tarafından yönetilmesine rağmen denetmen, kaynak ve uzmanlık desteği sunar.</li> </ul>
<b>Öz-Yönetimli Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik gelişmişlik bakımından ileri seviyedekiler</li> <li>Öğretimde problem yaşamayanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir hedef planlar; bunu uygular; değerlendirir ve sonucu raporlaştırır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen gelişimini bağımsız olarak kendi sağlar.</li> <li>Öğretmen deneyimlerinden yararlanır.</li> <li>Denetmen, öğretmenin belirlediği gelişim amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin sağlanmasından sorumludur.</li> <li>Denetmen yönlendirici olmayan bir koç gibi davranır.</li> </ul>

Sullivan ve Glanz (2005, 69), FD modelinde kullanılan yaklaşımlara çok benzeyen, denetime kişilerarası yaklaşımları ve unsurlarını Çizelge 3'deki gibi açıklamışlardır.

Glatthorn (1997) FD modelinde kullanılan mesleki gelişim yaklaşımlarını şu şekilde açıklamıştır; meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik 'yoğun mesleki gelişim yaklaşımı'; akademik gelişmişlik ve

mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik 'işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları' ve tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik, 'özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı'. FD modelinde kullanılan mesleki gelişim yaklaşımları literatür doğrultusunda aşağıdaki gibi betimlenebilir.

Çizelge 3. Denetime Kişilerarası Yaklaşımlar

Doğrudan Bilgilendirici	İşbirlikli	Öz-yönetimli
1. Denetmen problemi tanımlar, ardından bilginin tanımlanmasında öğretmenden yardım ister.	1. Denetmen problemi öğretmenin perspektifinden tanımlamaya çalışır.	1. Denetmen, öğretmene problemi tanımlamasını rica eder.
2. Denetmen çözümü sunar ve öğretmenden girdi talebinde bulunur.	2. Denetmen çözümler için öğretmenle işbirliğinde beyin fırtınası yapar.	2. Öğretmen problemi tanımlayana kadar, bilgilendirme ve yansıtma yapar.
3. Denetmen özetler ve ardından onay için öğretmene sorar	3. Problem paylaşma ve tartışma süreci şeklinde çözülür.	3. öğretmen problemi çözer ve sonuçları keşfeder.
4. Öğretmen nihai tercihlerini tekrar bildirir.	4. Planda uyum sağlanır.	4. Öğretmen karara bağlı kalır.

**Kaynak:** Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching. Strategies and technics. Foreword by Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.*

### Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Glatthorn (1997) bu yaklaşımı, öğretim yöntemlerinden çok, öğrenme çıktılarına odaklanan kılavuz gözlemleri gerekli kılan bir süreç olarak açıklamıştır (akt. Fritz ve Miller, 2003, 20). Yoğun mesleki gelişim, tüm tecrübesiz ve tecrübesi olduğu halde öğretimle ilgili ciddi problemler yaşayan öğretmenlere yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem klinik denetimin özel bir şekli olup, öğrenme merkezli sınıfın ilkeleri üzerine temellendirilmiştir. Denetmen tüm sorulara cevap veren bir uzman gibi davranmaktan öte, öğretmenle araştırma ve yansıtma ruhunda işbirliği yaparak çalışmalıdır (Glatthorn, 1997, 38-39). Bu yaklaşımda denetmen, deneyimsiz öğretmenlere yüksek düzeyde akademik destek sunar (Danielson, 2001).

Rettig'in (1999, 38-39) Wisconsin'de yaptığı araştırma kapsamındaki okullarda, yoğun yaklaşımda çalışan öğretmenlerin neredeyse tamamının, FD'nin mesleki gelişimleriyle ilgili kararlar vermelerine izin verdiğini ve mesleki gelişime

odaklanmayı sağladığını belirtmişlerdir. Yoğun yaklaşımda çalışan öğretmenlerin tümü, bu denetim modelinin öğretimdeki güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir.

Tomlinson (1995; akt. Seferoğlu, 2004, 158) meslekte yeni olan öğretmenlerin, moral desteğe, rehberliğe ve geri bildirim ihtiyacı duyduğunu belirtmiştir. Seferoğlu (2004, 158) bu ihtiyacın karşılanabilmesi için de mesleki desteğin, geri bildirim ve yardımın esas olduğu bir sistemin geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktadan hareketle meslekte yeni olan öğretmenlere yoğun gelişim yaklaşımının uygun olabileceği sonucu çıkarılabilir.

FD modelini kullanan Addison Central okul bölgesinde, öğretmenler yoğun gelişim sürecine bir veya iki yıl katılmak durumundadır. Fakat summatif değerlendirme sürecinin sonucuna göre bu süreler müdür tarafından uzatılabilir ([www.acsu.k12.vt.us](http://www.acsu.k12.vt.us); s.2). Yoğun gelişimde, üç-dört formal gözlem yapılır, bunu öğretmen ve denetmenin gözlem içeriğine ve veri analiz tekniklerine odaklanan görüşmesi takip eder (Rettig, 1999, 38). FD modelini kullanan A.B.D.'deki Howard County adlı okul bölgesinde, yoğun gelişim yaklaşımındaki deneyimsiz öğretmenlerin yılda en az dört defa okul müdürü, müdür yardımcısı veya sertifika sahibi başarılı bir öğretmen tarafından gözlenmeleri ve gözlemlerinin rapor edilmesi gerektiği belirtilmiştir ([www.howard.k12.md](http://www.howard.k12.md)). Bu modeli kullanan Amerika'nın Pennsylvania eyaletindeki South Western okul bölgesinde ise, yoğun gelişimde sorumluluk alan yöneticinin, yılda en az dört klinik denetim döngüsü gerçekleştirdiği belirtilmiştir ([www.swsd.k12.pa.us](http://www.swsd.k12.pa.us)). Howard County adlı okul bölgesinde Aiex (1993), Rochester'de yeni öğretmenlerin ilk üç yıl boyunca denetmen tarafında yılda üç kez gözlemlendiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte ilk yılda, öğretmenler mentorluk programına katılmakta, mentorlar yıl boyunca öğretmenin sınıfını yaklaşık olarak 40 defadan fazla ziyaret etmekte, öğretmenle birlikte veli toplantılarına ve mesleki olaylara katılmaktadır. Bays'ın (2001, 119) yaptığı araştırmada, mentörlüğün yeni öğretmenlerin oryantasyonu ile desteklenmeleri ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Birçok okul bölgesi yeni öğretmenlere yönelik, mentorlük, çalıştay ve öğretmenlerin yeni durumlarına alışmasını kolaylaştıracak diğer öğrenme deneyimleri gibi tamamlayıcı programlar yapmaktadır (Sparks, 2002, 5-4). O'Bryan'a göre (1995, 77) göreve yeni başlamış bir öğretmenin yetiştirilmesi süreci; okul ve çevresinin ihtiyaçları ve karakteristikleri, okulun açılma ve kapanmasıyla ilgili faaliyetler; öğrenci başarısının değerlendirilmesiyle ilgili politika ve uygulamalar; genel öğretim stratejileri, içerik bilgisi, program yardımı; iletişim ve toplantı becerileri; kendini değerlendirme teknikleri; teknoloji kullanımı konularını içermelidir. Aydın (2005, 203), aday öğretmenlerin eğitim sistemiyle bütünleşmeleri, eğitsel işlevlerinin farkında olmaları, çalıştıkları okul ve çevre ortamına uyum sağlamaları, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmalarında okul müdürlerinin önemli bir kaynak olabileceğini belirtmiştir.

ABD Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Ofisi'nin mesleki gelişim modelleri için verdiği ödülü 1997 yılında kazanan okullardan birisi olan Lawrance Kansas Okul Bölgesi'nin modelindeki dört anahtar unsurdan birisi, bölgede yeni olan tüm öğretmenlerin meslekteki ilk iki yılda 'Yeni Personel İçin Öğretim Becerileri Programı'nı bitirme zorunluluğu olmasıydı (Office of Educational Research and Improvement).

Florida, Kansas, Louisiana, Maryland, Nebraska, Nevada, New Jersey, North Dakota, Oregon, Pennsylvania, South Dakota, Texas ve West Virginia gibi birçok A.B.D. eyaletinde, göreve yeni başlamış tecrübesiz (0-3 yıllık) öğretmenlerin değerlendirilmesinde ve mesleki gelişimlerinde 1992 yılında 2-5 arasında sınıf gözlemi yapılmıştır (Furtwengler, 1995). A.B.D'de FD modelini kullanan okullarda aday öğretmenler yılda 1-6 arasında gözlenmekle birlikte, yıllık gözlem sayısında okul bölgelerinde farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamaları şu şekilde özetlemek mümkündür (Jailall, 1998, 94): Aday öğretmenlerin yılda iki defa, deneyimli öğretmenlerin ise iki yılda bir; aday öğretmenlerin yılda dört kez, deneyimli öğretmenlerin ise yılda iki kez veya en az 35 dakika bir kez, gözlenmesidir. Bununla birlikte ağırlıklı olarak kullanılan ise, aday öğretmenlerin yılda dört kez gözlenmesi, deneyimli öğretmenler için ise iki gözlem ve / veya incelemenin kombinasyonudur.

Eğer değerlendirme ve gelişim birbirinden ayrılmışlarsa, değerlendirmeden sorumlu olan kişi öğretmenin gelişiminde görev almamalıdır. Okulun büyüklüğü ve insan kaynakları gözönünde bulundurularak, merkezi eğitim denetmeni, değerlendirme sorumluluğu bulunmayan bir müdür, bölüm başkanı, takım lideri veya iş arkadaşı olan bir mentor yoğun gelişim için sorumluluk alabilecek kişilerdir (Glatthorn, 1997, 38).

### **Yoğun Gelişim ile Klinik Denetimin Farkı**

Klinik denetim genellikle öğretim yöntemleriyle ilgilenirken, yoğun gelişim yöntemi öğrenme çıktılarıyla ilgilenir. Klinik denetimde tüm öğretmenlere aynı yöntem uygulanırken, yoğun gelişim yöntemi ise sadece ihtiyacı olanlara uygulanır (Glatthorn, 1997, 37). Acheson ve Gall (1987; akt. Dollansky, 1998, 9) de klinik denetimin meslekte yeni olan öğretmenler için uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Badiali ve Levin (1984; akt. Glatthorn, 1997, 37) standart klinik denetimin tüm öğretmenlere uygulandığını ve ortalama olarak yılda iki yüzeysel gözlemlerle yetinildiğini vurgulamışlardır. Diğer yandan yoğun gelişim yöntemi, daha az öğretmenin denetimini gerektirmesinin kolaylığı sayesinde, çok yönlü gözlemlerle birlikte beş veya daha fazla döngüyü gerekli kılan bir denetim süreci kullanır. Son olarak da standart klinik denetim modeli, gözlemden sonra analiz ve görüşmenin yapıldığı tek bir gözlem türüne dayanırken; yoğun gelişim yöntemi farklı araçlardan oluşur (Glatthorn, 1997, 38).

Mosher ve Purpel, (1972), Blumberg, (1974) ve Haris, (1976), klinik denetimin öncelikle deneyimsiz ve yeni öğretmenlere yönelik geliştirilmesine rağmen, deneyimli öğretmenlerin denetimin yoğun etkisine ihtiyacı olmadıklarını belirtmişlerdir (akt. Jailall, 1998, 15).

### **Yoğun Gelişimin Unsurları**

Yoğun gelişim yöntemi kapsamlı olarak sekiz aşamadan oluşmaktadır. Glatthorn (1997, 39-54)'un önerdiği bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

**1. Tanışma görüşmesi.** Bu görüşme ilişkileri geliştirme amaçlı ve informaldır. Bu görüşme eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda yapılmakla



birlikte; nelerin başarılı olduğu ve ilişkilerin nasıl yürüdüğü konusunda denetmen ile öğretmenin yansıtma yapılması ihtiyacı hissettikleri her durumda da yapılır. Bu görüşme ayrıca gözlem öncesi görüşmenin bazı işlevlerini de kapsayabilir. Tanışma (başlangıç) görüşmesinin üç amacı vardır. Bunlar:

(a) Denetmen ve öğretmen arasında kurulan iletişimin gelişim mi yoksa değerlendirme amaçlı mı olduğu; gözlemlerde nelere odaklanılacağı, gözlemin sayısı, sıklığı ve türü; gözlem kayıtlarının türü ve muhafaza süreci; gelişime katkı getirecek diğer kaynaklara ulaşma konularına cevap verilir.

(b) Denetmen ve öğretmen; toplumun değerleri, okul bölgesi ve okulun kültürü, öğretmenin programı, öğrencilerin doğası, eğitim programı vb. öğretimi etkileyen bağlamları incelerler.

(c) Denetmen ve öğretmen değerler sistemini tartışırlar. Öğretmenin değer sisteminin sınıf içindeki performansını etkilemesinden dolayı; okulların rolü, öğretmenin rolü, öğretim ve denetimin etik boyutları, öğrenci ve sınıf çevresine karşı tutumlar incelenmelidir. Denetmen açık iletişimle öğretmenin değer sisteminin farkına varabilir.

**2. Gözlem öncesi görüşme.** Bu aşamanın ana amacı, denetmen ve öğretmenin gözlem aşamalarını oluşturmasına imkân vererek daha üretken bir gözlem süreci sağlamasıdır. Bu görüşme denetmen ve öğretmene öğrenmeyle ilgili aşağıdaki konuları göz önünde bulundurmalarını sağlar. Bunlar:

- Amaçlanan öğrenme çıktıları öğretmenin kafasında açık mı? Çıktılar ünite ve eğitim programıyla ilgili mi? Çıktılar önemli mi?
- Hangi etkinlikler öğrencilerin çıktıları başarmalarını sağlayacak?
- Öğrenme nasıl değerlendirilecek?
- Ders yapısalıcılığın ilkelerini yansıtıyor mu?

Burada genel amaç, öğretmeni gelişmiş, kendine yeter ve kendini analiz edebilir düşünceye doğru ilerletmektir. Gözlem öncesi görüşme, tanışma görüşmesinin bir parçası olarak da ele alınabilir. Bundan dolayı zaman sınırlıysa, bu aşama önceki aşamayla birlikte gerçekleştirilebilir.

**3. Tanılayıcı gözlem.** Öğretmenin geliştirilmesi gereken ihtiyaçlarının tanımlanması için, öğretme ve öğrenmeyle ilgili tüm verilerin toplandığı ve öğretimin gözlemlendiği bir süreçtir. Gözlemlerde elde edilen tüm veriler kayıt altına alınmalıdır. Denetmen, öğrenmeye odaklanarak ve şu soruları göz önünde bulundurarak sınıfı inceden inceye gözler: (1) Öğrenme çıktıları ve önemleri nedir? (2) Öğrencilerin kaçısı bu çıktıları başarıyla görünüyor? (3) Öğrenciler hangi etkinliklere odaklanmışlar? ve (4) Öğrenme nasıl değerlendiriliyor?

**4. Tanılayıcı gözlemin analizi.** Gelişim çalışmaları için odaklanılacak noktaların tanımlanması amacıyla, tanılayıcı gözlemlerle toplanan verilerin denetmen ve öğretmenin birlikte veya ayrı ayrı yaptıkları analiz sürecini ifade eder. Denetmen bu analizde şu soruları sormalıdır: (1) Öğrenme öğrencilerin birçoğu için gerçekleşti mi? (2) Öğretmen dışında öğrenmeyi hangi faktörler etkilemiştir? Genel bir değerlendirme denetmene okul kültürünün, öğrenci davranışlarının ve öğretim destek sistemi unsurlarının gerekiyorsa değiştirilmesi konusunda bilgi verir. Daha sonra denetmen öğretmen eylemleriyle öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiye odaklanır. Ardından denetmen öğrenmenin en çok gerçekleştiği kritik noktaları tanımlamak için tüm gözlem kayıtlarını gözden geçirir ve öğretmenin hangi davranışlarının bu öğrenmeyi kolaylaştırdığını analiz eder. Denetmen gözlem kayıtlarını, bu defa öğrenmenin en az gerçekleştiği kritik noktaları ve hangi öğretmen davranışlarının bunlara sebep olduğunu bulmak için analiz eder. Son olarak denetmen kendi başına bundan sonraki adım olan 'tanılayıcı sorgulama görüşmesi'nin kesin olmayan planlamasını ve yapısını belirler veya denetmen ve öğretmen bunu sonraki adımda işbirliği içerisinde beraberce yapabilirler.

**5. Tanılayıcı sorgulama görüşmesi.** Denetmen ile öğretmen arasında, dersi analiz etmek ve öğretmenin gelişimi için dersin önemi üzerinde yansıtmanın gerçekleştirildiği görüşmeyi kapsar. Görüşmenin amacı, öğretmeni problem çözmeye alıştıran ayrıntıları daha fazla görmesine ve daha fazla yansıtmasına yardım etmektir. Bu görüşme işbirlikçi araştırmanın şu bileşenlerini içermelidir: (a) Görüşme, her iki tarafın sübjektif değerlendirmeleri minimize ederek objektif verileri temel almalıdır. (b) Görüşme, denetmen ve öğretmenin birbirine saygı çerçevesinde yürütülmeli ve görüşmede taraflar iş arkadaşı gibi beraber çalışmalıdır. (c) Görüşme, değerlendirme veya eleştirmeyi değil öğrenme

problemlerini çözmeye odaklanmalıdır. (d) Görüşme, öğretmenin güçlü yanlarını vurgulamalı ve bu yanların gelecekteki çalışmaların temeli olmasını sağlamalıdır.

Görüşme sırasında denetmen görüşlerine; “deneyimlerime göre...”, “inançlarıma göre...”, gibi girişlerle başlarsa, bu durum varsa olumsuz öğretmen tutumlarını azaltacaktır (Shaw-Baker, 1995, 50).

**6. Yetiştirme (koçluk) toplantıları.** Bu toplantılarda, tanımlayıcı süreç boyunca gelişim ihtiyacı belirlenen yalnızca bir becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Belirlenen beceri koçluk sistemiyle geliştirilir. Koçluğun etkililiği sistematik yetiştirme sürecinin kalitesine bağlı olduğu için, etkili bir koçluk eğitimi şu adımlara göre gerçekleştirilmelidir:

(a) Denetmen geliştirilmesi gereken beceriyle ilgili öğretmene bazı bilgiler (becerinin ne olduğu, önemi, hangi aşamaları gerektirdiği, ne zaman kullanılacağı vb.) sunar. Tüm bu bilgiler ‘koçluk protokolü’ adı verilen ve öğretmenin koçluk toplantısına okuyarak hazırlanmasını sağlayacak biçimde özetlenmelidir.

(b) Koçluk protokolündeki bilgiler gözden geçirildikten sonra denetmen, beceriyi kendisi öğretmene gösterir veya videodan izletir. Öğretmenin gösteriyle ilgili dönüt vermesi sağlanmalıdır.

(c) Beceri, denetmenin rehberliğinde öğretmenin kendini rahat hissedeceği güvenli bir yerde uygulanır.

(d) Denetmen rehberliğindeki uygulamadan sonra öğretmenin bağımsız uygulama yapması için plan yapılır ve bir sonraki adım olan odaklanmış gözlemlerde denetmenin kullanacağı gözlem formu geliştirilir veya uyarlanır.

**7. Odaklanmış gözlem.** Denetmen ve öğretmen işbirlikçi biçimde odak noktaları belirledikten sonra, gözlem için bir form seçer, geliştirir veya uyarlar. Bu form, gözlemi kolaylaştıran ve süreci kaydeden yapılandırılmış bir araçtır. Bu formlara yönelik örnekler şu şekilde özetlenebilir:

- Oturma Çizelgesi: Geliştirilmesi gereken beceri, öğrencileri öğrenme etkinliğinde tutmaya yönelikse, bu Çizelge hangi öğrencilerin öğrenme etkinliğinde olduğunu, hangilerinin olmadığını gösterecektir.

- Değişirme listesi: Gözlemcinin, öğretmenin öğrencilere sorduğu sorular ve öğrencilerin verdiği cevapları karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi görmesini sağlayan bir matristir.

Odak noktalar karşılıklı işbirliği şeklinde belirlendikten ve form geliştirildikten sonra denetmen sınıfı gözler ve gözlemi kaydeder.

**8. Sorgulama odaklı görüşme.** Bu görüşmede, odaklanmış gözlem sonuçları gözden geçirilir ve analiz edilir. Denetmen ve öğretmen örnek davranışlara bakarak ve kendi düşüncelerini kullanarak formdaki verileri gözden geçirirler. Bu görüşmenin sonunda denetmen ve öğretmen bundan sonra nelerin yapılabileceği kararını verirler.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımları**

Glatthorn (1997, 56) işbirlikçi mesleki gelişim yöntemini öğretmenin gelişimini sağlayan sistematik meslektaş işbirliği –yardımlaşması- olarak tanımlamaktadır. İşbirliği gelişimi amaçlı ‘iş arkadaşlığı ortaklığı’, iki veya daha fazla kişiden oluşan öğretmen takımlarına özyönetimli gelişim için meslektaşlarıyla sistematik işbirliğini sağlayan bir yaklaşımdır. Öğrenci öğrenmesinin daha fazla artırılması, yeni öğrenmeleri -gelişmeleri- programla bütünleştirme, arkadaşça bir ortamda yeni beceriler geliştirilmesinin sürekli desteklenmesinin sağlanmasına yönelik problem çözme çabası olarak görülebilir (www.bhs.k12.nj.us, 6).

İşbirlikli mesleki gelişim, öğretmenler tarafından yönetilip yönlendirilmesine rağmen, denetmen güvenilir kaynaklar sağlama, ihtiyaç duyulan uzmanlık desteğini sunma ve problem çözmek için grupla çalışma gibi çok önemli desteklerde bulunabilir (Glatthorn, 1997, 56-57). Anderson (2001, 120) ise, işbirlikçi odaklı mesleki gelişim yaklaşımında denetmenin rolünü; okul gelişimine katkı sağlayacak koşullar oluşturma, iletişimi açık ve sık kullanma, lojistiği düzenleme, problem çözme ve amaç belirleme sürecinde koçlara koçluk yapma şeklinde belirtmiştir.

FD modelini kullanan A.B.D.’nin Pennsylvania eyaletindeki South Western okul bölgesi ‘meslektaş işbirliği’ yaklaşımını şu şekilde tanımlamıştır: Öğretmenlerin işbirlikçi bir ortamda birbirleriyle çalışmasını sağlayan; gözlem

öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme yoluyla birbirlerinin mesleki performanslarını inceledikleri, rafine ettikleri ve ilerlettikleri bir denetim yaklaşımıdır. Yine bu okul bölgesinde işbirlikçi yaklaşıma katılmak isteyen öğretmenlerin şu koşulları sağlamış olma zorunluluğu bulunmaktadır: (1) South Western okul bölgesinde en az bir yıllık öğretmenlik deneyimi, (2) okul müdürünün onayı, (3) okul bölgesinin değerlendirme formundan en az bir yıl yeterli derece alma ve (4) yetiştirme oturumlarına katılma ([www.swsd.k12.pa.us](http://www.swsd.k12.pa.us)).

Shaw-Baker (1995, 50)'e göre, işbirlikçi denetimin özellikleri; problem çözme için iletişim becerileri, paylaşım, beyin fırtınası, uzlaşma, fikirbirliği (konsensüs), görüşme, takım çalışması ve karşılıklı amaç oluşturmaktır. Lumby (1997, 38), öğretmenler odası, toplantılar, bölümler ve komiteler gibi öğretmenlerin beraber çalıştıkları her yerde öğretmenlerin birbirinden öğrenebileceğini vurgulamıştır.

Anderson (2001, 120) yaptığı araştırmada, farklılaştırılmış denetimi kullanan bir okul bölgesinde işbirlikçi mesleki gelişime katılmak için en az dört yıl deneyim ve memnun edici bir performans gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Jailall (1998, 70) A.B.D.'nin tüm eyaletlerinde yürüttüğü araştırmada; araştırmaya yanıt veren okul bölgeleri veya okullardan % 86'sının (24) FD modeli çerçevesinde işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını halihazırda (1997) kullanmakta olduklarını ve % 14'ünün (4) ise bu yaklaşımı hiç kullanmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yine Jailall (1998, 70) modeli kullanan okul bölgeleri veya okullardan işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını, 10 okul bölgesi veya okulun oldukça etkili, 11'inin makul düzeyde etkili ve 1'inin ise yeterince etkili bulmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Jailall (1998, 70) ayrıca, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımının öğretmenin öğretim performansını artırma konusundaki etkililiğine dair şu bulgulara ulaşmıştır: Okul bölgeleri veya okulların % 25'i (7) oldukça etkili; % 71'i (20) makul düzeyde etkili ve % 4'ü (1) ise programı yeni kullandıkları için değerlendirme yapmanın erken olduğunu, belirtmişlerdir. Kielty (1991) de yaptığı araştırmada, FD yaklaşımı olan işbirlikçi mesleki gelişimin, öğretmenler tarafında hayli memnun edici bir denetim şekli olarak algılandığı, sonucuna ulaşmıştır. Dollansky (1998, 11-13) ise yaptığı araştırmada, FD yaklaşımı olan işbirlikçi denetimi kullanan öğretmenlerin yaklaşımı etkili bulmakla birlikte, yaklaşık % 48'i işbirlikçi gelişimi kendi konularına uygulanabilir bulmadıklarını açıklamışlardır.

Shapiro (1978) ise farklılaştırılmış denetimin uygulanabilirliği isimli araştırmasında, FD yaklaşımı olan işbirlikçi mesleki gelişime yönelik şu sonuçlara ulaşmıştır (akt. Jailall, 1998, 42-43): (1) Mesleği geliştirme amaçlı diğer meslektaşına yardım fikri, öğretmenler arasında kabul edilebilir bulunmuştur. (2) Meslektaş denetimine katılmada gönüllü olanlar heterojen bir grup idi. (3) Zaman programındaki sınırlıklara rağmen, öğretmenlerin birçoğu okul günü içerisinde süreci yürütmek için zaman bulmuşlardır. (4) Meslektaş denetimi, tüm öğretmenler arasında uygulanabilir ve oldukça yararlı bir yöntem olarak görülmüştür. (5) Meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin öğretim etkililiklerini artıran değerli bir araçtır. (6) Meslektaş yardımlaşması programları okulun ilgili grupları olan öğretmenler ve yöneticiler tarafından desteklenmelidir. (7) Başarılı meslektaş yardımlaşması programları, öğretmenlerin birbirlerine yardım ettiği bir ortamda yapıldığından dolayı, değerlendirmenin doğasından farklıdır ve değerlendirmeden ayrıştırılmalıdır. (8) Meslektaş denetimi katılımcılar arasında halo etkisi meydana getirir. (9) Deneyimli öğretmenler, deneyimsiz öğretmenlere kolaylıkla yardım edebilirler.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişimin Mantıksal Çerçevesi**

Darling-Hammond (1987)'e göre öğretimi geliştirmenin en etkili yollarından birisi, öğretmenin öğretmene yardım ettiği planlı bir sistemin varlığıdır. Benzer şekilde başka araştırmacılar da etkili bir öğretim için okul çapında bütün öğretmenlerin birbirine yardım ettiği sistemli ve süreklilik arz eden bir programın varlığının gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir (akt. Seferoğlu, 2004, 156).

İşbirlikli mesleki gelişim bazı bakımlardan haklılaştırılabilir. Örgütsel çerçeveden bakılırsa işbirlikçi mesleki gelişim öğretmenin zamanını ve enerjisini sistematik bir biçimde okulun geliştirilmesi yararına harcar. Öğretmenlerin bireysel çabalarının da okul gelişimine etkisi olmasına rağmen işbirlikçi çalışma öğretmen yeteneklerinin etki düzeyini daha olası kılar. İşbirlikli mesleki gelişim okulun gelişimiyle öğretmenin gelişimi arasındaki bağlantıyı artırır. İşbirlikli yöntemde öğretmen gelişimi, sonu olan nihai bir eylem değil, daha iyi öğretim için öğrenmeyi geliştiren güçlendirici bir yöntem olarak görülür. Denetmen çerçevesinden bakılırsa, işbirlikçi mesleki gelişim denetmene aynı anda bir öğretmenle çalışmak

yerine birçok öğretmeni etkilemesini sağlar (Glatthorn, 1997, 56-57; Fritz ve Miller, 2003, 20).

Seferoğlu (2004, 155) öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmadıkları için çözüm önerileri de sunamadıklarını bundan dolayı soyutlanmanın (izolasyonun) ortaya çıktığını, bu durumun da öğretmenleri kendi akranlarıyla etkileşimden yoksun bıraktığını ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine karşı durur bir pozisyona soktuğunu belirtmesinden, mesleki gelişimde akran işbirliğinin önemini ortaya koyduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Uzmanlar denetim sürecinin gerektirdiği tüm kısımlarda işbirlikçi çabaların önemini vurgulamaktadır. Okulda mesleki bir çevrenin yaratılmasında denetmenler; öğretmenlere seçim yapmaları, birbirlerini gözlemeleri, birbirlerinin çalışmalarını tartışmalarını ve öğrenme için fırsatlar araştırmaları gibi olanaklar sunabilirler (Glickman, 1985; akt. Dollansky, 1998, 2). Showers ve Joyce (1996), işbirlikçi mesleki gelişimin, iş arkadaşlığı ortaklığı veya yararlı mentorluk deneyimleri arayan daha deneyimli öğretmenler tarafından kullanılabileceğini belirtmişlerdir (akt. Fritz ve Miller, 2003, 20).

Rettig (1999, 38) işbirlikçi mesleki denetimde, öğretmenlerin birbirlerine güvenilir dönütler sunma fırsatları verilmesi gerektiğini, bunun da ancak okul müdürünün meslektaş denetimini desteklemesi ve öğretmenlere birbirlerini gözlemeleri için zaman sağlaması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Yine Rettig, denetim rollerinin formal ve dönütlerinin değerlendirme amaçlı değil, daha iyi öğretmen olabilmek için birbirlerine yardım amaçlı olduğu konusunda öğretmenlerin ikna edilmesinin gereğini vurgulamaktadır. Anderson (2001, 120) işbirlikçi mesleki gelişimde; destekleyici iş arkadaşlığı, güvene dayalı atmosfer, saygı ve gizliliğe saygının temel unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Meslektaş denetimi özellikle denetmenin çalışanları her zaman gözleme fırsatının olmadığı durumlarda etkili bilgi kaynağıdır. Çünkü meslektaşlar işin yapılması konusunda uzmanlık bilgisine sahip olup, meslektaşlarının iş faaliyetlerini günden güne izleme konusunda da genellikle fırsatları vardır. Meslektaş denetimi kariyer bağlamında yükselme amaçlı değil de, yalnızca gelişim amaçlı kullanıldığı zaman, çalışanlar uygun dönütler verirler (Noe ve diğerleri,

1996, 222). Farklılaştırılmış denetimin kullanıldığı bir okul bölgesinin denetmeni, yetişkinlerin en iyi şekilde kendi meslektaşlarından ve saygı duydukları kişilerden öğrenebileceklerini belirtmiştir (Anderson, 2001, 159).

İşbirliği, okul iklimi ve kültürü kavramları arasında köprü kurar. İşbirliği sadece öğretmenler arasındaki güven, açıklık ve iyi hislerin varlık düzeyi değil, aynı zamanda öğretmenleri kolektif birimlerin ağı gibi gören bir çeşit norm sistemidir. İşbirliği öğretmenler arasında ve öğretmenlerle müdür arasında yüksek düzeydeki işbirliğinin varlığını ve karşılıklı saygıyı, paylaşılan iş değerlerini birlikte çalışmayı ve öğretme ve öğrenmeyle ilgili belirli konuşmaları niteler (Sergiovanni ve Starrat, 1993, 103).

İşbirlikli yöntemin yararlarına değinmek gerekirse; bu yaklaşımın öğretmen çerçevesinden birkaç avantajından söz edilebilir. Bu yöntem öğretmenlerin profesyonelliğini tanımlar, ödüllendirir ve kendi gelişimleri konusunda görev almaları için yetki verir; öğretmenlerin meslektaşlarından izolasyonunu azaltır, mesleki konularda meslektaşlarıyla etkileşim kurmalarına olanak verir; sınıf kapılarını yeni düşüncelere arkadaş kaynaklı yardıma ve ilgili arkadaşlardan girdilere açar; öğretmenlerin tercihlerine yardım kaynağı olarak iş arkadaşlarının cevap vermesini sağlar (Glatthorn, 1997, 57). Middlewood (1997, 181), sınıf gözleminde meslektaş denetiminin, hiyerarşik bir denetime oranla daha az korkutucu olacağını vurgulamıştır. Zahorik (1987) öğretmenlerin birbirlerinden 11 farklı yardım aldıklarını bulmuştur. Bunlar; materyaller, disiplin, öğrenme faaliyetleri, yalnızlık, öğrenci değerlendirmesi, öğrenme yöntemleri, amaçlar, öğrencilerin güçlendirilmesi, ders verme, soru sorma ve sınıf organizasyonudur (akt. Glatthorn, 1997, 57). Takım temelli (işbirliği odaklı) öğretim, öğretmenlerin birbirleriyle bağlantı kurmasını, takım arkadaşları, aileler ve diğer okullar arasında destek ağı kurulmasını sağlar (<http://www.writingproject.org>).

### **İşbirlikli Mesleki Gelişim Türleri**

Wood ve Mc Quarrie (1999, 11) iş içinde öğrenmeyi sağlayan yapılardan en yaygın olanlarını 'çalışma grupları', 'eylem araştırması' ve 'yansıtıcı ilerlemeler kaydetme' şeklinde sıralamışlardır. Takım çalışmaları, okul gelişim planı, meslektaş koçluğu, sınıf gözlemi ve program geliştirme yeni mesleki gelişim yaklaşımlarıdır.



Costa ve Garmston (2002) öğretmenlerin öğretimini geliştirmesini destekleyen kavramları; danışmanlık, mentorluk, meslektaş yardımı, katalizör, denetim, koçluk ve değerlendirme şeklinde tartışmışlardır (akt. Greene, 2004). Jailall (1998, 91-92) yaptığı araştırmada A.B.D.'de FD'yi kullanan okullarda işbirlikçi mesleki gelişimin birçok farklı isim aldığını belirtmiştir. Bu isimler: Meslektaş yardım programı, meslektaş koçluğu, meslektaş yönlendirmeli denetim, personel destek grupları, mesleki ilerleme yolları, iş arkadaşlığı ortaklığı, iş arkadaşlığı çalışması, iş arkadaşlığı danışmanlığı, işbirlikçi gelişim, iş arkadaşlığı işbirliği, takım planlaması, takım öğretimi, yansıtıcı paylaşım, öğrencilerin öğrenme problemleri için çalışma takımları, mesleki diyaloglar ve montörlük.

Meslektaş etkileşimi, meslektaş koçluğu ve meslektaş danışmanlığı, meslektaş yardımını ifade eden kavramlar olup, eş düzeydeki iki kişinin işbirliğini vurgular. Kavramlar aynı zamanda, öğretmenlerin işbirliğinde istekli, dürüst, samimi ve ilgili olmalarını gerektiren mesleki gelişim faaliyetlerini de kapsamaktadır (www.psea.org).

Diğer yandan Glatthorn (1997, 57), işbirlikçi mesleki gelişimin sıklıkla öğretmenlerin birbirlerini gözleyip danışmanlık yaptıkları bir sistem olan meslektaş koçluğuyla karıştırıldığını ve bunun meslektaş koçluğundan daha geniş bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Glatthorn (1997, 58-63) işbirlikçi gelişimin özel unsurlarını; meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırması başlıkları altında tartışmıştır.

**Meslektaş koçluğu.** Joyce ve Showers (1981, aktaranlar Hopkins ve Moore, 1993, 201; ile Sparks ve Loucks, 1989)'a göre, meslektaş koçluğunda bir öğretmenin yetişmiş başka bir öğretmende yeni becerileri gözleyip bu beceriye sahip olana kadar uygulama yapması öngörülür. Aynı yazarlar, meslektaş koçluğunun anahtar unsurlarını; etkili öğretim stratejileri, öğretimin gösterilmesi, öğretim etkililiğinin güçlendirilmesi, öğretimin olumlu yönde değiştirilmesi ve profesyonelliğin sürdürülmesi, şeklinde açıklamışlardır.

Bellefonte okul bölgesi denetim planında meslektaş koçluğu şu şekilde tanımlanmıştır (www.basd.net): Meslektaş koçluğu, tecrübeli profesyonel çalışanların diğer profesyonel iş arkadaşlarıyla işbirliği yaparak meslektaş işbirliği

ve yansması süresince öğretim uygulamalarının incelenmesi, rafine edilmesi ve artırılmasını sağlar. Meslektaş koçluğu döngüsü, görüşme öncesi planlama, gözlem, verilerin toplanması ve diğer katılımcıyla birlikte yansıtan bir görüşmeden oluşur. Bu yöntemi yalnızca meslektaş koçluğuyla ilgili eğitim almış kişiler kullanmalıdır Jailall (1998, 37) da, meslektaş koçluğunda birbirlerini gözleme konusunda yetiştirilmeyen öğretmenlerin, güvenilir veri kaynakları elde edemediklerini belirtmiştir.

Goldsberry (1986)'nin 'meslektaş danışmanlığı' modelinde öncelikle işbirliği takımı okul yılı boyunca her iki kesimin de birbirini iki defa gözleme konusunda hemfikir olacak bir gözlem eşleştirmesi yapılır. Öğretim konusundaki fikirlerini paylaşmak ve taslak programa karar vermek için planlama görüşmesi yaparlar. Gözlenecek öğretmen öncelikle gözlem için odaklanılacak konuları tanımlar. Gözlemci gözlem sürecinde odaklanılacaklar konusunda veri toplamasına yardım etmek için basit bir gözlem formu seçer veya bu formu kendileri geliştirirler. Gözlemci gözlemciyi yapar ve verileri forma kaydeder. Ardından gözlemci gözlenen olur; gözlemde odaklanılacakları tanımlar ve iş arkadaşının yardımıyla bir gözlem aracı geliştirir veya seçer. Katılımcılar, odaklanmış gözlemin ilk döngüsünden sonra, verileri değiştirmek için görüşürler. Gözlenen öğretmenin gündemi belirlemesi ve verinin analizinde rehberlik yapmasıyla birbirlerinin odaklanmış gözlem sonuçlarını incelerler (akt. Glatthorn, 1997, 58). Peterson (1995) ise, değerlendirmenin de içerisinde yer aldığı mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin, bilgi ve deneyim bakımından birbirlerine yakın ve farklı okullardan olmaları gerektiğini belirtmiştir (akt. Kumrow ve Dahlen, 2002).

Sullivan ve Glanz (2005, 142) mümkün olabilir iki meslektaş koçluğu modelini şu şekilde açıklamışlardır: (1) Yeni standartlar için müfredatın uygulamasına dayanan meslektaş gözlemleri ve (2) öğretmenlerin sınıf problemlerine meydan okuyarak tartıştıkları veya ilgi gösterdikleri ve sınıflararası ziyaretler yaptıkları koçluk.

Wolfe (1994) koçlukta modelin önemi olmaksızın yaygın ve önemli belirleyici özellikleri şu şekilde açıklamıştır: (1) İstekli yapıldığı zaman genellikle başarılıdır. (2) Denetimden veya performans değerlendirmeden farklılaştırıldığında büyür. (3)

Sürekli bir süreçtir. (4) İş arkadaşlığı ilişkisine dayanır. (5) Güven ve deneyselciliğe dayalı bir iklim gerektirir (akt. Gallache, 202). Joyce ve Showers (1982), koçluk süreciyle summatif değerlendirilmenin birbirlerinden tamamen ayrıldıklarını, düşünce eylem perspektiflerinde de ayrı kategorilerde olduklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı koçluğun, öğretmenin yeterlik kararını veren mevcut summatif değerlendirmeyle kesinlikle karıştırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Jailall, 1998, 38). Pajak (1993) koçluğun, öğretmenler arasında yeni öğretim davranışlarının öğrenildiği, uygulandığı, tartışıldığı ve ilerletildiği güvenli bir çevreye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, birbirlerine yardım sağladığı ve sorgulama yaptığı bir okul, öğrenen bir topluluğa sahip profesyonellerin olduğu bir yere dönüşür. Bundan dolayı koçluk, işyerinin sosyal yapısında köklü değişimleri gerekli kılmaktadır (akt. Jailall, 1998, 18).

Sullivan ve Glanz (2005, 144) meslektaş koçluğunun şunları içermesi gerektiğini belirtmişlerdir: (1) Öğretim uygulamalarına incelik kazandırılması, (2) kişinin süreci kendisinin başlatmasının uyarılması ve öğretmen düşüncesinin özerkleştirilmesi, (3) okul kültürünün geliştirilmesi, (4) meslektaş işbirliğini ve mesleki diyalogu artırmak ve (5) yeni veya kullanılmakta olan öğretim becerilerinin uygulanarak paylaşılması.

Dantonio (1995) iyi kurgulamış birkaç araştırmada meslektaş koçluğunun, öğretmenlerin tutumlarında olumlu etkileri olduğunu, değişim amaçlı denemeleri cesaretlendirdiği, iletişimi güçlendirdiği ve öğretimlerinde belirli değişimler yapmalarına yardım ettiğini bulmuştur (akt. Glatthorn, 1997, 58). Shields (1982; akt. Jailall, 1998, 24-29) yaptığı araştırmada, FD modelinin; öğretmenlere, etkili öğretim ve farklı öğretim teknikleri kullanan etkili öğretmenleri gözleme fırsatları sunduğu; öğretmenlerin birbirlerini gözlemelerini, birbirlerinden geri bildirim ve öneriler almalarını sağladığını ve bu durumun öğretmenler için, arkadaşça ve tehdit içermeyen bir durum olarak algılandığı, sonucuna ulaşmıştır.

Showers ve Joyce (1996; akt. Dollansky, 1998, 2) ve Heider (2005), meslektaş koçluğunun öğretmenler arasında olumlu bir atmosfer yarattığını, öğretmenin özgüvenini artırdığını ve mesleki gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sergiovanni ve Starrat (1993, 288) meslektaş denetiminin, sınıf

gözleminin dışında, öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri informal bir biçimde tartışabilmelerini, düşüncelerini paylaşmalarını, ders hazırlıklarında birbirlerine yardım etmeyi, sahip oldukları özel bilgileri değiştirmelerini, birbirlerine farklı destekler verilmesini sağladığını, belirtmiştir. Horne ve Brown (1997, 63) da öğretmenlerin birbirlerine koçluk yapmalarının her iki taraf için etkin bir gelişim fırsatı sağladığını belirtmişlerdir. Novick (1996)'e göre meslektaş koçluğu, öğretmenlerin uzmanlık perspektifleri ve stratejileri birbirleriyle paylaşmaları için ilave yollar sunar. Cohen, Talbert ve McLaughlin (1993), öğretmen düşüncesinin anlaşılmasının, öğretmenin bağlam, etkileşim ve spekülatif bilgiye dayalı değişen durumlarda dönütleri nasıl verdiğinin anlaşılmasını gerektirdiği için; öğretmen gelişim programlarının, öğrenci ve koç arasında gerçek sınıf uygulamalarına dayanan koçluk ve mentorluk çevresinde yapılandırılmasını savunmaktadırlar (akt. Novick, 1996).

Dannis Sparks ve Susan Loucks (1990, 4) ise, gelişim odaklı meslektaş denetiminin olumlu yanlarını şu şekilde sıralamışlardır: (1) Sınıflar arasında köprü kurar, öğretmen izolasyonunu azaltır. (2) Daha işbirlikçi çalışmayı sağlar. (3) Farklı öğretmenlerin yetenek ve uzmanlığından paylaşım yoluyla yararlanmayı sağlar. (4) Tehdit unsuru olmayan bir çevrede risk alma konusunda öğretmene güç verir. (5) Mesleki gelişimin sürekliliğini teşvik ederek öğrenci öğrenmesini artırır. Manning (1989) ise gelişim odaklı meslektaş denetiminin yararlarını; (1) öğretimin iyileştirilmesini odak noktası alması, (2) öğretmenler arasında işbirliğini geliştirmesi, (3) gözleyen ve gözlenenler arasında etkili öğretim uygulamalarına dair bilgi transferini sağlaması, şeklinde açıklamıştır (akt. Kumrow ve Dahlen, 2002). Denetim ve meslektaş koçluğunun öğrenmeyi içeren kabul gören yararlarını Wood ve Mc Quarrie (1999, 14) de şu şekilde açıklamıştır: (1) Yeni öğretim yöntemleri, (2) sınıf öğretimi için daha etkili planın nasıl yapılacağı, (3) ders içeriklerinin yapılandırılması yolları ve öğrenmeyi ilerletmeyi sağlayan deneyimler, (4) sınıftaki sorunlu öğrencilerle ilgilenme yöntemleri, (5) öğrenci ilerlemesini değerlemek için daha etkili yollar.

Meslektaş koçluğuna yakın bir kavram olan mentor kavramına da kısaca değinmek uygun olacaktır. Eğitim çerçevesinde mentor kavramını Howey (1998), "deneyimli bir öğretmenin yeni bir öğretmene öğretmenliğinin ilk yılındaki öğretime

uyarlanmasına yardım etmesi”, şeklinde tanımlamıştır (akt. O’Brayn, 1995, 72). A.B.D.’de 2001 yılında, 38 eyalette mesleğe yeni başlamış öğretmenlere, çeşitli mentorluk programları sunulmuştur (Heider, 2005). Odell’in (1990, 19) araştırmasına göre, bilge, istekli, esprili, eğitici ve mesleğine bağlı; ayrıca güven, açıklık, lider ve empatik davranışlar sergileyen kişilerin mentor olarak seçilmelerinin istendiği sonucuna ulaşmıştır (akt. O’brayn, 1995, 74). Wisconsin Üniversitesi’ndeki yeni öğretmenlere yardım programının yöneticisi Ganser’e göre (1995), mentorlerin seçiminde; yeterlik, şevk, yetişkinlerle çalışma yeteneği ve profesyonellik kriterlerine uyulması gerektiğini belirtmiştir (akt. Heider, 2005).

Mentorluğun yararlarını da şu şekilde sıralamak mümkündür: (1) İş arkadaşılığının ilerlemesi, (2) işbirliğinin artması, (3) arzulanan mesleki gelişime dayalı uzun dönemli ilişkilerin beslenmesi, (4) sürekli dönüt sağlanması, (5) sınırlayıcı düşünmenin yumuşatılması, (6) öğretim yöntemlerinin geçerliğinin sağlanması, (7) yenilikçi bir destek sisteminin yaratılması ve (8) öğretmenlere olumlu deneyim kazandırma (www.bhs.k12.nj.us, 6). A.B.D.’de ülke düzeyinde ilk beş yılda öğretmenlik mesleğini bırakmanın % 46’larda olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Ingersoll, 2002; akt. Heider, 2005); Heider, mentorluk programının meslekten ayrılmayı önlemekte çok etkili bir yol olduğunu belirtmektedir.

**Mesleki diyalog.** Mesleki diyalog, öğretmenlerin biliş seviyesinin yükseltilmesi için mesleki konuların biçimlendirilerek tartışılmasını ifade eder (Glatthorn, 1997, 59).

Wood ve Mc Quarrie, (1999, 11) mesleki diyaloga benzer bir işleve sahip olan çalışma gruplarını şu şekilde açıklamışlardır: Öğretmen ve / veya müdür gruplarının disiplin, işbirlikçi öğrenme, eğitim veya öğretim programları gibi özel konular hakkında daha fazla öğrenmek için biraraya gelmeleridir. Gruplar, literatürü gözden geçirir, tartışır, örnek programları ziyaret eder ve okulları veya sınıfları için olası uygulama ve programları tartışmak için toplanırlar. Genellikle mevcut uygulamaları ve öğrenci öğrenmesini ilerletmek amacıyla katılımcıların bir kısmı veya hepsi örnek bir program veya uygulama yaparlar. Örnek uygulama sürecinde

ve sonunda grup deneyimler üzerinde derin düşünmek, iyi gidışlerin paylaşılması ve uygulama probleminin işbirlikçi şekilde çözülmesi için toplanır.

Meslektaş çalışmasını betimleyen önemli yöntemlerden biri olan 'öğretmen konuşması' nı Johnson ve Johnson (1999, 4) şu şekilde betimlemiştir: Öğretmenler formallığı bir yana bırakarak bölüm toplantılarında öğretim uygulamalarını tartışır. Öğretmenler grup için önem arzeden eğitim programını ve öğretim problemlerini tartışma fırsatı vermesi bakımından öğlen yemeklerinde buluşurlar. Öğretmenler kendi aralarında program ve öğretimin nasıl ilerletilebileceğini konuştukları zaman gerçek değişimler gerçekleşebilir. Tartışma derin kavramayı teşvik eder, öğretmenler bilgilerinde güven kazanırlar ve program değişimleri kışkırtılır; bölüm amaçları, beklentileri ve standartları güçlendirilir. Danielson (2001) ise, mesleki gelişim yaklaşımlarından birisi olarak gördüğü 'mesleki konuşma'nın yararlarını şu şekilde açıklamıştır: (1) Öğretim uygulamaları ve karşılıklı öğrenmede yansıtma olanağı sağlar. (2) Mesleki öğrenmede ilerlemenin her zaman eylem ile değil, eylem üzerinde yansımaya da olabileceğini gösterir. (3) Diğer öğretmenlerin, farkında olmadığımız öğretim yönlerimizi görebilmesini sağlayabilir. (4) Diğer öğretmenlerin düşüncelerini yakalama amaçlı yansıtmanın yararlarını artırır.

Wallace (1991) ve diğerleri mesleki diyaloga benzeyen 'eleştirel arkadaşlık'ı, aynı ya da farklı örgütlerden iki ya da daha fazla işgörenin bir araya gelerek birbirlerini güven verici bir ortamda desteklemeleri ve birbirlerinin iş performansları üzerinde yorumda bulunmaları, şeklinde tanımlamışlardır (akt. Çinkır'ın, 2003, 103). Costa ve Kallic (1993, 49-50) 'eleştirel arkadaşlık' ın işbirlikçi denetim sürecini artırdığına inanmaktadır. Eleştirel bir arkadaşlık, birey olarak öğretmene veya gruba dönüt sağlar. Eleştirel bir arkadaşlık güvenilen birinin kışkırtıcı sorular sorması, başka perspektiflerden incelenebilecek veriler sağlaması ve arkadaş olarak ilgili kişinin işini eleştirmesidir. Eleştiren kişi ilgilinin veya grubun yapmakta olduğu işin ve çıktılarının içeriğinin tamamen anlaşılmasını sağlar. Güven ilişkisi kurulduğu zaman katılımcılar plan yapacakları, tartışacakları ve çalışma üzerinde iyice düşünecekleri konferans tarzında bir toplantı yaparlar (akt. Dollansky, 1998, 5).

Sparks ve Loucks'a göre (1990, 5), meslektaş çalışma grupları, mesleki gelişimin bir şekli olup, öğretmenlerin bir grup olarak makale ve kitap okuma, fikirlerini paylaşma ve uygulamalarını tekrar şekillendirmek amacıyla toplanmalarını ifade eder. Meslektaş çalışma gruplarının anahtar unsurları şunlardır: (1) Herkesin ilgisini çeken bir konu veya soruna odaklanması, (2) konuyla ilgili okumaları ve bilgiyi paylaşması, (3) grup içinde çoklu perspektiflerin tartışılması, (4) grup içinde herhangi birinin baskınlığı olmadan diyalog kurulması ve (5) güvenli bir çevrede yeni fikirleri ve sınıf uygulamalarının denenmesi.

Glatthorn (1997, 59), mesleki diyalog konusunda Buchmann (1985)'in modelini önermektedir. Bu modele göre grup, öncelikle konular hakkında hazırlayıcı kararlar vermek, her oturum için bir lider atamak ve ilk üç ayın taslak planını belirlemek için toplanır. Konular üç ölçütü karşılamalıdır. Konu öğretmenler için mesleki bakımdan önemli olmalı; konu hakkında öğretmenlere bilgi verilmeli ve konuyla ilgili materyaller ulaşılabilir olmalıdır. Öğretmen takımı tarafından geliştirilen örnekler şöyle sıralanabilir: Öğrenme stilleri, çok kültürlü eğitim, ev ödevi, örtük program, özel eğitime muhtaç öğrencilerin kaynaştırılması.

Her oturum üç aşamalı bir biçimde işler. Birinci aşama, dışarıdan (uzmanların geliştirdiği) bilgiyi vurgular. Lider, yansız bulduğu araştırmayı ve uzmanların tavsiyelerini özetler. Daha sonra üyeler, uzmanların uyuşmalarını sağlayan boyutlar hangileridir, görüşülen hangi konular fikir birliğini bozmuştur, hangi boyutlar araştırmayı güvenilir kılmıştır gibi sorular sorarak dışarıdan gelen bilgiyi münakaşaya girmeden analiz ederler. İkinci aşama üyelerin kişisel bilgilerine odaklanır. Katılımcılar konu üzerinde derin düşünür ve deneyimlerini paylaşırlar. Katılımcılar dinleme ve söylenenlerin tartışılmaması –münakaşa konusu yapılmaması- konusunda teşvik edilirler. Bu aşamada, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı önemli bilgilere dikkat çekilir. Üçüncü aşama tartışmalardan elde edilen bilgilerin planlama ve öğretimi nasıl etkileyeceğini inceler. Bu aşama her katılımcıya diyalogların gelecekte verilecek kararlarla bağlantısı kurularak kişisel bir senteze ulaşmalarını sağlar. Deneysel araştırma yapılmamasına rağmen bazı kanıtlar katılımcıların diyaloglar konusunda olumlu tutumları olduğu ve düşüncelerinde değişimlere sebep olduğunu göstermektedir (Glatthorn, 1997, 60-61).

Goldstein (1993, 49), mesleki diyaloga benzeyen mesleki gelişim tekniklerinden 'grup tartışması'nda birbirine benzeyen; beyin fırtınası, nominal grup süreci, güç alanı analizi, uzlaşma düzeyi, örgütsel ayna, simülasyon ve modelleme gibi birçok grup kolaylaştırma tekniklerinin kullanılabileceğini vurgulamıştır. Goldstein tekniğin avantajlarını; (1) farklı bakış açılarının sentezine hızla izin vermesi, (2) Belirli durumlarda nihai kararların verilmesine destek sağlaması ve (3) katılımcılara daha iyi problem analisti ve dinleyici olma konusunda yardım etmesi, şeklinde açıklamıştır.

Judith Little'ın araştırması okul gelişiminin; öğretmenlerin sık olarak, somut biçimde devamlı artan bir titizlikte öğretmen özellikleri ve zaafı gibi farklılıkları, öğretmenlerin sosyal hayatları, öğrencilerin zayıf yönleri, öğrencilerin başarısızlıkları ve aileleri -ne yazık ki- toplumun okuldan beklentileri gibi konularda konuştukları zaman esaslı bir biçimde başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür konuşmalarla öğretmenler öğretimin karmaşıklığını, birinin uygulamadaki farklı yeteneğini ve onun diğerlerinden erdemliliğini anlamada ortak bir dil geliştirirler (akt. Sergioavanni, 1993, 102).

**Program geliştirme.** Okul bölgelerinde önceden geliştirilmiş programların öğretmenler tarafından kullanılması umulduğu halde, program ile ilgili birçok çalışma öğretmene kalmaktadır. Sınıf öğretmenleri eğitim programını birkaç yolla kullanır ve işbirliği takımı bu görevin başarılması için en uygun yapıyı ifade eder. Glatthorn (1997, 59) süreci şu şekilde açıklamaktadır:

- Programın uygulanması için yıllık plan geliştirilir. Yıllık plan öğretilecek ünitelerin sırasına göre sunulmasını ve bunun için gereken zamanı gösterir.
- Okul bölgesinin programı çerçevesinde ünite çalışmaları geliştirilir. Ünite planı öğrenme için yapısalcı yaklaşımı en iyi biçimde yansıttığı için gereklidir. Ünite planı ayrıca ders planı için mükemmel bir temel sağlar. Ünite planlamasına işbirlikçi yaklaşım, takımın paylaşabileceği kaliteli bir üniteyle sonuçlanır.
- Bölge programını zenginleştirmek. Bölge program rehberi belki bireysel ihtiyaçları karşılamak için sadece genel önerilerde bulunmak suretiyle genellikle tüm öğrenciler için geliştirilmiştir. İşbirliği takımı, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına



cevap verebilecek özel ilgileri ve bilgileri üniteleri genişleterek ve derinleştirerek geliştirebilir.

- Eksikleri gidermek. Bazı öğrenciler temel bilgileri esaslı bir şekilde öğrenemezler. Anahtar kavramları gözden geçirecek, alternatif öğrenme yollarını kolaylaştıracak ve özel öğretmenlerden ders almalarını sağlayacak özel materyallere ihtiyaç duyarlar.

Öğrenci merkezli programda etkinlikler ve programlar öğrenci ilgisi ve yetenekleriyle ilgilidir. Öğrenci merkezli programlar öğrenciye nelerin nasıl öğrenileceği konusunda birçok karar verme fırsatı sunar. Böylece bireysel farklılıklar gözönünde bulundurulmuş olur. Öğrenci merkezli bir programda öğretmen, öğrenme kaynaklarının kolaylaştırıcısı olarak hizmet eder (Farris, 1996, 199). Program kılavuzu, lider öğretmenlere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamasını sağlayan bir program yaratma imkanı verme ve eyalet, bölge ve diğer uygun program rehberleriyle aynı paralelde olmasını sağlar ([www.nsd.org...inn3-97hirsh.cfm](http://www.nsd.org...inn3-97hirsh.cfm)).

Wiles ve Bondi (1996, 10-12) denetimin öğretim boyutunda öğretim programlarının planlarının oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenlerle birlikte çalışılması gerektiğini belirtmiştir (akt. Aydın, 2005, 13). Benzer şekilde Mortimore ve Sammons (1993, 12) da, başarılı okullarda öğretmenlerin eğitim programının planlamasına katıldıklarını ve kendi rehber programlarının geliştirilmesinde önemli rollere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Guskey (1997) başarılı okul müdürlerinin, öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim problemlerini tartışmalarını sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Sparks ve Loucks (1990)'un tanımladıkları mesleki gelişim modellerinden birisi olan 'program geliştirme modeli', tanımlanmış bir problem veya spesifik bir sorun durumu ile öğretmenlerin eğitim programının planlanması süresince ve problemlerin çözümlenmesine uygulanmasında kullanıldığını belirtmişlerdir.

**Eylem araştırması.** Glatthorn (1997, 62)'a göre eylem araştırması (öğretmen araştırması), uygulamacıların (bazen profesörlerle işbirliği yaparak) eğitimle ilgili uygulama sorunlarının derinlemesine algılanması ve müdahalelerin tasarlanmasına yönelik sistematik araştırmalardır. Florance Stratmeyer ve

arkadaşlarına göre de eylem araştırması, 'yeni fikirlerin keşfedilmesi, uygulanması veya eski fikirlerin test edilmesini, sebepler ve etkileri arasındaki ilişkiyi araştırmak veya kurmak ve özel bir problemin doğasına dair kanıtlar elde etme sürecinin amaçlanması'dır (akt. Sergiovanni ve Starrat, 1993, 293-4). Corey (1953) ise eylem araştırmasını, uygulamacıların kişisel pratik sorunlarını çözmek için kendi uygulamalarını incelemeleri üzerine kurulu bir süreç olarak tanımlar. John Elliot ise, öğretmen eylem araştırmasını, "salt araştırmacıların bilgi disiplini içinde tanımladığı teorik problemler yerine, öğretmenlerin karşılaştığı günlük pratik problemlerle ilgilenilmesi" olarak tanımlamaktadır (akt. Köklü, 2001). Diğer yandan Wood ve Mc Quarrie, (1999, 12) ise eylem araştırmalarını, bir grup öğretmen ve / veya yöneticinin iş kurgusunda öğretim ve öğrenmeyi ilerletmenin en iyi yolunu bulmaya yönelik sorulara cevaplar bulmaları şeklinde açıklamışlardır.

Glatthorn (1997, 62) eylem araştırmasında eğitimle ilgili aşağıdaki sorunların araştırılabileceğini ifade etmiştir:

- Üyeleri etkileyen okul kültürü veya örtük program,
- Basılmış (mevcut) program materyalleri,
- Programı destekleyecek metinler, kitle iletişim araçları ve yazılımlar,
- Öğrenci öğrenmesini değerlendiren ölçme programı,
- Öğretmen aracılığıyla sunulan program,
- Fazladan eylemleri ve etkilerini içeren program,
- Araştırmacıların, müdürün nasıl yönettiği, danışmanların öğrencilere nasıl danışmanlık yaptığı ve öğretmenlerin nasıl öğrettiği gibi mesleki davranışları,
- Öğrencilerin özel ihtiyaçları, yetenekleri ve davranışları,
- Ailelerin ve ilgili topluluğun güçleri, eğitim hakkındaki tutumları ve okullara destekleri,

Wood ve Mc Quarrie, (1999, 12) ise eylem araştırmasında öğretim alanındaki; okuma, yazma ve matematik öğretimi; çeşitli konu alanlarında işbirlikçi öğrenmenin kullanılması; normal sınıflarda özel eğitime muhtaç öğrencilere öğretim ve öğrenme; sınıf disiplinine alternatif yaklaşımlar gibi konuların incelenebileceğini belirtmişlerdir. Glatthorn (1997, 62) eylem araştırmasında

belgeleme, belge analizleri, görüşmeler, gözlemler ve anket yoluyla bilgi toplama gibi araştırma yöntemlerinin kullanılabilceğini belirtmiştir.

FD modelini kullanan North Hills okul bölgesi (www.nhsd.net, 12)'nde eylem araştırması modeli; konunun çalışılması, problemin tanımlanması, önceki araştırmaların sentezlenmesi, müdahalelerin tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Kemmis ve Mc Taggart (1988) ise, eylem araştırmalarındaki dört çembersel süreci şu başlıklar altında incelemiştir: (1) Planlama ve problemin tanımlanması ve araştırma uygulamalarının örgütlenmesi, (2) eylem veya uygulama, (3) gözlem veya eylem ve veri toplama, (4) yansıtma ve öğrenilenlerden elde edilenler ışığında gözden geçirilen eylemin geliştirilmesi (akt. Aydın, 2005, 243). Haley ve arkadaşları (2005), sıklıkla kullanılan öğretmen eylem araştırması sürecini şu şekilde açıklamışlardır: (1) Sorunun veya kafayı meşgul eden şeyin tanımlanması, (2) tanımlanan soruna nasıl cevap bulunacağına yönelik sistematik bir yola karar verilmesi (3) projeyi yürütmek için haftalık, aylık veya tüm yıla yönelik bir zaman Çizelgesi geliştirilmesi, (4) verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl analiz edileceğine karar verilmesi (5) toplanan verilerin –çalışmanın- uygulanması ve analiz edilmesi ve (6) bulguların rapor edilip paylaşılması.

Sullivan ve Glanz (2005, 155-156)'a göre öğretmen eylem araştırması, dört temel döngüsel adım içeren ve sürekliliği olan bir yansıtma sürecidir. Bu döngüler:

- Bir odak seçme: a) Neyin araştırıldığı (sorgulandığı)'nı bilme, b) bazı başlangıç soruları geliştirme, c) bu sorulara cevap bulma veya soruları daha iyi anlamak için bir plan yapma,
- Veri toplama: a) Öncelikli olanlar; anketler, gözlemler, görüşmeler, testler ve odak gruplar, b) ikincil olanlar; okul profili yapıları, multimedya, portfolyolar, kayıtlar ve diğerleri,
- Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması,
- Eyleme geçme,

Eylem araştırması projesinin planlama ve yürütülmesi süreci boyunca amaç içeriği, öğretim yöntemleri, problem çözme becerileri, sistematik düşünme, bir

öğretmenin öğretiminin ilerletilmesi sorumluluğu ve araştırmayı kavrama konularında birçok şey öğrenilir. Eylem araştırmacıları mesleki uygulamalarını ilerletmek için kendilerini güçlü hissederek (Wood ve Mc Quarrie, 1999, 12). Eylem araştırmaları, öğretmenlere araştırma yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgi ve yeti kazanma olanağı vermenin yanı sıra, değişim olanakları ve seçenekleri konusunda daha bilinçli olmalarını sağlar (akt. Köklü, 2001). Cochran-Smith ve Lytle (1990) öğretmen -eylem- araştırmasının olumlu çıktıları şu şekilde sıralamışlardır (akt. Glatthorn, 1997, 63): (1) Öğretmen-öğrenci ilişkilerini değiştirir. (2) Öğretmenin bilgisini geliştirir. (3) Öğretmenin yansımalarını besler. (4) İşbirliğini kolaylaştırır. (5) Bilgi temeline katma değer ekler. (5) Öğretmen eğitimi için etkili bir araç sağlar. Glanz (1999) ise, literatür doğrultusunda eylem araştırmasının olumlu çıktıları şu şekilde açıklamıştır: (1) Problem çözme ve öğretimsel kararlar vermede yeterlik hissi oluşturur. (2) Yansıtmayı ve özdeğerlemeyi ilerletir. (3) Sürekli ilerlemeye bağlılığı telkin eder. (4) Öğretme ve öğrenmenin önde gelen bir ilgi olmasını sağlayan daha pozitif bir okul iklimi yaratır. (5) Uygulamaları doğrudan etkiler. (6) Sürece katılanları güçlendirir.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişimin Uygulanması**

Glatthorn (1997, 59) işbirlikçi bir gelişim modelinin nasıl uygulanacağını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Özel görev takımı, hangi işbirlikçi modelin takım tarafından elde edilebileceğini tespit eder.
2. Özel görev takımı, öğretmenleri tercih edilen işbirlikçi modelin doğasına, yararlarına, sınırlıklarına ve belirli unsurlarına alıştıır.
3. Her takım, başarmak istedikleri önemli bir amacı tanımlamak ve yıl boyunca çalışacağı işbirlikçi çalışmasını yapılandırmak için okul müdürüyle toplantı yapar. Seçilen amacın mesleki önemi ve okul gelişim planıyla uyumu olmalıdır. Takım ayrıca amacı nasıl başaracağını ve nasıl bir ilerleme göstereceğini açıklamalıdır.
4. Takım, seçilen unsurların başarılması için gerekli özel becerilere sahip olmak için, üyelerinin geliştirilmesi gereken ihtiyaçlarını karşılar.

5. Her takım yıl sonunda ilerlemeleri gözden geçirmek ve ileriye bakmak için okul müdürüyle toplantı yapar.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişimin Başarısını Sağlama**

Glatthorn (1997, 65-68) işbirlikçi mesleki gelişimin aşağıda belirtilen adımlarda başarı sağlanması şartıyla öğretmen gelişimini etkili bir biçimde besleyebileceğini belirtmektedir.

**Destekleyici kültürün sağlanması.** Glatthorn'a göre (1997, 65) öğretmen gelişimi; iş arkadaşlığı, açıklık ve güven değerleri üzerine kurulu destekleyici bir kültürle sağlanabilir. Benzer şekilde Salaman'ın 1991 yılındaki araştırması, öğretmen gelişiminin ancak güven ve saygının mevcut olduğu bir ortamda sağlanabileceğini ortaya koymuştur (akt. Middlewood, 1997, 178). Guskey (1997) okul müdürünün katılımı, öğrenmeyi, deneyseliliği, işbirliğini ve mesleki saygıyı besleyen yetiştirici bir okul çevresini –kültürü- teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Stanford Üniversitesi'nden iki araştırmacı mesleğe yeni başlayan 12 öğretmenle birlikte, 1995-1999 yılları arasında yılda 11 kez toplanılan ve öğretim uygulamaları yansıttasının yapıldığı bir öğrenme topluluğu kurmuşlardı. Her toplantı öğretmeninde yenilen akşam yemeğinden sonra iki oturum şeklinde ve öğretmenlerin grupla paylaşılmak üzere sınıfa bir artefakt getirdiği ve bununla ilgili gruptan dönüt alındığı bir şekilde gerçekleşmişti. Beş yıl süren bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenler arasında yakın, destekleyici ve yoğun ilişkilerin gerçekleştiği; yine öğretmenlerin okullarında izole olduklarını düşünürken; öğrenme topluluğunun kendilerini birbirlerine bağladığını belirtmişlerdir (Heider, 2005).

Harvard Üniversitesi'nden Elmore (2000) yönetici liderlerin işini; öncelikli olarak örgüt çalışanlarının bilgi ve becerilerinin artırılması, bu bilgi ve becerilerin kullanılabilmesi için bir kültürün yaratılması, örgütün çeşitli bölümlerinin birbirleriyle verimli ilişkilerle tümleştirilmesi ve bireyleri işbirlikçi sonuçlara katkıları konusunda hesap vermesi, şeklinde açıklarken; işbirlikçi okul kültürünün de önemini vurgulamaktadır (akt.www.nsd.org...leader\_report.cfm).

**Tabandan en üste herkesin katılımını, en üstten en alta herkesin desteğini sağlama.** Uydurma iş ortaklığından kaçınmak için işbirlikçi program, hem tabandan en üste herkesin katılımını hem en üstten en alta kadar herkesin desteğini kapsayacak bir stratejiyle geliştirilmelidir. Programın esas ve operasyonel ayrıntıları sahiplik duygusunun hissedilmesi için en çok öğretmenler tarafından geliştirilmelidir. Aynı zamanda hem merkezi ofis çalışanları hem de okul yöneticileri ciddi bir destek sunmalıdır (Glatthorn, 1997, 65-66).

Anderson'un (2001, 216) okul bölgelerinde kullanılmakta olan denetim paradigması çerçevesinde yürütülen denetim etkinliklerinin, demokratiklik ve katılımcılık düzeyleri açısından ulaştığı sonuç Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4. Farklı Denetim Paradigmalarına Sahip Okul Bölgelerinde Denetmenlerin Yürüttüğü Denetim Etkinliklerinin Demokratiklik ve Katılımcılık Düzeyi

	Geleneksel Denetim Paradigmasına Sahip Okul Bölgesi Denetmeninin Yürüttüğü Etkinlik Sayısı ve %'si		Farklılaştırılmış Denetime Geçiş Sürecindeki Okul Bölgesi Denetmeninin Yürüttüğü Etkinlik Sayısı ve %'si		Farklılaştırılmış Denetim Paradigmasına Sahip Okul Bölgesi Denetmeninin Yürüttüğü Etkinlik Sayısı ve %'si	
	Öğretmen Yönlendirmeli Etkinlikler	3	% 12	4	% 15	12
Denetmen Yönlendirmeli Etkinlikler	11	% 44	7	% 27	12	% 25
İşbirliğiyle Yapılan Etkinlikler	11	% 44	15	% 58	23	% 50

Çizelge 4'ten görüleceği üzere, FD paradigmasına sahip okul bölgesinde denetmen, etkinliklerin % 25'ini gerçekleştirmişken; geleneksel denetim paradigmasına sahip okul bölgesinde ise denetmen, etkinliklerin % 44'ünü gerçekleştirmiştir. FD paradigmasına sahip okul bölgesinde öğretmenler, denetim

etkinliklerinin % 25'ini yürütmüşken; geleneksel denetim paradigmasına sahip okul bölgesinde ise öğretmenler, denetim etkinliklerinin ancak % 12'sini yürütebilmişlerdir. Bu sonuçlara göre, FD modelinin geleneksel denetime oranla, daha katılımcı ve demokratik ilişkiler ortaya koyduğu söylenebilir.

Literatürde müdürlerin işbirlikçi yaklaşımı desteklemek için bazı işlevleri yerine getirmesi önerilmektedir. Bunlar: Öğretmenler arasında açık iletişimi beslemek, öğretmenlerin düşüncelerini paylaşmalarını teşvik etmek, modeli ve destekleyici öğrenmeyi devamlı bir süreç olarak görmek, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlamak ve programı açıkça belirlemek ve destek vermek (Glatthorn, 1997, 66). Sullivan ve Glanz (2000)'ın öğretmen denetiminde kullanılan meslektaş koçluğunu, farklılaştırılmış denetimi, mentorluğu, meslektaş değerlemesini ve eylem araştırmasını inceledikleri araştırmalarında, bu yaklaşımların başarılı olması için liderliğin mutlaka olması gereken bir olgu olduğunu belirtmişlerdir.

**Programı kolaylaştırmak.** Öğretmenin ilk sorumluluğu etkili öğretim yapmaktır. Liderler işbirlikçi programın külfetli ve aşırı bir karmaşıklığa sahip olmadığına katılımcıları ikna etmelidir. Program bürokratik yapıların zahmetini gerektirmemeli, programın yapısı mevcut takım yapılarının üzerine kurulmalıdır. Müdür, takımın planlama süreci boyunca takımla özet görüşmeler yaparak ve öğretmen toplantılarında her takıma özet sunular yaptırarak işbirliği takımlarının ilerlemesini izleyebilir. İşbirlikli program, meslektaşların işbirliğinde öğretmenlerin sadece birkaç amaca odaklanmalarının teşvik edilmesiyle daha etkili olacaktır. Birçok işbirliği takımı için bir veya iki önemli amaç yeterli olacaktır (Glatthorn, 1997, 66).

**İhtiyaç duyulan yetiştirmenin sağlanması.** İşbirliği takımları kullandıkları stratejiler için gerekli becerileri kazanmalıdır. Örneğin meslektaş gözleminde bulunacak bir öğretmenin; amaçları belirlemek ve rolleri açıklamak, odak gözleme yönelik formlar geliştirmek, odaklanmış gözlem verisi toplamak için gözlem yapmak ve odaklanmış gözlem verilerini paylaşmak gibi becerilere sahip olması gerekir. Yetiştirme programları okul bölgesinde planlanıp uygulanabilir veya öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerini üstlenecek biçimde ihtiyaç duyacakları kaynakları sağlayarak okulda da sunulabilir (Glatthorn, 1997, 67; Sparks ve Loucks, 1989; Anderson, 2001, 120).

**İhtiyaç duyulan zamanı sağlamak.** Tüm denetim modelleri zaman almaktadır. İşbirlikli mesleki gelişimin en büyük sınırlığı, diğer yaklaşımlara oranla öğretmenin daha fazla zamanını almasıdır (Glatthorn, 1997, 67; Hopkins ve Moore, 1993, 200). Torrington ve Weightman'a göre (1993, 49), okul içerisinde güvenilir birkaç kıdemli personelin varolması ve bunların öğrencilerle ilgili çeşitli problemlerde öğretmenlerin yerine devreye girmeleri sayesinde, öğretmenlerin yeni düşünceleri denemeleri, öğretimlerini geliştirmeleri ve uzun dönemli değişimleri tartışmaları için öğretmenlere zaman kazandırır. Campbell ve Evans (1993, 88) da benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin öğretim dışında zaman kaybına yol açan faaliyetlerin öğretim kadrosu dışında birileri tarafından yapılmasının daha ucuza mal olacağını belirtmişlerdir. Lieberman (1999) başarılı okulların gelişim amaçlı faaliyetler ve toplantılar için zaman kaynağına şu şekilde çözüm ürettiklerini belirtmiştir: Öğretmenler toplantılara biraz erken gelmek, öğlen arası zamanlarından kullanmak ve günün sonunda çalışma zamanına 10 dakika eklemek suretiyle zaman kazanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin cuma günü okula biraz geç gelmesiyle de öğretmenler toplantılar için zaman kazanırlar. Bunların dışında öğretmenler okul saatlerinin dışında gönüllü olarak, öğrenci başarı eksikleriyle mücadele için araştırma grubu olarak toplanırlar.

Danohoe (1993), Fullan ve Miles (1992) ve Cook (1987) okul gelişimi amacıyla öğretmenlere işbirliği için zaman kaynağı sağlanmasının, hizmetlerden, teçhizattan ve mesleki gelişimden bile daha önemli olduğunu belirtmişlerdir (akt. Jailall, 1998, 44-45). Eisner (1978) öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını gözlemelerini içeren mesleki rollerinde, informal paylaşımlar olması ve öğretmenlerin birbirlerini desteklemesi gerektiğini belirtmiştir (akt. Jailall, 1998, 45). Anderson (2001, 165) FD modelini kullanan bir okul bölgesindeki öğretmenlerin, takım çalışması, plan yapma ve mesleki gelişim faaliyetleri için her gün 86 dakika zaman ayırdıklarını belirtmiştir. California'daki Sherman Oaks isimli topluluk okulunda; öğretmenlere planlama, işbirliği ve çalışma için her gün 90 dk zaman sağlanmaktadır (Sparks, 2002, 6-4).

Glatthorn (1997, 67) işbirlikçi yaklaşımı etkili kılmak ve zaman kazanmak isteyen okullar için şu stratejileri önermiştir: (1) Öğretmenler için ortak hazırlanma programı yapmak, (2) meslektaş işbirliğini sağlamak için günlük programı değiştirmek; okulu geç başlatmak veya erken bırakmak, (3) yedek öğretmenler



bulundurmak, (4) büyük grup sunuları için sınıfları birleştirmek ve (5) denetmen ve müdürler tarafından sınıfların özel ihtiyaçları için toplantı düzenlemek.

### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı**

Glatthorn (1997, 70) özyönetimli mesleki gelişimi, öğretmenlerin gelişimlerini bağımsız bir biçimde çalışarak kendilerinin gerçekleştirdikleri mesleki gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. A.B.D.'nin Pennsylvania eyaletinde, FD modelini kullanan South Western okul bölgesinde 'özyönetimli yaklaşım, "birey olarak öğretmene veya takım üyelerine, yeni fikirleri keşfetme ve uygulama ile öğretimlerine incelik kazandırma ve mesleki gelişimlerini ilerletmeye ilgi duymayı sağlayan bir denetim yaklaşımı", şeklinde tanımlanmıştır (www.swsd.k12.pa.us). Sullivan ve Glanz (2005, 68) öz-yönetimli gelişim yaklaşımının amacını, öğretmene problemler üzerinde düşünme, sonuç –tartışma- çıkarma ve kendi alternatiflerini yapılaştırmasını sağlama, şeklinde açıklamışlardır. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2004) bu gelişim düzeyindeki öğretmenlerin özerk, araştırmacı ve yaratıcı olduklarını belirtmekle birlikte; bu öğretmenlerin, bir problem üzerinde çok farklı açılardan düşünebileceklerini ve çok farklı seçenekler üretebileceklerini; bir eylem planının her aşamasını düşünebileceklerini ve plan başarılı olana kadar her aşamasını izleyebildiklerini belirtmiştir (akt. Aydın, 2005, 56-57).

Özyönetimli gelişim bir denetmenle çalışmayı gerektirmemesi bakımından yoğun gelişimden ve bir grup meslektaşla çalışmayı gerektirmemesi bakımından da işbirlikçi gelişimden farklılaşır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin periyodik olarak yöneticiler, denetmenler ve diğer öğretmenlerle mesleki konularda etkileşime girmelerine rağmen mesleki gelişimleri temelde kendi bireysel inisiyatiflerindedir (Glatthorn, 1997, 70).

Sparks ve Loucks'a (1989) göre özyönetimli yetişkin kişilerin, ihtiyaçları doğrultusunda kendilerinin başlattıkları ve planladıkları öğrenme faaliyetlerinin başkaları tarafından planlananlara oranla daha etkili öğrenmeyle sonuçlandığını belirtmişlerdir. Yazarlar özyönetimli modelde, yetişkinlerin ihtiyaç değerlemeleri sonucunda -temelinde- kendilerinin seçtiği öğrenme amaçlarına en iyi şekilde motive olabileceklerini de vurgulamışlardır. Beach ve Reinhartz (2000) özyönetimli yaklaşımın, bireysel olarak öğretmene mesleki gelişiminde bağımsız çalışmasını

sağlarken; okul müdürüne de daha rahat bir denetim rolü sunduğunu belirtmişlerdir (akt. Fritz ve Miller, 2003, 20).

Glatthorn, (1997, 71) özyönetimli yaklaşımda denetmenin sorumluluğunu, öğretmenin planı ve seçtiği gelişim amaçlarının gerçekçi ve gerçekleştirilebilirliğinin sağlanması, şeklinde açıklarken; Sullivan ve Glanz (2005, 68) ise denetmenin, öğretmen tarafından bir talep gelmedikçe, bu yaklaşımda kendi bakış açısını veya fikirlerini yansıtmayan koç gibi hizmet etmesi ve öğretmenin kendi düşüncelerini geliştirmesini kolaylaştırması gibi bir işlev ile açıklamışlardır. Anderson (2001, 121) ise öz-yönetimli yaklaşımda okul müdürünün rolünü, öğretmene danışmanlık ve destek sağlama ile öğretmenin amaçlarına ulaşmasındaki ilerlemeyi izlemesi, şeklinde açıklamıştır.

Danielson (2001), A.B.D.'de birçok okul bölgesinde, kariyer -kadro- öğretmenlerinin formal olarak değerlendirilmediklerini, öğretmenlerin kadroyu elde ettiklerinde ise öz değerlendirme, amaç kurma ve özyönetimli mesleki gelişimle ilgilendiklerini; ancak bazı bölgelerdeyse özyönetimli öğretmenlerin her iki, üç veya dört yılda bir formal değerlendirmeye tabi tutulduklarını, değerlendirme dışında kalan yıllarda ise, kendi belirledikleri mesleki gelişim faaliyet süreçlerini üstlendiklerini belirtmiştir (Ivanicki, 2001).

Sonuç olarak özyönetimli yaklaşım, öğretmenlere kendi tercih ettikleri öğrenme moduyla kendilerinin seçtikleri mesleki problemlere cevap bulmalarına izin verdiği bir yaklaşımı vurgular (Sparks ve Loucks, 1989). ABD Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Ofisi'nin mesleki gelişim modelleri için verdiği ödülü 1997 yılında kazanan okullardan birisi olan Woodrow Wilson Elementary School'da mesleki gelişim planı, öğrenci başarı verilerinin analizi ve öğretmenlerin gelişim öncelikleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin kendileri tarafından geliştirilmiştir (Office of Educational Research and Improvement).

Anderson (2001, 121)'un yaptığı bir araştırmada, farklılaştırılmış denetimi kullanan bir okul bölgesinde, bir öğretmenin özyönetimli mesleki gelişime katılmak için en az dört yıl başarılı bir performans gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımda ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, proaktif olmaları teşvik

edilmektedir. Sullivan ve Glanz (2005, 68), öz-yönetimli gelişim yaklaşımının çok bilgili ve deneyimli öğretmenler için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Bu yaklaşımda öğretmenin, zamanını nasıl kullandığına dair kayıtlar, yansıtıcı uygulama güncesi, plan programları, fotoğraf denemeleri, kayıtlar, öğrenci çalışmalarına dair örnekler ve amaçlara yönelik ilerlemeleri gösteren diğer artefaktlar gibi bazı belgeleri sunması beklenir (Sergiovanni ve Starrat, 1993, 291).

'Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı' ile işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarından olan 'eylem araştırması yaklaşımı' uygulanma aşamaları bakımından benzerlikler göstermekle birlikte, her iki yaklaşım arasındaki temel farklar şu şekilde özetlenebilir: (1) Özyönetimli yaklaşım, öğretimde problem yaşamayan, başarılı ve yeterli öğretmenlere önerilmekte iken; eylem araştırması ise mesleki gelişim bakımında orta düzeyde ve öğretimde kısmen problemler yaşayan öğretmenlere önerilmektedir. (2) Özyönetimli yaklaşımı öğretmen kendi başına (yalnız) gerçekleştirmekte iken; eylem araştırması ise bir grup (2-5) öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. (3) Özyönetimli yaklaşımda, öğretmenin çeşitli öğretim alanlarında (Türkçe öğretimi, fen bilgisi öğretimi, matematik öğretimi vb.) veya öğretim ilke ve yöntemleri alanında uzmanlaşması amaçlanırken; eylem araştırmasında ise öğretmenin sınıf içinde öğretim sürecinde yaşadığı problem / problemleri çözmesi amaçlanmaktadır.

### **Özyönetimli Gelişimin Kuramsal Çerçevesi ve Mantıksallığı**

Glatthorn (1997, 71) özyönetimli gelişimin mantıksal çerçevesini şu temellere dayandırmaktadır. Birincisi, profesyonellik kavramı kişinin kendini gözlemesi sorumluluğuna dayanmaktadır. Cerrah, avukat ve mimar gibi profesyonellerin mesleki güncelliği takip çabasında performanslarını sıkça kontrol etmeleri umulmaktadır. Bu bağlamda öğretimi profesyonelleştirmede güncel ilgi öğretmenin özerkliğini vurgularken, denetmene bağımlılığı vurgulayan klinik denetim modelinin üstünlüğüne de karşı koyar. İkincisi, özyönetimli gelişim yetişkin öğrenmesinin birçok ilkesini yansıtır. Yetişkinler için deneyim en önemli öğrenme kaynağıdır. Özyönetimli gelişim öğretmen deneyiminde derin düşünme ve analize vurgu yapar. Yetişkinler ayrıca artan bir otonomiyle birlikte ihtiyaç duydukları öğrenmelere saygı duyulmasını isterler. Özyönetimli yaklaşımda öğretmenler, temelde özerk olup, kendi gelişim ihtiyaçlarını

belirler, bu amaçları başarmak için stratejiler seçer ve gelişimlerini değerlendirirler. Son olarak özyönetimli gelişim zamana en az bağlılığı gerektirir. İşbirlikli gelişim işbirliği sürecinde değişim bakımından muhtemelen daha güçlü bir etkiye sahip olduğu halde; fazladan zaman gerektirmesi bakımından birçok öğretmen, arkadaşlarıyla işbirliği yapma konusunda gönülsüzdür. Sergiovanni ve Starrat (1993, 291) özyönetimli denetimi, yalnız çalışmayı tercih eden, program uyumsuzluğu veya çeşitli zorlukların ortaya çıktığı durumda ve diğer öğretmenlerle işbirlikçi biçimde çalışmayan öğretmenler için ideal olduğunu belirtmiştir.

Çalışanların özyönetimi bağlamında, denetim ve değerlendirmeye uygulanan yetişkin eğitimi ilkelerini Jackson (2002, akt. www.trinitydc.edu, 22-24) ile Sparks ve Loucks (1989) şu şekilde açıklamıştır: (1) Yetişkinlerin otoriteye karşı geliştirdikleri refleksleri vardır. Takım çalışması bu refleksi asgariye indirecek bir faktördür. (2) Yetişkinlerin birçok tecrübeye sahip olmaları dolayısıyla bilgi, beceri ve tutumlarını denetim sürecine katılımları sağlanarak kullanmaları sağlanmalıdır. (3) Yetişkinlerin ihtiyaçlarıyla tutarlı geliştirdikleri grup davranışları vardır. (4) Yetişkinler yaparak öğrenirler. (5) Yetişkinler özyönetimli kişilerdir. (6) Yetişkinler informal öğrenme iklimi isterler. (7) Yetişkinler değerlendirici değil, danışman isterler. (8) Yetişkinler kendi öğrenme aşamalarının tümüne katılmak isterler. Öğretmenlere kendi eylem planlarını tasarlama ve uygulamasında sorumluluk verilmelidir. (9) Yetişkinlere yakın zamanlı (ortalama bir eğitim öğretim yılı) amaçlar verilmelidir. (10) Yetişkinler değişebilir kişilerdir.

Kiely (1991) yaptığı araştırmada, FD yaklaşımı olan öz-yönetimli mesleki gelişimin, öğretmenler tarafında hayli memnun edici bir denetim şekli olarak algılandığını ortaya koyarken; benzer şekilde Craft-Trip (1993) de öz-yönetimli gelişim modelinin, özel eğitim öğretmenleri arasında başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Jailall, 1998, 50). Jailall'un (1998, 70) A.B.D. genelinde yaptığı araştırmada; FD modelini kullanmakta olan 29 okul bölgesi veya okul sisteminden 1'i hariç geri kalanların öz-yönetimli yaklaşımı kullandıklarını; 7'sinin öz-yönetim yaklaşımını oldukça etkili, 20'sinin de makul düzeyde etkili bulduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yönetimli yaklaşımın öğretmenin öğretim performansını artırma konusundaki etkililiğine dair şu bulgulara rastlanmıştır: Okul bölgeleri veya okulların % 36'sı (10) öz-yönetimli yaklaşımın oldukça etkili; % 43'ü (12) makul düzeyde etkili ve % 4'ü (1)

ise yeterince etkili olmadığını, belirtmişlerdir. Benzer şekilde Dollansky (1998, 11-13) tarafından yapılan araştırmada da; öğretmenlerin yaklaşık % 70'i öz-yönetim yaklaşımından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Rettig (1999, 38-39) de Wisconsin'de yaptığı araştırmada, özyönetimli yaklaşımda çalışan öğretmenlerin neredeyse tamamının, FD'nin mesleki gelişimleriyle ilgili kararlar vermelerine izin verdiğini ve mesleki gelişime odaklanmayı sağladığını belirtmişlerdir. Özyönetimli yaklaşımda çalışan öğretmenler bu modelin, mesleki ilerleme planı geliştirme ile eğitim programı geliştirme veya uygulamada kendilerine yardım ettiğini belirtmişlerdir.

### **Özyönetimli Gelişimdeki Öğrenme Faaliyetleri**

FD modelini kullanan A.B.D.'deki Addison Central ([www.acsu.k12.vt.us](http://www.acsu.k12.vt.us). 5) ve South Western ([www.swsd.k12.pa.us](http://www.swsd.k12.pa.us)) adlı okul bölgelerinde, özyönetimde seçilen amaçların en az iki an çok beş olması; bu amaçlardan en az birisinin öğretimin geliştirilmesi, diğerinin de öğrenci performansının geliştirilmesine odaklanması ve seçilmiş olan bireysel amaçların, öğretmenin mesleki gelişim planı, okul başarısı veya okul bölgesinin amaçlarıyla ilgili olması gerektiği belirtilmiştir. Anderson (2001, 121) öz-yönetimli yaklaşımda öğretmenin amaçlarını başarabilmesi için, yaz tatilinde alt yapısını geliştirmesi, okumalarını ve hazırlıklarını yapması bakımından amaçlarını bir yıl öncesinden belirlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Morrison (1998, 165)'un açıkladığı öğrenen örgütlerin öğrenme şekillerinin özyönetimli yaklaşımı kullanan öğretmenler için de geçerli bir öğrenme şekli olabileceğini söylemek mümkündür. Bunlar: (1) Problem çözme, (2) yeni fikir ve yaklaşımları deneme yolu ve (3) deneyimlerinden ders çıkarma'dır (akt. İpek, 2004, 56-57). San Francisco'daki Unified okul bölgesindeki okullarda öğretmenlere öğrenme deneyimleri kazandırmak için, çalışmaya katılım, grup çalışmaları, eylem araştırması, konferanslara katılım, koçluk, öğretim gösterimi gibi stratejiler kullanılmaktadır (Richardson, 1997b).

Jailall (1998, 92), öz-yönetimli gelişim yaklaşımında kullanılan seçenekleri dört gruba ayırmaktadır. Bunlar:

(1) Kişinin kendisi için mesleki gelişim seçenekleri: Öğretmenin öğretimini videoteybe kaydedip, kendini değerlendirmesi; öğretmen portfolyosu; üniversitede

bir kursa veya programa yazılma; konferans ve çalıştaylara katılım; mesleki okumalar; çevre okul ziyaretleri; amaç belirleme; öz değerlendirme; daha ileri bir düzey için bir eğitim programına kaydolma ve mesleki gelişim için günlük tutma.

(2) Diğerlerine yardım etme seçenekleri: Mentorlük; mesleki konuşmalar gerçekleştirme; meslektaş ziyaretleri; meslektaş yardım projeleri; personel gelişim programı sunmak; meslektaş gözlemi; yaratıcı gözlem; yansıtıcı toplantılar ve bölümün öğretim liderliği.

(3) Öğretimin geliştirilmesi için müfredat seçenekleri: Öğrenci davranışlarının videoya kaydedilmesi; sınıf öğretimi; öğrenci faaliyetlerinin yansıtılması; çözümler için araştırma; mesleki değerlendirme seçenekleri; eğitim-öğretimle ilgili özel bir proje; bir ünitedeki öğretim deneyimlerini yansıtmak ve değerlendirmek için öğretim materyalleri toplama ve seçme; müfredata odaklanarak ince ayarlamalar yapma; dergilere mesleki yazılar yazmak; gerçeklere dayalı kayıt, analiz ve yansıtma; öğrenci öğrenme stratejileri için, eylem araştırması yürütmek; müfredatı gözden geçirmek; yeni ilgi ve fikirler keşfetme; öğretim ve iş becerilerine incelik kazandırmak; öğrenme stilleri için dersler tasarlamak; motivasyon teknikleri geliştirmek; sınıf materyalleri tasarlamak; öğretmenin günlüğü üzerinde düşünmesi ve eğitim değerleriyle ilgili özel projeler.

(4) Personel geliştirme seçenekleri: Mesleki okumalar ve mesleki gelişimde okul seminerleri serisi'dir.

Sparks ve Loucks (1989), özyönetimli öğretmen gelişim şekillerinin; öğretmenin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir makale okuması kadar basit olabileceği gibi, büyük bir ödülle desteklenen özel bir mesleki gelişim projesinin planlanması ve yürütülmesi biçiminde de olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı yazarlar, öğretmenlerin özyönetimli öğrenme faaliyetlerinin; çalışmaya katılım, okumalar, başka bir sınıf veya okul ziyareti, seminer başlatma vb. öğrenme programlarından oluşabileceğini belirtmişlerdir. Missouri'de ortaöğretim öğretmenlerinin, özyönetim odaklı bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetleri; eğitim programı geliştirme, program geliştirme veya teknoloji kullanımı temellidir. Bu programın, özel ölçütler ile okul gelişim amaçları arasında bağlantı kurması gerektiği de vurgulanmıştır (Missouri Department of Elementary and Secondary Education). Rettig (1999, 38) özyönetimli

modelde, okul müdürünün haber vermeden 5-15 dakika arasında süren ve sonucun en kısa sürede yazılı olarak bildirildiği sınıf gözlemlerinde bulunmasına vurgu yapmaktadır.

FD modelini kullanan Addison Central okul bölgesinde, özyönetimli yöntem üç eğitim öğretim yılı sürdürülmektedir. Özyönetimli yaklaşımda öğretmen hedeflerini başarmak için birçok yöntem kullanabilir. Bunlar; meslektaş gözlemi, araştırma temelli gelişim ve öğretim standartları, okul veya ACSU (Addison Central Supervisory Union)'nun amaçlarıyla ilgili seminerler organize etme ve uygulama, eylem araştırma projesi geliştirme ve uygulama, milli akreditasyon sürecine katılım, özel konulara yönelik yeni öğretim teknolojilerinin araştırılması ve paylaşılması, özel öğretim hedefleri üzerinde meslektaşlarla çalışma, belirli bir alanda program denetimi yapmak, belirli bir okulda farklı değerlendirme stratejileri üzerinde çalışmak için bir araştırma takımı başlatmak ve kolaylaştırmak, klasik olarak bir kursa gitmek veya öğretmen ve denetmenin karşılıklı olarak kabul ettikleri diğer faaliyetler olarak sıralanabilir ([www.acsu.k12.vt.us](http://www.acsu.k12.vt.us). 6).

Özyönetimli yaklaşımda portfolyolardan da yararlanır. Portfolyo gelişiminin amacı artefaktları, sınıf kayıtlarını, fotoğraf denemelerini, kasetlerin ve öğretim faaliyetleriyle sınıf programının bazı bakış açılarını gösterme amacıyla tasarlanmış diğer materyalleri toplamak veya bunun için bir dosya oluşturmaktır. Portfolyo tek biçimde dayatmayla veya bürokratik veya ölçmeye uyarlanmış bir değerlendirme sistemiyle bağlantılı olarak kullanıldığı zaman içeriğini kaybeder ve sıkıcı bir hale gelir (Sergiovanni ve Starrat, 1993, 244-245).

Bellefonte okul bölgesinin denetim planında, mesleki gelişim portfolyo artefakt örnekleri şu şekilde sıralanmıştır ([www.basd.net](http://www.basd.net)): (a) Konferans örnekleri ve / veya yansıtıcıları ve uygulamaları, (b) kişisel yazılar ve yansıtıcı güncel girişimleri, (c) gözlem verisinin analiz edilmesi ve sonucunun uygulanması, (d) düşünme, analiz etme ve mesleki okumaların uygulanması, (e) veri toplama, analiz etme, değerlendirme ve değerlendirme önerilerinin kullanılması, (f) öğrenci çalışma örneklerinin analiz edilmesi, (g) ders ve ünite planları, (h) dersin veya ünitenin eleştirisi, (i) veliler, öğrenciler, okul ve toplumla ilişkiler, (j) öğretmen araştırma belgeleri, (k) öğretmen tarafından geliştirilmiş web siteleri veya diğer kaynaklar ve (l) müfredat tasarım çalışması.

Williams ve arkadaşları (2003) portfolyoyu, birinin sanatsal, akademik veya bilimsel faaliyetlerine yönelik çalışmaların veya kanıtların toplanması, şeklinde tanımlamışlardır. Yine aynı yazarlar, portfolyonun aday öğretmenlerin bilgi ve becerileri bakımından mevcut durumlarının betimlenmesi için özgün bir derleme yöntemi sunduğunu belirtmişlerdir. Andrejko (1998) öğretmen portfolyosunun öğretmenin uygulamaları ve okul, bölge ve meslek tarafından oluşturulan amaçlara yönelik ilerlemenin değerlendirilmesi için güçlü bir bilgi toplama aracı olduğunu açıklamaktadır. Portfolyo değerlendiricilere esnek ve çok yönlü değerlendirme sunmak yoluyla öğretim karmaşıklığının ortaya çıkarılmasını sağlar.

Sullivan ve Glanz (2005, 147) FD modeli için şu portfolyoları önermektedir:

- Yoğun sınıf ziyaretleri ve öğretim uygulamaları çerçevesindeki konuşmalarla, her öğretmene sınıfında bir uzmanlık alanı atama,
- Uzmanlık alanında yansıtma, okul öğretmenlerine ve ziyaret edilen öğretmenlere materyal sağlama ve paylaşma için gönüllülerden veya personelden bir grup seçme,
- Katılımcılar için kriter belirleme: a) belli bir alanda üst düzeyde uzmanlık, b) özel bir beceride incelik kazanmamış veya yansıtma yapmamış öğretmen, c) öz gelişme için, arkadaşça bir ortama uyum sağlayabilecek öğretmenler,
- Mesleki gelişim için portfolyoların yaratılmasına hazırlık yapmak. Çalıştayların olası sonuçları: a) uzmanlık alanları üzerinde düşünme ve analiz yapma, b) bazı öğretmenlerin çabalarında işbirliği yapma ve katılımcı bir portfolyo yaratılması kararı, c) öğretmenin günce tutmaya başlaması anlamında mektup formatı kullanması,
- Portfolyoların ilk taslaklarının taraflara sunulması, ardından yöneticinin taslakları inceleyerek sözlü ve yazılı yorum ve önerilerini vermesi,
- Portfolyolar bitirildiği zaman, müdürün her katılımcıya “sevgili katılımcı” başlığında bir mektup yazması,

Andrejko (1998) özyönetim amaçlı öğretmen portfolyolarının geliştirilme ve uygulanmasını beş kısımda betimlemiştir:

1. Öğretmenler bölge ve okul tarafından geliştirilen ve kişisel ve mesleki amaçları da içeren o yılın amaçlarını açıkça telaffuz etmekle portfolyo sürecini



başlatırlar. Her öğretmen yıllık amacını netleştirmek ve somutlaştırmak için müdürle görüşür. 2. Öğretmenler amaçlarını başarabilecekleri yolları belirlerler. 3. Öğretmenler mesleki gelişim deneyimleri için yıl boyunca bir günlük tutar ve muhafaza ederler. Günlük öncelikle bölge tarafından sağlanan eğitimden sonra mesleki okuma veya araştırma, meslektaş gözlemi veya örnek programların gözlenmesi gibi gelişim faaliyetlerini içermelidir. 4. Bu kısım öğretmenlerin çalışmalarının örnek veya kanıtlarını seçtikleri materyalleri içermelidir. Bu kısımda birçok öğretim faaliyetlerini yansıtan materyaller yerine; 'anlamlı kanıtları' yansıtmaya gereği vardır. Kısaca öğretmen gurur duyabileceği veya mesafe katettiğini gösterecek kısımları seçmelidir. 5. Son kısım ise öğretmenin önceki oturuma dair derin bir düşünme yapmasıdır. Öğretmen, portfolyosunda yer alanları neden tercih ettiğini, portfolyosundaki örneklerin amaçlarına yönelik ilerlemeyi gösterdiğini nasıl hissettiği gibi soruların cevaplarını açıklayabilir.

Birçok ülke, eğitim müdürlükleri, öğretmen eğitim programları ve okul bölgeleri öğretmen portfolyosunu hizmet öncesi eğitim, öğretmen istihdamı ve özdeğerlendirme için kullanmaktadır (Andrejko, 1998).

### **Özyönetimli Gelişim Süreçleri ve Modelleri**

Özyönetimli gelişimin belirli tüm modelleri (farklı isimle tanımlandıkları halde) bazı unsurları gerektirir. Öğretmen bir yıl için bir veya birkaç amaç belirler, amaçları başarmak için bir plan geliştirir, planı uygular, değerlendirir ve gelişimini raporlaştırır. Denetmen süreçte aktif ve kontrolör olarak değil, destekleyici bir rol alır (Glatthorn, 1997, 71). Shields (1982; akt. Jailall, 1998, 24-29) yaptığı araştırmada, FD'nin öğretmenlerin açık öğretim hedefleri belirlemelerine yardım ettiği ve yine bu hedefler üzerinde düşünme ve bunları gerçekleştirme fırsatları sunduğu, bulgusuna ulaşmıştır. Curwin ve Fuhrman (1974) öz-yönetimi ve gelişimi sağlayan çalışılabilir operasyonel bir plan geliştirmişlerdir. Öğretmenin öncelikle mevcut etkililik düzeyini değerlendirmesini, ardından ulaşmak istediği seviyeyi tanımlamasını ve son olarak da bu kişisel amaçları başarmak için bir strateji geliştirmesini önermişlerdir. Öğretmenin kendi bireysel programına transfer etmesi şartıyla, kendi öğretimini analiz etmesinin daha anlamlı ve yararlı olduğunu fark etmesi, çok temel bir faktördür (akt. Jailall, 1998, 49).

Garmston (2003), özyönetimli öğretmen gelişiminin şu aşamalardan oluşabileceğini belirtmiştir. (1) Öz-yönetim: Öğretmenin görevlerine açık hedefler belirleyerek yaklaşması, stratejik bir plan oluşturması, literatürden ve geçmiş deneyimlerinden gerekli bilgiyi toplaması, başarı göstergelerini tahmin etmesi ve amacına ulaşabileceği alternatifler yaratması; (2) Öz-gözetim: Öğretmenin eylem planı süresince planın başarısına yönelik göstergeleri takip etmesi, planın işleyen ve işlemeyen kısımlarını belirlemesi; (3) Öz-değişim: Öğretmenin, eylem planının gözetimi sürecinde topladığı veriler üzerinde düşünmesi; anlamı yapılaştırması için değerlendirme ve analiz yapması ve gelecekteki eylem planlarının güçlendirilmesi için öğrenmelerini uygulaması (akt. Jailall, 1998, 50).

Glatthorn (1997, 71) özyönetimli modellerin diğerlerinden en büyük farkının gelişim hedeflerinin kaynaklarında ortaya çıktığını belirtmiştir. Literatürde özyönetimli modelde bireysel amaçlar için dört kaynak tanımlanmıştır. Glatthorn (1997, 71-73) bunları aşağıdaki başlıklar altında açıklamaktadır.

**Mesleki rollere dayalı hedefler.** Birçok özyönetimli model, gelişim hedeflerini profesyonel rollerin analizinden alır. Örneğin, Redfern'in (1980) öğretmenler için oluşturduğu "sorumluluk kriterleri", öğretmenler için yedi kategoriye gruplandırılmış 83 spesifik sorumluluk içermektedir. Denetmen, öğretmene bu sorumluluk alanlarından hangilerinin geliştirilmeye ihtiyaçları olduğunu belirlemede yardımcı olmaktadır. Craft-Tripp (1993) özel eğitimde çalışan denetmenlerin rolünü analiz etmiş ve etkinlikleri belirli sorumluluk alanları içerisine gruplamıştır. Daha sonra, denetmenlerin o yılki gelişim hedeflerini bu sorumluluk alanlarından birisinden aldığı, özyönetimli ve hedefe dayalı bir modele alan testi uygulamıştır. Craft-Tripp'in yaptığı alan testi, bu modelin makul ve etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Denetmenler özyönetimli modeli, denetimdeki eski tecrübelerine tercih etmişlerdir (Glatthorn, 1997, 72).

**Genel öğretim becerilerine dayalı hedefler.** Birçok özyönetimli program öğretmenlerden, hedeflerini, tüm ders ve tüm sınıflarda kabul edilebilecek bir genel öğretim becerileri listesinden çıkarmalarını istemektedir. Freiberg (1987) "kendini değerlendirme" modelini öğretimin altı yönünü içeren Düşük Çıkarımlı (Sonuçlu) Kendini Değerlendirme Ölçeğine (LISAM) dayandırmaktadır. Öğretimin bu altı yönü ise: Soru sorma becerisi, öğretmen konuşması-öğrenci konuşması, sınıf düzeni ve ders bitişinin tanımlanması, bekleme zamanı, öğretmen tarafından söylenen olumlu

sözlerin sayısı ve öğretmenin öğrenci görüşlerini kullanma sayısıdır (Glatthorn, 1997, 72). Öğretmen sınıfta odyoteyp kaydı yapar (kasete çeker), ardından LISAM formunu kullanarak kendini değerlendirir. Ardından öğretmen eklenmiş verileri toplayabilir veya geliştirilme ihtiyacı duyulan becerilerden birisi üzerinde çalışabilir. Frieberg bu modelde başarı için; öğrenme ikliminin varlığı; öğretmenlerin değişiklikler yapmaya ilgili olması; LISAM verileri ile ilgili tartışmalardan korkulmaması; personel geliştirme faaliyetlerinin sağlanması ve öğretmenin öğretimsel gelişim için yararlı olduğunu görmesi, gibi koşulların temel olduğuna inanmaktadır (Glatthorn, 1997, 72-73).

**Derse özel becerilere dayalı hedefler.** Alandaki bazı uzmanlar hedefin, belirli bir dersi öğretirken yapılacak araştırmaya dayalı olması gerektiğine inanmaktadırlar. Çünkü çok tecrübeli öğretmenler genel becerilere fazlasıyla sahiptirler ve derse-özel yeterliklerini geliştirmek için değişikliğe ihtiyaçları vardır. Hoover ve Carroll (1987) okuma öğretmenleri için olan programlarını “Okuma Grubu Öğretiminde Öz-Değerlendirme” formuna dayandırmışlardır. Bu form, o öğretim alanında araştırmaya dayalı 10 öğretmen davranışını listelemektedir. Öğretmenler iki değişik okuma grubunun iki haftalık dönem için temel (referans) bant kayıtlarını yapmışlardır. Ardından onlar hedeflenen beceriler üzerine bir çalışmaya katılmışlardır. Sonra, kazanmak istedikleri yeni becerileri tanımlamak için temel kayıtlarını analiz etmişlerdir. Sınıflarında yeni yaklaşımları kullandıktan sonra, ihtiyaç duyduklarında danışmanlardan yardım almak suretiyle iki adet takip kaydı yapmışlardır. Araştırmacıların, öğretmenlerin önce ve sonraki kayıtlarına yaptıkları analizler, öz-değerlendirme prosedürünün öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmede etkili bir yol olduğunu ortaya çıkarmıştır (Glatthorn, 1997, 73).

**Karışık kaynaklara dayalı hedefler.** Karışık kaynakları kullanan iki modele değinmek uygun olacaktır. Birinci model olan, McGreal’in (1983) ‘pratik hedef belirleme yaklaşımı’ hedefleri belirlemede dört kaynak önermektedir. Bunlar: Örgütsel ve yönetsel hedefler (örneğin, ‘mesleki imajı geliştir’), program hedefleri (örneğin, ‘yeni okuma serileri sunma’), öğrenci hedefleri (örneğin, ‘öğrenciler betimsel küçük bir hikaye yazabilme yeteneklerini göstereceklerdir’) ve öğretmen hedefleri (örneğin ‘heyecanı-coşkuyu artır’)’dir. McGreal ölçülebilir hedeflerde ısrar etmemekte ve deneyimli denetmen ve öğretmenlerin vereceği gelişim değerlendirme kararının geçerli olacağına inanmaktadır. Bu modeli kullanan okullar memnuniyetlerini

bildirmekle birlikte, modelin okul müdürüne yüklediği sorumluluktan dolayı, McGreal'ı her yıl için öğretmenlerin sadece üçte birinin bu modeli kullanmasını tavsiye etmeye zorlamıştır (Glatthorn, 1997, 73; Sparks ve Loucks, 1989).

İkinci model ise Clark (1992) tarafından geliştirilmiş olup, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini tasarımlarını vurgulamaktadır. Clark, öğretmenlerin kendi mesleki gelişim planını yedi aşamalı bir süreçle önermektedir. Glatthorn (1997, 73) bu süreçleri şu şekilde aktarmıştır:

1. Öğretmenin sahip olduğu öğretim inançlarını yazması ve inançlarını berraklaştırarak onlara ciddi biçimde sahip olması,
2. Öğretmenin güçlü noktalarıyla başlaması, neyi iyi yaptığını belirlemesi,
3. Amaç ve yön duygusu verecek beş yıllık bir plan yapması,
4. Öğretmenin öğrenme kaynağı olarak sınıfına odaklanması,
5. Destek kaynaklarını araştırması,
6. Öğretmenin kendine, meslektaşlarına ve öğrencilerine saygılı davranması,
7. Öğretmenin ne yapmakta olduğuna başkalarının görebilmesini sağlaması.

### **Özyönetimli Modelin Başarıyla Uygulanması**

Seçilen modelin bir önemi olmaksızın, özyönetimli model belirli unsurlarla ve bazı mutlak koşullar altında etkili bir biçimde işleyebilir. Özyönetimli gelişime yönelik literatürde aşağıdaki önerilere rastlanmaktadır (Glatthorn, 1997, 74-75):

1. Özyönetimli denetim için ihtiyaç duyulan yetiştirme sağlanmalıdır. Aşağıda sıralanan beceriler temel unsurlardır: (a) Amaç belirlemek: Duke (1990) deneyimli öğretmenlerin anlamlı ve amaçlara meydan okuyan amaçlar belirlemede büyük zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Böyle amaçların yapısına özel bir önem verilmesini önermektedir. (b) Mesleki gelişim planı geliştirmek: Öğretmenler amaçları başarmak için gerçekçi ve etkili planlar geliştirme konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. (c) Öğretmenin kendi öğretim kayıtlarını analiz etmesi: Öğretmenler kendi öğretim kayıtlarının gözden geçirilmesini tehdit edici ve kendilerine yönelik bir atak olabileceğini öğrenirler. Öğretmenlerin gözlemleri nasıl kullanacakları, nasıl kaydedecekleri ve gözlemlerde neye bakmaları gerektiği konusunda yardıma ihtiyaçları vardır. Bir öğretmenin öğretim kayıtlarını izlemenin tipik cevabı, öğrenme ve öğretme

davranışları yerine kişisel görünüş veya kişiye özgü tavra odaklanmaktır. (d) İlerlemenin değerlendirilmesi: Öğretmenlerin ayrıca kişisel ilerlemelerini değerlendirme ve güvenilir dönütler almak için yardıma ihtiyaçları vardır.

2. Programı basitleştirme. Birçok özyönetimli model başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Çünkü çok fazla amaç, görüşme ve çalışma dökümanı gerektirmesi bakımından çok karmaşıktırlar.

3. Gereken kaynakların sağlanması. Mesleki materyaller ve konferanslara katılım için maddi kaynağın sağlanması ve gelişim faaliyetlerini yapmak için zaman sağlanmalıdır.

4. Dönüt sürecini inşa etmek. Özyönetimli birçok modelin en büyük sınırlığı dönüt eksikliğidir. Öğretmenler kendi başlarına, sıklıkla izole bir şekilde teyp kayıtlarından, dönüt alırken; meslektaşlardan, öğrencilerden ve denetmenlerden dönüt almadan çalışmaktadır. Okul müdürü dönütün yararını vurgulamalı, mesleki gelişim planının bazı formlarında dönüt konusunda ısrarcı olmalıdır. Öğrenci dönütleri özellikle özyönetimli yaklaşımda çalışan öğretmenler için yararlıdır (Sparks ve Loucks, 1989).

5. Öğretmenlerin yansımayı vurgulayan süreci kullanmaları teşvik edilmelidir. Bir öğretmenin öğretime dair yansıtma yapabilme becerisini geliştirme, özyönetimli programların birincil amacı olmalıdır. Yansıtma sürecine dayanan bir portfolyonun varlığı o amaçları başarmanın en iyi yollarından biridir.

FD modelini uygulayan Nort Hills Okul Bölgesinde, özyönetimli yaklaşımın başarılı olması için, okul ikliminin öğrenmeyi teşvik etmesi, öğretmenin sürece bağlı olmasını, müdürün öğretmenler için yetiştirme ve eğitim fırsatları sağlaması ve öğrencilerden dönüt almanın öğretmenler için bir anlamı olması, gerektiği belirtilmiştir (www.nhsd.net, 12).

### **Özyönetimli Model Örnekleri**

Glatthorn (1997, 76) literatüre ve özyönetimli modelin bazı okullarda uygulanmasına yönelik deneyimlerine dayalı olarak belirli unsurları içeren bir model geliştirmiştir. Glatthorn (1997, 77) bu unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

1. Okul müdürü ve öğretmenler okul gelişim planı geliştirirler.
2. Özyönetim yaklaşımındaki her öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir amaç belirler.
3. Öğretmen o hedefi başarmak ve o hedefin üstesinden geldiğini göstermek için taslak bir plan geliştirir. Plan dönütün nasıl güven altına alınacağını belirtmelidir. Örneğin Fen öğretmeni şu faaliyetleri sıralayabilir:
  - Fen dersinde okuma üzerine ihtiyaç duyulan becerileri tanımlamak için araştırmaları gözden geçirir.
  - Girdilerini güvenilir kılmak için okuma ve fen dersi denetmenine danışır.
  - Tanımlanan becerilere odaklı beş ders planı geliştirir. Ders planlarını gözden geçirmek ve eleştirmek için meslektaş ve denetmenleri ayarlar; dönütlerini düzeltmeler için kullanır.
  - Ders planlarını uygular.
  - Ders üzerinde öğrencilerden dönüt alır ve dönütleri düzeltme için kullanır.
  - Yapılan aşamaları gösteren ve meslektaş ve öğrenci dönütlerinin özetlendiği sonuç raporunu belgeler ve sunar.
4. Öğretmen planını gözden geçirmesi için müdüre sunar. Müdür ihtiyaç duyarsa öğretmenle bir görüşme yapar.
5. Öğretmen planı uygular. Öğretmen problemlerle karşılaşarsa denetmen veya okul müdürüyle bir görüşme talep edebilir.
6. Öğretmen müdüre sonuç raporunu sunar. Öğretmen veya müdür, görüşme ihtiyacı hissederse raporu gözden geçirmek üzere toplanırlar.
7. Öğretmen, tüm süreci belgelemek, yansıma ve kendini analizin sonucunu göstermek için portofolyo kullanır.

Glatthorn (1997, 78) modelin avantajlarını; (1) öğretmen gelişimiyle okul geliştirme arasında doğrudan bir bağlantı sunması, (2) çok az çalışma dökümanı gerektirmesi ve birden çok amaç yerine bir büyük amaca odaklanmayı gerektirmesi ve (3) müdürün rolünü yalınlaştırması -görüşmenin sadece gerekli olduğu zaman yapılması- şeklinde sıralamıştır.

FD modelini uygulayan Nort Hills Okul Bölgesi'nde özyönetim yaklaşımının uygulanma süreci aşağıdaki gibidir (www.nhsd.net):

1. Öğretmen o yıl için bir hedef seçer. Seçilen hedef bölgenin vizyonu, stratejik planı, eğitim sürecinin önemi ve bireyin mesleki gelişimiyle uyum içerisinde olmalıdır.

2. Öğretmen, hedefin başarılmasını nasıl düşüneceğini, ilerlemenin nasıl değerlendirileceğini ve amacın başarılmasına yönelik ilerleme için hangi kanıtların gerekeceğini belirler.

3. Öğretmen, eylül ayı içerisinde o yıl için belirlediği mesleki gelişme amacı ve planını açıklaması için müdürle toplantı yapar. Müdür mesleki gelişim planı hedefini başarmak için gerekli olabilecek belirlenmiş herhangi bir yetiştirmenin üstesinden gelmesini kolaylaştırmaya yardım edebilir.

4. Öğretmen, mesleki gelişim planındaki ilerlemenin gözden geçirilmesi ve geleceğe yönelik diyalog sağlanması için mayıs ayı içerisinde müdürle toplantı yapar. Öğretmen eylül ayındaki görüşmede belirlenen hedefe yönelik ilerlemenin kanıtlarını göstermelidir.

5. Öğretmen, mesleki gelişim başarı ve etki formunu tamamlar ve mayıs ayındaki toplantıda müdüre sunar. Formda projenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirtilmelidir.

6. Derlenen kanıtlar yıl boyunca sağlanan ilerlemede özyönetimli orijinal yöntemdeki işlem adımlarının takip edildiğini göstermelidir. Takip edilen işlem adımları, müdürün danışmanlığında eylül ayındaki toplantıda tasarlanmış olmalıdır.

7. Programa katılan öğretmenlerin katılımları kredi şeklinde belgelendirilmelidir.

Sparks ve Loucks (1989)'un açıkladığı özyönetimli öğretmen gelişiminin aşamaları ise şu şekilde özetlenebilir: (1) Bir ihtiyacın veya ilginin tanımlanması, (2) ihtiyacın ve ilginin karşılanması için bir planın geliştirilmesi, (3) öğrenme faaliyetleri ve (4) öğrenmenin, tanımlanmış ihtiyaç veya ilgiyi karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi.

## FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİMDE DEĞERLENDİRME SEÇENEKLERİ

Farklılaştırılmış denetimde öğretmen değerlendirmesi sadece destekleyici bir faktör olup, öğretmen gelişimi kadar önemli değildir. Duke ve Stiggins (1990)'e göre hesap verebilirlik ve mesleki ilerlemeyi birleştiren değerlendirme sistemi yeterli öğretmenler için sorun yaratabilme riskine sahiptir. Yine de yetersiz öğretmenlerin belirlenmesi için mesleğin adil ve geçerli bir sisteme ihtiyacı vardır (Glatthorn, 1997, 81). Ivanicki (2001) ise öğretmen değerlendirmelerinin, öğrenci başarısıyla bağlantısının kurulması, mesleki gelişim ve okul gelişimiyle paralel yürütülmesi durumunda daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Stufflebeam (1988), eğitim sistemlerinin öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için var olduğunu; bundan dolayı öğretmen değerlendirmenin de içinde olduğu eğitim sistemindeki tüm unsurların bu amacı başarmayla doğrudan bir ilgisinin olması gerektiğini belirtmiştir (akt. Acer ve diğerleri, 2002).

### Gelişme Sağlayan Değerlendirme Sistemleri

Kendilerine özgü olması bakımından farklılaşmalarına rağmen birçok gelişim odaklı değerlendirme sistemi benzer süreçleri kullanırlar. Glatthorn (1997, 82) bu süreçleri şu şekilde sıralamaktadır: (1) Öğretmen bir veya daha çok gelişim amacı belirler. Müdür öğretmenle diyalog kurarak amaçları gözden geçirir. (2) Öğretmen amaçları başarmaya yönelik ilerleme elde etmek için, okuma yapma, meslektaş koçluğu, eylem araştırması ve çalıştay gibi yöntemleri kullanır. (3) Öğretmen ilerlemesi konusunda müdür, denetmen, meslektaş, öğrencilerinden ve velilerden dönüt şeklinde yardım alır. (4) Öğretmen başarısını belgeleyen bir portfolyo hazırlar. (5) Öğretmen o yıl için kendini değerlendirir ve formal gözlem için müdürle görüşür.

Duke ve Stiggins (1990) araştırmalarında etkili değerlendirme sistemi için dört unsurun varlığının temel olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (akt. Glatthorn 1997, 82): (1) öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı güven, (2) gelişime odaklı ve kanalların açık olduğu iletişim, (3) okula, öğrenmeye ve gelişime güçlü bir bağlılık ve (4) değerlendirme süreciyle ilişkilendirilmiş açıkça tanımlanmış faaliyetler'dir. Stufflebeam (1988; akt. Hopkins ve Moore, 1993, 184), ise etkili bir değerlendirme sisteminin şu standartları kapsaması gerektiğini söylemiştir: (1) Yararlılık; öğretmen, üniversite ve kamu okullarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmet etmesi,



(2) uygulanabilirlik; deęerlendirmenin gerçekçi, tedbirli, diplomatik (iliřkilerde ustalık) ve maliyetinin dūřuklūęu, (3) uygunluk; deęerlendirmenin yasal ve etik olması ile sūre ve sonuçtan etkilenenlere uygunluęu ve (4) yanlıř yapmamaya ozen; deęerlendirme için gerekli teknik bilgiyi iletmeye odaklanma. McLaughlin ve Pfeiffer ise, bařarılı bir deęerlendirme sisteminin temel kořullarından birinin oęretmen gūveninin kazanılması olduęunu belirtmiřlerdir (akt. Acer ve dięerleri, 2002).

### **Farklılaştırılmış Değerlendirme Modeli**

Farklılaştırılmış denetimde değerlendirme yaklaşımına geçmeden önce, değerlendirme ile ilgili kavramlar olan summatif ve formatif değerlendirme ile değerleme kavramlarına değinmek uygun olacaktır.

Jackson (2002) formatif deęerlendirmeyi, birinin (mūdür) bařka birinin (sınıf oęretmeni) oęretimini ve oęrenci oęrenmesini dūzeltme sūreci, řeklinde tanımlarken (akt.; www.trinitydc.edu, 8); Goldstein (1993, 187) ise, sınıftaki oęretim faaliyetleri ile ilgili etkili yetiřtirme kararları vermek için betimsel ve yargılayıcı sistematik bilgi toplama sūreci, olarak tanımlamıřtır.

Jackson (2002) summatif deęerlendirmeyi, oęretmenin yaptıęı iřin kalitesinin denetmen tarafından formal raporlanma yöntemi olarak tanımlarken (akt.; www.trinitydc.edu, 8); Goldstein (1993, 187) ise, program deęerlendirmesine odaklanarak, nihai ūrūnūn deęerlendirilmesi olarak tanımlamıřtır. Aïex (1993), geleneksel summatif deęerlendirme modellerinin, dinamik ve yenileyici okul çevresini destekleyici bir yapıda olmadıklarını ve bu modellerin, oęretmenin kendi geliřimini veya iřbirlikçi okul kūltūrūnūn geliřimini teřvik etmediklerini de belirtmiřtir.

Deęerleme (assesment): Deęerlendirmeye (hūkūm, karar) dayanak oluřturan verilerin toplanmasıdır. Deęerlemede karar verme yoktur. Deęerlemede kanıtlar toplanması, gözleme dair bilgi notlarının yazılması ve nelerin vuku bulunduęu veya nelerin duyulduęu gibi unsurlar sözkonusudur (Jackson, 2002; akt.; www.trinitydc.edu, 8). Balcı (2005, 38) ise deęerlemeyi, lme sūreciyle lme sonuçlarının bazı istatistiki ölçüler, izelge ya da grafiklerle anlamlı hale getirilerek betimlenmesi sūreci, olarak tanımlamıřtır.

A.B.D.'de FD modelini kullanan okullarda summatif ve formatif değerlendirmeler farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bunlar: (1) Her üç yılda, bir summatif, iki formatif değerlendirme, (2) bir modda -yaklaşımında- üç yıl değerlendirildikten sonra dördüncü yıl diğer modda değerlendirilme, (3) deneyimsiz öğretmenlerin dört yıl boyunca summatif değerlendirilmeye tabi tutulması. A.B.D.'de FD modelini kullanan okulların büyük çoğunluğu, üç yıl döngüsünü kullanmaktadır (Jailall, 1998, 91).

Farklılaştırılmış denetimde kullanılan en temel değerlendirme yaklaşımı olan 'yoğun değerlendirme' ise, müdürün öğretmen hakkında, öğretmenin adaylığının kaldırılması, kontratının yenilenmesi ve terfi etmesi gibi konularda kişisel kararları vermesine yardım etmesi için tasarlanmıştır. Standart değerlendirme ise basit bir anlatımla devlet veya bölgenin gereklerine uymayı amaçlamıştır (Glatthorn, 1997, 83). Jailall (1998, 70), A.B.D.'nin tüm eyaletlerinde yaptığı araştırmada; FD modelini kullanan tüm okul bölgeleri veya okulların, aday öğretmenleri ve deneyimli fakat okulda göreve yeni başlamış öğretmenleri, summatif değerlendirmeye tabi tuttukları sonucuna ulaşmıştır.

### **Yoğun Değerlendirmeyi Geliştirme ve Uygulama**

Yoğun değerlendirme dikkatli ve yoğun bir öğretmen değerlendirme sistemidir. Bu değerlendirme sistemi deneyimsiz ve deneyimli olduğu halde ciddi öğretim sorunları yaşayan tüm öğretmenler için kullanılabilir. Yoğun değerlendirme gelişim amacını değil hesap verebilirlik amacını vurgular. Glatthorn (1997, 83-90) yoğun değerlendirme için aşağıda betimlenen bir süreç önermektedir.

#### **Gerekli Koşulların Sağlanması**

Mc Laughlin ve Pfeifer (1988) temel araştırmalarında bir örgüte yeni bir sistem ortaya konmadan önce dört 'kolaylaştırıcı koşul'un varlığını gerekli görmüşlerdir.

- Yeni bir sistemin varlığının gereğine dikkat çeken bir olay. Bu olay; yeni liderlik, yönetsel bir kriz, yeni gibi devlet politikası gibi dış baskılar vb. birkaç şekilde olabilir.

- Okul bölgesinde güçlü bir liderlik. Bölge lideri süreci hareket halinde tutma, kurulun desteğini sağlama, ihtiyaç duyulan kaynakların güvenliğini sağlama, tatminkâr girdi sağlama, öğretmen derneklerini bilgilendirme ve süreci izleme de kritik bir rol oynar.

- Öğretmen katılımı. Sürece katılmak isteyen öğretmenlerin katılımlarının sağlanması çok temeldir.

- Çevre İstikrarı. Yeni bir öğretmen değerlendirme sisteminin geliştirilme süreci, denenmesi ve uygulanması birkaç yılı gerektiren uzun dönemli eylemleri kapsar. Bu süreçte, istikrar önemlidir; yönetim kurulu üyelerinde, okul bölgesi liderliğinde ve paydaşların ilişkilerinde radikal bir değişim çok fazla bir karmaşaya sebep olacaktır (akt. Glatthorn, 1997, 84).

### **Öğretmen Değerlendirmesi İçin Yasa ve Mesleki Politikalar Geliştirmek**

Öğretmen değerlendirme, öğretmenin işten çıkarılmasına sebep olursa bazı sıkıntılara yol açabilir. O yüzden okul bölgesinin değerlendirme sürecini yönetecek bazı politikaları olmalıdır. Değerlendirme politikaları yöneticiler, denetmenler ve öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkları giderecek biçimde özel görev takımı tarafından geliştirilmeli ve kanunlara uygunluğunun sağlanması için okul bölgesi avukatı tarafından gözden geçirilmelidir. Politikalar şu konularla ilgili olmalıdır: (1) Öğretmen değerlendirmenin amaçları, (2) değerlendirme seçenekleri ve öğretmenlerin bu seçeneklere neye göre atandığı, (3) değerlendirmenin öğretmen geliştirmeden farklılığı, (4) değerlendirme sürecinin birçok gözlemi içermesi, (5) süreçte öğretmen haklarının korunması, (6) kaydetme ve belgelendirme sistemi (Glatthorn, 1997, 84).

### **Öğretmen Rolünü Analiz Etmek**

Yoğun değerlendirme sistemi öğretmen rolünün analiziyle başlar. Öğretmenin öğretim ve yönetim olmak üzere iki temel görevi vardır. Glatthorn (1997, 85), bu görevleri aşağıdaki başlıklar altında açıklamıştır.

**Temel öğretim becerileri için ölçüt ve süreçleri tanımlamak.** Yoğun değerlendirmenin ölçütleri okul bölgesi boyunca tüm amaç ve sınıflar için standardize edilmelidir. Ölçüt öğretmen etkililiği konusundaki araştırmalardan sağlanmalıdır. Ölçüt

geliştirmede bazı noktalara dikkat edilmelidir: Uzun listelerden kaçınılmalıdır, örneğin 8-12 arası yeterlidir. Sadece farklılık meydana getirecek becerileri içermelidir. “İlan tahtalarını etkili kullanmak” veya “uygun biçimde giyinmek” gibi ölçütlerden kaçınılmalıdır. Temel beceriler listesinde yer alan davranışların gözlenebilir beceriler olduğundan emin olunmalıdır. Temel öğretim becerilerinin etkililiğini ölçecek en iyi yöntem gözlemlerdir. Okul bölgesi politikalarında ölçme amaçlı minimum gözlem sayısı belirlenmelidir. Yoğun değerlendirmenin alt boyutları; ders içeriği, sınıf iklimi, öğretim ile değerlendirme ve iletişim olarak betimlenebilir (Glatthorn, 1997, 87).

**Destekleyici beceriler için ölçüt ve süreçleri tanımlamak.** Destekleyici beceriler için üç ayırıcı ölçüte ihtiyaç duyulur. Bunlar: (1) Öğrenme için etkili plan yapmak: Yıllık ve ünite planları geliştirmek, (2) öğrenci öğrenmesini değerlendirme: Merkezi hükümet ve okul bölgesi test sonuçlarını kullanma ve yönetme; öğretmenin geliştirdiği testlerin sonuçlarını kullanma ve geliştirme, (3) öğrencilerin ilgi ve başarı kayıtlarının doğru tutulması ve bunun sürdürülmesi. Öğretmenin destekleyici becerilerini en iyi değerlendirme yöntemi, öğretmenle özel bir görüşme yapılması ve öğretimi destekleyici belgelerinin incelenmesidir (Glatthorn, 1997, 87).

**Yönetim görevleri için ölçüt geliştirme.** Bunlar için üç belirli ölçüte ihtiyaç vardır. Bunlar: (1) Velilerle etkili bir biçimde iletişim kurmak, (2) okul ve bölgenin politikalarını uygulamak, (3) öğretim dışı zaman ve amaçlarda öğrencileri etkili bir biçimde denetleme'dir (Glatthorn, 97, 87).

Öğretmenin bu görevlerinin değerlendirilmesinde, yıl boyunca toplanan raporların derlenmesi ve analiziyle birlikte okul müdürünün kendi gözlemleri de göz önünde bulundurulur (Glatthorn, 97, 88).

### **Değerlendiricilere İhtiyaç Duydukları Eğitimin Verilmesi**

Glatthorn (97, 88) öğretmenleri değerlendirecek kişilerin yoğun bir yetiştirme programına tabi tutulmasını önermektedir. Noe ve arkadaşları (1996, 341) yetiştirmeyi, bir örgütte çalışanların iş ile ilgili bilgi, beceri ve davranışları öğrenmelerine hizmet eden planlanmış çabalar, olarak tanımlamışlardır.

Horne ve Brown (1997, 96-97) yetiştirme hedeflerinin; başarılabılır, ölçülebilir, özenli seçilmiş, bölüm ve okul gelişim planıyla ilgili, gözetilmesi gereken,

değerlendirilebilir, teşvik edici, farkını ortaya koyan, öğretim kalitesini ve öğrenme kalitesini artırıcı, özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Glatthorn (97, 88) yetiştirme oturumlarının şu konularla ilgili olmasını önermektedir: (1) Okul bölgesi politikalarının uygulanması, (2) değerlendirme gözlemleri yapmak ve kayıt altına almak, (3) gözlem değerlendirmelerine yönelik görüşme yapmak, (4) destek becerilerini değerlendirme, (5) kaydetme ve kayıtları muhafaza etmek, (6) performansı kötü olan öğretmenlere düzeltici hizmetler sunmak, (7) summatif değerlendirme yapmak, (8) işten çıkarılma prosedürlerinin haklı süreçlere -gerekçelere- dayandırılması.

Glatthorn (1997, 88-90) bu konulardan önemli olanlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

**Değerlendirme Gözlemleri:** Bu gözlemlerin özel bir amacı ve yapısı vardır. Denetmen öğretme ve öğrenmeyle ilgili tüm önemli eylemleri zaman temeline dayalı olarak gözlemelidir. Gözlemci gözlemin sonunda öğretmen performansının genel bir değerlendirmesini yapmalı ve gözlemden hemen sonra kayıtlarını ayrıntılı bir biçimde gözden geçirmeli ve her beceri için yaptığı analitik derecelendirmeyi kaydetmelidir. Gözlemci, temel becerileri sıralayan, her beceriyi derecelendirecek alanı -boşluğu- olan ve derecelendirmeyi desteklemeyen kanıtları yazabileceği standart bir form kullanılmalıdır. Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi, okulu ve okul iklimini öğrenmeleri bakımından birinci dönemden sonra yapılmalıdır (Glatthorn, 1997, 89).

**Değerlendirme Gözlemine Dayalı Görüşme:** Öğretmene değerlendirme amacının gelişim değil, değerlendirme olduğu bildirilmelidir. Öğretmen ölçütlerin ve değerlendirme formunun farkında olmalıdır. Denetmenler her değerlendirme için belirli kanıtları göstererek analitik derecelendirmesini gözden geçirmelidir. Görüşme, düzeltme için nelerin önerileceğini ve öğretmenin mesleki gelişim planının tamamlanması için yapması gerekenlerin açıklanmasıyla tamamlanır (Glatthorn, 1997, 89).

**Düzeltilmeler Dikkatli Bir Biçimde Planlanmalı ve Uygulanmalıdır:** Mesleki gelişim planı, geliştirilecek olan becerileri, kullanılacak süreci, düzeltmeyi sağlayacak profesyoneli, ilerlemeyi sağlamak için gereken süreyi belirlemelidir. Düzeltmeyi bir

montörün yapması uygun olacaktır. Düzeltme için mesleki gelişim planının uygulanmasında montör uygun gelişim sürecini, koçluğa da özel bir vurgu yaparak kullanmalıdır (Glatthorn, 1997, 89).

Summatif Değerlendirme: Summatif değerlendirme, “bu summatif değerlendirmenin yapıldığı anda, öğretmenin tüm performansı memnuniyet verici miydi, değil miydi”, sorusunun cevabını vermelidir. Öğretmenin, destekleyici becerileri ve yönetim görevlerinin değerlendirilmesi ayrıca gözönünde bulundurulması gereken unsurlar olduğu halde, öğretmenin temel becerilerdeki yetkinliği öncelikle düşünülmelidir (Glatthorn, 1997, 89).

### **Standart Değerlendirmenin Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Standart değerlendirme tüm öğretmenlerin değerlendirilmesinin bir gereği olarak ve sadece performansları tamamen memnun edici olduğu bilinen öğretmenlere uygulanan ve devlet ile okul bölgesine uygunluğu gösteren bir değerlendirmedir. Standart değerlendirme yönetsel kararlar vermek için veri sağlamak amacıyla değildir.

Bu değerlendirme yönteminde, öğretmenin kendini değerlendirdiği bir raporu bitirmesi ve işbirlikçi veya özyönetimli yaklaşım boyunca başardıklarını özetlemesi şeklinde bir süreç önerilmektedir. Bazı bölgelerde kendini değerlendirme kapsamlı bir portfolyoya kaydedilir. Okul müdürü, öğretmenin kendini değerlendirmesini gözden geçirir ve gerekli görürse yıl boyunca kazanılan ilerlemeyi ve gelecek yıl için önerilecek amaçları konuşmak için danışmanlık yapar. Görüldüğü üzere standart değerlendirme mesleki gelişme üzerinde etkide bulunmadan formalite amacıyla yapılmaktadır (Glatthorn, 1997, 90).

1990 yılında A.B.D.’deki 27 eyalette, kadrolu (yeterli) öğretmenlerin bir denetmen tarafından gözlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Gözlem sayısı yılda bir defadan, üç yılda bir defaya kadar değişmektedir. 29 eyalette de, yılda bir defadan, üç yılda bir defaya kadar değişen bir summatif değerlendirme raporunun doldurulması gerekmektedir. 44 eyalette ise, deneyimli öğretmenlerin değerlendirilme zorunluluğu mevcuttur. Bu eyaletlerin yarısında, değerlendirme sürecinde eyalet düzeyinde geliştirilmiş yöntem ve standartlara uyulması istenirken; eyaletlerin diğer yarısında ise bölge tarafından geliştirilmiş ama eyalet tarafında onaylanmış yöntem ve standartlara uyulması istenmiştir (Jailall, 1998, 20).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999, 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu araştırmada Glatthorn (1997) tarafından geliştirilen FD modelinin devlet ilköğretim okulu öğretmenleri ve ilköğretim denetmenlerinin görüşlerine göre benimsenme ve uygulanabilirliği araştırılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Adana, Kahramanmaraş ve Hatay il (şehir) merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve belirtilen illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur.

İlköğretim müfettiş sayısının az olmasında dolayı, araştırmanın hedef evrenini oluşturan Adana, Kahramanmaraş ve Hatay illerinde görev yapan müfettişlerin tamamı örnekleme alınmıştır. Bu araştırma çerçevesinde başlangıçta müfettişler için tam sayım (hedef evrende yer alan elemanların tamamı) araştırması amaçlanmakla birlikte, tam sayım için gerekli orana (hedef evrendeki elemanların en az % 80'i; Balcı, 2001) ulaşamamış; hedef evrenin ancak % 68'ine ulaşılabilmiştir. Bundan dolayı, bu araştırmada tam sayım araştırması için gereken asgari oran elde edilmediği için, müfettiş görüşlerine yönelik istatistik analizler örneklem alınmış gibi yapılmıştır. Hedef evren içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan

öğretmen sayısının araştırmacının ulaşamayacağı kadar fazla olmasından dolayı, öğretmenler için örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Adana'nın merkez ilçeleri olan Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı şehir merkezindeki 192 devlet ilköğretim okulunda görev yapan toplam öğretmen sayısı 6944; Kahramanmaraş şehir merkezindeki 55 devlet ilköğretim okulunda görev yapan toplam öğretmen sayısı 2018 ve Hatay il merkezindeki 36 devlet ilköğretim okulunda görev yapan toplam öğretmen sayısı ise 1254'tür. Buna göre Adana, K.Maraş ve Hatay il merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan toplam öğretmen sayısı, 10216'dır.

Balcı (2000, 107) 50.000 kişilik evrenin, % 5 hata payı ile 381 kişilik örneklem tarafından temsil edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre araştırmanın evrenini oluşturan Adana, K.Maraş ve Hatay şehir merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 10216 öğretmeni, 381 kişilik bir örneklem grubunun temsil edebileceği varsayılmıştır. Fakat bu araştırmada kullanılacak olan anketin, ortalama bir ankettten daha uzun olmasının, geri dönüş oranını düşürebilmesi ihtimalinden dolayı örneklemin % 25 düzeyinde fazla alınması uygun görülmüştür. Buna göre 381 olması gereken öğretmen örneklem miktarı 475 olarak belirlenmiştir.

Evren içerisinde yer alan illerden, şehir merkezinde görev yapan öğretmen sayısı oranında örneklem alınması uygun görülmüştür. Ayrıca Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir adında iki merkez ilçesi olmasından dolayı, her merkez ilçeden de yine ilçe merkezindeki öğretmen sayısı oranında örneklem alınması uygun görülmüştür.

Çizelge 5'de evren içerisinde yer alan şehir merkezlerindeki devlet ilköğretim okulu sayıları, bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmen sayıları, illerin örnekleme alınma yüzdesi, her ilden örnekleme alınan öğretmen sayıları ve evrendeki illerde görev yapan ilköğretim müfettiş sayıları verilmiştir.

Çizelge 5'deki veriler incelendiğinde, Adana'dan örnekleme alınan öğretmen sayısı 323, K. Maraş'tan 94 ve Hatay'dan ise 58 olarak belirlenmiştir. Örneklem almanın son aşamasında ise, küme örnekleme yöntemi tercih edilerek, uygulamanın yapılacağı okullar random yoluyla belirlenmiştir. Yine Çizelge 5'den görülebileceği üzere, araştırma kapsamındaki illerde sınıf öğretmeni sayısının branş öğretmeni



Çizelge 5. Evren İçerisinde Yer Alan Şehir Merkezlerindeki Devlet İlköğretim Okulu Sayıları, Bu Okullarda Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmen Sayıları, İllerin Örnekleme Alınma Yüzdesi, Her İlden Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları ve Evrendeki İllerde Görev Yapan İlköğretim Müfettiş Sayıları

İl veya Merkez İlçe Adı	Şehir Merkezin deki veya Merkez İlçedeki İlköğretim Okulu Sayısı	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı			İlin veya Merkez İlçenin Örnekleme Girme Yüzdesi	Şehir Merkezinde n veya Merkez İlçeden Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	İlköğretim Müfettiş Sayısı
		Sınıf Öğretmeni	Branş Öğretmeni	Toplam Öğretmen Sayısı			
<b>Adana Seyhan</b>	142*	2769*	2394*	5163*	50,54	240	75
<b>Adana Yüreğir</b>	50**	1091**	690**	1781**	17,43	83	
<b>K. Maraş</b>	55***	1037***	981***	2018***	19,75	94	48
<b>Hatay</b>	36****	738****	516****	1254****	12,27	58	61
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	<b>5635</b>	<b>4581</b>	<b>10216</b>	<b>100</b>	<b>475</b>	<b>184</b>

**Kaynaklar** \*Cemil Yolcu: Adana İl Milli Eğitim Müd. İstatistik Bürosu Memuru; 13.03.2006 tarihinde telefon yoluyla alınmıştır. \*\* :Yüreğir İlçe Milli Eğitim Müd. İstatistik Bürosu Şefi; 14.03.2006 tarihinde telefon yoluyla alınmıştır. \*\*\* Günay Adanalı Yorgun: K.Maraş İl Milli Eğitim Müd. İstatistik Bürosu Memuru; 20.03.2006 tarihinde telefon yoluyla alınmıştır. \*\*\*\* Nurettin Bebek: Hatay İl Milli Eğitim Müd. İstatistik Şube Sorumlusu; 22.03.2006 tarihinde telefon yoluyla alınmıştır.

sayısından fazla olduğu görülecektir. Bu sonuca göre, her ilden sınıf ve branş öğretmeni sayısı oranında örneklem alınması uygun görülmüştür. Anket uygulamasının kaç okulda yapılacağı ve her okuldan kaç öğretmene uygulama yapılacağıнын belirlenmesinde ise şöyle bir yol izlenmiştir: Kahramanmaraş hariç diğer iki ilde random ile seçilmiş okullarda öğretmen sayısı 29'kadar olan okullarda 9 öğretmene; 30-49 arasında olan okullarda 11 öğretmene; 50'nin üzerinde olan okullarda ise 13 öğretmene uygulama yapılması uygun görülmüştür. 13, 11 ve 9 sayıları oranında uygulama yapılması gereken öğretmen sayısı ile düşen anket miktarının denkleşmemesi durumunda, anket uygulaması yapılan ilde veya merkez ilçede en az öğretmen sayısına sahip okulda ile düşen anket miktarını denkleştirecek sayıda anket uygulaması yapılmıştır. Kahramanmaraş şehir merkezinde ise -diğer iki ilin örneklem sistematğine benzer olmakla birlikte- sınıf ve branş öğretmeni oranlarında çok az bir fark olmasından dolayı, okulların bir kısmında sınıf ve branş öğretmenlerine eşit sayıda uygulama yapılırken; geriye kalan okullarda ise, sınıf öğretmenlerine birer fazla uygulama yapılmıştır. Ek 2'de uygulama yapılan ilköğretim okulları, her okulda kaç öğretmene uygulama yapıldığı, geri dönen ve geçerli anket sayıları verilmiştir.

Çizelge 6'da her ilden veya merkez ilçeden örnekleme alınan okul sayısı, bu okullarda uygulanan anket miktarı, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranı ve okullarda örnekleme alınan sınıf ve branş öğretmen sayıları gösterilmiştir.

Çizelge 6. Her İlden veya Merkez İlçeden Örnekleme Alınan Okul Sayısı, Bu Okullarda Uygulanan Anket Miktarı, Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenlerine Oranı ve Okullarda Örnekleme Alınan Sınıf ve Branş Öğretmen Sayıları

İl veya Merkez İlçe Adı	Anket Uygulaması Yapılan Okul Sayısı	Her Okulda Uygulanan Anket Miktarı	Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenlerine Oranı (%)	Okuldan Uygulama Yapılan	
				Sınıf Öğretmeni Sayısı	Branş Öğretmeni Sayısı
Adana Seyhan	7	13	+ 7,2	7	6
	6	11		6	5
	9	9		5	4
Adana Yüreğir	2	13	+ 22,5	8	5
	5	11		7	4
	1	4		3	1
K. Maraş	4	12	+ 2.8	6	6
	4	11		6	5
	1	2		1	1
Hatay	2	13	+ 17,6	8	5
	3	11		6	5

Araştırmaya katılan öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin kişisel değişkenlerine yönelik dağılımları Çizelge 7'de verilmiştir. Çizelge 7'den görüleceği üzere, araştırmaya müfettiş ve öğretmenler olmak üzere iki grup katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine bakıldığı zaman 242 öğretmenin; 165'i Adana'dan, 47'si K.Maraş'tan ve 30'u Hatay'dan; 134'ü kadın ve 107'si erkek; 1'i 23-26 yaş arasında, 91'i 27-35 yaş arasında, 105'i 36-45 yaş arasında ve 45'i de 46 yaş ve üzerinde; 1'i 1-2 yıl kıdeme, 18'i 3-6 yıl arası kıdeme, 76'sı 7-10 yıl arası kıdeme, 51'i 11-15 yıl arası kıdeme, 40'ı 16-20 yıl arası kıdeme ve 56'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olup; 6'sı öğretmen okulu mezunu, 58'i ön lisans mezunu, 24'ü 2+2 lisans tamamlama, 142'si lisans mezunu ve 11'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Branş öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine bakıldığı zaman; 170 öğretmenin, 112'si Adana'dan, 34'ü K.Maraş'tan ve 24'ü Hatay'dan; 81'i kadın ve 88'i erkek; 25'i 23-26 yaş arasında, 86'sı 27-35 yaş arasında, 38'i 36-45 yaş arasında ve 20'si de 46 yaş ve üzerinde; 24'ü 1-2 yıl kıdeme, 44'ü 3-6 yıl arası kıdeme, 38'i 7-10 yıl arası kıdeme, 35'i 11-15 yıl arası kıdeme, 11'i 16-20 yıl arası kıdeme ve 18'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olup; 3'ü öğretmen okulu mezunu, 9'u ön lisans mezunu, 2'si 2+2 lisans tamamlama, 146'sı lisans mezunu ve 10'u lisansüstü eğitim mezunudur.

Çizelge 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve İlköğretim Müfettişlerine Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzyey	Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Müfettiş	
		N	%	N	%	N	%
İl	1. Adana	165	50	112	34	55	16
	2. K.Maraş	47	40	34	29	35	30
	3. Hatay	30	34	24	27	35	39
	Toplam	242	45	170	32	125	23
Cinsiyet	1. Kadın	134	61	81	37	3	1
	2. Erkek	107	34	88	28	122	38
	Toplam	241	45	169	32	125	23
Yaş	1. 23-26	1	4	25	96		
	2. 27-35	91	50	86	48	4	2
	3. 36-45	105	55	38	20	49	26
	4. 46 ve üzeri	45	33	20	15	72	53
	Toplam	242	45	169	32	125	23
Kıdem	1. 1-2 yıl	1	4	24	96		
	2. 1-5 yıl					7	100
	3. 3-6 yıl	18	29	44	71		
	4. 6-10 yıl					29	100
	5. 7-10 yıl	76	67	38	33		
	6. 11-15 yıl	51	38	35	26	48	36
	7. 16-20 yıl	40	61	11	17	15	23
	8. 21 ve üzeri	56	56	18	18	26	26
	Toplam	242	45	170	32	125	23
En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi	1. Öğretmen Okulu	6	66	3	33		
	2. Ön Lisans	58	79	9	12	6	8
	3. 2+2 Lisans Tamamlama	24	47	2	4	25	49
	4. Lisans	142	38	146	40	81	22
	5. Lisansüstü	11	32	10	29	13	38
	Toplam	241	45	170	32	125	23

İlköğretim müfettişlerinin kişisel değişkenlerine bakıldığı zaman; 125 müfettişin, 55'i Adana'dan, 35'i K.Maraş'tan ve yine 35'i Hatay'dan; 3'ü kadın ve 122'si erkek; 4'ü 27-35 yaş arasında, 49'u 36-45 yaş arasında ve 72'si de 46 yaş ve üzerinde; 7'si 1-5 yıl arası müfettişlik kıdemine, 29'u 6-10 yıl arası kıdeme, 48'i 11-15 yıl arası kıdeme, 15'i 16-20 yıl arası kıdeme ve 26'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olup; 6'sı ön lisans mezunu, 25'i 2+2 lisans tamamlama, 81'i lisans mezunu ve 13'ü lisansüstü eğitim mezunudur.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırma çerçevesinde ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin FD modelini benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını ortaya koyma amacıyla bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının I. bölümünde araştırmanın alt amaçları açısından önem arzeden ve karşılaştırma yapmayı sağlayan kişisel değişkenlere yönelik sorular; II. Bölümünde ise, modelin benimsenme ve uygulanabilir bulunmasına yönelik dört alt boyuttan oluşan ifadeler yer almıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesine, konu ile ilgili alanyazının taranması ve araştırmanın kuramsal kısmının yazılmasından sonra başlanmıştır. Veri toplama aracı, Glatthorn (1997)'un geliştirdiği modele dayanmak, konuyla ilgili doktora tezleri incelenmek ve alanyazından da yararlanmak suretiyle araştırmacı tarafından dört alt boyut şeklinde geliştirilmiştir. Model çerçevesinde her biri alt bir ölçek olarak geliştirilen boyutlar şu şekilde belirlenmiştir: (1) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurlar, (2) yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun gelişim yaklaşımı (3) akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları ve (4) akademik gelişmişlik bakımından gelişmiş, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetimli gelişim yaklaşımı.

Danışman öğretim üyesiyle birlikte geliştirilen taslak veri toplama aracında kişisel değişkenlere yönelik 5 soru, FD modeline yönelik de 59 ifade ifade yer almıştır. Taslak veri toplama aracı, biçim, dil ve bilimsel araştırma ilkelerine uygunluk ölçütleri bakımından incelenmesi için alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının\* görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiş, çıkarılması uygun görülen herhangi bir soru veya ifade olmamıştır.

\*Görüşü alınan uzmanlar şunlardır: Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yüksel Kavak, Prof. Dr. Hüseyin Başar, Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı, Dr. Şakir Çınkır, Dr. Ömay Çokluk, Araş. Gör. Hasan B. Memduhoğlu, Araş. Gör. Mustafa Erdem, Araş. Gör. Murat Taşdan, Araş. Gör. Kürşad Yılmaz. (Araştırmacı, uzmanlara değerli katkıları için teşekkür eder).

Veri toplama aracı likert ölçeği şeklinde geliştirilmiş ve araçta her ifade için yanıtlanması gereken iki kısım (benimsenme ve uygulanabilir bulunma) mevcuttur. FD modeline yönelik orta sütunda yer alan ifadelerin benimsenme düzeyi ile ilgili seçenekler sol tarafta yer almış ve Tamamen (5), Büyük ölçüde (4), Orta (3), Az (2) ve Hiç (1) şeklinde puanlanmıştır. İfadelerin uygulanabilir bulunma düzeyi ile ilgili seçenekler ise sağ tarafta yer almış ve bunlar da benimsenme kısmı gibi Tamamen (5), Büyük ölçüde (4), Orta (3), Az (2) ve Hiç (1) şeklinde puanlanmıştır.

Veri toplama aracının ön uygulaması Ankara, Mardin ve İstanbul'da devlet ilköğretim okullarında görev yapan 205 öğretmene ve 35 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Ön uygulama yapılan öğretmen ve müfettişlerin illere göre dağılımı şu şekildedir: Mardin ili Midyat ilçe merkezindeki çeşitli ilköğretim okullarında 75, Mardin ili Ömerli ilçesindeki Cumhuriyet ve Vatan ilköğretim okullarında 25, Mardin ili Nusaybin ilçesindeki Yavuz Selim İlköğretim okulunda 25, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki 3. Etap ve Halkalı Sosyal Donatı İlköğretim okullarında 25, Ankara ili Mamak ilçesindeki Şehitlik Şafaktepe, Fatih Sultan Mehmet ve Metehan ilköğretim okullarında 45, Ayaş ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında 10 öğretmen ve Ankara ilinde görevli 35 ilköğretim müfettişi.

Öğretmen anketlerinden 195'i geri dönmüş, bunların 36'sı uygun şekilde doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Müfettiş anketlerinden ise 31'i geri dönmüş, bunların da 2'si uygun şekilde doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu sonuçlara göre, 159'u öğretmen ve 29'u ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 188 anket ön uygulama için değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda analize tabi tutulan anketlerin geri dönüş oranı % 78 olarak ortaya çıkmıştır.

Alt ölçeklerin yapı geçerliği faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte, her ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediğine, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk (2002, 3) .30 - .60 arası faktör yük değerlerini orta düzey büyüklükler olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada -bazı istisnalar dışında- .40 ve üzerindeki faktör yük değerlerine sahip ifadeler ölçeklerde yer almış, bu değerlerin altında çıkan ifadeler ise ölçeklerden çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin faktör analizi için uygunluğunu ifade eden KMO ve

verilerin normallik dağılımını gösteren Barlett's testlerine de bakılmıştır. Tavşancıl (2002, 50) KMO sayısının 1'e yaklaştıkça mükemmel, ,80'lerde olmasının çok iyi ve .70 ile .60'larda olmasının ise vasat olduğunu belirtirken; Büyüköztürk (2002, 10) iyi bir faktör analizi için KMO'nun .60 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Yine Tavşancıl (2002, 50) verilerin normalliğini test eden Barlett's testinde farkın anlamlı çıkmasının verilerin normal dağılım göstermekte olduğunu belirtmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için de, madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirliliğiyle ilgili analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

### **'Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar' Alt Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği**

FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt ölçeğinin 'benimsenme' ve 'uygulanabilir bulunma' kısımlarının ön uygulama formunda 17 ifade yer almıştır.

Ölçeğin **benimsenme** kısmına yönelik yapılan ilk faktör analizi sonuçlarında; 1. ifade (mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenler arasında işbirliğinin, güvenin ve uyumun hâkim olduğu bir ortamda gerçekleştirilmesi) ortak varyans değerinin (communality) ,40'ın altında (,328) olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. 10. ifade (mesleki yeterlik bakımından farklı düzeylerdeki öğretmenlerin farklı şekillerde denetlenmesi) olması varsayılan boyutta ,438 faktör yük değeri verdiği halde farklı bir boyutta daha yüksek (,578) yük değeri vermiştir. Buna göre ölçekten çıkarılması gereken bu ifadenin, hem modelin uygulanabilir bulunma kısmında makul bir faktör yük değeri (,566) vermesi, hem de araştırma açısından önemli bir ifade olması dolayısıyla ölçekten çıkarılmamış, ifade daha anlaşılır kılınması amacıyla basitleştirilerek ana uygulamada kullanılmıştır.

Yine bu boyut için yapılan ilk faktör analizinde 17. ifade (okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması) olması varsayılan boyutta ,387 faktör yük değeri verirken farklı bir boyutta daha yüksek (.655) yük değeri vermiştir. Buna göre ölçekten çıkarılması gereken bu ifade de, hem modelin uygulanabilir bulunma kısmında yüksek faktör yük değeri (,616) vermesi, hem de

araştırma açısından önemli bir ifade olması dolayısıyla ölçekten çıkarılmayarak ana uygulamada kullanılmıştır.

Ölçeğin **uygulanabilir bulunma** kısmına yönelik yapılan ilk faktör analizi sonuçlarında; 5. ifade (mesleki yeterlik bakımından farklı düzeylerdeki öğretmenlere farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması) olması varsayılan boyutta ,364 faktör yük değeri verirken farklı bir boyutta daha yüksek (,565) yük değeri vermiştir. Buna göre ölçekten çıkarılması gereken bu ifade, hem modelin benimsenme kısmında yüksek faktör yük değeri (,619) vermesi, hem de araştırma açısından önemli bir ifade olması dolayısıyla ölçekten çıkarılmayarak ana uygulamada kullanılmıştır.

Yine bu boyut için yapılan ilk faktör analizinde 11. ifade (öğretmenlerin, mesleki yeterliklerini artırmak için kendi öğretim uygulamalarını sürekli olarak sorgulaması) her iki kısımda da makul bir yük değeri verdiği halde; bu boyutta ve diğer alt boyutlarda çıkarılması gereken ifade sayısının tahmin edilenin altında gerçekleşmesi, dördüncü alt boyutta benzer bir ifadenin yer alması ve ifadenin çıkarılmasının hem modelin benimsenme hem de uygulanabilir bulunma kısımlarında varyansı düşürmemesi gibi nedenlerden dolayı ifade ölçekten çıkarılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda “FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar” alt ölçeğinin ‘benimsenme’ ve ‘uygulanabilir bulunma’ kısımlarının 1. ve 11. ifadeler çıkarılmış haldeki faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 8’de gösterilmektedir.

Ölçeğin **‘benimsenme’** kısmına yönelik yapılan son faktör analizinde KMO: ,886 ve Barlett’s testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çizelge 8’deki sonuçlardan görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt ölçeğinin ‘benimsenme’ kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,390 ile ,767 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,34 ile ,70 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 41’ini açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,89 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 8. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar Alt Ölçeğinin 'Benimsenme' ve 'Uygulanabilir Bulunma' Kısımlarının Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Benimsenme		Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar Alt Ölçeği	Uygulanabilir Bulunma	
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları		Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
,669	,57	2.Öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması	,682	,62
,730	,63	3.Öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması	,776	,73
,665	,59	4.Okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması	,711	,66
,633	,57	5.Mesleki yeterlik bakımından farklı düzeylerdeki öğretmenlere farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması	,365	,32
,767	,70	6.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması	,761	,70
,676	,61	7.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı (veya izni) sağlaması	,621	,55
,758	,68	8.Öğretmenlere mesleki gelişimleri için, kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim gibi kaynaklar sağlanması	,727	,66
,653	,60	9.Öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi	,726	,68
,441	,39	10.Mesleki yeterlik bakımından farklı düzeylerdeki öğretmenlerin farklı şekillerde denetlenmesi	,569	,52
,563	,49	12.Öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi	,779	,72
,649	,56	13.Okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi	,741	,67
,624	,56	14.Okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını sürekli olarak takip etmesi	,697	,62
,669	,60	15.Okulda veya öğretimde ortaya çıkan problemlerin çözülmesi amacıyla, öğretmenlerin sorun çözme takımları kurmaları sağlanarak, öğretmenlerin birikimlerinden yararlanması	,720	,65
,683	,61	16.Öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması	,775	,71
,390	,34	17.Okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması	,628	,56
<b>Açıklanan Toplam Varyans: 41,71</b>			<b>Açıklanan Toplam Varyans: 48,02</b>	
<b>Alpha: ,8965</b>			<b>Alpha: ,9197</b>	



Ölçeğin '**uygulanabilir bulunma**' kısmına yönelik yapılan son faktör analizinde ise KMO: ,921 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Yine Çizelge 8'deki sonuçlardan görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt ölçeğinin 'uygulanabilir bulunma' kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,365 ile ,779 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,32 ile ,73 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 48'ini açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,91 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **'Yeni veya Öğretimde Ciddi Problem Yaşayan Öğretmenlere Yönelik Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı' Alt Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği**

"Yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımı" alt ölçeğinin 'benimsenme' ve 'uygulanabilir bulunma' kısımlarının ön uygulama formunda 14 ifade yer almıştır.

Ölçeğin '**benimsenme**' kısmına yönelik yapılan faktör analizi sonuçlarında, ölçeğin tamamen tek boyutlu olduğu, tüm ifadelerin faktör yük değerlerinin de ,40'ın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu faktör analizinde KMO: ,932 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin '**uygulanabilir bulunma**' kısmına yönelik yapılan faktör analizi sonuçlarında da ölçeğin tamamen tek boyutlu olduğu, tüm ifadelerin faktör yük değerlerinin de ,40'ın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu faktör analizinde KMO: ,939 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim alt ölçeğinin 'benimsenme' ve 'uygulanabilir bulunma' kısımlarının faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Yeni veya Öğretimde Ciddi Problem Yaşayan Öğretmenlere Yönelik Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Ölçeğinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Kısımlarının Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Benimsenme		Yeni veya Öğretimde Ciddi Problem Yaşayan Öğretmenlere Yönelik Yoğun Gelişim Alt Ölçeği	Uygulanabilir Bulunma	
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları		Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
,741	,69	18.Öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması	,754	,71
,687	,64	19.Öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS = başarılı bir müfettiş veya okul müdürü)'nun öğretmenin sınıfında gözlemler yapması	,776	,73
,775	,74	20.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenle bir araya gelmesi	,845	,79
,787	,74	21.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; mesleki gelişim sürecinde kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması	,823	,78
,753	,71	22.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi	,821	,77
,807	,76	23.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması	,883	,84
,800	,76	24.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi	,832	,80
,805	,76	25.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrenme kazanımlarını ve öğrencilerin odaklandığı etkinlikleri incelemesi	,808	,77
,775	,73	26.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi	,438	,40
,772	,73	27.MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi	,797	,76
,848	,82	28.Gözlemin analizinden sonra MGS'nin; öğretmenin kendi öğretim problemlerinin çözümü konusunda düşünmesini ve problemlerine yönelik çözümler üretmesini sağlaması	,823	,78
,806	,77	29.Öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması	,850	,81
,772	,73	30.Öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan becerisinin iyileştirilmesi için; MGS'nin, beceriyle ilgili bilgi vermesi ve becerinin nasıl uygulanacağını göstermesi	,827	,78
,812	,78	31.Öğretmenin, geliştirilmesi öncelikli olan beceriye yönelik sınıfında bir uygulama yapması, MGS'nin öğretmenin uygulamasını gözlemesi ve öğretmenle birlikte uygulamayı analiz etmesi	,812	,76
<b>Açıklanan Toplam Varyans: 61,85</b>			<b>Açıklanan Toplam Varyans: 63,79</b>	
<b>Alpha: ,9509</b>			<b>Alpha: ,9545</b>	

Çizelge 9'daki sonuçlardan görüleceği üzere, yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun gelişim alt ölçeğinin **'benimsenme'** kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,687 ile ,848 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,64 ile ,82 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 61'ini açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,95 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Yine Çizelge 9'daki sonuçlardan görüleceği üzere, yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun gelişim alt ölçeğinin **'uygulanabilir bulunma'** kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,43 ile ,88 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,40 ile ,84 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 63'ünü açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,95 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **'Akademik Gelişmişlik ve Başarı Bakımından Orta Düzey Öğretmenlere Yönelik İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim Yaklaşımları' Alt Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği**

Akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları alt ölçeğinin faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Ölçeğin **'benimsenme'** kısmına yönelik yapılan faktör analizinde KMO: ,883 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çizelge 10'da görüleceği üzere; 35. ifade olması varsayılan boyutta ,288 faktör yük değeri vermiştir. Buna göre ölçekten çıkarılması gereken bu ifade, modelin uygulanabilir bulunma kısmında yüksek faktör yük değeri (.790) vermesi ve kendinden önce ve sonra gelen ifadeler ile hiyerarşik bir bağının olmasından dolayı ölçekten çıkarılmamış, ifade daha anlaşılır kılınması amacıyla basitleştirilerek ana uygulamada kullanılmıştır.

Çizelge 10. Akademik Gelişmişlik ve Başarı Bakımından Orta Düzey Öğretmenlere Yönelik İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim Yaklaşımları Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Benimsenme		Akademik Gelişmişlik ve Başarı Bakımından Orta Düzey Öğretmenlere Yönelik İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim Yaklaşımları Alt Ölçeği	Uygulanabilir Bulunma	
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları		Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
,631	,51	32.Öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi	,711	,67
,629	,46	33.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi	,751	,71
,648	,56	34.Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi	,746	,71
,288	,24	35.Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin analiz edilip değerlendirilmesi	,790	,76
,666	,60	36.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması	,764	,73
,701	,60	37.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunuyla ilgili yapılmış bilimsel araştırmaları ve örnek uygulamaları incelemesi ve bunları değerlendirmesi	,822	,79
,691	,55	38.Öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması	,836	,80
,723	,59	39.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, araştırmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması	,856	,82
,706	,59	40.Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi	,809	,77
,706	,59	41.Öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması	,730	,69
,162	,13	42.Öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, tanımladıkları problemle ilgili bilimsel araştırmaları incelemesi	,842	,80
,800	,65	43.Öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi	,875	,84
,808	,66	44.Öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi	,856	,82
,812	,65	45.Öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi	,864	,83
<b>Açıklanan Toplam Varyans: 44,34</b>			<b>Açıklanan Toplam Varyans: 64,86</b>	
<b>Alpha: ,8920</b>			<b>Alpha: ,9579</b>	

Yine Çizelge 10'da görüleceği üzere, 42. ifade olması varsayılan boyutta ,162 faktör yük değeri ve farklı bir boyutta daha yüksek (,612) yük değeri vermiştir. Buna göre ölçekten çıkarılması gereken bu ifade, modelin uygulanabilir bulunma kısmında yüksek faktör yük değeri (,842) vermesi ve kendinden sonra gelen üç ifadeyle hiyerarşik bir bağının olmasından dolayı ölçekten çıkarılmamış, ifade daha anlaşılır kılınması amacıyla basitleştirilerek ana uygulamada kullanılmıştır.

Çizelge 10'daki sonuçlardan görüleceği üzere, "akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları" alt ölçeğinin, 'benimsenme' kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,162 ile ,812 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,13 ile ,66 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 44'ünü açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,89 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin '**uygulanabilir bulunma**' kısmına yönelik yapılan faktör analizinde KMO: ,939 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çizelge 10'daki sonuçlardan görüleceği üzere, akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları alt ölçeğinin 'uygulanabilir bulunma' kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri ,711 ile ,875 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,67 ile ,84 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 64'ünü açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,95 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

### **'Tecrübeli Başarılı ve Yeterli Öğretmenlere Yönelik Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı' Alt Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği**

Tecrübeli, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı alt ölçeğinin 'benimsenme' ve 'uygulanabilir bulunma' kısımlarının ön uygulama formunda 14 ifade yer almıştır.

Ölçeğin '**benimsenme**' kısmına yönelik yapılan ilk faktör analizi sonuçlarında; 46. ifadenin (öğretmenin profesyonel olarak, mesleki gelişimini kendi planladığı öğrenme faaliyetleri çerçevesinde, bağımsız olarak kendisinin gerçekleştirilmesi)

olması varsayılan boyutta düşük faktör yükü ( $,361$ ) vermesi ve farklı bir boyutta daha yüksek faktör yük değeri ( $,735$ ) vermesi dolayısıyla ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin '**uygulanabilir bulunma**' kısmına yönelik yapılan ilk faktör analizi sonuçlarında, ölçeğin tamamen tek boyutlu olduğu, tüm ifadelerin faktör yük değerlerinin de  $,40$ 'ın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tecrübeli, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetim yaklaşımı alt ölçeğinin 46. ifade çıkarılmış haldeki faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Ölçeğin benimseme kısmında 46. ifade çıkarılmış halde yapılan faktör analizinde KMO:  $,920$  ve Barlett's testindeki fark da ( $,000$ ) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çizelge 11'deki sonuçlardan görüleceği üzere, "tecrübeli, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetim yaklaşımı" alt ölçeğinin, '**benimsenme**' kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri  $,573$  ile  $,818$  arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise  $,50$  ile  $,77$  arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %  $54$ 'ünü açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek  $,93$  düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçekte uygulanabilir bulunma kısmında 46. ifade çıkarılmış halde yapılan faktör analizinde KMO:  $,948$  ve Barlett's testindeki fark da ( $,000$ ) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çizelge 11'deki sonuçlardan görüleceği üzere "tecrübeli, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetim yaklaşımı" alt ölçeğinin '**uygulanabilir bulunma**' kısmındaki ifadelerin faktör yük değerleri  $,653$  ile  $,839$  arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise  $,60$  ile  $,80$  arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %  $59$ 'unu açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek  $,94$  düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda 4 alt boyut ve 59 ifadeden oluşan FD modelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma ölçeğine yönelik yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçekten 3 ifade çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Çizelge 11. Tecrübeli Başarılı ve Yeterli Öğretmenlere Yönelik Öz-Yönetim Yaklaşımı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Benimsenme		Tecrübeli Başarılı ve Yeterli Öğretmenlere Yönelik Öz-Yönetim Yaklaşımı Alt Ölçeği	Uygulanabilir Bulunma	
Faktör Yük Değerle eri	Madde Toplam Korelasy onları		Faktör Yük Değerle ri	Madde Toplam Korelasy onları
,573	,50	47. Öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması	,653	,60
,768	,72	48. Öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi	,730	,68
,746	,69	49. Öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi	,794	,75
,817	,77	50. Öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması	,784	,74
,810	,76	51. Öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması	,797	,75
,722	,66	52. Öğretmenin mesleki gelişimi için, bir eğitim öğretim yılında önemli birkaç amaç belirlemesi	,779	,73
,783	,73	53. Öğretmenin amaçlarını başarmak için eylem planı geliştirerek, uyguladığı planı değerlendirmesi	,839	,80
,742	,69	54. Öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak önemli amaçlar belirleme ve bu amaçları başarmaya yönelik gerçekçi planlar oluşturma konularında eğitim verilmesi	,791	,74
,818	,77	55. Öğretmene mesleki gelişim planını uygulama, uygulamayı analiz etme ve mesleki ilerlemelerini değerlendirme konularında eğitim verilmesi	,799	,75
,711	,66	56. Öğretmen mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirdiği için, kendi öğretimini nasıl değerlendireceğine (nasıl öz değerlendirme yapacağına) yönelik becerisinin geliştirilmesi	,685	,63
,661	,61	57. Öğretmenin, (mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirmekle birlikte); mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretimiyle ilgili geri bildirim alması	,798	,75
,654	60	58. Dördüncü ve daha üst sınıflara ders veren öğretmenin, öğretim etkinliklerini zenginleştirmesi için, öğretimiyle ilgili öğrencilerinden geri bildirim alması	,821	,78
,774	,72	59. Öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması	,751	,70
<b>Açıklanan Toplam Varyans: 54,77</b>			<b>Açıklanan Toplam Varyans: 59,67</b>	
<b>Alpha: ,93</b>			<b>Alpha: ,9431</b>	

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama aracı, 56 likert türü ifadenin yer aldığı ve her ifadede yanıtlanması gereken iki kısmı bulunan bir ölçekten oluşmuştur. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiç; 1,80-2,59 arası az; 2,60-3,39 arası orta; 3,40-4,19 arası büyük ölçüde ve 4,20-5,00 arası ise tamamen şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Ankete katılan müfettiş ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler, frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. FD modelinde yer alan alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin değerlendirilmesinde ise; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Yine FD modelinin alt boyutlarının benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin; çalışılan il, cinsiyet, yaş, kıdem, en son mezun olunan eğitim düzeyi ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılaştırılmış denetim modelindeki alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyleri arasındaki fark için ilişkili t-testi; alt boyutlarda denetmen ve öğretmen görüşleri arasındaki fark için ilişkisiz t-testi; cinsiyet ve branşa göre görüşler arasındaki fark için ilişkisiz t-testi; yaş, kıdem ve çalışılan illere göre görüşler arasındaki fark için ise tek boyutlu varyans analizi (F) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında, varyansların eşit olduğu durumda Tukey HSD; varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre (hem ortak, hem grup olarak) FD modelindeki alt boyutların benimsenme düzeylerinin ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılmasında, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (split plot) kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Veri toplama aracında, her alt boyut için müfettiş ve öğretmenlerin varsa ifade etmek istedikleri görüşlerini yazmaları istenmiştir. Müfettiş ve öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin analizinde ise, frekans kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde resmi ilköğretim okulu öğretmen ve müfettişlerinden, “Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Benimsenmesi” ve “Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Uygulanabilir Bulunması” ölçekleri ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları sırasıyla; ‘farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar’, ‘yoğun mesleki gelişim yaklaşımı’, işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları’, ‘özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı’ ve ‘modelin tümüne yönelik bulgular’ başlıkları altında sunulmuştur.

Farklılaştırılmış denetim modelinin her boyutunda hem benimsenme hem de uygulanabilir bulunma ölçekleri için; (1) alt boyutun öğretmen ve müfettiş görüşlerine ait betimsel istatistikleri ve görece önem sıraları, (2) alt boyutun benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılması, (3) alt boyutun benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin müfettiş ve öğretmen grupları içerisinde; çalışılan il, cinsiyet, görev veya branş, mesleki kıdem, yaş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Ayrıca FD modelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılması, FD modelinin alt boyutlarının benimsenme düzeylerinin ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik, analizler yapılmıştır.

#### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında müfettiş ve öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenmesi					Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası	İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası
Öğretmen	4.57	0.83	5	1. Öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması	Öğretmen	3.35	1.24	10
Müfettiş	4.47	0.72	3		Müfettiş	3.51	1.10	6
Toplam	4.55	0.81	4		Toplam	3.39	1.21	9
Öğretmen	4.66	0.70	2	2. Öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması	Öğretmen	3.54	1.07	2
Müfettiş	4.56	0.62	1		Müfettiş	3.72	1.00	3
Toplam	4.64	0.68	2		Toplam	3.58	1.06	2
Öğretmen	4.28	1.00	8	3. Okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması	Öğretmen	3.48	1.06	5
Müfettiş	4.40	0.72	5		Müfettiş	3.82	0.98	1
Toplam	4.31	0.94	9		Toplam	3.55	1.05	3
Öğretmen	3.94	1.20	12	4. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması	Öğretmen	3.12	1.11	14
Müfettiş	4.09	0.92	11		Müfettiş	3.45	1.06	7
Toplam	3.97	1.14	13		Toplam	3.19	1.11	13
Öğretmen	4.39	0.95	6	5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması	Öğretmen	3.43	1.12	8
Müfettiş	4.39	0.72	6		Müfettiş	3.76	0.94	2
Toplam	4.39	0.90	7		Toplam	3.50	1.09	6
Öğretmen	4.28	0.90	8	6. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı (veya izni) sağlaması	Öğretmen	3.28	1.10	12
Müfettiş	3.96	0.97	13		Müfettiş	3.23	1.02	11
Toplam	4.21	0.93	10		Toplam	3.26	1.08	11
Öğretmen	4.59	0.77	4	7. Öğretmenlere mesleki gelişimleri için, kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim gibi kaynaklar sağlanması	Öğretmen	3.47	1.14	6
Müfettiş	4.28	0.87	8		Müfettiş	3.61	0.96	4
Toplam	4.52	0.80	6		Toplam	3.50	1.10	6
Öğretmen	3.97	1.19	10	8. Öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi	Öğretmen	3.21	1.30	13
Müfettiş	4.05	0.90	12		Müfettiş	3.41	1.08	9
Toplam	3.99	1.13	12		Toplam	3.25	1.26	12
Öğretmen	3.52	1.48	13	9. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi	Öğretmen	2.84	1.30	15
Müfettiş	3.56	1.21	14		Müfettiş	3.09	1.20	13
Toplam	3.53	1.42	14		Toplam	2.90	1.28	14
Öğretmen	4.71	0.61	1	10. Öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi	Öğretmen	3.51	1.09	4
Müfettiş	4.51	0.81	2		Müfettiş	3.45	1.15	7
Toplam	4.67	0.67	1		Toplam	3.49	1.11	7
Öğretmen	4.62	0.72	3	11. Okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi	Öğretmen	3.45	1.14	7
Müfettiş	4.30	0.85	7		Müfettiş	3.43	1.15	8
Toplam	4.54	0.76	5		Toplam	3.44	1.15	8
Öğretmen	4.23	0.94	9	12. Okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını sürekli olarak takip etmesi	Öğretmen	3.31	1.13	11
Müfettiş	4.13	0.96	10		Müfettiş	3.20	1.20	12
Toplam	4.21	0.94	10		Toplam	3.28	1.15	10
Öğretmen	4.37	0.77	7	13. Okulda veya öğretimde ortaya çıkan problemlerin çözülmesi amacıyla, öğretmenlerin sorun çözme takımları kurmaları sağlanarak, öğretmenlerin birikimlerinden yararlanılması	Öğretmen	3.41	1.02	9
Müfettiş	4.17	0.84	9		Müfettiş	3.34	1.04	10
Toplam	4.32	0.79	8		Toplam	3.39	1.03	9
Öğretmen	4.62	0.63	3	14. Öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması	Öğretmen	3.68	1.06	1
Müfettiş	4.43	0.82	4		Müfettiş	3.61	1.00	4
Toplam	4.58	0.68	3		Toplam	3.66	1.05	1
Öğretmen	3.95	1.07	11	15. Okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması	Öğretmen	3.54	1.06	3
Müfettiş	4.28	0.84	8		Müfettiş	3.58	0.98	5
Toplam	4.02	1.04	11		Toplam	3.54	1.04	4
Öğretmen	64,71	7,72		<b>Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar (Tüm Boyut)</b>	Öğretmen	50,63	11,57	
Müfettiş	63,59	8,60			Müfettiş	52,21	11,19	
Toplam	64,46	7,94			Toplam	50,94	11,57	

## Benimsenme Düzeyi

Çizelge 12'de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettiş ( $\bar{X} = 4.24 / 63.59$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.31 / 64.71$ ) "tamamen" benimsediği ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; "öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi" ( $\bar{X} = 4.67$ ), "öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması" ( $\bar{X} = 4.64$ ) ve "öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması" ( $\bar{X} = 4.58$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre müfettiş ve öğretmenlerin; günümüz çağdaş örgütlerinin, Toplam Kalite Yönetiminin ve öğrenen örgütlerin temel bir felsefesi olan 'sürekli gelişme' ve ilerlemenin gereğine ve önemine yeterince inandıkları söylenebilir. Nitekim Langer (2000) de, etkili okul bölgelerinin yaşam boyu öğrenmeye derin saygı beslediği, bulgusuna ulaşmıştır (akt. Sparks, 2002, 5-3).

Farklılaştırılmış denetimin kurulması için gerekli unsurlardan müfettişlerin en çok benimsedikleri ifadeler, "öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması" ( $\bar{X} = 4.56$ ), "öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi" ( $\bar{X} = 4.51$ ) ve "öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması" (4.47) şeklinde ortaya çıkarken; öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler ise, "öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi" ( $\bar{X} = 4.71$ ), "öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması" ( $\bar{X} = 4.66$ ), "öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması" ( $\bar{X} = 4.62$ ) ve "okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi" ( $\bar{X} = 4.62$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan en çok benimsenen ifadeler konusunda, müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında büyük benzerlikler olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretmen ücretlerinin müfettişler için önceliği olmakla birlikte öğretmenler için aynı düzeyde önceliğe sahip olması ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada okul vizyonu ile ilgili ifadeyi öğretmenler tamamen benimsemekteyken; Töremen (1999, 143)'in araştırmasında ise, okulun

gelecekle ilgili görüşü, tüm okul çalışanlarınca paylaşılmakta olduğu ifadesine, devlet lisesi öğretmenleri orta düzeyde katılmışlardır.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi” ( $\bar{X} = 3.53$ ), “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması” ( $\bar{X} = 3.97$ ) ve “öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 3.99$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettiş ve öğretmenler belirtilen ifadeleri “büyük ölçüde” benimsemekle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine göre farklı şekillerde denetlenmesi ve farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanmasını görece daha az benimsemektedirler. Öğretmenlerin yıllardır aynı şekilde denetlenmesi ve öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarına katılımda mesleki gelişim seviyesinin göz önünde bulundurulmaması, özetle mesleki gelişim ve denetimde herkesin aynı algılanması ve herkese aynı davranılmasının öğretmenler ve müfettişlerde vazgeçilmesi zor davranış kalıpları oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine göre denetlenmesi ve mesleki gelişim yaklaşımlarının da buna göre uygulanması sonucunda, katogorize edileceklerini düşündükleri varsayılırsa, bunun öğretmenler arasında çatışmalar ve klikleşmeler meydana getirebileceğinden dolayı bu ifadelerin görece daha az benimsendiği sonucuna da ulaşılabilir.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi” ( $\bar{X} = 3.56$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı (veya izni) sağlaması” ( $\bar{X} = 3.96$ ) ve “öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 4.05$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişlerin, öğretmenlerin mesleki gelişim için, ihtiyaç duyacakları zamanı ve beraber karar vermeyi, görece daha az benimsemeleri, belirtilen ifadeleri kendi görev algıları içerisinde görmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler ise; “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi” ( $\bar{X} = 3.56$ ), “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması” ( $\bar{X} = 3.94$ ) ve “okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması” ( $\bar{X} = 3.95$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan en az benimsenen ifadelerde, müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında kısmen benzerlik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, farklı düzeylerdeki öğretmenlerin farklı şekillerde denetlenmesini, görece en az olmakla birlikte büyük ölçüde benimsemeleri ve informal kısa sınıf ziyaretlerini de görece az olmakla birlikte büyük ölçüde benimsemeleri; Dollansky'nin (1998, 11-13) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Karaaslan'ın (2003, 120) İngilizce okutmanları üzerinde yaptığı araştırmadaki, 'okutmanların çoğunluğunun bölüm başkanı veya yönetici tarafından gözlenmeyi benimsemedikleri, bulgusu; bu araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerini büyük ölçüde benimsemeleri bulgusuyla benzerlik göstermemekle birlikte; okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerinin görece en az benimsenen ifadeler arasında yer alması, Karaaslan'ın (2003) bulgusuyla görece de olsa benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenler için mesleki gelişimin başlangıç noktasını oluşturan ve öğretimin geliştirilmesi açısından büyük öneme sahip olan sınıf ziyaretleri konusunda, öğretmenlerin görece daha az istekli olmalarında; okul müdürlerini bu davranış için yeterli görmemeleri, sınıflarını kendi namahrem alanları olarak görmeleri veya sınıf ziyareti sonucunda yetersiz oldukları bir kısım alanlar olabileceğinin ortaya çıkmasının özgüvenlerini azaltabileceğini düşünmeleri, gibi faktörler etkili olmuş olabilir.

### **Uygulanabilir Bulunma Düzeyi**

Çizelge 12'de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettişler “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 3.48$ ), öğretmenler ise “orta” düzeyde ( $\bar{X} = 3.37$ ) uygulanabilir bulmuşlardır.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması” ( $\bar{X} = 3.66$ ), “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 3.58$ ) ve “okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.55$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen toplantılarına yönelik ifadenin görece en çok uygulanabilir bulunması, okullarda eğitim-öğretim yılı başında, sonunda ve dönem aralarında zorunlu toplantıların yapılması ve bu toplantılarda öğretim problemlerinin tartışılabilir bulunmasından kaynaklanmış olabilir.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettişlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler, “okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.82$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması” ( $\bar{X} = 3.76$ ) ve “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 3.72$ .) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin saygınlığının artırılmaya çalışılmasını, müfettişlerin büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Cemaloğlu'nun araştırmasındaki (1996, 73) ‘öğretmenlerin mesleksi güvence ve yeterli saygıyı, mesleki yardım ve rehberlik rolüyle müfettişlerden yeterli derecede karşıladıkları, bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması ifadesinin, müfettişler tarafından büyük ölçüde uygulanabilir bulunması; Gökçe'nin (1994, 58) araştırmasındaki ‘ilköğretim denetçileri, öğretmenlerin görevini en iyi biçimde yapmaya özendirmeyi çoğunlukla ( $\bar{X} = 3.74$ ) yaptıkları’, bulgusu; Açıköz'ün araştırmasındaki (1988, akt. Memişoğlu, 2001, 80), ‘ilköğretim müfettişlerinin % 97'sinin bazen veya çoğunlukla öğretmenleri mesleki gelişim yayınlarını okumaya teşvik ettiği’; Memişoğlu'nun (2001, 127) araştırmasındaki, ‘müfettişlerin % 48'inin ara sıra ve % 17'sinin çoğunlukla, denetim uygulamalarında öğretmenleri istekli çalışmaya özendirdiği’; yine Memişoğlu'nun (2001, 152) araştırmasındaki ‘müfettişlerin % 91'inin öğretmenleri mesleki gelişmeye özendirdiği’ ve Uludüz'ün araştırmasındaki (1996, 21) ‘müfettişlerin öğretmenlerin çalışmalarına her zaman moral destek verdikleri’ bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

FD modelinin kurulması için gerekli unsurlardan öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler ise; “öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması” ( $\bar{X} = 3.68$ ), “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 3.54$ ) ve “okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması” ( $\bar{X} = 3.54$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurların uygulanabilir bulunması konusunda müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında kısmen benzerlik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, toplantılarda öğretim problemlerinin tartışılmasıyla ilgili ifadeyi, büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Töremen’in (1999, 143), araştırmasındaki, ‘öğretmenlerin, okul toplantılarının etkin bir düşünme ortamı sağladığına katılmakta oldukları’, bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 12’den de görüleceği üzere, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin hem ortak hem de bireysel olarak en az uygulanabilir buldukları ifadeler, görece önem sırası da dahil olmak üzere, en az benimsedikleri ifadelerle aynı şekilde ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan öğretmen ve müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, aynı zamanda en az uygulanabilir bulunmuştur.

Mesleki yeterlik, kıdem, başarı vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesini öğretmenlerin ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu’nun (2001, 132, 155, 161) araştırmasındaki, öğretmen görüşlerine göre; ‘denetim sürecinde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ara sıra dikkate alındığı’; ‘denetim yöntemlerinin nadiren öğretmenlerin mesleki gelişmişlik düzeylerine uygun olarak belirlendiği’ ve ‘denetim sürecinde öğretmenlerin bireysel farklılıklarının nadiren dikkate alındığı’ bulguları ile paralellik göstermektedir. Gökçe’nin (1994, 77) araştırmasında ise; ilköğretim müfettişleri öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları, çoğunlukla dikkate aldıklarını belirtirken; öğretmenler ise, müfettişlerin bireysel farklılıkları çok az dikkate aldıklarını belirtmiştir.

Farklı mesleki gelişim düzeyinde bulunan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi ve onlara farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanmasının en az

uygulanabilir bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişmişlik düzeylerinin objektif biçimde ortaya konmasının zor olabileceği ve uygulamanın öğretmenler arasında çatışma ve gruplaşmalar meydana getirebileceğinin düşünülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir.

### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir buluma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimsenme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Müfettiş	Benimsenme	125	63,59	8,60	124	9,96	,000
	Uygulanabilir Bulma	125	52,20	11,19			
Öğretmen	Benimsenme	412	64,71	7,72	411	21,804	,000
	Uygulanabilir Bulma	412	50,63	11,57			

Çizelge 13’den görüleceği üzere hem müfettişler [ $t_{(124)} = 9,96$ ,  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $t_{(412)} = 21,80$ ,  $p < .05$ ], farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları farklı düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları daha fazla benimsemekteyken daha az uygulanabilir bulmuşlardır.

Çizelge 12’den hatırlanacağı üzere, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettişler ‘tamamen’ ( $\bar{X} = 4.24$ ) benimsemekteyken; ‘orta’ düzeyde ( $\bar{X} = 3.48$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, öğretmenler de benzer şekilde ‘tamamen’ ( $\bar{X} = 4.31$ ) benimsemekteyken; ‘orta’ düzeyde ( $\bar{X} = 3.37$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca yapılmış t testi analizinde hem müfettişler hem öğretmenler, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurların (15 ifadenin) tamamını istatistiki bakımdan farklı düzeyde ( $p = ,000$ ) benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır.



Yine Çizelge 12'den görülebileceği üzere, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadeler şu şekilde sıralanabilir: “Öğretmenlerin ‘sürekli gelişme’yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi” ( $\bar{X} = 4.67 - 3.49$ ); “öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması” ( $\bar{X} = 4.55 - 3.39$ ); “okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi” ( $\bar{X} = 4.54 - 3.44$ ) ve “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 4.64 - 3.58$ ). Öğretmen ve müfettişlerin, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesinin konusunda karamsar olmalarında, bugüne kadar birçok hükümetin veya Milli Eğitim Bakanı'nın öğretmen ücretlerinde ciddi iyileştirme vaadi yapmalarına rağmen, vaadlerin makul düzeyde yerine getirilememiş olması, yatıyor olabilir. Okulların vizyon ve misyonunun okuldaki paydaşların katılımıyla belirlenmesinde benimsenme ve uygulanabilir bulunma arasındaki fark ise, öğretmenlerin okulda alınan kararlarda okul müdürlerinin katılmalı yönetimi etkin biçimde uygulamadıklarını düşünmelerinden, kaynaklanmış olabilir.

### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri**

Bu kısımda, FD modelinin kurulması için gerekli unsurların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde; çalışılan il, cinsiyet, görev / branş, kıdem, yaş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

**Çalışılan İl Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, çalıştıkları il değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 14'den görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurların illere göre benimsenme düzeyinde, müfettiş [ $F_{(2,122)} = 3.11$ ;  $p < .05$ ] ve öğretmen [ $F_{(2,409)} = 10.07$ ;  $p < .05$ ] gruplarının kendi içlerinde farklılaştığı görülmektedir.

Çizelge 14. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSENME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Adana	55	63.50	8.31	445,679	2	222,840	3,1	,04	<b>2-3</b>
		2.K.Maraş	35	61.14	10.23	445,679	122	71,661	1	8	
		3.Hatay	35	66.18	6.51	9188,281	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>63,59</b>	<b>8,608</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Adana	277	65.57	6,802	1223,237	2	611,619	10,	,00	<b>2-1 2-3</b>
		2.K.Maraş	81	61.23	10,22	23322,64	409	57,024	7	0	
		3.Hatay	54	65.53	6,421	24545,88	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>64,71</b>	<b>7,728</b>						
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Adana	55	52.53	11.24	560,856	2	280,428	2,2	,10	
		2.K.Maraş	35	49.14	10.09	14990,53	122	122,873	8	6	
		3.Hatay	35	54.75	11.75	15551,38	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>52,20</b>	<b>11,19</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Adana	277	50.00	11.79	777,569	2	388,785	2,9	,05	
		2.K.Maraş	81	50.46	11.69	54328,65	409	132,833	27	5	
		3.Hatay	54	54.14	9.73	55106,22	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>50,63</b>	<b>11,57</b>						

Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde çalışan müfettiş ve öğretmenler FD modelinin kurulması için gerekli unsurların benimseme düzeyinde kendi görev grupları içerisinde farklılaşmaktadır.

Müfettişler arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Tukey HSD testine göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, Hatay'da görev yapan müfettişler ( $\bar{X} = 66.13$ ), K. Maraş'ta görev yapan müfettişlere ( $\bar{X} = 61.14$ ) oranla daha fazla benimsemektedir. Öğretmenler arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnett C testine göre ise, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, K. Maraş'ta görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 61.23$ ), Adana ( $\bar{X} = 65.57$ ) ve Hatay'da ( $\bar{X} = 61.23$ ) görev yapan öğretmenlere oranla daha az benimsemektedirler. Gözlem sonuçlarına göre, K. Maraş'ta görev yapan müfettiş ve öğretmenlerin manidar olmamakla birlikte, Adana ve Hatay'da görev yapan meslektaşlarına oranla FD modelinin kurulması için gerekli unsurları daha az benimsedikleri dikkat çekmektedir.

Diğer yandan FD modelinin kurulması için gerekli unsurların illere göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = 2.28$ ;  $p > .05$ ] hem

öğretmenler [ $F_{(2,409)} = 2.92$ ;  $p > .05$ ] benzer görüşlere sahiptir. Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde çalışan müfettiş ve öğretmenler FD modelinin kurulması için gerekli unsurları uygulanabilir bulma düzeyinde benzer görüşlere sahiptirler.

**Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş grubu içerisinde bayan müfettiş sayısının yalnızca üç olması dolayısıyla, bu grup için cinsiyet değişkenine yönelik analiz yapılmamış, analiz yalnızca öğretmen grubu için yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Benimsenme	Kadın	215	65.54	7.79	408	2.33	.020
	Erkek	195	63.77	7.59			
Uygulanabilir Bulunma	Kadın	215	49.05	11.96	408	2.93	.004
	Erkek	195	52.37	10.87			

Çizelge 15’den görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurların; hem benimsenme [ $F_{(408)} = 2.33$ ;  $p < .05$ ]; hem uygulanabilir bulunma [ $F_{(408)} = 2.93$ ;  $p < .05$ ] düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark çıkmıştır. Bu sonuca göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 65.54$ ), erkek öğretmenlere oranla ( $\bar{X} = 63.77$ ) daha fazla benimsemekteyken; kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 49.05$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 52.37$ ) oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır.

**Görev / Branş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, görev / branş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Görev	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
<b>BENİM SENME</b>	1.Müfettiş	125	63,59	8,60	182,087	2	91,044	1,44	,23
	2.Sınıf Öğret.	242	65,04	7,31	33672,29	534	63,057		
	3.Branş Öğret.	170	64,25	8,28	33854,38	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>64,45</b>	<b>7,947</b>					
<b>UYGULAN ABİLİR BULUNMA</b>	1.Müfettiş	125	52,20	11,19	264,920	2	132,46	1,00	,36
	2.Sınıf Öğret.	242	50,42	11,40	70630,59	534	132,26		
	3.Branş Öğret.	170	50,94	11,84	70895,51	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>51,00</b>	<b>11,50</b>					

Çizelge 16'dan görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar, görev / branşa göre hem benimseme düzeyinde [ $F_{(2,534)} = 1.44$ ;  $p > .05$ ], hem uygulanabilir bulunma düzeyinde [ $F_{(2,534)} = 1$ ;  $p > .05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettişler, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri benzer düzeylerde benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır. Uygulanabilir bulma düzeyinde müfettişler ( $\bar{X} = 52.20$ ) öğretmenlerden ( $\bar{X} = 50.68$ ) biraz daha olumlu düşünmekle birlikte bu fark istatistiki bakımdan manidar değildir.

**Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, kıdem değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17'den görüleceği üzere FD modelinin kurulması için gerekli unsurların benimseme düzeyinde, müfettişler kıdem gruplarına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(4,120)} = 3.48$ ;  $p < .05$ ]; öğretmenlerde kıdem gruplarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(5,406)} = 1.99$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettişler FD modelinin kurulması için gerekli unsurları kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemekteyken; öğretmenlerin benimseme düzeyi ise kıdem gruplarına göre farklılaşmamaktadır. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları

6-10 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 67.57$ ), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip müfettişlere ( $\bar{X} = 60.81$ ) oranla daha fazla benimsemektedir.

Çizelge 17. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSEME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	59,14	12,46	956,818	4	239,204	3,48	,010	<b>2-5</b>
		2.6-10 yıl	29	67,57	6,354	8231,463	120	68,596			
		3.11-15 yıl	48	64,28	8,273	9188,281	124				
		4.16-20 yıl	15	60,81	8,455						
		5.21 yıl +	26	60,69	8,832						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>63,59</b>	<b>8,608</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.1-2 yıl	25	62,56	8,293	587,954	5	117,591	1,99	,079	
		2.3-6 yıl	62	66,46	9,126	23957,931	406	59,010			
		3.7-10	114	64,81	7,260	24545,884	411				
		4.11-15	86	65,57	6,946						
		5.16-20	51	64,43	7,786						
		6.21 +	74	63,01	7,526						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>64,71</b>	<b>7,728</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	42,64	8,309	1865,133	4	466,283	4,08	,004
2.6-10 yıl			29	53,98	9,001	13686,254	120	114,052			
3.11-15 yıl			48	55,66	10,77	15551,388	124				
4.16-20 yıl			15	47,87	13,61						
5.21 yıl +			26	48,93	10,87						
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>52,20</b>	<b>11,19</b>						
<b>Öğretmen</b>		1.1-2 yıl	25	49,33	10,06	2328,549	5	465,710	3,58	,004	<b>3-6</b>
		2.3-6 yıl	62	50,83	10,41	52777,678	406	129,994			
		3.7-10	114	47,83	11,86	55106,227	411				
		4.11-15	86	50,54	11,73						
		5.16-20	51	51,18	13,04						
		6.21 +	74	54,94	10,19						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>50,63</b>	<b>11,57</b>						

Yine Çizelge 17'den görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, hem müfettişler [ $F_{(4,120)} = 4.08$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(5,406)} = 3.58$ ;  $p < .05$ ]; kendi görev grupları içerisinde kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları 11-15 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 55.66$ ), 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere ( $\bar{X} = 42.64$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. 11-15 yıl

arasında kıdeme sahip müfettişlerin kariyer, tecrübe ve dinamiklerinin üst basamağında oldukları varsayılırsa, bunun da eğitim sisteminde bazı şeylerin değiştirilebileceğine olan inançlarını artırabileceğinden; kariyerlerinin başında olan ve müfettişlik görevlerinde bir takım zorluklarla karşılaştıkları varsayılan 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere oranla FD modelinin kurulması için gerekli unsurları daha fazla uygulanabilir bulmuş olabilirler. Öğretmenler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 54.94$ ), 7-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X} = 47.83$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, kariyerlerinin son basamaklarında ve tecrübe sahibi olmaları dolayısıyla, FD modelinin kurulması için gerekli değişim ve uygulamalar konusunda, daha genç meslektaşlarına oranla kendilerini daha güçlü hissetmiş olabilirler. Bu durum da, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin FD modelinin kurulması için gerekli unsurları daha uygulanabilir bulmalarına yol açmış olabilir.

**Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18'den görüleceği üzere FD modelinin kurulması için gerekli unsurları hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = 4.85$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 5,28$ ;  $p < .05$ ] yaş gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemektedir. Başka bir deyişle müfettiş ve öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme konusunda, kendi görev grupları içerisinde yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Müfettişler için yaş grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 40-49 yaş arasındaki müfettişler ( $\bar{X} = 65.82$ ), 40 yaşın altındaki müfettişlere ( $\bar{X} = 59.20$ ) oranla daha fazla benimsemektedir. Öğretmenler için yaş grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre ise, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler ( $\bar{X} = 61.61$ ); 27-35 ( $\bar{X} = 64.74$ ) ve 36-45 ( $\bar{X} = 66.13$ ) yaş grupları arasındaki öğretmenlere oranla daha az benimsemektedir. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, daha genç meslektaşlarına oranla daha az benimsemelerinde; eğitim sistemindeki sorunlarla

mücadelede yılların getirdiği yorgunluk ve tükenmişlik dolayısıyla, etkili bir eğitim ve denetim sistemine yönelik olumlu tutumlarında yıllar geçtikçe azalma meydana gelmiş olmasından kaynaklanabilir.

Çizelge 18. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSEME</b>	Müfettiş	1.40altı	15	59,20	10,27	677,740	2	338,870	4,85	,009	1-2
		2.40-49	60	65,82	6,623	8510,540	122	69,759			
		3.50ve+	50	62,24	9,522	9188,281	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>63,59</b>	<b>8,608</b>						
	Öğretmen	1. 23-26	26	64,23	8,20	919,245	3	306,415	5,28	,001	2-4 3-4
		2. 27-35	177	64,74	8,14	23587,007	407	57,953			
		3. 36-45	143	66,13	7,12	24506,252	410				
		4. 46+	65	61,61	6,88						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>64,70</b>	<b>7,731</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	Müfettiş	1.40altı	15	49,17	10,34	167,288	2	83,644	,663	,517
2.40-49			60	52,89	11,31	15384,10	122	126,099			
3.50ve+			50	52,29	11,36	15551,38	124				
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>52,20</b>	<b>11,19</b>						
Öğretmen		1. 23-26	26	49,82	11,48	1080,865	3	360,288	2,72	,044	2-4
		2. 27-35	177	49,47	10,54	53839,114	407	132,283			
		3. 36-45	143	50,69	12,89	54919,979	410				
		4. 46+	65	54,19	10,71						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>50,66</b>	<b>11,57</b>						

Yine Çizelge 18'den görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 2.72$ ;  $p < .05$ ] yaş gruplarına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulurken; müfettişler ise bu değişken bağlamında benzer görüşlere sahiptir [ $F_{(2,122)} = .66$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, FD modelinin kurulması için gerekli unsurların uygulanabilirlik düzeyinde, öğretmenler yaş gruplarına göre farklı görüşlere sahipken; müfettişler benzer görüşlere sahiptir. Öğretmenler için yaş grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnett C testine göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 46 ve üzerinde yaşa sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 54.19$ ), 27-35 yaş grubundaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 49.47$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. 46 ve üzerindeki yaşa sahip öğretmenler, kariyerlerinin son basamaklarında ve tecrübe sahibi olmaları dolayısıyla, FD modelinin kurulması

için gerekli değişim ve uygulamalar konusunda, daha genç meslektaşlarına oranla kendilerini daha güçlü hissetmiş olabilirler. Bu durum da, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin FD modelinin kurulması için gerekli unsurları daha uygulanabilir bulmalarına yol açmış olabilir.

### En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, en son mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19. Müfettiş ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurları Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
BENİMSENME	Müfettiş	1.Ön Lis.	6	64,68	5,164	21,002	3	7,001	,092	,964	
		2.2+2 Lis.T	25	63,10	8,619	9167,279	121	75,763			
		3.Lisans	81	63,54	8,908	9188,281	124				
		4.L.Üstü	13	64,35	8,673						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>63,59</b>	<b>8,608</b>						
	Öğretmen	1.Ön Lis.	76	63,61	7,5564	316,907	3	105,636	1,77	,151	
		2.2+2 Lis.T	26	66,98	6,7205	24175,73	407	59,400			
		4.Lisans	288	64,62	7,9303	24492,64	410				
		5.L.Üstü	21	66,76	5,9769						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>64,69</b>	<b>7,7290</b>						
UYGULANABİLİR BULUNMA	Müfettiş	1.Ön Lis.	6	46,26	10,10	736,781	3	245,594	2,00	,117	
		2.2+2 Lis.T	25	55,86	10,61	14814,60	121	122,435			
		3.Lisans	81	51,09	11,39	7	124				
		4.L.Üstü	13	54,84	10,03	15551,388					
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>52,20</b>	<b>11,19</b>						
	Öğretmen	1.Ön Lis.	76	54,02	10,417				1307,127	3	435,709
		2.2+2 Lis.T	26	52,88	13,828	53685,81	407	131,906			
		4.Lisans	288	49,62	11,614	54992,94	410				
		5.L.Üstü	21	49,88	10,124						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>50,66</b>	<b>11,581</b>						

Çizelge 19'dan görüleceği üzere FD modelinin kurulması için gerekli unsurların benimseme düzeyinde hem müfettişler [ $F_{(3,121)} = 0.92$ ;  $p > 05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 1,77$ ;  $p > 05$ ] kendi görev grupları içerisinde en son mezun oldukları eğitim programına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler



kendi görev grupları içerisinde, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme konusunda, en son mezun oldukları eğitim programına göre benzer görüşlere sahiptir.

Yine Çizelge 19'dan görüleceği üzere, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 2.72; p < .05$ ] en mezun oldukları eğitim programına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulurken; müfettişler ise bu değişken bağlamında benzer görüşlere sahiptir [ $F_{(2,122)} = .66; p > .05$ ]. Başka bir deyişle, FD modelinin kurulması için gerekli unsurların uygulanabilirlik düzeyinde, öğretmenler en son mezun oldukları eğitim programına göre farklı görüşlere sahipken; müfettişler benzer görüşlere sahiptir. Açıkgöz (1988, akt. Memişoğlu, 2001, 80) de 'ilköğretim müfettişlerinin çağdaş denetim ilkelerini uygulama derecesi' konulu araştırmasında, 3 soru dışında geri kalan sorularda, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin, en son bitirdikleri eğitim programına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim programları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, öğretmen okulu ve ön lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 54.02$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{X} = 49.62$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen okulu ve ön lisans programlarından mezun öğretmenler, kariyerlerinin son basamaklarında ve tecrübe sahibi olmaları dolayısıyla, FD modelinin kurulması için gerekli değişim ve uygulamalar konusunda, daha genç meslektaşlarına oranla kendilerini daha güçlü hissetmiş olabilirler.

### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara ve Mesleki Gelişime Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri**

FD modelinin kurulması için gerekli unsurlara ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik, müfettiş ve öğretmenlerin anket ifadeleri dışında ayrıca belirttikleri görüşleri Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20. Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara ve Mesleki Gelişime Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler	Görüşler	f
Müfettiş	1. Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin büyük çoğunluğunun yaşam felsefesi bu gelişimi sağlamaya uygun değil.	1
	2. Mesleki gelişim kaynaklarının olmamasından ziyade, sistem öğretmenleri dışarıda özel ders verip okulda dinlenen kişiler haline getiriyor.	1
	3. Öğretmenler, öğretim problemlerinin tespiti, çözümü ve uygulanmasını yapacak yeterliktedir.	1
	4. Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin "psikolojik danışma ve rehberlik" alanında yeterli hale getirilmeleri ile bu kısımdaki sorulara olumlu cevap verilebilir.	1
	5. Yeni programlarla ilgili hizmetiçi faaliyetlere tüm öğretmenlerin katılması, her öğretmenin yılda en az bir kez hizmetiçi eğitimden geçirilmesi,	1
	6. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel standartları belirlenip, bu standartlar kontrol değişkenleri olarak belli zaman aralıklarıyla gözden geçirilip, eleme sistemi geliştirilmelidir (Bu eleme görevden atılma şeklinde olmamalıdır).	1
	7. İnternette her konuda bilgi olması dolayısıyla, Avrupa dillerinden birinin bilinmesi şartıyla, yapılacak çevirilerle geniş bir bilgiye sahip olunabilir.	1
	8. Devlet okullarındaki öğretmenlerin, özel okullardaki öğretmenler gibi, planlı programlı çalışılabilmesi için, öğretmenlerin sözleşmeli personel olmaları sağlanmalıdır.	1
	9. Kanunlarda başarılı olmak için her türlü yönetmelik mevcuttur. Ama işlerin yürütülmesinde duygusal ve gevşek davranılmaktadır.	1
	10. Ödül ve ceza usulüne uygun olarak kullanılmadığından, işler aksamaktadır.	1
	11. Tüm bu çalışmalara rağmen; sabah saat 06.00'da evden ayrılan ve 17.30-18.00'de eve dönen öğrencilerle ne derece başarılı olunabilir? Çözüm yolunu düşünmeye ne zaman başlamalı MEB.	1
	12. Eğitim fakültelerinden mezun olmayan öğretmenlerin, öğretmenlikten el çektilerine büro ya da okulda hizmetli görevi verilmesi, bunları öğretmen yapan bürokrat ve milletvekillerini de vatan hainliğinden yargılanması,	1
	13. Öğretmen, öğretim ve eğitim sorunlarının tartışılıp geliştirildiği bir ya da birkaç eğitim kanalı olmalı.	1
	14. İdare mahkemeleri gibi, özel eğitim mahkemeleri kurulmalıdır.	1
Öğretmen	1. Mesleki gelişim çalışmaları yaz tatilinde tatil kamplarında yapılabilir.	5
	2. Başarılı bir mesleki gelişim için öğretmen statüsünün ve ücretlerinin artırılması gerekir.	5
	3. Her yıl branşlara göre yeni gelişmelerle ilgili seminer verilmesi	2
	4. Hizmetiçi Eğitim kursu sayısı artırılmalıdır.	2
	5. Mesleki gelişim çalışmaları uygun bir saatte yapılmalıdır.	2
	6. Gelişme adına getirilen her projenin sonuçlanması, yerleşmesi için, her birim sorumluluklarını ciddi, planlı bir şekilde yerine getirmeli fiziki yapı ve insan kaynakları geliştirilmelidir.	1
	7. İkili eğitim öğretim yapılan okullarda öğretmenin diğer zamanlarının da toplantı, kurs seminer vb. alınması öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır.	1
	8. Öğretmenler arasında mesleki problem ya da farklı uygulamalardan çok, geçim sıkıntısı ve okul idarelerinin ya da müfettişlerin farklı yaklaşımları konuşulmakta.	1
	9. Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine çok zaman ayırmakta öğretmenin ailesine ayıracak zamanı kalmıyor.	1
	10. Bir iki gün içinde birkaç belgenin incelenmesiyle öğretmenin yıl boyu yaptığı çalışmaların değerlendirildiği sistem iyi değildir.	1
	11. İyi bir mesleki gelişim modeli için, 4 yıl öğretmenlikten sonra sınav ve yüksek lisans eğitiminden sonra müfettiş ve okul müdürü yetiştirilmelidir.	1
	12. 1,2 ve 3. sınıfları sınıf öğretmeni; 4,5 ve 6. sınıfları da branş öğretmenlerinin okutması, alanda uzmanlaşmayı ve etkin bir eğitim öğretim ortamını getirecektir.	1

Çizelge 20. devam ediyor

Değişkenler	Görüşler	f
Öğretmen	13. İşsizlik korkusuyla mesleği sevmeyen kişilerin öğretmen olması, eğitimin kalitesini düşürmektedir.	1
	14. Tüm eğitimcilerin sürekli eğitilmesi gerekir.	1
	15. Bakanlığın yapmakta olduğu mesleki eğitim çalışmaları etkin değildir.	1
	16. Mesleki gelişim etkinliklerinde her okul kendi ihtiyaçlarına göre konu belirlemeli ve uzmanlardan yararlanmalıdır.	1
	17. AB'ye uyum süreci çerçevesinde uyum yasalarına yönelik yetkin insanlardan seminerler verilesi	1
	18. Öğretmen olacakların özel olarak seçilmesi ve liseden itibaren eğitilmesi gerekir.	1
	19. Mesleki gelişmelerle ilgili çalışmalar uygulamaya yönelik teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmelidir.	1
	20. Mesleki gelişimde objektif bir değerlendirme ve terfi olmalıdır.	1
	21. Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler izinli sayılmalı.	1
	22. Öğretmenlerin mesleki anlamda daha başarılı olması için, sınıf mevcutları düşürülmelidir.	1
	23. İlköğretim okullarında alt yapı olduğu sürece, her türlü mesleki gelişim etkinliği uygulanabilir.	1
	24. Öğretmenlik mesleğini gerçekten sevenlerin öğretmen olması sağlanmalıdır.	1
	25. Öğretmenin ayaklı kütüphane olmasıyla sorunlara neşter atılacağı düşüncesi, ayakları yere basmayan düşüncedir.	1
	26. Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim hizmetlerini profesyonel veya akademisyen kişiler sunmalıdır.	1
	27. Öğretmenler eğitim ile ilgili problemlerde karar alma sürecine dâhil edilmelidir.	1
	28. Öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenen alt düzey birimler kurulmalıdır.	1
	29. sınıf öğretmenlerinin yapmakta olduğu mesleki yönlendirme raporlarının öğretmen için, performans düşüklüğüne sebep oluyor.	1
	30. Her öğretmen 15 günde veya ayda bir tane kitap okumalıdır.	1
	31. Okullarda danışman eğitimci bulunmalıdır.	1
	32. Müfettişlerle görüşmeler daha fazla olmalıdır.	1
	33. Dönem sonu seminerlerinin göstermelik olmaktan çıkarılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.	1
	34. Mesleki gelişim için öğretmenlere internet bağlantısı olan dizüstü bilgisayar verilebilir. Bu sayede öğretmen zamanını her yerde etkin kullanabilir.	1
	35. Öğretmenlere motivasyon amacıyla her dönem çeşitli eğlence ve geziler düzenlenmelidir.	1
	36. Branş öğretmenleri için gerekli araç ve gereçler sağlanmalıdır.	1

Çizelge 20'den görülebileceği üzere, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik müfettiş görüşleri çok çeşitli olmakla birlikte dikkat çeken ifadeler; 'öğretmen, öğretim ve eğitim sorunlarının tartışılıp geliştirildiği bir ya da birkaç eğitim kanalının olması (1)' ve 'öğretmenlik mesleğinin profesyonel standartlarının belirlenip, bu standartların kontrol değişkenleri olarak belli zaman aralıklarıyla gözden geçirilip, eleme sisteminin geliştirilmesi (1)' şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine

yönelik en sık belirttikleri görüşleri ise; mesleki gelişim çalışmalarının yaz tatilinde tatil kamplarında yapılması (5), başarılı bir mesleki gelişim için öğretmen statüsünün ve ücretinin artırılması (5) ile hizmetiçi kurs sayısının artırılması ve yeni gelişmelerle ilgili seminerler verilmesi (4), şeklinde ortaya çıkmıştır.

### **Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında müfettiş veya okul müdürünün, meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulamasının, müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 21’de verilmiştir.

#### **Benimsenme Düzeyi**

Çizelge 21’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, müfettiş veya okul müdürünün, meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulamasını; müfettişlerin “tamamen” ( $\bar{X} = 4.21$ ), öğretmenlerin ise “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 4.12$ ) benimsediği ortaya çıkmıştır. Rettig’in (1999, 38-39) yaptığı araştırmada, ‘yoğun mesleki gelişim yaklaşımında çalışan öğretmenlerin birçoğunun, yaklaşımın öğretimlerini ve öğrenci öğrenmesini ilerlettiği’ bulgusu ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımıyla birçok benzerlikleri olan klinik denetime yönelik Ağaoğlu (1995, 118)’nin yaptığı araştırmada; ‘aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde klinik denetimin, varolan uygulamadan daha etkili olduğu’ bulguları yoğun mesleki gelişim yaklaşımının öğretmenler ve müfettişlerce, tamamen düzeyinde benimsenmesini haklı çıkarabilecek, bir sonuç olabilir. Gökçe’nin de (1994, 58), ‘ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin görevlerinde karşılaştığı problemlerin çözümüne çoğunlukla katkıda buldukları’ bulgusu, öğretmenlere yoğun bir rehberliği esas alan yoğun mesleki gelişim yaklaşımını müfettişlerin tamamen benimsemesi sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ecevit (1996, 45) araştırmasında, ‘öğretmenlerin tamamına yakınının ilköğretim müfettişlerinin mesleki

Çizelge 21. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenmesi				Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Uygulanabilir Bulunması				
Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası	İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası
Öğretmen	4,14	,93	7	16.Öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması	Öğretmen	3,07	1,11	11
Müfettiş	4,25	,73	3		Müfettiş	3,38	1,03	11
<b>Toplam</b>	<b>4,16</b>	<b>,90</b>	<b>6</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,13</b>	<b>1,10</b>	<b>9</b>
Öğretmen	3,66	1,20	14	17.Öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS=başarılı bir müfettiş veya okul müdürü)'nun öğretmenin sınıfında gözlemler yapması	Öğretmen	2,88	1,10	13
Müfettiş	4,12	,76	10		Müfettiş	3,43	1,01	9
<b>Toplam</b>	<b>3,76</b>	<b>1,14</b>	<b>11</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,01</b>	<b>1,10</b>	<b>10</b>
Öğretmen	4,16	0,96	5	18.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenle bir araya gelmesi	Öğretmen	3,15	1,17	8
Müfettiş	4,19	,76	7		Müfettiş	3,41	1,08	10
<b>Toplam</b>	<b>4,16</b>	<b>,92</b>	<b>6</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,21</b>	<b>1,15</b>	<b>7</b>
Öğretmen	4,12	,96	10	19.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; mesleki gelişim sürecinde kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması	Öğretmen	3,24	1,13	3
Müfettiş	4,19	,67	7		Müfettiş	3,47	1,01	7
<b>Toplam</b>	<b>4,13</b>	<b>,91</b>	<b>8</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,29</b>	<b>1,10</b>	<b>3</b>
Öğretmen	4,22	0,92	2	20.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi	Öğretmen	3,24	1,18	3
Müfettiş	4,17	,71	9		Müfettiş	3,47	,99	7
<b>Toplam</b>	<b>4,21</b>	<b>,88</b>	<b>3</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,29</b>	<b>1,14</b>	<b>3</b>
Öğretmen	4,34	0,83	1	21.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması	Öğretmen	3,30	1,22	1
Müfettiş	4,29	,69	1		Müfettiş	3,55	1,04	4
<b>Toplam</b>	<b>4,32</b>	<b>,81</b>	<b>1</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,35</b>	<b>1,19</b>	<b>1</b>
Öğretmen	4,15	,92	6	22.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi	Öğretmen	3,25	1,14	2
Müfettiş	4,22	,65	6		Müfettiş	3,56	,97	3
<b>Toplam</b>	<b>4,17</b>	<b>,86</b>	<b>5</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,31</b>	<b>1,12</b>	<b>2</b>
Öğretmen	4,11	,88	11	23.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrenme kazanımlarını ve öğrencilerin odaklandığı etkinlikleri incelemesi	Öğretmen	3,23	1,11	4
Müfettiş	4,23	,69	5		Müfettiş	3,59	,98	1
<b>Toplam</b>	<b>4,14</b>	<b>,84</b>	<b>7</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,31</b>	<b>1,09</b>	<b>2</b>
Öğretmen	4,21	0,89	3	24.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi	Öğretmen	3,16	1,16	7
Müfettiş	4,29	,66	1		Müfettiş	3,59	1,02	1
<b>Toplam</b>	<b>4,22</b>	<b>,85</b>	<b>2</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,25</b>	<b>1,15</b>	<b>5</b>
Öğretmen	4,04	,99	13	25.MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi	Öğretmen	3,15	1,14	9
Müfettiş	4,26	,60	2		Müfettiş	3,58	1,04	2
<b>Toplam</b>	<b>4,09</b>	<b>,92</b>	<b>10</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,25</b>	<b>1,13</b>	<b>5</b>
Öğretmen	4,19	0,97	4	26.Gözlemin analizinden sonra MGS'nin; öğretmenin kendi öğretim problemlerinin çözümü konusunda düşünmesini ve problemlerine yönelik çözümler üretmesini sağlaması	Öğretmen	3,19	1,19	5
Müfettiş	4,22	,68	6		Müfettiş	3,48	1,01	6
<b>Toplam</b>	<b>4,20</b>	<b>,91</b>	<b>4</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,26</b>	<b>1,15</b>	<b>4</b>
Öğretmen	4,06	,95	12	27.Öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması	Öğretmen	3,06	1,15	12
Müfettiş	4,18	,60	8		Müfettiş	3,44	1,00	8
<b>Toplam</b>	<b>4,09</b>	<b>,89</b>	<b>10</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,15</b>	<b>1,12</b>	<b>8</b>
Öğretmen	4,13	,9	9	28.Öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan becerisinin iyileştirilmesi için; MGS'nin, beceriyle ilgili bilgi vermesi ve becerinin nasıl uygulanacağını göstermesi	Öğretmen	3,17	1,16	6
Müfettiş	4,12	,72	10		Müfettiş	3,47	1,04	7
<b>Toplam</b>	<b>4,12</b>	<b>,89</b>	<b>9</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,23</b>	<b>1,14</b>	<b>6</b>
Öğretmen	4,14	,96	8	29.Öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan beceriye yönelik sınıfında bir uygulama yapması, MGS'nin öğretmenin uygulamasını gözlemesi ve öğretmenle birlikte uygulamayı analiz etmesi	Öğretmen	3,14	1,19	10
Müfettiş	4,23	,73	5		Müfettiş	3,53	1,05	5
<b>Toplam</b>	<b>4,16</b>	<b>,91</b>	<b>6</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,23</b>	<b>1,17</b>	<b>6</b>
Öğretmen	57,68	10,39		<b>Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı Tüm Boyut</b>	Öğretmen	44,23	13,65	
Müfettiş	58,97	7,27			Müfettiş	48,96	11,93	
<b>Toplam</b>	<b>57,93</b>	<b>9,81</b>			<b>Toplam</b>	<b>45,29</b>	<b>13,43</b>	

rehberlik ve yardım etkinliklerini benimsediklerini; Engin (2003, 97) de benzer bir bulguyla 'müfettişlerin mesleki rehberlik ve yardım görevlerini öğretmenlerin çoğu zaman benimsediklerini, ortaya çıkarmışlardır. Açıkgöz'ün (1988, akt. Memişoğlu, 2001, 79) yaptığı araştırmada da, 'öğretmenlerin % 88'inin müfettişi 'rehber' olarak görmek istediği' bulgularına dayanarak; müfettiş ve öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik ve mesleki yardım görevleri konusunda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Sheppard (1996, akt. Anderson, 2001, 25) da araştırmacıların, denetmenlerin en etkileyici öğretimsel liderlik davranışlarının hem ilköğretim hem lise düzeyinde, öğretmenin mesleki gelişimini kolaylaştırmak, olduğu konusunda hemfikir olduklarını belirtmiştir. Fidler (1986, akt. Bays, 2001, 138) de yaptığı araştırmada, denetim sürecinde öğretmen ve denetmenler tarafından algılanan en önemli rolün, kişisel ve mesleki gelişimde destekleyici olunması, bulgusuna ulaşmıştır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması" ( $\bar{X} = 4.32$ ), "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 4.22$ ) ve "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi" ( $\bar{X} = 4.21$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en çok benimsedikleri ifadeler, "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 4.29$ ), "MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi" ( $\bar{X} = 4.26$ ) ve "öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması" ( $\bar{X} = 4.25$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişler sınıf gözlemi sırasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını, tamamen benimsemiştir. Yalçınkaya'nın (1992, 223) araştırmasında da müfettişler benzer bir ifadenin çoğunlukla dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Müfettişler, meslekte yeni veya problem yaşayan

öğretmene yoğun destek verilmesini tamamen benimsemiştir. Engin'in (2003, 81) araştırmasında da, öğretmenler, müfettişlerin stajyer öğretmenlerin yetişmelerine ve mesleğe hazırlanmalarına rehberlikte bulunmasını tamamen benimsemişlerdir. Bu bulgular öğretmen ve müfettişlerin bu konuda benzer düşünceye sahip olduğunu göstermektedir.

Buna karşın öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler ise, "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması" ( $\bar{X} = 4.34$ ), "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi" ( $\bar{X} = 4.22$ ) ve "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 4.21$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında en çok benimsenen ifadeler konusunda, müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında kısmen benzerlik olduğu söylenebilir. Shields de araştırmasında (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin öğrenci farklılıklarına odaklanma konusunda, öğretmenlere yardım ettiği bulgusuna ulaşmıştır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettişlerin öncelikleri arasında, problem yaşayan veya desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere, destek sağlamak ve öğretmenleri geliştirme amaçlı sınıf gözlemlerinin yer alması olumlu bir düşünce olmakla birlikte; belirtilen konularda öğretmenler farklı düşünmektedir. Müfettiş veya okul müdüründen destek almanın öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almamasında, öğretmenlerin akademik destek için müfettiş veya okul müdürünü yeterli görmemelerinden veya onları güvenilir bir kaynak olarak görmemelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim Aydoğan (2002, 148)'in araştırmasında öğretmenler, müfettişlerin öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikler geliştirme konusunda çoğunlukla geliştirilmesi gerektiği, şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; "öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS=başarılı bir müfettiş veya okul müdürü)'nun öğretmenin sınıfında gözlemler yapması" ( $\bar{X} = 3.76$ ), "MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek

amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi” ( $\bar{X} = 4.09$ ) ve “öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması” ( $\bar{X} = 4.09$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte “büyük ölçüde” benimsemektedirler. Bununla birlikte, tecrübeli ve başarılı birinin desteğine ihtiyaç duyan yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere, akademik destek vermek ve mesleki gelişimlerini iyileştirmek için temel noktalar olan sınıf gözlemleri, gözlem analizleri ve eksik becerilerin geliştirilmesinin görece az benimsenmesi dikkat çekmektedir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS’nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması” ( $\bar{X} = 4.12$ ), “öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan becerisinin iyileştirilmesi için; MGS’nin, beceriyle ilgili bilgi vermesi ve becerinin nasıl uygulanacağını göstermesi” ( $\bar{X} = 4.12$ ) ve “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 4.17$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişler belirtilen ifadeleri görece az olmakla birlikte ‘büyük ölçüde’ benimsemektedir. Müfettişlerin, MGS’nin sınıf gözlemleri yapmasını görece en az benimsemeleri; Yavuz (1995, 78) araştırmasındaki, öğretmen görüşlerine göre, ‘müfettişlerin en az önemsedikleri davranışlardan birisinin sınıf gözlemi olması’, bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler ise; “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS’nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması” ( $\bar{X} = 3.66$ ), “MGS’nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi” ( $\bar{X} = 4.04$ ) ve “öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması” ( $\bar{X} = 4.06$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında en az benimsenen ifadelerde, müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında kısmen benzerlik olduğu söylenebilir. Meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlerin mesleki gelişiminin başlangıç noktasını oluşturan sınıf gözlemlerinin hem müfettişler hem öğretmenlerce (büyük



ölçüde olmakla birlikte) görece en az benimsenmesinin olumlu bir durum olmadığı söylenebilir. Pennsylvania’da Clouse’un (1993, akt. Bays, 2001, 137) yaptığı nitel araştırmada, özel eğitim öğretmenleri sınıf gözlemini, gözlem sonrası görüşmeyi ve danışmanlık yapılmasını benimsemişlerdir.

### **Uygulanabilir Bulunma Düzeyi**

Çizelge 21’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, müfettiş veya okul müdürünün meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulamasını; müfettişler “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 3.50$ ), öğretmenler ise “orta” düzeyde ( $\bar{X} = 3.16$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini odak noktası alan yoğun mesleki gelişim yaklaşımını müfettişlerin büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu (2001, 117, 157)’nin araştırmadaki, ‘ilköğretim müfettişlerinin denetim sürecinde öğretme ve öğrenme sürecini her zaman geliştirmeye çalıştıkları’ ve ‘zamanlarının çoğunu rehberlik ve mesleki yardıma ayırdıkları, bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını öğretmenlerin orta düzeyde uygulanabilir bulmaları da; yine Memişoğlu’nun (2001, 117) araştırmadaki, ‘öğretmenlerin müfettişlerin denetim sürecinde öğretme ve öğrenme sürecini nadiren geliştirmeye çalıştıkları’; Yavuz’un (1995, 78) araştırmadaki öğretmen görüşlerine göre, ‘ilköğretimde uygulanmakta olan denetim etkinliklerinin çağdaş denetim ilkelerine uygun olarak yapılmadığı’, ve Ecevit’in (1996, 65) araştırmadaki öğretmen görüşlerine göre, ‘müfettişlerin mesleki rehberlik ve yardım etkinliklerini çok az gerçekleştirdikleri’, bulgularıyla benzer bir sonuç vermiştir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması” ( $\bar{X} = 3.35$ ), “MGS’nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi” ( $\bar{X} = 3.31$ ) ve “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 3.29$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Etkili bir denetim sürecinin, işbirliğini, karşılıklı etkileşimi, paylaşımcılığı ve katılmalı

yönetimi gerektirdiği göz önünde bulundurulursa; müfettiş ve öğretmenlerin, bu konuları görece uygulanabilir bulmalarının olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Nitekim Açıkgöz'ün (1988, akt. Memişoğlu, 2001, 79), yaptığı araştırmada 'öğretmenlerle kişisel ve mesleki sorunlarını açık kalplilikle paylaştığınız kanısında mısınız', sorusuna ilköğretim müfettişlerinin, % 59'unun evet cevabı, vermesi araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler, "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 3.59$ ), "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrenme kazanımlarını ve öğrencilerin odaklandığı etkinlikleri incelemesi" ( $\bar{X} = 3.59$ ) ve MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi ( $\bar{X} = 3.58$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. 'Müfettişlerin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığının incelenmesini büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları', Yavuz'un (1995, 47) araştırmasında çok benzer bir ifadeyi 'müfettişlerin orta düzeyde uyguladıkları' bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Müfettişlerin, 'MGS'nin, gözlem sonrası öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesini, çoğunlukla uygulanabilir bulması; Yalçınkaya'nın (1992, 225) araştırmasındaki, 'müfettişlerin, öğretmenlerin gelişimlerini değerlendirerek rehberliğe olan ihtiyaçlarını çoğunlukla yerine getirdikleri', Memişoğlu'nun (2001, 180, 164) araştırmasındaki, 'müfettişlerin, denetim sonunda çoğunlukla öğretmenle birlikte değerlendirme yaptıkları' ve 'müfettişlerin, başarısı düşük öğretmenlerin başarısızlık nedenlerini çoğunlukla araştırdıkları' bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aydoğan'ın (2002, 150) araştırmasında ise öğretmenler; personelin eğitsel ve gelişimsel ihtiyacını saptama ve giderilmesi için girişimler yapma konusunda, müfettişlerin çoğunlukla geliştirilmeleri gerektiğini, belirtmişlerdir. Yani öğretmenler vurgulanan görev konusunda müfettişleri yeterli görmemektedir.

Öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler ise, "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması" ( $\bar{X} = 3.30$ ), "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi" ( $\bar{X} = 3.25$ ), "MGS'nin,

öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; mesleki gelişim sürecinde kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması” ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 3.24$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. En çok uygulanabilir bulunan ifadeler konusunda, müfettişler ağırlıklı olarak ders gözlemi sırasına yapılması gerekenleri işaret etmekteyken; öğretmenler ise ders gözleminde önce müfettişle görüşme yapılmasını, karşılıklı görüş alışverişini ve denetim sürecine katılımı, işaret etmişlerdir.

Öğretmenlerin MGS ile birlikte eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmeyi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşmayı ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu’nun (2001, 145) araştırmasındaki, ‘müfettişlerin denetim uygulamalarında eğitim öğretim ile ilişkin sorunları öğretmenle paylaşması’ sorusuna, öğretmenlerin % 52’sinin müfettişlerin bu davranışı nadiren ve ara sıra, yaptıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yine ‘MGS’nin sınıf gözlemleri sırasında dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinliklerini, öğretmenlerin orta düzeyde uygulanabilir bulmaları’; Yavuz’un (1995), 47) araştırmasındaki ‘denetmenlerin, öğretmenlerin seçmiş olduğu öğretim yöntemlerinin geçerli ve etkili yöntemler olduğunu nadiren değerlendirdikleri’ bulgusuyla benzerlik göstermektedir. MGS’nin, sınıf gözleminde önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesini öğretmenlerin orta düzeyde uygulanabilir bulmaları; Yavuz’un (1995), 47) araştırmasındaki öğretmen görüşlerine göre, ‘denetmenin, denetim planlarının içeriğinde ve uygulamada yapılacak etkinliklerin öğretmen-denetmen ikilisincede kararlaştırılmasının gereğine orta düzeyde inandıkları’ bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, sınıf gözleminde önce mesleki gelişim sürecinde MGS’nin kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklamasını, orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yavuz (1995, 49) ise araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre, ‘denetmenlerin gözlem öncesi görüşmelerle öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanmasına ve geliştirilmesine nadiren önem verdikleri’ bulgusuna ulaşmıştır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS’nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması” ( $\bar{X} = 3.01$ ), “öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar,

mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması ( $\bar{X} = 3.13$ ) ve “öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması” ( $\bar{X} = 3.15$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında en az uygulanabilir bulunan ifadelerin büyük ölçüde en az benimsenen ifadeler olduğu dikkat çekmektedir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, “öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması” ( $\bar{X} = 3.38$ ), “MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenle bir araya gelmesi” ( $\bar{X} = 3.41$ ) ve “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS'nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması” ( $\bar{X} = 3.43$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yeni veya problem yaşayan öğretmenlere, yoğun destek sunma, sınıf gözlemleri ve gözlem öncesi görüşme yapılması müfettişlerin öğretmenlere yeterince zaman ayırmasını gerektirmektedir. Müfettiş başına düşen öğretmen sayısının oldukça fazla olması (Örneğin Adana'da müfettiş başına 159, K. Maraş'ta 134 ve Hatay'da 140 öğretmen düşmektedir) müfettişlerin belirtilen ifadeleri en az uygulanabilir bulmalarına yol açmış olabilir. Nitekim Tutumlu (1992, 59) Ankara'da yaptığı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin % 96'sının öğretmenleri yılda en fazla iki defa denetleyebildikleri bulgusuna ulaşmıştır. Yalçınkaya'nın (1992, 165) araştırmasında da müfettişler, görevlerinin çok oluşundan dolayı, ders denetimi çalışmalarına zaman ayıramamanın çoğunlukla problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Farley (1991, akt. Bays, 2001, 138) de Virginia'da 2000'in üzerinde öğretmen ve müdür üzerinde yaptığı araştırmada, 'okul müdürlerinin etkili öğretimsel denetim için en temel engellerinin zaman yetersizliği olduğu, bulgusuna ulaşmıştır. Müfettişlerin, gözlem öncesinde öğretmenlerle görüşmeyi, büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu'nun araştırmasındaki (2001, 171), 'müfettişlerin yarıdan fazlasının, denetimden önce öğretmenle görüştükleri', bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler ise; “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için,

MGS'nin öğretmen sınıfında gözlemler yapması" ( $\bar{X} = 2.88$ ), "öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması" ( $\bar{X} = 3.06$ ) ve "öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması" ( $\bar{X} = 3.07$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanmasını, öğretmenlerin 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu'nun (2001, 138) araştırmasındaki öğretmen görüşlerine göre, 'denetim uygulamalarının ivedilik taşıyan sorunları nadiren belirlediği' ve Yavuz'un (1995, 47) araştırmasındaki öğretmen görüşlerine göre, 'denetmenin, analiz sürecinde öğretmenin güçlü yanlarını daha çok güçlendirme ve yetersiz yanlarını yeterli düzeye çıkarmada öğretmene orta düzeyde yardım ettiği', bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Problem yaşayan öğretmenlere MGS'nin destek vermesini öğretmenlerin orta düzeyde uygulanabilir bulmaları; yine Memişoğlu'nun (2001, 165, 168) araştırmasındaki, 'müfettişlerin, başarısı düşük öğretmenleri başarılı kılmak için nadiren yardım ettikleri' ve Engin'in (2003, 77) araştırmasındaki 'müfettişlerin stajyer öğretmenlerin yetişmelerine ve mesleğe hazırlanmalarına ara sıra rehberlikte buldukları', bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Farley (1991, akt. Bays, 2001, 138) de araştırmasında; öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkili öğretimsel denetim davranışlarının çoğunu gösteremediklerine inandıkları, bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sınıf gözlemlerini ve kendilerine destek verilmesini görece en az uygulanabilir bulmalarında, müfettiş veya okul müdürlerinin iş yoğunluğunu göz önünde bulundurmaları veya onları bu eylemler için yeterli görmemeleri, etkili olmuş olabilir.

### **Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir buluma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Müfettiş	Benimseme	125	58,97	7,27	124	8,645	,000
	Uygulanabilir Bulma	125	48,96	11,93			
Öğretmen	Benimseme	412	57,68	10,39	411	18,080	,000
	Uygulanabilir Bulma	412	44,23	13,65			

Çizelge 22'den görüleceği üzere hem müfettişler [ $t_{(124)} = 8,64$ ,  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $t_{(412)} = 18,08$ ,  $p < .05$ ], yoğun mesleki gelişim yaklaşımını farklı düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını daha fazla benimsemekteyken daha az uygulanabilir bulmuşlardır.

Çizelge 21'den hatırlanacağı üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişler 'tamamen' ( $\bar{X} = 4.21$ ) benimsemekteyken; 'büyük ölçüde' ( $\bar{X} = 3.48$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenler ise 'büyük ölçüde' ( $\bar{X} = 4.12$ ) benimsemekteyken; 'orta' düzeyde ( $\bar{X} = 3.16$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca yapılmış t testi analizinde hem müfettişler hem öğretmenler, yoğun mesleki gelişim yaklaşımındaki 14 ifadenin tamamını istatistikî bakımdan farklı düzeyde ( $p = ,000$ ) benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır.

Yine Çizelge 21'den görülebileceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadeler şu şekilde sıralanabilir: "Öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması" ( $\bar{X} = 4.16 - 3.13$ ); "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması" ( $\bar{X} = 4.32 - 3.35$ ); "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 4.22 - 3.25$ ) ve "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenle bir araya gelmesi" ( $\bar{X} = 4.16 - 3.21$ ). Öğretmenlere yoğun destek sağlanması ve sınıf gözlemleri yapılmadan önce ilişkilerin geliştirilmesi konusunda benimsenme ve uygulanabilir bulunma arasındaki

farktan; öğretmen ve müfettiş ilişkilerinin istenen düzeyde olmadığı, öğretmen ve müfettişlerin birbirlerini öğrenci başarısını artıracak paydaşlar olarak görme konusunda eksiklikler olduğu, sonucu çıkarılabilir.

### Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri

Bu kısımda, meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde; çalışılan il, cinsiyet, görev / branş, kıdem, yaş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

**Çalışılan İl Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, çalıştıkları il değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
BENİMSENME	Müfettiş	1.Adana	55	58,94	7,284	139,688	2	69,844	1,3	,26	1-2
		2.K.Maraş	35	57,57	7,58	6421,444	122	52,635	27	9	
		3.Hatay	35	60,40	6,85	6561,132	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,97</b>	<b>7,27</b>						
	Öğretmen	1.Adana	277	58,41	10,19	656,303	2	328,151	3,0	,04	
		2.K.Maraş	81	55,17	10,53	43715,70	409	106,884	70	7	
		3.Hatay	54	57,72	10,79	44372,00	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>57,68</b>	<b>10,39</b>						
UYGULANABİLİR BULUNMA	Müfettiş	1.Adana	55	50,28	11,24	479,781	2	239,891	1,7	,18	
		2.K.Maraş	35	45,83	10,62	17190,26	122	140,904	03	7	
		3.Hatay	35	50,03	13,84	17670,04	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>48,96</b>	<b>11,93</b>						
	Öğretmen	1.Adana	277	43,80	13,89	416,856	2	208,428	1,1	,32	
		2.K.Maraş	81	44,00	13,08	76255,49	409	186,444	18	8	
		3.Hatay	54	46,81	13,22	76672,34	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>44,23</b>	<b>13,65</b>						

Çizelge 23'den görüleceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının illere göre benimsenme düzeyinde, öğretmen görüşleri farklılaşmaktayken [ $F_{(2,409)} = 3.07$ ;  $p < .05$ ]; müfettiş görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(2,122)} = 1.32$ ;  $p > .05$ ]. İller arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, Adana'da görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 58.41$ ), K. Maraş'ta görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X} = 55.17$ ) oranla daha fazla benimsemektedirler.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımının illere göre uygulanabilir bulunma düzeyinde ise, müfettiş [ $F_{(2,122)} = 1.70$ ;  $p > .05$ ] ve öğretmen [ $F_{(2,409)} = 1.11$ ;  $p > .05$ ] grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde çalışan müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde yoğun mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilirliği konusunda farklılaşmamaktadır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımının illere göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, iller arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farkın çıkmamasında; araştırma kapsamındaki illerin öğretmen ve müfettiş kaynağının ve paradigmalarının birbirine yakın olması ile illerin aynı coğrafi bölgede ve soyo-kültürel benzerliklerinin olması, etkili olmuş olabilir.

**Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş grubu içerisinde bayan müfettiş sayısının yalnızca üç olması dolayısıyla, bu grup için cinsiyet değişkenine yönelik analiz yapılmamış, analiz yalnızca öğretmen grubu için yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Benimsenme	Kadın	215	58.94	9.92	408	2.60	.010
	Erkek	195	56.28	10.77			
Uygulanabilir Bulunma	Kadın	215	42.72	14.53	408	2.42	.016
	Erkek	195	45.96	12.50			



Çizelge 24'den görüleceği üzere yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, hem benimsenme [ $F_{(408)} = 2.60$ ;  $p < .05$ ], hem uygulanabilir bulunma [ $F_{(408)} = 2.42$ ;  $p < .05$ ] düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark çıkmıştır. Bu sonuca göre, kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 58.94$ ), yoğun mesleki gelişim yaklaşımını erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 56.28$ ) oranla daha fazla benimsemekteyken; kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 42.72$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 45.96$ ) oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Engin'in (2003, 91) araştırmasında kadın öğretmenler, müfettişlerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerini, erkek öğretmenlere oranla daha fazla benimsemekteyken; Memişoğlu'nun (2001, 188) araştırmasında ise, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere oranla, denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine daha fazla uyulduğunu, belirtmişlerdir. Engin ve Memişoğlu'nun araştırma bulguları, bu araştırmada çıkan bulguları desteklemektedir.

**Görev / Branş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, görev / branşlarına göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 25'de verilmiştir.

Çizelge 25. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Görev	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSENME</b>	1.Müfettiş	125	58.97	7.27	553,501	2	276,751	2,92	,05	
	2.Sınıf Öğret.	242	58.50	9.60	50537,72	534	94,640		5	
	3.Branş Öğret.	170	56.51	11.34	51091,22	536				
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>57.98</b>	<b>9.76</b>						
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	1.Müfettiş	125	48.96	11.93	2199,102	2	1099,55	6,22	,00	1-2
	2.Sınıf Öğret.	242	45.53	13.70	94291,13	534	176,575		2	1-3
	3.Branş Öğret.	170	43.81	13.62	96490,24	536				
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>45.33</b>	<b>13.41</b>						

Çizelge 25'den görüleceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde, görev / branşa göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(2,534)} = 2.92$ ;  $p > .05$ ]. Engin (2003, 92) de araştırmasında öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerini benimsenme düzeyinin sınıf veya branş öğretmenine göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır. Büyükaslan (1996, 80)

da öğretmenlerin, denetim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentilerinin, branşlarına göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır.

Diğer yandan yoğun mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde, görev / branşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2,534)} = 6.22$ ;  $p < .05$ ]. Diğer bir deyişle, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde, müfettiş, sınıf ve branş öğretmenleri farklı görüşlere sahiptir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre; müfettişler ( $\bar{X} = 48.96$ ) yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, sınıf ( $\bar{X} = 45.53$ ) ve branş öğretmenlerine ( $\bar{X} = 43.81$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişlerin yaklaşımı daha fazla uygulanabilir bulmalarında; yaklaşımın uygulayıcısı olan iki unsurdan biri olmaları ile yaklaşımın uygulanmasında yetki ve uzmanlık güçlerini yeterli görüyor olmaları, etkili olabilir. Cemaloğlu (1996, 72) da öğretmenlerin, müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının (bir boyut dışında) sınıf veya branş öğretmeni olmaya göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

**Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, kıdem değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26'dan görüleceği üzere yoğun mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde, müfettişler kıdem gruplarına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(4,120)} = 5.15$ ;  $p < .05$ ]; öğretmenlerde kıdem gruplarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(5,406)} = .968$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettişler yoğun mesleki gelişim yaklaşımını kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemekteyken; öğretmenlerin benimseme düzeyi ise kıdem gruplarına göre farklılaşmamaktadır. Ünal (1999, 67) da yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin algılarında, kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Büyükaslan da (1996, 80) benzer şekilde, öğretmenlerin denetim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentilerinin, kıdemlerine göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır. Clouse'un (1993, akt. Bays, 2001, 137) yaptığı nitel araştırmada ise, deneyimsiz ve daha genç öğretmenlerin, daha yaşlı ve deneyimli

öğretmenlere oranla, denetmenle daha fazla iletişime ihtiyaçları olduğunu ve bu grubun denetmenlerle daha fazla iletişim kurdukları, bulgusuna ulaşmıştır.

Çizelge 26. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSEME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	57,14	8,76	961,607	4	240,402	5,15	,00	<b>2-4 2-5</b>
		2.6-10 yıl	29	63,04	6,62	5599,524	120	46,663		1	
		3.11-15 yıl	48	59,56	7,11	6561,132	124				
		4.16-20 yıl	15	55,21	7,43						
		5.21 yıl +	26	56,00	5,49						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,97</b>	<b>7,27</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.1-2 yıl	25	58,92	6,46	522,883	5	104,577	,968	,43	
		2.3-6 yıl	62	58,80	11,42	43849,123	406	108,003		7	
		3.7-10	114	56,44	10,58	44372,007	411				
		4.11-15	86	58,93	11,16						
		5.16-20	51	58,01	10,85						
		6.21 +	74	56,57	8,86						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>57,68</b>	<b>10,39</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	35,00	6,97	1924,412	4	481,103	3,66	,00
2.6-10 yıl			29	51,49	11,16	15745,631	120	131,214		7	
3.11-15 yıl			48	51,11	11,11	17670,043	124				
4.16-20 yıl			15	47,33	13,56						
5.21 yıl +			26	46,88	11,95						
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>48,96</b>	<b>11,93</b>						
<b>Öğretmen</b>		1.1-2 yıl	25	43,25	11,72	2150,867	5	430,173	2,34	,04	
		2.3-6 yıl	62	43,63	13,80	74521,479	406	183,550		1	
		3.7-10	114	41,58	13,03	76672,346	411				
		4.11-15	86	44,00	15,23						
		5.16-20	51	48,49	14,53						
		6.21 +	74	46,48	11,77						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>44,23</b>	<b>13,65</b>						

Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını 6-10 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 63.04$ ); 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 58.01$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 56.57$ ) kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla benimsemektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip müfettişlerin, meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere mentor gibi rehberlik yapmayı, genç meslektaşlarına oranla daha az benimsemelerinde; uzun hizmet sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişime olan isteklerini yeterli düzeyde görmemeleri veya yoğun mesleki gelişim için gerekli olan

zaman, enerji ve coşku için kendilerini genç meslektaşları kadar yeterli görmemiş olmaları, etkili olabilir.

Yine Çizelge 26'dan görüleceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde de, müfettişler kıdem gruplarına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(4,120)} = 3.66; p < .05$ ]; öğretmenlerde kıdem gruplarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(5,406)} = 2.34; p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettişler yoğun mesleki gelişim yaklaşımını kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulmaktayken; öğretmenler ise bu değişken bağlamında kıdem gruplarına göre farklılaşmamaktadır. Yavuz (1995, 78) da araştırmasında, öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmelerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Gül'ün (2001, 54) 'müfettişlerin öğretim liderliği rolünü yerine getirme derecesinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulgusu' da bu araştırmada ortaya çıkan bulguyu desteklemektedir. Memişoğlu (2001, 195) ise araştırmasında, müfettişlerin denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine uyma derecelerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını 1-5 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 35.00$ ); 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 51.49$ ) ve 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 51.11$ ) kıdeme sahip müfettişlere oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. En alt düzey kıdeme sahip müfettişlerin, mentörlüğe benzeyen yoğun gelişim yaklaşımını daha kıdemli meslektaşlarına oranla daha az uygulanabilir bulmalarında; kendilerini yoğun mesleki gelişim yaklaşımını icra edecek yeterlikte görmüyor olmaları etkili olabilir.

Öğretmen grupları arasında varyansların eşit olmaması dolayısıyla, varyansların eşitsizliğinde güvenilir sonuçlar veren Dunett C ve Tamhane testlerine göre,  $p < .05$  olduğu halde gruplar arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Yoğun mesleki gelişime benzeyen birçok ifadesi bulunan Memişoğlu'nun (2001, 188) araştırmasında da, denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine uyulma derecesinin öğretmen kıdemine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

**Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. Müfettiş ve Öğretmenlerin Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSENME</b>	Müfettiş	1.40altı	15	56,53	7,47	445,363	2	222,681	4,44	,014	2-3
		2.40-49	60	60,91	6,57	6115,769	122	50,129	2		
		3.50ve+	50	57,36	7,53	6561,132	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,97</b>	<b>7,27</b>						
	Öğretmen	1. 23-26	26	59,54	6,36	289,456	3	96,485	,891	,446	
		2. 27-35	177	57,57	11,06	44071,528	407	108,284			
		3. 36-45	143	58,18	10,84	44360,985	410				
		4. 46+	65	56,10	8,68						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>57,68</b>	<b>10,40</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	Müfettiş	1.40altı	15	46,27	11,10	240,843	2	120,422	,843	,433
2.40-49			60	50,27	11,94	17429,200	122	142,862			
3.50ve+			50	48,20	12,18	17670,043	124				
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>48,96</b>	<b>11,93</b>						
Öğretmen		1. 23-26	26	42,60	13,07	563,352	3	187,784	1,00	,391	
		2. 27-35	177	43,29	13,43	76098,513	407	186,974	4		
		3. 36-45	143	44,75	14,92	76661,866	410				
		4. 46+	65	46,37	11,47						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>44,24</b>	<b>13,67</b>						

Çizelge 27’den görüleceği üzere yoğun mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde, müfettişler yaş gruplarına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(2,122)} = 4.44$ ;  $p < .05$ ]; öğretmenlerde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(3,407)} = .891$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettişler yoğun mesleki gelişim yaklaşımını yaş gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemekteyken; öğretmenler ise yaş gruplarına göre benzer görüşlere sahiptir. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını 40-49 yaşları arasındaki müfettişler ( $\bar{X} = 60.91$ ), 50 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 57.36$ ) müfettişlere oranla daha fazla benimsemektedir.

Diğer yandan yoğun mesleki gelişim yaklaşımının yaş gruplarına göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = .843$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 1.00$ ;  $p > .05$ ], kendi grupları içerisinde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulanabilir bulmada benzer görüşlere sahiptir. Yavuz (1995, 78) da araştırmasında, öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmelerinin, yaşlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

### En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, en son mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSENME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	57,49	5,46	86,103	3	28,701	,536	,658	
		2.2+2 Lis.T	25	57,56	7,17	6475,029	121	53,513			
		3.Lisans	81	59,37	7,58	6561,132	124				
		4.L.Üstü	13	59,85	6,36						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,97</b>	<b>7,27</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	57,34	9,77	163,838	3	54,613	,505	,679	
		2.2+2 Lis.T	26	60,00	7,34	44056,11	407	108,246			
		3.Lisans	288	57,58	10,88	44219,95	410				
		4.L.Üstü	21	56,90	8,71						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>57,65</b>	<b>10,38</b>						
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	48,33	12,56	512,671	3	170,890	1,20	,311	
		2.2+2 Lis.T	25	50,49	11,57	17157,37	121	141,796			
		3.Lisans	81	47,73	12,15	3	124				
		4.L.Üstü	13	54,00	10,57	17670,04	3				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>48,96</b>	<b>11,93</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	49,59	10,80	2999,160	3	999,720	5,54	,001	<b>1-3</b>
		2.2+2 Lis.T	26	46,60	15,30	73339,91	407	180,196			
		3.Lisans	288	42,71	14,01	76339,07	410				
		4.L.Üstü	21	43,73	10,78						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>44,28</b>	<b>13,64</b>						

Çizelge 28'den görüleceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde hem müfettişler [ $F_{(3,121)} = .536$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = .505$ ;  $p > .05$ ], kendi görev grupları içerisinde en son mezun oldukları eğitim programına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme düzeylerinde, en son mezun oldukları eğitim programına göre benzer görüşlere sahiptir. Büyükaslan da (1996, 81) öğretmenlerin, denetim etkinliklerine ilişkin beklentilerinin, eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır.

Yine Çizelge 28'den görüleceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 5.54$ ;  $p < .05$ ] en mezun oldukları eğitim programına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulurken; müfettişler ise bu değişken bağlamında benzer görüşlere sahiptir [ $F_{(3,121)} = 1.20$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, yoğun mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyinde, öğretmenler en son mezun oldukları eğitim programına göre farklı görüşlere sahipken; müfettişler benzer görüşlere sahiptir. Memişoğlu (2001, 188) araştırmasında ise, denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine uyulma derecesinin; hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Gül (2001, 54) ise, müfettişlerin öğretim liderliği rollerini yerine getirme derecelerinin bitirdikleri en son öğretim kurumuna göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır. Yavuz ise (1995, 78) araştırmasında, öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı, bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim programları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnett C testine göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmen okulu ve ön lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 49.59$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{X} = 42.71$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen okulu ve ön lisans programlarından mezun öğretmenler, uzun öğretmenlik yıllarında meslekte yeni veya problem yaşayan öğretmenlere zaman zaman mentorlük veya rehberlik yapmış oldukları için, lisans mezunu genç meslektaşlarına oranla, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını daha çok uygulanabilir bulmuş olabilirler.

## Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri

Meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenler için yoğun mesleki gelişim yaklaşımına yönelik, müfettiş ve öğretmenlerin anket ifadeleri dışında ayrıca belirttikleri görüşleri Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşler

Değişken	Görüşler	f
Müfettişler	1. Soruşturma ve inceleme görevleri müfettişlerin MGS yoğunlaşmasını zorlaştırmaktadır.	2
	2. Öğretmen yetiştiren fakülteler ve öğretim üyeleri bu konuda yetersizdir.	2
	3. MGS için, müdüre maddi kaynak verilmelidir.	1
	4. MGS için müfettişlere öğretmenle ilgilenmesine olanak sağlayacak bir görev düzenlemesine gidilmelidir.	1
	5. MGS sayılan gelişimleri sağlamaya dönük nitelik ve özelliklere sahip değildir.	1
	6. Yoğun mesleki gelişim oldukça zaman gerektiren bir yaklaşım, yaklaşımın işlevselliği için zaman ayrılmalıdır.	1
	7. İşbirliğine yönelik önerilere katılmakla birlikte, zaman mefhumu ile görev mahalinde ikamet probleminin bu olumlu önerilere engel teşkil edeceğinin unutulmaması,	1
	8. Müfettiş ile mesleki gelişim uzmanı ayrıştırılmalıdır.	1
	9. MGS için, müdür ve müfettişlerin seçiminde standartlardan taviz verilmemeli	1
	10. Yabancı ülkelerde, her yıl, öğretmen, müfettiş ve öğretim üyelerinin araştırma ve incelemeler yapmaları sağlanarak hızlı gelişmeler sağlanır.	1
	11. Dergi okuyan 3 kat birikimli olur. Öğretmenin çok sayıda dergi okuması sağlanmalıdır.	1
	12. Müfettişler "eğitim müfettişi" olmalıdır.	1
Öğretmenler	1. Bu problemler öğretmen yetiştirme sürecinde çözümlenmelidir.	6
	2. Müfettişlerin çoğu eğitim öğretimin konusunda yeterli olmadığı için, belirtilen uygulamaları mevcut müfettişlerin çok azı yapabilecek yeterlidir.	5
	2. Öğretmenlere rehberlik yapacak müfettiş ve idarecilere eğitim verilmelidir.	3
	3. MGS'lerin objektif davranması koşuluyla böyle bir ortam yararlı olacaktır.	2
	4. Üniversitede öğretmenlik mesleğiyle ilgili uygulamaya dönük dersler verilmelidir.	2
	5. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yardım edilmemesi onların çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep oluyor.	2
	6. Yeni öğretmenler müfettişlerden rehberlikten çok denetim hizmeti almaktalar.	1
	7. Gözlem kesinlikle yapılmalıdır.	1
	8. Görüşler paylaşılmalıdır.	1
	9. Gözlem yapan kişi teorisyen değil, uygulama bilgisi olan biri olmalıdır.	1
	10. Öğretmen sorumluluğunun bilincindeyse açığını kapatabilir. Bu bilincin sonradan yerleştirilmesi mümkün olmamaktadır.	1
	11. Okul müdürleriyle bu yaklaşımın gerçekleşmesi çok zor.	1
	12. Öğretmenler ilk yıllarında kesinlikle tecrübeli öğretmenler ve idarece desteklenmelidir.	1
	13. Yeni öğretmenlerin tecrübeli öğretmen ve idarecilerin yanında çalışması	1
14. MGS'ler artı özelliklere ilave olarak zeki, çalışkan, lider, bilimsel gelişmelere açık, donanımlı, bilgili ve teknolojiye hâkim olmalıdır.	1	



Çizelge 29. devam ediyor

Değişkenler	Görüşler	f
Öğretmenler	15. Ciddi problem yaşayan öğretmenlere destek verecek müfettiş veya okul müdürünün problemler konusunda bilgi sahibi ve deneyimli olması, benzer sorunları araştırmış olması gerekmektedir.	1
	16. MGS tarafında verilen bilgilerde öğretmenin kişisel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.	1
	17. MGS sorgulayıcı ve yargılayıcı değil, yol gösterici olmalıdır.	1
	18. Ülkede birçok problem yaşanırken, eğitimde de böyle problemlerin olması doğaldır, Bütünsel bakmak uygun olacaktır.	1
	19. Öğretmenin mesleki gelişimi için, eğitim fakültesi öğretim üyelerinin geliştirilmesi gerekir.	1
	20. Sınıf öğretmeni öğrencilerini en iyi şekilde tanıdığı için sorunlarını kendisi çözebilir.	1
	21. Bu çalışmalar öğretmeni kırmadan, incitmeden, samimi bir şekilde, buna ihtiyacı olduğuna inandırılarak yapılması gerekir.	1
	22. Belirtilen yaklaşımın gerçekleştirilmesi müfettiş sayı ve kalitesinin artırılması ve yöneticiler için de liyakat ilkesinin hayata geçirilmesiyle olanaklıdır.	1
	23. Bu problem öğrencilerin sosyal yapısından veya öğretmen – idare ilişkisindeki bir problemden kaynaklanabilir. Bu problem varsa ve ileri boyutlardaysa öğretmenin başka okula tayin edilmesi uygun olabilir.	1
	24. Problem yaşayan öğretmenlere acil yardım edilmelidir.	1
	25. Öğretmenlere koçluk ünitelerinin yapılandırılması, koçluk yapacakların da alanında uzman olması ve motivasyon sağlanması	1
	26. Yapılacak olan bu çalışmalarda öğretmenin henüz 1-2 yıllık olduğunun unutulmaması	1
	27. Problem yaşayan öğretmenlerin, kendi statülerindeki öğretmenlerle çalışıp onları ciddiye alması olası değildir, müdür veya müfettiş bu iş için uygun değildir.	1

Çizelge 29'dan görülebileceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına yönelik müfettişlerin çeşitli görüşleri olmakla birlikte birden fazla vurgulanan ifadeler; 'soruşturma ve inceleme görevlerinin müfettişlerin mesleki gelişim sorumluluğuna yoğunlaşmasını zorlaştırdığı (2)' ve 'öğretmen yetiştiren fakülte ve öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirmede yetersiz olduğu (2)', şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımına yönelik öğretmenlerin en sık belirttikleri görüşler ise; 'belirtilen problemlerin öğretmen yetiştirme sürecinde çözülmesi (6)', 'müfettişlerin yetersiz algılanması sonucu, belirtilen yaklaşımı çok az müfettişin yapabilecek yeterlikte olduğu (5)' ve 'öğretmenlere rehberlik yapacak müfettiş ve idarecilere eğitim verilmesi (3)', şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinin ağırlık noktası, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulaması beklenen müfettiş ve okul müdürünün bu eylem için yeterli görülmeyip eğitim almalarının vurgulanmasıdır.

## İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik; meslektaş koçluğu (32, 33 ve 34. ifadeler), mesleki diyalog (35, 36, 37 ve 38. ifadeler), program geliştirme (39. ifade) ve eylem araştırmalarından (40, 41, 42 ve 43. ifadeler) oluşan 'işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının' müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 30'da verilmiştir.

### Benimsenme Düzeyi

Çizelge 30'da boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettişlerin "büyük ölçüde" ( $\bar{X} = 4.14$ ), öğretmenlerin ise "tamamen" ( $\bar{X} = 4.24$ ) benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Hatırlanacağı üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları; meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırması yaklaşımlarından oluşmaktadır. A. B. D. Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında bitirilen ve üç yıl süren geniş çaplı bir araştırmada; öğretmenlerin yıldan yıla artan bir kalitede, çalışma grupları, öğretmen işbirliğine dayalı komiteler veya ağlar, mentorluk ve araştırma merkezleri gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin, fiili öğretmen öğrenmesini artırdığını ve öğretmenlerin fen ve matematik derslerinde istedikleri stratejiyi kullanmalarını sağladığı, bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Sparks, 2002, 1-2). Belirtilen araştırmada kullanılan mesleki gelişim yaklaşımlarının, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına çok benzer oldukları ve öğretmen gelişimine katkıda buldukları görülmektedir. Lee, Smith ve Coringer de yaptıkları (1995, akt. Sparks, 2002, 6-4) araştırmada; öğretmenlerinin öğrenci öğrenmesinde ortak sorumluluk aldıkları, beraber çalıştıkları ve öğretimlerini değiştirdikleri okullardaki öğrencilerin, geleneksel okullardaki öğrencilere oranla, sınavlarından daha yüksek başarı sağladıkları, bulgusuna ulaşmışlardır. Sapiro (1978, akt. Jailall, 1998, 42-43) da, meslektaş koçluğunu betimleyen, mesleği geliştirme amaçlı diğer meslektaş yardım fikrinin, öğretmenler arasında kabul

Çizelge 30. İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Benimsenmesi				İfadeler	İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası		Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası
Öğretmen	4,38	,810	3	30.Öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi	Öğretmen	3,53	,972	1
Müfettiş	4,29	,783	1		Müfettiş	3,69	,906	1
<b>Toplam</b>	<b>4,36</b>	<b>,803</b>	<b>1</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,57</b>	<b>,960</b>	<b>1</b>
Öğretmen	4,16	,839	10	31.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi	Öğretmen	3,30	1,02	9
Müfettiş	4,14	,785	6		Müfettiş	3,51	1,03	3
<b>Toplam</b>	<b>4,16</b>	<b>,826</b>	<b>11</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,34</b>	<b>1,03</b>	<b>7</b>
Öğretmen	3,97	1,03	13	32.Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi	Öğretmen	3,19	1,18	12
Müfettiş	3,99	,946	11		Müfettiş	3,45	1,10	5
<b>Toplam</b>	<b>3,98</b>	<b>1,01</b>	<b>14</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,24</b>	<b>1,17</b>	<b>9</b>
Öğretmen	4,01	1,03	11	33.Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi	Öğretmen	3,20	1,19	11
Müfettiş	4,07	,930	10		Müfettiş	3,53	1,04	2
<b>Toplam</b>	<b>4,03</b>	<b>1,01</b>	<b>12</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,27</b>	<b>1,17</b>	<b>8</b>
Öğretmen	3,98	,917	12	34.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması	Öğretmen	3,19	1,07	12
Müfettiş	4,11	,731	8		Müfettiş	3,43	1,02	6
<b>Toplam</b>	<b>4,02</b>	<b>,878</b>	<b>13</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,24</b>	<b>1,06</b>	<b>9</b>
Öğretmen	4,27	,768	8	35.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunuyla ilgili yapılmış bilimsel araştırmaları ve örnek uygulamaları incelemesi ve bunları değerlendirmesi	Öğretmen	3,32	1,05	8
Müfettiş	4,11	,937	8		Müfettiş	3,43	1,03	6
<b>Toplam</b>	<b>4,24</b>	<b>,812</b>	<b>9</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,34</b>	<b>1,05</b>	<b>7</b>
Öğretmen	4,41	,741	1	36.Öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması	Öğretmen	3,49	1,11	2
Müfettiş	4,11	,866	8		Müfettiş	3,42	1,07	7
<b>Toplam</b>	<b>4,35</b>	<b>,781</b>	<b>2</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,47</b>	<b>1,10</b>	<b>2</b>
Öğretmen	4,32	,761	6	37.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, araştırmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması	Öğretmen	3,42	1,06	5
Müfettiş	4,13	,815	7		Müfettiş	3,35	1,03	11
<b>Toplam</b>	<b>4,28</b>	<b>,777</b>	<b>6</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,40</b>	<b>1,05</b>	<b>4</b>
Öğretmen	4,22	,923	9	38.Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi	Öğretmen	3,25	1,20	10
Müfettiş	4,16	,851	5		Müfettiş	3,37	1,11	10
<b>Toplam</b>	<b>4,21</b>	<b>,906</b>	<b>10</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,27</b>	<b>1,18</b>	<b>8</b>
Öğretmen	4,29	,817	7	39.Öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması	Öğretmen	3,35	1,07	7
Müfettiş	4,16	,813	5		Müfettiş	3,39	1,09	8
<b>Toplam</b>	<b>4,27</b>	<b>,817</b>	<b>7</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,35</b>	<b>1,08</b>	<b>6</b>
Öğretmen	4,39	,759	2	40.Öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması	Öğretmen	3,45	1,05	3
Müfettiş	4,17	,833	4		Müfettiş	3,28	1,05	13
<b>Toplam</b>	<b>4,34</b>	<b>,781</b>	<b>3</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,40</b>	<b>1,06</b>	<b>4</b>
Öğretmen	4,36	,709	4	41.Öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi	Öğretmen	3,45	1,05	3
Müfettiş	4,26	,785	2		Müfettiş	3,38	1,10	9
<b>Toplam</b>	<b>4,33</b>	<b>,728</b>	<b>4</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,43</b>	<b>1,06</b>	<b>3</b>
Öğretmen	4,29	,687	7	42.Öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi	Öğretmen	3,39	1,05	6
Müfettiş	4,10	,833	9		Müfettiş	3,30	1,12	12
<b>Toplam</b>	<b>4,25</b>	<b>,727</b>	<b>8</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,37</b>	<b>1,07</b>	<b>5</b>
Öğretmen	4,33	,759	5	43.Öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi	Öğretmen	3,43	1,11	4
Müfettiş	4,19	,789	3		Müfettiş	3,47	1,04	4
<b>Toplam</b>	<b>4,30</b>	<b>,768</b>	<b>5</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,43</b>	<b>1,10</b>	<b>3</b>
Öğretmen	59,42	8,27		<b>İşbirlikli Mesleki Gelişim Yaklaşımları Tüm Boyut</b>	Öğretmen	46,95	12,20	
Müfettiş	58,00	9,24			Müfettiş	48,00	12,29	
<b>Toplam</b>					<b>Toplam</b>			

edilebilir olduğunu, ortaya koymuştur. Aydoğan (2002, 118) da araştırmasında; öğretmenlerin, eylem araştırmasını vurgulayan; 'eğitim öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapma konusunda kendilerini çoğunlukla geliştirme ihtiyacı içinde hissettikleri', bulgusuna ulaşmıştır.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; "öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi" ( $\bar{X} = 4.36$ ), "öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması" ( $\bar{X} = 4.35$ ) ve "öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması" ( $\bar{X} = 4.34$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettişlerin en çok benimsedikleri ifadeler, "öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi" ( $\bar{X} = 4.29$ ), "öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi" ( $\bar{X} = 4.26$ ) ve "öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi" ( $\bar{X} = 4.19$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişlerin en çok benimsedikleri ifadelerin ikisi, eylem araştırması davranışlarıdır. Buna göre müfettişlerin, öğretmenlerin kendi problemlerini çözebilir bir durumda olmalarını, büyük ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler ise, "öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması" ( $\bar{X} = 4.41$ ), "öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması" ( $\bar{X} = 4.39$ ) ve "öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi" ( $\bar{X} = 4.38$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğretim sorunları üzerinde düşünme ve görüş alışverişinde bulunmayı tamamen benimsemesi; Yaylacı'nın (2004, 154) araştırmasındaki, 'öğretmenlerin mesleki çalışmalarlarıyla ilgili olarak çalışma arkadaşlarıyla her zaman görüş alışverişinde buldukları'; Töremen'in (1999, 111) araştırmasındaki, 'öğretmenlerin bildiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmaktan tamamen hoşlandıkları' ve 'öğretmenlerin bildiğini

paylaşmayı ve diğer öğretmenlerin bilgilerinden yararlanmayı tamamen benimsedikleri' ve Bays'ın (2001, 120), 'öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmada istekli oldukları ve bunun öğretmenlere katkı sağladığı' bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; bilgi alışverişi, problemlerinin tanımlanması ve eğitim almaktır. Bu ifadelerin ilk ikisi bilginin alt düzey basamakları olup, sonuncusu ise pasif biçimde eğitim alma davranışıdır. Buna göre işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları boyutunda bilginin en üst basamakları olan analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik birçok ifade olmakla birlikte, öğretmenlerin nispeten daha kolay olan bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları daha çok benimsemeleri düşündürücüdür.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; "öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi" ( $\bar{X} = 3.98$ ), "öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması" ( $\bar{X} = 4.02$ ) ve "öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi" ( $\bar{X} = 4.03$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte "büyük ölçüde" benimsemektedirler. Karaaslan (2003, 118) da, İngilizce okutmanları üzerinde yaptığı araştırmada, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının birçok öğretmen tarafından önemli görülmeyle birlikte; araştırmanın yürütüldüğü kurumda meslektaş gözleminin zorunlu olarak yapılmakta olduğu halde, diğer işbirlikçi yaklaşımlar kadar dikkat çekmediğini, öğretmenlerin yarısının meslektaş gözlemini mesleki gelişimleri için kritik bir önemde görmedikleri, bulgusuna ulaşmıştır. Karaaslan ayrıca, öğretmenlerin; gözlenme şekline, gözlemin sebebine ve kimin tarafından gözlenecekleri konularında hassas oldukları bulgusuna da ulaşmıştır. Anderson (2001, 203) ise, FD modelini kullanan bir okul bölgesinde, öğretmenlerin gözlenmeleri konusunda rahatsız olmadıkları, bulgusuna ulaşmıştır.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, "öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi" ( $\bar{X} = 3.99$ ), "öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi" ( $\bar{X} = 4.07$ ) ve "öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini

belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi" ( $\bar{X} = 4.10$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişlerin belirtilen ifadeleri en az benimsemelerinde; mesleki gelişim amaçlı sınıf gözlemleri ve gözlemlerin değerlendirilmesi için öğretmenleri yeterli görmemiş olmaları veya bu davranışları yalnızca kendi görev alanları içerisinde algılamış olmaları, etkili olabilir.

Öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler ise; "öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi" ( $\bar{X} = 3.97$ ), "öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması" ( $\bar{X} = 3.98$ ) ve "öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi" ( $\bar{X} = 4.01$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında en az benimsenen ifadelerde, müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında büyük ölçüde benzerlik olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadelerin, meslektaş koçluğu davranışlarını yansıtan ifadeler olmaları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını gözlemeleri, gözlemleri değerlendirmeleri ve gözlem sürecinde gördükleri etkili öğretim becerilerine sahip olmayı görece az benimsemelerinde; birbirlerinden yararlanabilecekleri noktaları sınırlı görmeleri, gözlem sonucunda yetersiz olabilecekleri alanların ortaya çıkması veya sınıf gözlemleri için zamanlarını kısıtlı görmeleri, gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Shields'ın araştırmasında (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), 'öğretmenlerin sınıf gözlemlerini arkadaşça ve tehdit içermeyen bir durum olarak algıladıkları', bulgusu; işbirlikçi yaklaşımlar içerisinde görece en az düzeyde olmakla birlikte, 'öğretmenlerin sınıf gözlemlerini büyük ölçüde benimsemeleri' bulgusunu destekler niteliktedir.

### **Uygulanabilir Bulunma Düzeyi**

Çizelge 30'da boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettiş ( $\bar{X} = 3.43$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 3.35$ ) "büyük ölçüde" uygulanabilir bulmuşlardır. Sapiro (1978, akt. Jailall, 1998, 42-43) da, mesleği geliştirme amaçlı diğer meslektaş yardım fikrinin öğretmenler arasında uygulanabilir

ve oldukça yararlı bir yöntem olarak görüldüğünü, ortaya koymuştur. Özdemir (2001, V), kendisi ve 8 arkadaşı üzerinde uygulamalı olarak yürüttüğü araştırmada; eylem araştırmasının, öğretmenlerin öğretimine değişim ve gelişme getirdiğini, öğretmenlerin düşünce, algılama ve duygularında da değişim yaşadığını, dolayısıyla da eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, sonucuna ulaşmıştır. Özdemir'in ulaştığı sonuç; bu araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin eylem araştırmasını betimleyen ifadeleri büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları, bulgusunu doğrular niteliktedir.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 3.57$ ), “öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması ” ( $\bar{X} = 3.47$ ) ve “öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi” ( $\bar{X} = 3.43$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettişlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler, “öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 3.69$ ), “öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi” ( $\bar{X} = 3.53$ ) ve “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi” ( $\bar{X} = 3.51$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Buna karşın öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler ise, “öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 3.53$ ), “öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması” ( $\bar{X} = 3.49$ ) ve “öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması” ( $\bar{X} = 3.45$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarındaki diğer ifadelerle oranla uygulanmaları daha kolay ve daha az çaba gerektiren davranışlar oldukları için, daha çok uygulanabilir bulunmuş olabilir.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi” ( $\bar{X} = 3.24$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve “öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi” ( $\bar{X} = 3.27$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte “büyük ölçüde” benimsemektedirler. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, aynı zamanda önem sırası da dahil olmak üzere en az benimsenen ifadeler olmaları dikkat çekmektedir. Buna göre, müfettiş ve öğretmenlerin daha az benimsedikleri ifadeleri daha az uygulanabilir bulma eğiliminde oldukları söylenebilir.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettişlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, “öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması” ( $\bar{X} = 3.28$ ), “öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi” ( $\bar{X} = 3.30$ ) ve “öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, araştırmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması” ( $\bar{X} = 3.35$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; ağırlıklı olarak eylem araştırması ve bilginin üst düzey basamakları olan analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren davranışlar oldukları dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre müfettişler, öğretmenleri kendi problemlerini çözebilecek yeterli kapasiteye sahip olmadıklarını düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler ise; “öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi” ( $\bar{X} = 3.19$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.12$ ) ve “öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi” ( $\bar{X} = 3.20$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. İşbirlikli mesleki gelişim



yaklaşımlarında öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, aynı zamanda önem sırası da dâhil olmak üzere en az benimsedikleri ifadeler olmakla birlikte, bunlar aynı zamanda meslektaş koçluğu davranışlarını yansıtan ifadeler olmaları dikkat çekmektedir. Öğretmenler, birbirlerini gözlemeyi ve gözledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmayı orta düzeyde uygulanabilir bulurken; Shields ise araştırmasında (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin öğretmenlere, etkili öğretim ve farklı öğretim teknikleri kullanan etkili öğretmenleri gözleme fırsatları sunduğu, bulgusuna ulaşmıştır.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Toplu Olarak Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimsenme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Müfettiş	Benimsenme	125	58,00	9,24	124	7,908	,000
	Uygulanabilir Bulma	125	48,00	12,29			
Öğretmen	Benimsenme	412	59,42	8,27	411	19,267	,000
	Uygulanabilir Bulma	412	46,95	12,20			

Çizelge 31’den görüleceği üzere hem müfettişler [ $t_{(124)} = 7,90$ ,  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $t_{(412)} = 19,26$ ,  $p < .05$ ], işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını farklı düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını daha fazla benimsemekteyken daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Dollansky (1998, 11-13) de yaptığı araştırmada, öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını etkili bulmakla birlikte, ancak yarısının yaklaşımı kendi konularına uygulanabilir bulunduğunu, ortaya koymuştur.

Çizelge 30'dan hatırlanacağı üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettişler 'büyük ölçüde' ( $\bar{X} = 4.14$ ) benimsemiş ve yine 'büyük ölçüde' ( $\bar{X} = 3.43$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarını, öğretmenler ise 'tamamen' ( $\bar{X} = 4.24$ ) benimsemekteyken; 'orta' düzeyde ( $\bar{X} = 3.35$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca yapılmış t testi analizinde hem müfettişler hem öğretmenler, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarındaki 14 ifadenin tamamını istatistiki bakımdan farklı düzeyde ( $p = ,000$ ) benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır.

Yine Çizelge 30'dan görülebileceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadeler şu şekilde sıralanabilir: "Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi" ( $\bar{X} = 4.21 - 3.27$ ); "öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması" ( $\bar{X} = 4.34 - 3.40$ ); "öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması" ( $\bar{X} = 4.27 - 3.35$ ) ve "öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi" ( $\bar{X} = 4.33 - 3.43$ ). Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmeyi ve değerlendirmeyi tamamen benimsemekle birlikte orta düzeyde uygulanabilir bulmalarında; öğretmenlerin, performans eleştirisini kabullenecek mesleki profesyonellik ve akademik olgunluğa yeterince sahip olmadıklarını düşünmeleri, etkili olabilir. Yine öğretmenlerin eğitim programlarını sınıflarına uyarlamayı tamamen benimsemekle birlikte orta düzeyde uygulanabilir bulmalarında; bakanlığın eğitim ile ilgili her türlü karar verme konusunda çok merkezîyetçi olması ve paydaşları genellikle karar verme sürecine katmaması, etkili olabilir.

### **İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri**

Bu kısımda akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının, benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları

içerisinde; çalışılan il, cinsiyet, görev / branş, kıdem, yaş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

**Çalışılan İl Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, çalıştıkları il değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Buluma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
BENİMSENME	Müfettiş	1.Adana	55	58,45	8,476	256,895	2	128,447	1,5	,22	
		2.K.Maraş	35	55,81	10,63	10351,85	122	84,851	14		
		3.Hatay	35	59,49	8,787	10608,74	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,00</b>	<b>9,249</b>						
	Öğretmen	1.Adana	277	60,17	7,841	498,443	2	249,221	3,6	,02	
		2.K.Maraş	81	57,61	9,267	27664,47	409	67,639	85		
		3.Hatay	54	58,24	8,494	28162,92	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>59,42</b>	<b>8,277</b>						<b>1-2</b>
UYGULANABİLİR BULUNMA	Müfettiş	1.Adana	55	47,97	11,71	770,299	2	385,150	2,6	,07	
		2.K.Maraş	35	44,71	12,07	17974,13	122	147,329	14		
		3.Hatay	35	51,35	12,84	18744,43	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>48,00</b>	<b>12,29</b>						
	Öğretmen	1.Adana	277	46,59	12,25	132,638	2	66,319	,44	,64	
		2.K.Maraş	81	47,30	12,50	61057,19	409	149,284	4		
		3.Hatay	54	48,22	11,55	61189,83	411				
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>46,95</b>	<b>12,20</b>						

Çizelge 32’den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenme düzeyinde, öğretmen görüşleri illere göre farklılaşmaktayken [ $F_{(2,409)} = 3.68$ ;  $p < .05$ ]; müfettiş görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(2,122)} = 1.51$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenme düzeyinde öğretmen görüşleri çalıştıkları illere göre farklılaşmaktayken; müfettişler ise benzer görüşlere sahiptir. İller arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, Adana’da görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 60.17$ ), K. Maraş’ta görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X} = 57.61$ ) oranla daha fazla benimsemektedirler.

Diğer yandan işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilir bulunma düzeyinde, illere göre müfettiş [ $F_{(2,122)} = 2.61$ ;  $p > .05$ ] ve öğretmen [ $F_{(2,409)} = .64$ ;  $p > .05$ ] grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde çalışan müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilirliği konusunda benzer görüşlere sahiptir. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarının illere göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, iller arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farkın çıkmamasında; araştırma kapsamındaki illerin öğretmen ve müfettiş kaynağının ve paradigmalarının birbirine yakın olması ile illerin aynı coğrafi bölgede ve soyo-kültürel benzerliklerinin olması, etkili olmuş olabilir.

**Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş grubu içerisinde bayan müfettiş sayısının yalnızca üç olması dolayısıyla, bu grup için cinsiyet değişkenine yönelik analiz yapılmamış, analiz yalnızca öğretmen grubu için yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33. Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Benimsenme	Kadın	215	59.81	8.40	408	1.04	.296
	Erkek	195	58.95	8.16			
Uygulanabilir Bulunma	Kadın	215	45.50	12.60	408	2.54	.011
	Erkek	195	48.55	11.55			

Çizelge 33'den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilir bulunma düzeyinde, cinsiyete göre anlamlı fark bulunurken [ $t_{(408)} = 2.54$ ;  $p < .05$ ]; benimsenme [ $t_{(408)} = 2.60$ ;  $p > .05$ ] düzeyinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri benzerdir. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 48.55$ ), işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 45.50$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmaktayken; benimseme düzeyinde ise kadın ( $\bar{X} = 59.81$ ) ve erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 58.95$ ) benzer görüşlere sahiptir. Karaaslan (2003, 122) araştırmasında; meslektaş gözlemi, okutmanların kendi öğretimleri üzerinde düşünme, deneyim ve problemlerini meslektaşlarıyla paylaşma gibi işbirlikçi mesleki

gelişim yaklaşımlarının, kadın öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımların istatistiki bakımdan anlamlı olmamakla birlikte kadın öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımları, öğretmenlerin yapmakta oldukları görevlere (ders etkinliklerine) ek olarak, okul içerisinde mesleki gelişim için çeşitli faaliyetlere katılmak için zaman ayırmayı gerektirmektedir. Kadın öğretmenlerin iş ile birlikte, ev işleri ve çocuk bakma gibi rollerinin de olabileceği varsayılırsa, ek zaman ayırmayı gerektiren işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, erkek meslektaşlarına oranla daha az uygulanabilir bulmuş olabilirler.

**Görev / Branş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, görev / branş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 34'de verilmiştir.

Çizelge 34. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Görev	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
<b>BENİMSENME</b>	1.Müfettiş	125	58,00	9,24	395,088	2	197,544	2,73	,066
	2.Sınıf Öğret.	242	60,00	8,29	38568,70	534	72,226	5	
	3.Branş Öğret.	170	58,58	8,21	38963,79	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>59,09</b>	<b>8,52</b>					
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	1.Müfettiş	125	48,00	12,29	312,812	2	156,406	1,04	,352
	2.Sınıf Öğret.	242	47,54	12,74	79728,47	534	149,304	8	
	3.Branş Öğret.	170	46,10	11,36	80041,29	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>47,20</b>	<b>12,22</b>					

Çizelge 34'den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının hem benimsenme [ $F_{(2,534)} = 2.73$ ;  $p > .05$ ] hem uygulanabilir bulunma düzeyinde [ $F_{(2,534)} = 1.04$ ;  $p > .05$ ] görev / branşa göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Başka bir deyişle, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının hem benimsenme hem uygulanabilir bulunma düzeylerinde müfettiş, sınıf ve branş öğretmenleri benzer görüşlere sahiptir.

**Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, kıdem değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 35'de verilmiştir.

Çizelge 35. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSENME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	53,86	12,77	642,853	4	160,713	1,93	,10	
		2.6-10 yıl	29	61,24	8,57	9965,896	120	83,049	5	9	
		3.11-15 yıl	48	58,51	9,70	10608,749	124				
		4.16-20 yıl	15	55,16	8,88						
		5.21 yıl +	26	56,20	7,47						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,00</b>	<b>9,24</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.1-2 yıl	25	59,45	6,808	415,796	5	83,159	1,21	,30	
		2.3-6 yıl	62	60,15	8,251	27747,124	406	68,343	7	0	
		3.7-10	114	59,15	7,963	28162,920	411				
		4.11-15	86	60,64	8,847						
		5.16-20	51	59,68	8,470						
		6.21 +	74	57,61	8,337						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>59,42</b>	<b>8,277</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	33,14	9,00	2151,358	4	537,840	3,89	,00
2.6-10 yıl			29	49,86	12,20	16593,080	120	138,276	0	5	
3.11-15 yıl			48	50,53	11,13	18744,438	124				
4.16-20 yıl			15	48,04	11,51						
5.21 yıl +			26	45,24	13,03						
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>48,00</b>	<b>12,29</b>						
<b>Öğretmen</b>		1.1-2 yıl	25	43,79	12,74	1502,466	5	300,493	2,04	,07	
		2.3-6 yıl	62	45,82	11,05	59687,364	406	147,013	4	2	
		3.7-10	114	45,46	11,22	61189,830	411				
		4.11-15	86	47,05	12,55						
		5.16-20	51	48,07	14,76						
		6.21 +	74	50,35	11,57						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>46,95</b>	<b>12,20</b>						

Çizelge 35'den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenme düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(4,120)} = 1.93$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(5,406)} = 1.21$ ;  $p > .05$ ] kendi görev grupları içerisinde kıdem gruplarına göre benzer görüşlere sahiptir. Başka bir deyişle, müfettişler ve öğretmenler işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme düzeylerinde kıdem gruplarına göre farklılaşmamaktadır.

Yine Çizelge 35'den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilir bulunma düzeyinde ise, müfettişler kıdem gruplarına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(4,120)} = 3.89$ ;  $p < .05$ ]; öğretmenlerde kıdem gruplarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [ $F_{(5,406)} = 2.04$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettişler işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulmaktayken; öğretmenler ise kıdem gruplarına göre benzer görüşlere sahiptir. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını 1-5 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 33.14$ ); 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 49.86$ ) ve 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 50.53$ ) kıdeme sahip müfettişlere oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilir bulunmasında öğretmenler kıdemlerine göre istatistiki olarak benzer görüşlere sahip olmakla birlikte; öğretmenlerin kıdemi arttıkça, uygulanabilir bulma düzeyinin artması dikkat çekmiştir.

**Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36'dan görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenme düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = 5.01$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 2.77$ ;  $p < .05$ ] kendi yaş grupları içerisinde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle müfettiş ve öğretmenler, kendi görev grupları içerisinde işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, yaş gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemektedir. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını 40-49 yaşları arasındaki müfettişler ( $\bar{X} = 60.18$ ), 39 yaş ve altındaki ( $\bar{X} = 52.36$ ) müfettişlere oranla daha fazla benimsemektedir. Öğretmenler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre ise, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, 36-45 yaşları arasındaki öğretmenler ( $\bar{X} = 60.47$ ), 46 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 56.92$ ) öğretmenlere oranla daha fazla benimsemektedir. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarının akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik olması dolayısıyla, 36-45 yaş grubu öğretmenlerin de ağırlıklı olarak bu grupta yer alabilecekleri varsayılırsa, bu yaş grubundaki öğretmenler belirtilen sebepten dolayı bu yaklaşımları daha fazla benimsemiş olabilirler.

Çizelge 36. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSEME</b>	Müfettiş	1.40altı	15	52,36	11,44	805,240	2	402,620	5,01	,008	1-2
		2.40-49	60	60,18	7,41	9803,509	122	80,357			
		3.50ve+	50	57,08	9,82	10608,749	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,00</b>	<b>9,24</b>						
	Öğretmen	1. 23-26	26	59,32	7,69	563,783	3	187,928	2,77	,041	3-4
		2. 27-35	177	59,50	8,14	27598,963	407	67,811			
		3. 36-45	143	60,47	8,41	28162,746	410				
		4. 46+	65	56,92	8,27						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>59,42</b>	<b>8,28</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	Müfettiş	1.40altı	15	44,40	10,45	322,491	2	161,246	1,06	,347
2.40-49			60	49,37	12,94	18421,947	122	151,000			
3.50ve+			50	47,45	11,95	18744,438	124				
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>48,00</b>	<b>12,29</b>						
Öğretmen		1. 23-26	26	44,28	12,93	844,521	3	281,507	1,90	,128	
		2. 27-35	177	46,24	11,42	60177,250	407	147,856			
		3. 36-45	143	47,05	13,28	61021,771	410				
		4. 46+	65	49,91	11,15						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>46,98</b>	<b>12,19</b>						

Diğer yandan işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının yaşa göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = 1.06$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 1.90$ ;  $p > .05$ ] kendi yaş grupları içerisinde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle müfettiş ve öğretmenler kendi yaş grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını uygulanabilir bulma düzeyinde benzer görüşlere sahiptir.

#### **En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular.**

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, en son mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 37'de verilmiştir.



Çizelge 37. Müfettiş ve Öğretmenlerin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSEME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	59,18	4,99	113,294	3	37,765	,435	,728	
		2.2+2 Lis.T	25	56,13	11,25	10495,45	121	86,739			
		3.Lisans	81	58,44	9,02	10608,74	124				
		4.L.Üstü	13	58,31	8,25						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>58,00</b>	<b>9,24</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	59,08	8,27	48,940	3	16,313	,237	,870	
		2.2+2 Lis.T	26	60,48	8,14	28001,71	407	68,800			
		3.Lisans	288	59,32	8,24	28050,65	410				
		4.L.Üstü	21	60,06	9,26						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>59,39</b>	<b>8,27</b>						
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	46,83	15,10	397,108	3	132,369	,873	,457	
		2.2+2 Lis.T	25	50,49	11,78	18347,33	121	151,631			
		3.Lisans	81	46,83	12,74	18744,43	124				
		4.L.Üstü	13	51,08	8,52						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>48,00</b>	<b>12,29</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	51,44	11,01	2044,798	3	681,599	4,69	,003	
		2.2+2 Lis.T	26	48,30	16,48	59145,03	407	145,319	0		
		3.Lisans	288	45,71	11,89	61189,82	410				
		4.L.Üstü	21	45,97	11,57						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>46,95</b>	<b>12,21</b>						<b>1-3</b>

Çizelge 37'den görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenme düzeyinde; hem müfettişler [ $F_{(3,121)} = .435$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = .237$ ;  $p > .05$ ] kendi görev grupları içerisinde en son mezun oldukları eğitim programına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme düzeylerinde, en son mezun oldukları eğitim programına göre benzer görüşlere sahiptir.

Yine Çizelge 37'den görüleceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 4.69$ ;  $p < .05$ ] en mezun oldukları eğitim programına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulurken; müfettişler ise bu değişken bağlamında benzer görüşlere sahiptir [ $F_{(3,121)} = .873$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilir bulunma düzeyinde, öğretmenler en son mezun oldukları eğitim programına göre farklı görüşlere sahipken; müfettişler benzer

görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim programları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnett C testine göre, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, öğretmen okulu ve ön lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 51.44$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{X} = 45.71$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

### İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına yönelik müfettiş ve öğretmenlerin anket ifadeleri dışında ayrıca belirttikleri görüşleri Çizelge 38'de verilmiştir.

Çizelge 38. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri

Değişken	Görüşler	f
Müfettiş	1. Öğretmenler mümkün olduğunca diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemelidir.	1
	2. Öğretmenlerin birbirlerini gözleyebilmelerinin sağlanması için mevzuatta buna yer verilmelidir.	1
	3. Öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla birbirlerinin performanslarını eleştirip değerlendirmesi, usta yönetici ve uygun tekniklerle yararlı kılınabilir. Aksi takdirde risk içerir.	1
	4. Öğretmenlerin birlikte iş yapabilme becerisinin geliştirilmesi gerekir.	1
Öğretmen	1.Orta düzey öğretmenlerin teknolojiyi daha çok kullanmalarına yönelik uygulamaların, yaz aylarında 2-3 haftalık kurslar şeklinde verilmesi uygun olacaktır.	2
	5. Okul açılmadan önce öğretmenlere yıl boyunca yapması gereken çalışmalar dosya halinde verilmelidir.	1
	6. Farklı düşünen ve farklı yorumlayanlara saygı gösterilmelidir.	1
	7. Birikimler, deneyimler, kazanımlar paylaşılmalıdır.	1
	8. Öğretmenler, sorgulamalı ve araştırmalıdır.	1
	9. Öğretmenler arası iletişim ve iç çekişmeler, paylaşımı gerektiren böyle çalışmaların yetersiz kalmasına sebep oluyor.	1
	10. Bu çalışmalar her yıl düzenli ve programlı olarak yapılmalıdır.	1
	11. Öğrencisini seven, değer veren, tanıyan, işini seven, kendisini geliştiren insan başarılı olur.	1
	12. Bu tür öğretmenlerin bulunduğu yerde okullarının değiştirilmesi,	1
	13. Öğretmenlerin her hafta bir saat sosyal etkinlik altında toplanmaları	1
	14. Öğretmenlerin bilmediklerini diğer öğretmenlerle paylaşması, onların tecrübe ve bilgilerinden yararlanılması, başarılarını büyük ölçüde artıracaktır.	1
	15. Kariyer basamaklarında yükselme sınav sonuçlarının, mesleki yükselme ve maddi kazanımda esas olmasının sağlanması,	1
16. Bu öğretmenlere kariyer sistemiyle yeni bir statü verilmelidir.	1	

Çizelge 38'den görülebileceği üzere, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına yönelik müfettişlerin belirttikleri birkaç görüş içerisinde dikkat çeken ifadeler; 'öğretmenlerin mümkün olduğunca diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarını

gözlemesi (1)' ve 'öğretmenlerin birbirlerini gözleyebilmelerinin sağlanması için mevzuatta buna yer verilmesi (1)', şeklinde ortaya çıkmıştır.

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin dikkat çeken görüşleri ise; 'orta düzey öğretmenlerin teknolojiyi daha çok kullanmalarına yönelik uygulamaların, yaz aylarında 2-3 haftalık kurslar şeklinde verilmesi (2)', 'birikimler, deneyimler ve kazanımların paylaşılması (1)', 'öğretmenlerin bilmediklerini diğer öğretmenlerle paylaşması, onların tecrübe ve bilgilerinden yararlanmalarının, başarılarını büyük ölçüde artıracığı (1)' ve 'öğretmenlerin sorgulama ve araştırma yapması (1)', şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettiş ve öğretmenlerin görüşlerinde, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsendiğine yönelik bazı ortak ifadeler olduğu söylenebilir.

### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik, 'özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı'nın müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 39'da verilmiştir.

### **Benimsenme Düzeyi**

Çizelge 39'da boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişlerin "büyük ölçüde" ( $\bar{X} = 4.19$ ), öğretmenlerin ise "tamamen" ( $\bar{X} = 4.20$ ) benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Jaillall (1997, 70)'un araştırmasındaki, 'FD modelini kullanan okulların % 96'sının özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını oldukça etkili ve makul düzeyde etkili bulunduğu ve okulların % 79'unun da yaklaşımın öğretmenlerin öğretim performansını artırdığı' bulguları; özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının öğretmenler tarafından tamamen benimsenmesi bulgusunu haklı çıkarabilecek niteliktedir.

Çizelge 39. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası	İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Önem Sırası
Öğretmen	4,48	,69	1	44.Öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması	Öğretmen	3,52	1,05	3
Müfettiş	4,24	,82	3		Müfettiş	3,57	1,00	5
<b>Toplam</b>	<b>4,43</b>	<b>,73</b>	<b>1</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,53</b>	<b>1,04</b>	<b>3</b>
Öğretmen	3,96	,98	11	45.Öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi	Öğretmen	2,90	1,12	13
Müfettiş	4,12	,91	9		Müfettiş	3,40	1,09	10
<b>Toplam</b>	<b>4,00</b>	<b>,97</b>	<b>12</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,02</b>	<b>1,13</b>	<b>12</b>
Öğretmen	4,12	,88	10	46.Öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi	Öğretmen	3,08	1,14	12
Müfettiş	4,12	,89	9		Müfettiş	3,42	1,08	9
<b>Toplam</b>	<b>4,13</b>	<b>,88</b>	<b>11</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,16</b>	<b>1,13</b>	<b>11</b>
Öğretmen	4,35	,78	2	47.Öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması	Öğretmen	3,53	1,01	2
Müfettiş	4,33	,87	1		Müfettiş	3,64	,94	3
<b>Toplam</b>	<b>4,35</b>	<b>,80</b>	<b>2</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,55</b>	<b>1,00</b>	<b>2</b>
Öğretmen	4,26	,79	4	48.Öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması	Öğretmen	3,27	1,06	10
Müfettiş	4,22	,84	5		Müfettiş	3,40	1,02	11
<b>Toplam</b>	<b>4,25</b>	<b>,80</b>	<b>4</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,29</b>	<b>1,06</b>	<b>10</b>
Öğretmen	4,20	,82	8	49.Öğretmenin mesleki gelişimi için, bir eğitim öğretim yılında önemli birkaç amaç belirlemesi	Öğretmen	3,40	1,00	6
Müfettiş	4,09	,88	10		Müfettiş	3,42	1,02	9
<b>Toplam</b>	<b>4,17</b>	<b>,84</b>	<b>10</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,40</b>	<b>1,01</b>	<b>6</b>
Öğretmen	4,21	,82	7	50.Öğretmenin amaçlarını başarmak için eylem planı geliştirerek, uyguladığı planı değerlendirmesi	Öğretmen	3,43	,97	4
Müfettiş	4,15	,87	8		Müfettiş	3,43	,98	8
<b>Toplam</b>	<b>4,19</b>	<b>,83</b>	<b>8</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,43</b>	<b>,98</b>	<b>5</b>
Öğretmen	4,20	,84	8	51.Öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak önemli amaçlar belirleme ve bu amaçları başarmaya yönelik gerçekçi planlar oluşturma konularında eğitim verilmesi	Öğretmen	3,34	,98	7
Müfettiş	4,09	,86	10		Müfettiş	3,38	1,02	12
<b>Toplam</b>	<b>4,18</b>	<b>,84</b>	<b>9</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,35</b>	<b>,99</b>	<b>8</b>
Öğretmen	4,22	,84	6	52.Öğretmene mesleki gelişim planını uygulama, uygulamayı analiz etme ve mesleki ilerlemelerini değerlendirme konularında eğitim verilmesi	Öğretmen	3,33	1,05	8
Müfettiş	4,16	,78	7		Müfettiş	3,53	,98	6
<b>Toplam</b>	<b>4,21</b>	<b>,82</b>	<b>6</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,38</b>	<b>1,04</b>	<b>4</b>
Öğretmen	4,23	,81	5	53.Öğretmen mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirdiği için, kendi öğretimini nasıl değerlendireceğine (nasıl öz değerlendirme yapacağına) yönelik becerisinin geliştirilmesi	Öğretmen	3,32	1,03	9
Müfettiş	4,17	,90	6		Müfettiş	3,46	,97	7
<b>Toplam</b>	<b>4,22</b>	<b>,84</b>	<b>5</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,35</b>	<b>1,02</b>	<b>8</b>
Öğretmen	3,89	1,06	12	54.Öğretmenin, (mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirmekle birlikte); mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretimiyle ilgili geri bildirim alması	Öğretmen	3,19	1,06	11
Müfettiş	4,23	,84	4		Müfettiş	3,69	,95	2
<b>Toplam</b>	<b>3,97</b>	<b>1,02</b>	<b>13</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,30</b>	<b>1,06</b>	<b>9</b>
Öğretmen	4,17	,85	9	55.Dördüncü ve daha üst sınıflara ders veren öğretmenin, öğretim etkinliklerini zenginleştirme için, öğretimiyle ilgili öğrencilerinden geri bildirim alması	Öğretmen	3,41	,99	5
Müfettiş	4,27	,79	2		Müfettiş	3,59	1,08	4
<b>Toplam</b>	<b>4,20</b>	<b>,84</b>	<b>7</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,44</b>	<b>1,02</b>	<b>4</b>
Öğretmen	4,34	,86	3	56.Öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması	Öğretmen	3,63	1,11	1
Müfettiş	4,27	,79	2		Müfettiş	3,71	1,05	1
<b>Toplam</b>	<b>4,32</b>	<b>,84</b>	<b>3</b>		<b>Toplam</b>	<b>3,64</b>	<b>1,10</b>	<b>1</b>
Öğretmen	54,65	7,77		<b>Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı Tüm Boyut</b>	Öğretmen	43,38	10,39	
Müfettiş	54,46	9,08			Müfettiş	45,63	10,74	
<b>Toplam</b>	<b>54,63</b>	<b>8,09</b>			<b>Toplam</b>	<b>43,85</b>	<b>10,57</b>	

Dollansky (1998, 11-13), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin % 70'inin memnun olduğunu; Shields (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin öğretmenlerin özdeğerlendirme becerilerini geliştirdiğini; Rettig (1999, 38-39), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının, öğretmenlere mesleki ilerleme planı

geliştirme ile eğitim programı geliştirme veya uygulamada yardım ettiğini; Craft-Trip (1993, akt. Jailall, 1998, 50) özyönetimli mesleki gelişimin, özel eğitim öğretmenleri arasında başarılı olduğunu ve Anderson'da (2001, 203) FD modelinin yapılan eylemlerde öğretmene özerklik sağladığını, ortaya koymuştur.

Blase ve Blase'ın (1998, akt. Anderson, 2001, 13), 800 öğretmen üzerinde yürüttükleri araştırmada, öğretmenler okul müdürünün aşağıda belirtilen davranışların mesleki gelişimlerini teşvik ettiğini ve kendilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu davranışlar: Öğretime dair etkili görüşmeler, öğretmenin mesleki gelişimini kendisinin sağlamanın teşvik edilmesi, sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması ve öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olunması. Görüleceği üzere yurtdışında yapılan araştırmalar, özyönetimli mesleki gelişimin başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştirme yapması” ( $\bar{X} = 4.43$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 4.35$ ) ve “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 4.32$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en çok benimsedikleri ifadeler; “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 4.33$ ), “dördüncü ve daha üst sınıflara ders veren öğretmenin, öğretim etkinliklerini zenginleştirilmesi için, öğretimiyle ilgili öğrencilerinden geri bildirim alması” ( $\bar{X} = 4.27$ ) ve “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştirme yapması” ( $\bar{X} = 4.24$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişler, başarılı ve yeterli öğretmenlerin; çeşitli seminer ve konferanslara katılmalarını en çok olmakla birlikte, ayrıca öğretimleriyle ilgili özeleştirme ve çevreden geri bildirim almalarını benimsemişlerdir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler ise; “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştirme yapması” ( $\bar{X} = 4.48$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması”

( $\bar{X} = 4.35$ ) ve “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 4.34$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özelleştireni yapmayı tamamen benimsemesi, bulgusu; “Karaaslan’ın (2003, 121) araştırmasındaki, ‘İngilizce okutmanlarının kendi öğretimleri üzerinde düşünmeyi mesleki gelişim açısından kritik bir değerde görmeleri’, bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifade, özyönetimli mesleki gelişimin en temel davranışıdır. Schon da, öğretmenlerin deneyimleri üzerinde yansıtma yapmasının önemli bir mesleki gelişim aracı olduğunu belirtmiştir (akt. Pajak, 2000, 204). Buna göre öğretmenlerin özyönetimli mesleki gelişimin temel felsefesini benimsediklerini söylemek mümkündür. Diğer yandan portfolyo değerlendirmesini ifade eden başarılı davranışların belgelendirilip dosyalanmasının tamamen benimsenmesinde ise; öğretmenler mesleki açıdan kendilerini yeterli hissettikleri birtakım alanların olduğunu düşünmek ve bu durumun da belgelendirilip dosyalanmak suretiyle okul müdürü ve müfettişler tarafından bilinmesini istemiş olabilirler. Mokharti ve Yellin (1996, akt. Williams ve diğ.,2003) yaptıkları çalışmada, ‘ilköğretim öğretmen adaylarının büyük bir kısmının portfolyo değerlendirmesinin, daha işbirlikçi öğrenme sağladığını, öğrenci yansıtmasını artırdığını ve sınıfta psikolojik olarak güvenli bir ortama katkı sağladığı’, bulgusuna ulaşmıştır.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 4.13$ ) “öğretmenin, mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretimiyle ilgili geri bildirim alması” ( $\bar{X} = 3.97$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte “büyük ölçüde” benimsemektedirler.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, “öğretmenin mesleki gelişimi için, bir eğitim öğretim yılında önemli birkaç amaç belirlemesi” ( $\bar{X} = 4.09$ ), “öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak önemli amaçlar belirleme ve bu amaçları başarmaya yönelik gerçekçi planlar oluşturma

konularında eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 4.09$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 4.12$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler ise; öğretmenin, mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretimiyle ilgili geri bildirim alması ( $\bar{X} = 3.89$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.96$ ) ve “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 4.12$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, müfettiş ve okul müdüründen geri bildirim almayı görece en az benimsemelerinde, onları mesleki gelişimlerine katkı sağlamada yeterli görmemiş olmaları olabilir. Öğretmenlerin farklı okul ziyaretlerini görece az olmakla birlikte büyük ölçüde benimsemeleri; Töremen’in (1999, 111) araştırmasındaki, ‘öğretmenlerin sık sık diğer okullardaki meslektaşlarını ziyaret edip, görüş alışverişinde bulunmayı çoğunlukla benimsedikleri’ bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

### **Uygulanabilir Bulunma Düzeyi**

Çizelge 39’da boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişler “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 3.51$ ), öğretmenler ise “orta” düzeyde uygulanabilir ( $\bar{X} = 3.34$ ) bulmuşlardır. Müfettişlerin özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu’nun (2001, 118) yaptığı çalışmada, müfettişlerin % 48,6’sının çoğunlukla ve % 38,5’inin de her zaman, öğretmenlerde özdenetim anlayışını geliştirmeye çalıştıkları, bulgusuyla tutarlık göstermektedir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 3.64$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 3.55$ ) ve “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek

özeleştiri yapması" ( $\bar{X} = 3.53$ )“, şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettiş ve öğretmenler tarafından en çok uygulanabilir bulunan ifadelerin aynı zamanda en çok benimsenen ifadeler olması dikkat çekmektedir.

Portofolyo değerlendirmesini ifade eden başarılı davranışların belgelendirilip dosyalanmasının en çok uygulanabilir bulunmasında, kısmen bürokrasinin de etkisiyle öğretmenlerin gerçekleştirdiği etkinliklerin birçoğunu belgelendirip dosyalama işini zaten yapmakta olmaları etkili olabilir. Yine çeşitli seminer ve konferanslara katılımın en çok uygulanabilir bulunmasında, bu tür etkinliklere öğretmenlerin zaten katılmakta olması; araştırmanın şehir merkezlerinde yürütülmesinin ve araştırmanın yürütüldüğü şehirlerde üniversitelerin varlığının, seminer, konferans ve panel türü mesleki gelişim toplantıları yapılmasını artıran faktörler olması, etkili olabilir. Öğretmenin özeleştiri yapmasının görece uygulanabilir bulunmasında ise, öğretmenlerin birçoğunun nadiren veya çoğunlukla özeleştiri yapmakta olduklarını düşünüyor olmaları ve / veya özeleştiri yapmanın nispeten kolay bir davranış olması, etkili olabilir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 3.71$ ), “öğretmenin, mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretimiyle ilgili geri bildirim alması” ( $\bar{X} = 3.69$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 3.64$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler ise; “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 3.63$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 3.53$ ) ve “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması” ( $\bar{X} = 3.52$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, çeşitli seminer ve konferanslara katılmayı büyük ölçüde uygulanabilir bulması; Yaylacı (2004, 154)'nın araştırmasındaki, ‘öğretmenlerin, çeşitli seminer ve konferanslara her zaman katıldıkları’, bulgusuyla benzerlik göstermektedir.



Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında en çok uygulanabilir bulunan ifadeler konusunda müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında kısmen benzerlik olmakla birlikte; müfettişlerin, öğretmenlerin öğretimleriyle ilgili geri bildirim almasını görece uygulanabilir bulmasında, denetim sonrasında bu davranışı zaten yapmakta olduklarını düşünmeleri, etkili olabilir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 3.16$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması” ( $\bar{X} = 3.29$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettişlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, “öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak önemli amaçlar belirleme ve bu amaçları başarmaya yönelik gerçekçi planlar oluşturma konularında eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 3.38$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması” ( $\bar{X} = 3.40$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.40$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettişlerin, plan oluşturma konusunda öğretmene eğitim verilmesini görece en az uygulanabilir bulmalarında, müfettiş başına düşen öğretmen sayısının çok fazla olması (ör. Adana’da 159) dolayısıyla eğitim verebilecek zamanlarının olmamasını düşünmeleri etkili olabilir.

Öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler ise; “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 2.90$ ), “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 3.08$ ) ve öğretmenin, mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretilmesiyle ilgili geri bildirim alması ( $\bar{X} = 3.19$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Video veya ses kaydı yapıp analiz etmenin görece en az uygulanabilir bulunmasında, bu davranışın yapılabilmesinin teknolojiye yakın (aşına) olmayı

gerektirmesi ve belirtilen cihazların maliyetinin her okulda bulunmalarını kısmen de olsa engellemesi gibi sebepler, etkili olabilir. Türkiye’de yakın okullar arasında yeterli düzeyde formal veya informal ilişki olmadığı, bu durumda da yakın çevredeki okulların öğretmenlere yabancı (uzak) gelmesine yol açtığı varsayılırsa, öğretmenlerin farklı okul ve sınıf ziyaretlerini görece az uygulanabilir bulmalarını açıklayabilir.

### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Çizelge 40’da verilmiştir.

Çizelge 40. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Müfettiş	Benimsenme	125	54,46	9,08	124	7,627	,000
	Uygulanabilir Bulma	125	45,63	10,74			
Öğretmen	Benimsenme	412	54,65	7,77	411	20,025	,000
	Uygulanabilir Bulma	412	43,38	10,39			

Çizelge 40’dan görüleceği üzere, hem müfettişler [ $t_{(124)} = 7,62$ ,  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $t_{(412)} = 20,02$ ,  $p < .05$ ], işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını farklı düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını daha fazla benimsemekteyken daha az uygulanabilir bulmuşlardır.

Çizelge 39’dan hatırlanacağı üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişler ‘büyük ölçüde’ ( $\bar{X} = 4.19$ ) benimsemiş ve yine ‘büyük ölçüde’ ( $\bar{X} = 3.51$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenler ise ‘tamamen’ ( $\bar{X} = 4.20$ ) benimsemekteyken; ‘orta’ düzeyde ( $\bar{X} = 3.35$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca yapılmış t testi analizinde hem müfettişler hem öğretmenler, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımındaki 13 ifadenin tamamını istatistiki bakımdan farklı düzeyde ( $p = ,000$ ) benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır.

Yine Çizelge 39'dan görülebileceği üzere, yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadeler şu şekilde sıralanabilir: “Öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 4.00 - 3.02$ ); “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 4.13 - 3.16$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması ” ( $\bar{X} = 4.25 - 3.29$ ).

### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyleri**

Bu kısımda, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının, benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde; çalışılan il, cinsiyet, görev / branş, kıdem, yaş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

**Çalışılan İl Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin, çalıştıkları il değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 41'de verilmiştir.

Çizelge 41'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde, müfettiş [ $F_{(2,122)} = 1.21$ ;  $p > .05$ ] ve öğretmenlerin [ $F_{(2,409)} = .99$ ;  $p > .05$ ] görüşleri kendi görev grupları içerisinde illere göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde çalışan müfettiş ve öğretmenler, kendi görev grupları içerisinde özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme bakımından benzer görüşlere sahiptir.

Yine Çizelge 41'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde de, müfettiş [ $F_{(2,122)} = 1.03$ ;  $p > .05$ ] ve öğretmenlerin [ $F_{(2,409)} = 2.58$ ;  $p > .05$ ] görüşleri kendi görev grupları içerisinde illere göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde

çalışan müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilirliği konusunda benzer görüşlere sahiptir.

Çizelge 41. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Çalıştıkları İl Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
<b>BENİMSEME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Adana	55	54,82	8,45	199,210	2	99,605	1,2	,30
		2.K.Maraş	35	52,54	9,03	10040,26	122	82,297	10	2
		3.Hatay	35	55,81	10,01	10239,47	124			
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>54,46</b>	<b>9,08</b>					
	<b>Öğretmen</b>	1.Adana	277	54,92	7,62	120,072	2	60,036	,99	,37
		2.K.Maraş	81	53,56	8,26	24718,89	409	60,437	3	1
		3.Hatay	54	54,95	7,77	24838,97	411			
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>54,65</b>	<b>7,77</b>					
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Adana	55	46,66	10,79	238,446	2	119,223	1,0	,35
		2.K.Maraş	35	43,44	9,42	14079,05	122	115,402	33	9
		3.Hatay	35	46,21	11,84	14317,49	124			
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>45,63</b>	<b>10,74</b>					
	<b>Öğretmen</b>	1.Adana	277	42,57	10,38	554,960	2	277,480	2,5	,07
		2.K.Maraş	81	45,12	10,59	43852,54	409	107,219	88	6
		3.Hatay	54	44,91	9,81	44407,50	411			
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>43,38</b>	<b>10,39</b>					

**Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş grubu içerisinde bayan müfettiş sayısının yalnızca üç olması dolayısıyla, bu grup için cinsiyet değişkenine yönelik analiz yapılmamış, analiz yalnızca öğretmen grubu için yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42. Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Benimsenme</b>	<b>Kadın</b>	215	55.14	7.89	408	1.32	.185
	<b>Erkek</b>	195	54.11	7.66			
<b>Uygulanabilir Bulunma</b>	<b>Kadın</b>	215	41.87	10.15	408	3.19	.002
	<b>Erkek</b>	195	45.11	11.43			

Çizelge 42'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunurken [ $F_{(408)} = 3.19$ ;  $p < .05$ ]; benimsenme [ $F_{(408)} = 1.32$ ;  $p < .05$ ] düzeyinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 45.11$ ), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 41.87$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmaktayken; benimseme düzeyinde ise kadın ( $\bar{X} = 55.14$ ) ve erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 54.11$ ) benzer görüşlere sahiptir.

**Görev / Branş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, görev / branş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 43'de verilmiştir.

Çizelge 43. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Görev / Branş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Görev	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
<b>BENİM SENME</b>	1.Müfettiş	125	54,83	7,90	22,148	2	11,074	,169	,845
	2.Sınıf Öğret.	242	54,40	7,60	35060,04	534	65,656		
	3.Branş Öğret.	170	54,46	9,08	35082,19	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>54,61</b>	<b>8,09</b>					
<b>UYGULAN ABİLİR BULUNMA</b>	1.Müfettiş	125	43,31	10,21	491,585	2	245,793	2,235	,108
	2.Sınıf Öğret.	242	43,47	10,66	58722,47	534	109,967		
	3.Branş Öğret.	170	45,63	10,74	59214,05	536			
	<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>43,90</b>	<b>10,51</b>					

Çizelge 43'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının hem benimsenme [ $F_{(2,534)} = .169$ ;  $p > .05$ ] hem uygulanabilir bulunma [ $F_{(2,534)} = 2.235$ ;  $p > .05$ ] düzeyinde görev / branşa göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Başka bir deyişle, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımlarının hem benimsenme hem uygulanabilir bulunma düzeylerinde müfettişler, sınıf ve branş öğretmenleri benzer görüşlere sahiptir.

**Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, kıdem değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 44'de verilmiştir.

Çizelge 44. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSENME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	53,14	9,87	971,644	4	242,911	3,14	,017	<b>2-5</b>
		2.6-10 yıl	29	58,61	7,04	9267,827	120	77,232	5		
		3.11-15 yıl	48	54,96	9,66	10239,471	124				
		4.16-20 yıl	15	50,97	11,08						
		5.21 yıl +	26	51,26	6,85						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>54,46</b>	<b>9,08</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.1-2 yıl	25	55,42	6,67	657,644	5	131,529	2,20	,053	<b>4-6</b>
		2.3-6 yıl	62	55,91	7,16	24181,328	406	59,560	8		
		3.7-10	114	54,11	7,80	24838,972	411				
		4.11-15	86	56,06	7,97						
		5.16-20	51	54,70	8,23						
		6.21 +	74	52,51	7,68						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>54,65</b>	<b>7,77</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.1-5 yıl	7	35,49	5,75	1560,750	4	390,187	3,67	,007
2.6-10 yıl			29	46,25	11,31	12756,747	120	106,306	0		
3.11-15 yıl			48	48,75	9,63	14317,497	124				
4.16-20 yıl			15	45,67	10,28						
5.21 yıl +			26	41,90	11,19						
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>45,63</b>	<b>10,74</b>						
<b>Öğretmen</b>		1.1-2 yıl	25	42,07	10,16	1333,378	5	266,676	2,51	,029	<b>3-6</b>
		2.3-6 yıl	62	43,63	10,97	43074,124	406	106,094	4		
		3.7-10	114	40,94	10,10	44407,502	411				
		4.11-15	86	43,60	10,09						
		5.16-20	51	45,39	11,19						
		6.21 +	74	45,70	9,63						
		<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>43,38</b>	<b>10,39</b>						

Çizelge 44'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(4,120)} = 3.14$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(5,406)} = 2.20$ ;  $p < .05$ ] kendi görev grupları içerisinde kıdem gruplarına göre farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, müfettişler ve öğretmenler özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, görev grupları içerisinde kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemektedir.

Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 6-10 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 58.61$ ), 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 51.26$ ) kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla benimsemektedir. Öğretmenler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre ise, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 56.06$ ), 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 52.51$ ) kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla benimsemektedir. Müfettiş ve öğretmenlerde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların, kendilerinden daha az deneyimli öğretmenlere oranla, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını istatistiki olarak anlamlı olmasa bile görece daha az benimsemektedir.

Yine Çizelge 44'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde de, hem müfettişler [ $F_{(4,120)} = 3.67$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(5,406)} = 2.51$ ;  $p < .05$ ] kıdem gruplarına göre farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, müfettişler ve öğretmenler özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını kıdem gruplarına göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 11-15 yıl arasında kıdeme sahip müfettişler ( $\bar{X} = 48.75$ ), 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 35.49$ ) kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre ise, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 45.70$ ), 7-10 yıl arası ( $\bar{X} = 40.94$ ) kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 7-10 yıl arası ve istatistiki olarak anlamlı olmasa bile kendilerinden daha kıdemsiz öğretmenlere oranla özyönetimli yaklaşımı daha fazla uygulanabilir bulmalarında, özyönetimli yaklaşımın ağırlıklı olarak bu kıdem (yaş) grubundaki öğretmenleri kapsamaması, yani onlara hitap ediyor olması, etkili olabilir.

**Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.** Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 45'de verilmiştir.

Çizelge 45. Müfettiş ve Öğretmenlerin Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplar arası Fark
<b>BENİMSEME</b>	Müfettiş	1.40altı	15	50,27	12,08	965,263	2	482,631	6,349	,002	2-1 2-3
		2.40-49	60	57,27	6,61	9274,208	122	76,018			
		3.50ve+	50	52,33	9,73	10239,471	124				
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>54,46</b>	<b>9,08</b>						
	Öğretmen	1. 23-26	26	54,98	6,39	545,210	3	181,737	3,045	,029	4-3 4-2
		2. 27-35	177	54,95	7,66	24291,014	407	59,683			
		3. 36-45	143	55,42	8,15	24836,224	410				
		4. 46+	65	52,05	7,37						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>54,66</b>	<b>7,78</b>						
	<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	Müfettiş	1.40altı	15	41,89	11,64	524,188	2	262,094	2,318	,103
2.40-49			60	47,61	9,90	13793,308	122	113,060			
3.50ve+			50	44,38	11,16	14317,497	124				
<b>Toplam</b>			<b>125</b>	<b>45,63</b>	<b>10,74</b>						
Öğretmen		1. 23-26	26	41,88	10,11	183,060	3	61,020	,563	,640	
		2. 27-35	177	43,07	10,01	44116,514	407	108,394			
		3. 36-45	143	43,53	10,86	44299,574	410				
		4. 46+	65	44,65	10,56						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>43,40</b>	<b>10,39</b>						

Çizelge 45'den görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının benimseme düzeyinde, hem müfettişler [ $F_{(2,122)} = 6.34$ ;  $p < .05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = 3.04$ ;  $p < .05$ ] kendi yaş grupları içerisinde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını yaş gruplarına göre farklı düzeylerde benimsemektedir. Müfettişler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 40-49 yaşları arasındaki müfettişler ( $\bar{X} = 57.27$ ), 39 yaş ve altındaki ( $\bar{X} = 50.27$ ) müfettişler ile 50 yaş ve üzerindeki ( $\bar{X} = 52.33$ ) müfettişlere oranla daha fazla benimsemektedir.

Öğretmenler için kıdem grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre ise, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını 46 yaş ve üzerindeki ( $\bar{X} = 52.05$ ) öğretmenler; 36-45 ( $\bar{X} = 55.42$ ) ve 27-35 ( $\bar{X} = 54.95$ ) yaşları arasındaki öğretmenlere oranla daha az benimsemektedir.



Diğer yandan özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının yaşa göre uygulanabilir bulunma düzeyinde, hem müfettişlerin [ $F_{(2,122)} = 1.06$ ;  $p > .05$ ] hem öğretmenlerin [ $F_{(3,407)} = 1.90$ ;  $p > .05$ ] kendi görev grupları içerisinde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle müfettiş ve öğretmenler, kendi yaş grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilirliği konusunda benzer görüşlere sahiptir.

### En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular.

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, en son mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans analizi sonuçları Çizelge 46'da verilmiştir.

Çizelge 46. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Gruplararası Fark
<b>BENİMSENME</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	54,60	6,46	236,643	3	78,881	,954	,417	
		2.2+2 Lis.T	25	51,92	11,14	10002,82	121	82,668			
		3.Lisans	81	54,88	8,85	10239,47	124				
		4.L.Üstü	13	56,61	6,72						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>54,46</b>	<b>9,08</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	54,21	7,10	113,824	3	37,941	,627	,598	
		2.2+2 Lis.T	26	56,24	8,73	24617,88	407	60,486			
		3.Lisans	288	54,51	7,86	24731,70	410				
		4.L.Üstü	21	55,81	7,63						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>54,63</b>	<b>7,76</b>						
<b>UYGULANABİLİR BULUNMA</b>	<b>Müfettiş</b>	1.Ön Lis.	6	42,88	13,58	373,801	3	124,600	1,08	,360	
		2.2+2 Lis.T	25	47,62	10,19	13943,69	121	115,237			
		3.Lisans	81	44,67	10,68	14317,49	124				
		4.L.Üstü	13	49,08	10,76						
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>45,63</b>	<b>10,74</b>						
	<b>Öğretmen</b>	1.Ön Lis.	76	46,69	9,09	1922,422	3	640,807	6,14	,000	<b>3-1</b> <b>3-2</b>
		2.2+2 Lis.T	26	47,86	11,32	42463,64	407	104,333			
		3.Lisans	288	42,00	10,52	44386,07	410				
		4.L.Üstü	21	44,43	7,94						
		<b>Toplam</b>	<b>411</b>	<b>43,36</b>	<b>10,40</b>						

Çizelge 46'dan görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının benimsenme düzeyinde; hem müfettişler [ $F_{(3,121)} = .954$ ;  $p > ,05$ ] hem öğretmenler [ $F_{(3,407)} = .627$ ;  $p > ,05$ ] kendi görev grupları içerisinde, en son mezun oldukları eğitim

programına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler kendi görev grupları içerisinde, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme düzeylerinde, en son mezun oldukları eğitim programına göre benzer görüşlere sahiptir.

Yine Çizelge 46'dan görüleceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilir bulunma düzeyinde; öğretmenler en son mezun oldukları eğitim programına göre farklılaşmaktayken [ $F_{(3,407)} = 6.14; p < .05$ ]; müfettişler ise bu değişken bağlamında benzer görüşlere sahiptir [ $F_{(3,121)} = 1.08; p > .05$ ]. Başka bir deyişle, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyinde, öğretmenler en son mezun oldukları eğitim programına göre farklı görüşlere sahipken; müfettişler benzer görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim programları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analize göre, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmen okulu ve ön lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 46.69$ ) ile 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 47.86$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{X} = 42.00$ ) oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri**

Öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı için, müfettiş ve öğretmenlerin anket ifadeleri dışında ayrıca belirttikleri görüşleri Çizelge 47'de verilmiştir.

Çizelge 47'den görülebileceği üzere, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına yönelik müfettişlerin belirttikleri birkaç görüş içerisinde dikkat çeken ifadeler; 'okul temelli mesleki gelişim modelinin uygulanması (1)' ve 'öğretmenlerin kendi deneyim ve uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştirii yapabilmesi için, çaba verilmesi gerektiği (1)', şeklinde ortaya çıkmıştır. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına yönelik öğretmenlerin daha sık vurguladıkları görüşleri ise; 'amaçların çoğaltılması (2)', 'başarılı ve yeterli öğretmenlere, unvan, ödül ve ek ödeme yapılmasının eğitimde kaliteyi artıracığı (2)' ve 'öğretmenlerin daha fazla takdir edilmesi (2)', şeklinde ortaya çıkmıştır.

Çizelge 47. Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına Yönelik Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri

Değişken	Görüşler	f
Müfettiş	1. Nitelikli öğretmenler nitelikli kadrolarla yetiştirilir. Ne eğitim fakültesi ne de hizmetiçi eğitim görevlileri bu niteliklere sahip değildir.	1
	2. Öğretmenlerin kendi deneyim ve uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması olumlu olmakla birlikte, kişinin toplumsal yaşamı boyunca kazanabileceği uygun ortamın olmadığı düşünülürse, bu konuda büyük çabalar verilmelidir.	1
	3. Okul temelli mesleki gelişim modelinin uygulanması	1
	4. Dergi ve TV öğretmeni geliştirmek için en ekonomik ve etkili eğitimidir.	1
	5. Meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde dergi kitap okuma özendirilmelidir.	1
Öğretmen	1. Amaçlar çoğaltılmalıdır.	2
	2. Başarılı ve yeterli öğretmenlere, diğer arkadaşlarını rencide etmeyecek şekilde, unvan, ödül ve ek ödeme yapma gibi teşvik edici çalışmalar yapılması eğitimde kaliteyi artıracaktır.	2
	3. Eleştiri çok olmakla birlikte öğretmenlerin takdir edilmesi yeterli değildir.	2
	4. Öğretmenlik mesleğini seven ve öğretmenlik statüsünü artıran bir ücretle birlikte, başarılı ve yeterli bir öğretmen olunabilecektir.	1
	5. Mesleki gelişim amaçlı seminer ve hizmetiçi eğitim kursları herhangi bir okulda değil, bu iş için tahsis edilmiş farklı mekanlarda yapılmalıdır.	1
	6. Öğretmenlerin yıl boyu yapabileceği amaçlar gerçekleştirilmelidir.	1
	7. Mesleki çalışmalar önceden belirlenmelidir.	1
	8. Mesleki çalışmaların öğretmene zevk vermesi sağlanmalıdır.	1
	9. Bu durumdaki öğretmenlerin denetimleri sadece okul müdürü tarafından ve seyrek yapılmalıdır.	1
	10. Bu düzeydeki öğretmenlerin dersine genç öğretmenlerin sık sık girmesi, tecrübeli öğretmenlerin de ara sıra genç öğretmenlerin dersine girmesi tecrübe transferi bakımından yararlı olacaktır.	1
	11. Öğrencilerini sevmek ve mesleğini sevmek	1
	12. Hazırlanmış kaynak kitapları dikkatli incelemek	1
	13. Özeleştiri yapamayan öğretmen ilerlemeye ve yeniliklere açık olamayacaktır.	1
	14. Öğretmen teknik araçların kullanımında eğitilmelidir.	1
	15. MEB paket programlar hazırlamalıdır.	1
	16. Bilgilendirmeyi ilköğretim müfettişleri yapmasın.	1
	17. Mesleki gelişim amacıyla deneyimli öğretmenlerden yararlanılmalıdır.	1
	18. Mesleki açıdan başarılı ve yeterli öğretmenler, emeklilikten sonra gönüllü olarak okullarda diğer öğretmenlere yol gösterip çalışmalarına yardım rolünü üstlenebilirler.	1
	19. 30 yıllık meslek hayatımda yapabildiklerim ve yapamadıklarım güzel ifadeler kullanılarak açıklanmış.	1
	20. Öğretmenlik mesleğinde kişilikli, dürüst ve aydın kişiler başarılı olabilir.	1
	21. Mesleğinde başarılı ve yeterli öğretmenlerin her konuda mükemmel olması gerekir.	1
	22. Yaklaşımında belirtilen ifadeler birbirine çok yakın, belirtilen davranışlardan birisini göstere öğretmenin, diğerlerini de göstermesi gerekir.	1
	23. Genç öğretmen adayların önünü tıkayan 55-60 yaşlarındaki öğretmenlerin emekli edilmesi,	1

## Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Genelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, müfettiş ve öğretmenlerin (ortak) görüşlerine göre, FD modelinin genelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılması; müfettiş ve öğretmenlerin hem ortak hem grup olarak, FD modelinin alt boyutlarını, benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması

FD modelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Çizelge 48'de verilmiştir.

Çizelge 48. FD modelinin Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

FD Modeli	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Benimsenme	538	236,14	28,64	537	24.12	.000
Uygulanabilir Bulunma	538	187,21	41,88			

Çizelge 48'den görüleceği üzere müfettiş ve öğretmenler, FD modelini farklı düzeyde [ $t_{(537)} = 24.12, p < .05$ ] benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, FD modelini tamamen düzeyinde benimsemekteyken ( $\bar{X} = 236,14 / 4,22$ ), orta düzeyde uygulanabilir ( $\bar{X} = 187,21 / 3,34$ ) bulmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini amaçlayan FD modelinin tamamen benimsenirken, orta düzeyde uygulanabilir bulunması; Karaaslan'ın (2003, 125) araştırmasındaki, 'İngilizce okutmanlarının, mesleki gelişim etkinliklerine önem verdikleri kadar bunlardan yararlanmadıkları' ve 1986 yılında A.B.D.'li öğretmenler üzerinde yapılan geniş çaplı bir araştırmada (Stout, 1996), 'öğretmenlerin % 75'inin mesleki gelişimlerini etkileme, tasarlama ve yürütmede istekli oldukları halde, ancak % 30'unun bu konudaki isteklerini gerçekleştirilebildikleri' bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

FD modelinin tamamının veya modeldeki yaklaşımların bir veya bir kaçının uygulandığı okul bölgesi veya okul sistemlerinde başarısını ortaya koyan; Jaillall (1998, 70), Shields (1982), Rettig (1999, 38-39), Anderson (2001, 203), Fullan ve Bennet (1990), Sando (1995), Haslep (1995), Ball (1981), Kielty (1991), Craft-Trip (1993), Dollansky (1998, 11-13), Shapiro'nun (1978) ve Gates (2005)'in araştırma sonuçları; FD modelinin Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde görev yapan öğretmen ve müfettişler tarafından tamamen benimsenmesini haklı çıkarabilecek bir sonuç olarak görülebilir.

FD modelindeki mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulanabilmesi; eğitim sisteminde, okul yapılarında ve eğitimcilerin paradigmalarında birçok değişime, para ve zaman kaynağına, öğretmenlerin motive edilmesine, üst yönetimin desteğine ve yeterli bir alt yapıya bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen ve müfettişler, Türkiye eğitim sisteminde mevcut koşulları ve altyapıyı yetersiz bulmuş olabilecekleri için, FD modelini orta düzeyde uygulanabilir bulmuş olabilirler.

### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Alt Boyutlarının Benimsenme Düzeylerinin Karşılaştırılması**

FD modelinin alt boyutları; 'modelin kurulması için gerekli unsurlar'; meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik 'yoğun mesleki gelişim yaklaşımı'; akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik 'işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları' ve tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik, 'özyönetimli mesleki gelişim yaklaşım'larından oluşmaktadır. FD modelinin alt boyutlarının müfettişler ve öğretmenler tarafından benimsenme düzeylerini gösteren betimsel istatistikler Çizelge 49'da verilmiştir.

Çizelge 49'dan da görüleceği üzere, FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla; FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ( $\bar{X} = 4,24$ ), yoğun mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 4,21$ ), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 4,19$ ) ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını ( $\bar{X} = 4,14$ ) benimsemişlerdir.

Çizelge 49. FD Modelinin Alt Boyutlarının Müfettişler ve Öğretmenler Tarafından Benimsenme Düzeyini Gösteren Betimsel İstatistikler

	FD Denetim Modelinin Alt Boyutları								Toplam
	FD Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar		Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı		İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı		Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı		
Değişkenler	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Müfettiş	4,2395	,5739	4,2120	,5196	4,1430	,6607	4,1891	,6990	4,1967
Öğretmen	4,3141	,5152	4,1203	,7422	4,2441	,5913	4,2043	,5980	4,2226
<b>Toplam</b>	<b>4,2968</b>	<b>,5298</b>	<b>4,1416</b>	<b>,6974</b>	<b>4,2206</b>	<b>,6090</b>	<b>4,2007</b>	<b>,6223</b>	

Öğretmenler ise en çok sırasıyla; FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ( $\bar{X} = 4,31$ ), işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını ( $\bar{X} = 4,24$ ), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 4,20$ ) ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 4,12$ ) benimsemişler. Öğretmenlerin özyönetimli mesleki gelişimi ve işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımlarını, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla benimsemeleri; Kiley (1992, akt. Jailall, 1998, 50)'nin bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Müfettiş ve öğretmenlerin, FD modelinin alt boyutlarını benimseme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (split plot) sonuçları Çizelge 50'de verilmiştir.

Çizelge 50. FD Modelinin Alt Boyutlarının Benimsenme Düzeylerinin Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>Gruplararası</b>						
(Müfettiş/Öğretmen)	,236	1	,236	,223	,637	
Hata	566,635	535	1,059			
<b>Yaklaşımlararası</b>						
Yaklaşım (Mod.Kur.Ger.Uns. / Yoğun M.G.Y. / İşbirlikçi M.G.Y. / Özyönetimli M.G.Y.)	2,619	2,732	,958	5,63	,001	Mod.Kur.Ger.Uns.-Yoğun M.G.Y. Mod.Kur.Ger.Uns.-İşbirlikli M.G.Y. Mod.Kur.Ger.Uns.-Özyön.M.G.Y.
Grup * Yaklaşımlar	2,107	2,732	,771	4,53	,005	
Hata	248,537	1461,180	,170			
<b>Toplam</b>	<b>820,134</b>	<b>2002,644</b>				

Yapılan iki yönlü anova analizinde varyanslar homojen olmadığı için, varyansların homojen olmadığı koşullar için önerilen Grenhouse-Geisser hesaplamasına dayalı değerler kullanılmıştır. Çizelge 50'den örüleceği üzere, FD modelinin tamamının benimsenme düzeyinde müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(1,535)} = .223$ ;  $p > .05$ ]. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler FD modelinin tamamını benzer düzeylerde benimsemektedir. Diğer yandan FD modelinin alt boyutlarının ise müfettiş ve öğretmenler tarafından farklı düzeylerde benimsendiği ortaya çıkmıştır [ $F_{(2,732-1461,18)} = 5,63$ ;  $p < .05$ ]. Başka bir deyişle, FD modelinin alt boyutları, öğretmen ve müfettişlerin ortak (toplam) görüşlerine göre farklı düzeylerde benimsenmiştir. Bu sonuca göre müfettiş ve öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları; yoğun mesleki gelişim yaklaşımına, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla benimsemişlerdir. FD modelinin kurulması için gerekli unsurların ideal bir eğitim sisteminde olması gereken elementler oldukları, Türkiye eğitim sisteminde öğretmen ve müfettişlerin kendi başlarına çözemeyecekleri birçok sorun olduğu, bu sorunların öğretmen ve müfettişlerin büyük ölçüde kendi başlarına çözebilecekleri mesleki gelişimle kıyaslandığında önem ve ağırlıklarının daha fazla olduğu varsayılırsa, müfettiş ve öğretmenlerin FD modelinin kurulması için gerekli unsurları mesleki gelişim yaklaşımlarına oranla daha fazla benimsemiş oldukları düşünülebilir.

Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin alt boyutlarının benimsenmesinde ortak etkinin de anlamlı olduğu [ $F_{(2,732-1461,18)} = 4,53$ ;  $p < .05$ ] ortaya çıkmıştır. Buna göre FD modelinin alt boyutlarının benimsenmesine ilişkin müfettiş ve öğretmen algıları, FD modelinin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır.

FD modelinin benimsenme düzeyinde; hangi gruplar ve hangi boyutlar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla, her bir boyut düzeyinde gruplararası farklılıklar ve her her bir grup düzeyinde boyutlararası farklılıklar Tukey çoklu karşılaştırma testi ile incelenmiştir. Müfettiş ve öğretmenlerin FD modelinin alt boyutlarını benimseme düzeylerinin, gruplararası ve boyutlararası çoklu karşılaştırmalarına ait fark değerleri Çizelge 51'de verilmiştir. Çizelge 51'de anlamlı farklılık bulunan değerlerin üzeri \* şeklinde işaretlenmiştir.

Çizelge 51. Müfettiş ve Öğretmenlerin FD Modelinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeylerinin Çoklu Karşılaştırılması

		FD Mod.Kur. Ger.Uns.		Yoğun M.G.Y.		İşbirlikçi M.G.Y.		Özyönetimli M.G.Y.	
		Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş
<b>FD Mod.Kur. Ger.Uns.</b>	Öğretmen			5,25*		1,89		2,97	
	Müfettiş	-1,97			0,74		2,61		1,36
<b>Yoğun M.G.Y.</b>	Öğretmen					-3,35		-2,27	
	Müfettiş			2,42			1,87		0,62
<b>İşbirlikçi M.G.Y.</b>	Öğretmen							1,07	
	Müfettiş					-2,67*			-1,25
<b>Özyönetimli M.G.Y.</b>	Öğretmen								
	Müfettiş							-0,40	

q için kritik değer;  $q_{,05;4-1461,18} = 3,63$

q' için kritik değer;  $q'_{,05;2-1461,18} = 2,64$

Çizelge 51'den görüleceği üzere, öğretmenlerin FD modelinin alt boyutlarını benimseme düzeyleri karşılaştırıldığında, öğretmenler FD modelinin kurulması için gerekli unsurları [ $q_{,05;4-1461,18} = 5,25$ ;  $p < ,05$ ] yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla benimsemekteyken; FD modelinin diğer alt boyutları arasında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Müfettişlerin FD modelinin alt boyutlarını benimseme düzeyleri karşılaştırıldığında ise, müfettişlerin FD modelinin alt boyutlarını benimseme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, müfettişler FD modelinin alt boyutlarını birbirine yakın düzeylerde benimsemişlerdir.

FD modelinin her bir alt alt boyutunun benimsenme düzeyinde müfettiş ve öğretmenler karşılaştırıldığında ise; öğretmenler işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını [ $q'_{,05;2-1461,18} = 2,67$ ;  $p < ,05$ ], müfettişlere oranla daha fazla benimsemekteyken; diğer alt boyutlarda müfettiş ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Başka bir deyişle, müfettiş ve öğretmenler; FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını birbirine yakın düzeylerde benimsemişlerdir. İşbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarını, öğretmenlerin müfettişlerden daha fazla benimsemesinde; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ağırlıklı olarak kendilerinin sağlaması, yani mesleki gelişim sürecinde söz sahibi olmaları, etkili olabilir.



## Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Alt Boyutlarının Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması

FD modelinin alt boyutlarının müfettişler ve öğretmenler tarafından uygulanabilir bulunma düzeylerini gösteren betimsel istatistikler Çizelge 52'de verilmiştir.

Çizelge 52. FD Modelinin Alt Boyutlarının Müfettişler ve Öğretmenler Tarafından Uygulanabilir Bulunma Düzeyini Gösteren Betimsel İstatistikler

	FD Denetim Modelinin Alt Boyutları								
	FD Modelinin Kurulması İçin Gereklİ Unsurlar		Yoğun Mesleki Gel.Yak.		İşbirlikçi Mesleki Gel. Yak.		Özyönetimli Mesleki Gel.Yak.		Toplam
Değişkenler	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Müfettiş	3,4804	,7466	3,4976	,8527	3,4289	,8782	3,5103	,8266	3,4788
Öğretmen	3,3754	,7719	3,1595	,9756	3,3534	,8715	3,3366	,7996	3,3069
Toplam	3,3998	,7667	3,1416	,9584	3,3710	,8729	3,3771	,8085	

Çizelge 52'den de görüleceği üzere, FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla; özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 3,51$ ), yoğun mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 3,50$ ), FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ( $\bar{X} = 3,48$ ) ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını ( $\bar{X} = 3,43$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler ise en çok sırasıyla; FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ( $\bar{X} = 3,37$ ), işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını ( $\bar{X} = 3,35$ ), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 3,34$ ) ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını ( $\bar{X} = 3,16$ ) uygulanabilir bulmuşlardır.

Müfettiş ve öğretmenlerin, FD modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (split plot) sonuçları Çizelge 53'de verilmiştir.

Yapılan iki yönlü anova analizinde varyanslar homojen olmadığı için, varyansların homojen olmadığı koşullar için önerilen Grenhouse-Geisser hesaplamasına dayalı değerler kullanılmıştır. Çizelge 53'den görüleceği üzere, FD modelinin tamamının uygulanabilir bulunma düzeyinde müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(1,535)}=5.224$ ;  $p<.05$ ]. Bu sonuca göre, müfettişler FD modelini öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir

bulmuşlardır. Müfettişlerin, kanuni yetkileriyle eğitim sistemini kısmen de olsa etkileyebilme güçleri oldukları göz önünde bulundurunca, öğretmenlere oranla FD modelini daha fazla uygulanabilir, bulmuş olabilirler.

Çizelge 53. FD Modelinin Alt Boyutlarının Uygulanabilir Bulunma Düzeylerinin Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>Deneklerarası</b>						
Grup (Müfettiş/Öğretmen)	11,488	1	11,48	5,224	,023	Müfettiş- Öğretmen
Hata	1176,56	535	2,199			
<b>Denekleriçi</b>						
Yaklaşım (Mod.Kur.Ger.Uns. / Yoğun M.G.Y. / İşbirlikçi M.G.Y. / Özyönetimli M.G.Y.)	2,418	2,783	,869	3,458	,018	Mod.Kur.Ger.Uns- Yoğun M.G.Y.
Grup * Yaklaşımlar	3,968	2,783	1,426	5,674	,001	
Hata	374,125	1488,718	,251			
<b>Toplam</b>	<b>1568,559</b>	<b>2030,284</b>				

FD modelinin alt boyutları da müfettiş ve öğretmenler tarafından farklı düzeylerde uygulanabilir bulunmuştur [ $F_{(2,783-1488,718)}=3,458$ ;  $p<.05$ ]. Başka bir deyişle, FD modelinin alt boyutları, öğretmen ve müfettişlerin ortak (toplam) görüşlerine göre farklı düzeylerde uygulanabilir bulunmuştur. Bu sonuca göre, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir bulunmuştur.

Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin alt boyutlarının uygulanabilir bulunmasında ortak etkinin de anlamlı olduğu [ $F_{(2,783-1488,718)}=5.674$ ;  $p<.05$ ] ortaya çıkmıştır. Buna göre FD modelinin alt boyutlarının uygulanabilir bulunmasına ilişkin müfettiş ve öğretmen algıları, FD modelinin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır.

FD modelinin uygulanabilir bulunma düzeyinde; hangi gruplar ve hangi boyutlar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla, her bir boyut düzeyinde gruplararası farklılıklar ve her her bir grup düzeyinde boyutlararası farklılıklar Tukey çoklu karşılaştırma testi ile incelenmiştir. Müfettiş ve öğretmenlerin FD modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeylerinin, gruplararası ve boyutlararası çoklu karşılaştırmalarına ait fark değerleri Çizelge 54'de verilmiştir. Çizelge 54'de anlamlı farklılık bulunan değerlerin üzeri \* şeklinde işaretlenmiştir.

Çizelge 54. Müfettiş ve Öğretmenlerin FD Modelinin Alt Boyutlarını Uygulanabilir Bulma Düzeylerinin Çoklu Karşılaştırılması

		FD Mod.Kur. Ger.Uns.		Yoğun M.G.Y.		İşbirlikçi M.G.Y.		Özyönetimli M.G.Y.	
		Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş	Öğretmen	Müfettiş
<b>FD Mod.Kur. Ger.Uns.</b>	Öğretmen			4,83*		0,49		0,87	
	Müfettiş	2,02			-0,38		1,53		-0,66
<b>Yoğun M.G.Y.</b>	Öğretmen					-4,33*		3,96*	
	Müfettiş			6,52*			1,54		-0,28
<b>İşbirlikçi M.G.Y.</b>	Öğretmen							0,37	
	Müfettiş					1,46			-1,82
<b>Özyönetimli M.G.Y.</b>	Öğretmen								
	Müfettiş							3,35*	

q için kritik değer;  $q_{,05;4-1488,718} = 3,63$

q' için kritik değer;  $q'_{,05;2-1488,718} = 2,86$

Çizelge 54'den görüleceği üzere, öğretmenlerin FD modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeyleri karşılaştırıldığında, öğretmenler FD modelinin kurulması için gerekli unsurları [ $q_{,05;4-1488,718}=4,83$ ;  $p<,05$ ] yoğun mesleki gelişim yaklaşımına; işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını [ $q_{,05;4-1488,718}=4,33$ ;  $p<,05$ ], yoğun mesleki gelişim yaklaşımına ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını [ $q_{,05;4-1488,718}=3,96$ ;  $p<,05$ ] yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Daha önce de vurgulandığı üzere, yurtiçinde yapılan birçok araştırmada; denetim sürecinin müfettişler tarafından belirlendiği ve öğretmenlerin sürece dâhil edilmediği mevcut denetim sisteminden ve müfettişlerden öğretmenlerin hoşnut olmadıkları ve öğretmenlerin müfettiş ve okul müdürlerini mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterlikte görmedikleri, ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı, müfettiş veya okul müdürlerinin yönlendirdiği denetim ve mesleki gelişim yaklaşımı olan yoğun gelişimi, kendilerinin sürece dâhil edildikleri diğer yaklaşımlara oranla daha az uygulanabilir bulmuş olabilirler.

Müfettişlerin, FD modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeyleri karşılaştırıldığında ise, müfettişlerin FD modelinin alt boyutlarını uygulanabilir bulma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, müfettişler FD modelinin alt boyutlarını birbirine yakın düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır.

FD modelinin her bir alt alt boyutunun uygulanabilir bulunma düzeyinde, müfettiş ve öğretmenler karşılaştırıldığında ise; müfettişler yoğun mesleki gelişim

yaklaşımını [ $q'_{,05;2-1488,718}=6,52$ ;  $p<,05$ ] öğretmenlere oranla; yine müfettişler özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını [ $q'_{,05;2-1488,718}=3,35$ ;  $p<,05$ ] öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettiş ve öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını ise, benzer düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişlerin yoğun mesleki gelişimi öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmalarında; kendilerinin yaklaşımda aktif biçimde yer almaları, öğretmenlerin de müfettişleri bu yaklaşım için yeterli görmemeleri, etkili olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### SONUÇLAR

FD modelinin ilköğretim müfettişleri ve devlet ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

#### **Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlara İlişkin Sonuçlar**

FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, hem ilköğretim müfettişleri hem de ilköğretim öğretmenleri ‘tamamen’ benimsenmekteyken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen ve müfettişlerin bu boyut altında en çok benimsedikleri ifade, “öğretmenlerin ‘sürekli gelişme’yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi”, en az benimsedikleri ifade ise, “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi”, şeklinde ortaya çıkarken; en çok uygulanabilir buldukları ifade, “öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması” ve en az uygulanabilir buldukları ifade ise, “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi” şeklinde ortaya çıkmıştır.

#### **FD modelinin kurulması için gerekli unsurları;**

- Müfettişler farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler de FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.
- Hatay’da çalışan müfettişler, K. Maraş’ta çalışan müfettişlere oranla; Adana ve Hatay’da çalışan öğretmenler de K. Maraş’ta çalışan öğretmenlere oranla daha fazla benimsemişlerdir. FD modelinin kurulması için gerekli unsurları,

Adana'da çalışan öğretmenler, Hatay'da çalışan öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha fazla benimserken; daha az uygulanabilir bulmuşlardır.
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla benimserken; 11-15 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 7-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 40-49 yaşları arasındaki müfettişler, 40 yaş altındaki müfettişlere oranla daha fazla benimsemişlerdir. FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, 27-35 ve 36-45 yaşları arasındaki öğretmenler, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere oranla daha fazla benimserken; 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler, 27-35 yaşları arasındaki öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- Ön lisans ve öğretmen okulu mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

Öğretmenlerin anket dışında mesleki gelişime yönelik en çok vurguladıkları ifadeler; 'mesleki gelişim çalışmalarının yaz tatilinde, tatil kamplarında yapılması' ve 'başarılı bir mesleki gelişim için öğretmen statüsünün ve ücretlerinin artırılması', şeklinde ortaya çıkmıştır.

### **Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Sonuçlar**

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, ilköğretim müfettişleri 'tamamen', ilköğretim öğretmenleri 'büyük ölçüde' benimsemekteyken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen ve müfettişlerin bu boyut altında en çok benimsedikleri ifade, "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması", en az benimsedikleri ifade ise, "öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS'nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması", şeklinde ortaya çıkarken; en çok ve en az uygulanabilir buldukları ifadeler ise, benimseme kısmındaki ifadeler ile aynı şekilde ortaya çıkmıştır.

### **Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını;**

- Müfettişler, farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler de yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.
- Adana'da çalışan öğretmenler, K. Maraş'ta çalışan öğretmenlere oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha fazla benimserken; daha az uygulanabilir bulmuşlardır.
- Müfettişler, hem sınıf hem de branş öğretmenlerine oranla, daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla benimserken; 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 40-49 yaşları arasındaki müfettişler, 50 yaş ve üzerindeki müfettişlere oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Ön lisans ve öğretmen okulu mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

Müfettişlerin anket dışında yoğun mesleki gelişim yaklaşımına yönelik en çok vurguladıkları ifadelerden dikkat çeken; 'soruşturma ve inceleme görevlerinin müfettişlerin mesleki gelişime yoğunlaşmasını zorlaştırdığı', şeklinde ortaya çıkarken; öğretmenlerin vurguladıkları ifadeler ise; 'problemlerin öğretmenin yetiştirilmesi sürecinde çözülmesi' ve 'belirtilen uygulamaları mevcut müfettişlerin çok azının yapabilecek yeterlikte olduğu', şeklinde ortaya çıkmıştır.

### **İşbirliği Odaklı Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar**

İşbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımlarını, ilköğretim müfettişleri 'büyük ölçüde', ilköğretim öğretmenleri 'tamamen' benimsemekteyken; hem müfettişler hem öğretmenler 'büyük ölçüde', uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen ve müfettişlerin bu boyut altında en çok benimsedikleri ifade, "öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi", en az benimsedikleri ifade ise, "öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir

öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi”, şeklinde ortaya çıkarken; en çok ve en az uygulanabilir buldukları ifadeler ise, benimseme kısmındaki ifadeler ile aynı şekilde ortaya çıkmıştır.

#### **İşbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımlarını;**

- Müfettişler farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler de işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.
- Adana’da çalışan öğretmenler K. Maraş’ta çalışan öğretmenlere oranla, daha fazla benimsemişlerdir.
- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 40-49 yaş arası müfettişler, 40 yaş altı müfettişlere; 36-45 yaş arasındaki öğretmenler, 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlere oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Ön lisans ve öğretmen okulu mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

Öğretmenlerin anket dışında işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına yönelik en çok vurguladıkları ifade ise; ‘orta düzey öğretmenlerin teknolojiyi daha çok kullanmalarına yönelik uygulamaların, yaz aylarında 2-3 haftalık kurslar halinde verilmesi’, şeklinde ortaya çıkmıştır.

#### **Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımına İlişkin Sonuçlar**

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, ilköğretim müfettişleri ‘büyük ölçüde’, ilköğretim öğretmenleri ‘tamamen’ benimsemekteyken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmen ve müfettişlerin bu boyut altında en çok benimsedikleri ifade, “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması”, en az benimsedikleri ifade ise, “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz



etmesi”, şeklinde ortaya çıkarken; en çok uygulanabilir buldukları ifade, “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ve en az uygulanabilir buldukları ifade ise, en az benimsedikleri ifade ile aynı şekilde ortaya çıkmıştır.

#### **Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını;**

- Müfettişler farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler de özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, farklı düzeyde benimsemiş ve farklı düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.
- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müfettişlere; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler de, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla, daha fazla benimsemişlerdir. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, 11-15 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler de 7-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla, daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- 40-49 yaş arası müfettişler, 40 yaş altı ve 50 ve üzeri yaştaki müfettişlere oranla; 27-35 ve 36-45 yaşları arasındaki öğretmenler de, 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlere oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Ön lisans, öğretmen okulu ve 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

Öğretmenlerin anket dışında özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına yönelik en çok vurguladıkları ifadeler ise; ‘başarılı ve yeterli öğretmenlere, diğer arkadaşlarını rencide etmeyecek şekilde, unvan, ödül ve ek ödeme yapma gibi teşvik edici çalışmalar yapılmasının eğitimde kaliteyi artıracacağı’ ve ‘öğretmenlerin daha çok takdir edilmesi’, şeklinde ortaya çıkmıştır.

#### **Modelin Tamamının Benimsenmesine İlişkin Sonuçlar**

FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, özyönetimli

mesleki gelişim yaklaşımını ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimserken; öğretmenler ise en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimsemişler.

- Müfettiş ve öğretmenler, FD modelini benimseme düzeyi bakımından benzer görüşlere sahiptir.
- FD modelinin alt boyutları, öğretmen ve müfettişlerin ortak (toplam) görüşlerine göre farklı düzeylerde benimsenmiştir. Müfettiş ve öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları; yoğun mesleki gelişim yaklaşımına, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar ve modelde kullanılan yaklaşımların benimsenmesinde ortak etki anlamlı çıkmıştır.
- Müfettiş ve öğretmenler FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla benimsemişlerdir.
- Öğretmenler işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettişlere oranla daha fazla benimsemişlerdir.

### **Modelin Tamamının Uygulanabilir Bulunmasına İlişkin Sonuçlar**

FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını uygulanabilir bulurken; öğretmenler ise en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulanabilir bulmuşlardır.

- Müfettişler, FD modelini öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.
- FD modelinin alt boyutları, müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, farklı düzeylerde uygulanabilir bulunmuştur. FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir bulunmuştur.

- Müfettiş veya ğretmen olma ile FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar ve modelde kullanılan yaklaşımların uygulanabilir bulunmasında ortak etki anlamlı çıkmıştır.
- Öğretmenler yoğun mesleki gelişim yaklaşımını; FD modelinin kurulması için gerekli unsurlara, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır.
- Müfettişler, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenlere oranla daha çok uygulanabilir bulmuşlardır.
- Müfettiş ve ğretmenler FD modelini daha fazla benimsemekteyken, daha az uygulanabilir bulmuşlardır.

## ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, müfettiş ve ğretmenlerin FD modelini tamamen benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan birçok araştırmada geleneksel denetim sisteminin etkili olmadığı; yurtiçinde yapılan araştırmalarda da mevcut denetim sisteminin etkili olmadığı, öğretmenlerin denetim uygulamalarından ve müfettişlerden memnun olmadığı gerçekleri göz önünde bulundurulursa, Türkiye eğitim sisteminde mevcut denetim sistemi yerine FD modelinin uygulanması önerilebilir.

Müfettiş ve ğretmenlerin FD modelini orta düzeyde uygulanabilir buldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, FD modelinin uygulanabilmesi için Türkiye eğitim sisteminde gerekli fiziksel alt yapı ve paradigmatik değişimler sağlanmalıdır. Örneğin; ğretmenlerin denetim sürecine katılımları (söz sahibi olmaları); denetimin durum saptama ve not vermeden öte öğretmenin mesleki gelişimi odaklı olması için, teftiş yönergelerinin ve denetmen rollerinin yeniden tanımlanması; öğretmenlerin statülerinin artırılması; öğretmenlere mesleki gelişimleri için zaman, teknoloji, materyal ve özendirme sağlanması; öğretmenlerin ğretim problemlerinin çözümü konusunda okul yönetiminde söz sahibi olmaları (yönetime katılmaları); öğretmenlerin mesleki gelişimleri için küçük takımlar kurmalarının sağlanarak beraber çalışması; öğretmenlerin ğretim problemlerini çözme konusunda yetiştirilmesi; öğretmenlerin ğretim ile ilgili araştırmaları incemelesi; öğretmenlerin müfettiş, okul müdürü, meslektaş ve öğrencilerinden öğretimleriyle ilgili geri bildirim almaları, gibi konularda

gerekli yapısal, yönetsel ve mevzuat değişiklikleri yapılmalı ve paradigmatik dönüşümler sağlanmalıdır.

Belirtilen değişimlerin başarıya ulaşmasındaki temel değişkenlerden birisinin, ilgili tarafların değişime inanması ve benimsemeleri olduğu varsayılırsa, müfettiş ve öğretmenlere eğitim sistemiyle ilgili değişimler konusunda daha olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlayacak hizmetiçi eğitim verilmelidir.

FD modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- 'Sürekli gelişme'nin bir yaşam felsefesi haline nasıl getirilebileceği konusunda, öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli ve sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin bir yaşam felsefesi olmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sistemi uygulanmalıdır.
- Okulların vizyon ve misyonunun; okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilebilmesi için, gereken düzenlemeler yapılmalı ve mevzuatta buna yer verilmelidir.
- Öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam kalitesini artıracak düzenlemeler yapılmalıdır.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere, başarılı müfettiş veya okul müdürlerinin, öğretmenlere yoğun destek verebilmelerini sağlayacak kanuni düzenlemeler yapılmalı, okul müdürlerine ve müfettişlere bunun için zaman ve maddi kaynaklar sağlanmalıdır.
- Öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere destek veren müfettiş veya okul müdürlerinin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmenlerle eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmelerini ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere destek veren müfettiş veya okul müdürlerinin, öğretmenlerin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenlerle bir araya gelmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirebilme ve değerlendirebilmeleri konusunda, gerekli düzenlemeler yapılmalı ve bunun zümre öğretmenler arasında uygulanması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere, performans eleştirisinin yapılması konusunda ve eleştirinin kabulünü sağlamak amacıyla, mesleki profesyonellik ve akademik olgunluğun geliştirilmesi konusunda hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlere öğretimde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için, öğretim problemlerini tanımlamaya dönük hizmetiçi eğitim verilmeli ve öğretmenler problemlerine yönelik çözümler üretebilme konusunda yetkilendirilmelidir.
- Öğretmenlere MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlamalarını sağlayabilecek kanuni yetki ve bu konuda hizmetiçi eğitim verilmelidir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsemekle birlikte en az uygulanabilir buldukları ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, öğretim etkinliklerini analiz edebilmesi için, öğretmenlere bu konuda gereken eğitim materyali ve hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret edebilmeleri için, ihtiyaç duyulan düzenleme ve özendirme yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin, eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılmalarını özendirecek mekanizmalar geliştirilmelidir.

FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha az benimsemişlerdir. Erkek öğretmenlere belirtilen alt boyutlarda daha olumlu tutumlar kazandırmak için hizmetiçi eğitim verilmelidir.

FD modelini kadın öğretmenler erkek öğretmenlere; lisans mezunu öğretmenler de diğer eğitim düzeylerinden mezun öğretmenlere oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Buna göre kadın öğretmenlerin ve lisans mezunu öğretmenlerin eğitim sisteminde değişimlerin uygulanabilirliği konusunda diğer öğretmen gruplarına oranla daha olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlere ve lisans mezunu öğretmenlere eğitim sistemiyle ilgili değişimler konusunda daha olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayacak hizmetiçi eğitim verilmelidir.

1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişler, diğer kıdem gruplarına oranla FD modelini genel olarak daha az uygulanabilir bulmuşlardır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişlere, eğitim sistemiyle ilgili değişimler konusunda daha olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayacak hizmetiçi eğitim verilmeli ve FD modelinin gerektirdiği değişimleri gerçekleştirebilmeleri için, mesleki yeterlikleri artırılmalıdır.

Müfettiş ve öğretmenler, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlardan 'mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı öğretmenlerin farklı şekillerde denetlenmesi'ni en az düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bu sonuca göre, her öğretmenin mevcut gelişmişlik düzeyi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak denetlenmesinin, öğretmenlerin yararına olacağı konusunda öğretmen ve müfettişlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenler, yoğun ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında, 'ciddi öğretim problemi yaşayan öğretmenin sınıfında müfettiş veya okul müdürünün gözlemler yapmasını ve öğretmenlerin birbirlerini gözlemelerini' en az düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Mesleki gelişimde sınıf gözlemlerinin önemi konusunda öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenler, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında, 'öğretmenin müfettiş veya okul müdüründen geri bildirim almasını' en az düzeyde benimsemişlerdir. Öğretmenlerin, müfettiş veya okul müdürlerine karşı olumsuz önyargılarının sebeplerini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bununla birlikte, geri

bildirimini mesleki gelişim açısından önemi konusunda öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmen ve müfettişlerin ortak görüşlerine göre, FD modelinin alt boyutları içerisinde, diğer üç alt boyuta oranla daha fazla ve tamamen benimsenen, 'FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar' boyutunda yer alan ifadelerin uygulanmasına yönelik yapısal, yönetsel ve mevzuata yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

FD modelinin alt boyutları içerisinde, öğretmenler tarafından diğer üç alt boyuta oranla daha az uygulanabilir bulunan yoğun mesleki gelişim yaklaşımının, öğretmenler nezdinde daha fazla uygulanabilir bulunmasını sağlamak için; müfettiş ve okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin artırılması ve müfettiş-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi konularında hizmetiçi eğitim verilmelidir.

Öğretmenlerin bir kısmı, mesleki gelişim çalışmalarının yaz tatilinde, yaz kamplarında yapılmasını talep etmişlerdir. Buna göre, istekli öğretmenler için, mesleki gelişim çalışmalarının bir kısmının öğretmenlerin tatilde oldukları yaz mevsiminde yapılması için düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenlerin öğretimde ciddi problem yaşamalarının, hizmet öncesi eğitimden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre, eğitim fakültelerinden yeni mezun öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalı; belirtildiği şekilde, öğretmen yetiştirmede yetersizliklerin ortaya çıkması durumunda bunların giderilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin bir kısmı, müfettişlerin büyük çoğunluğunu öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yeterlikte görmemektedir. Öğretmenlerin müfettişleri algılamalarındaki sorunları çözmeye dönük mekanizmalar geliştirilmelidir. Örneğin müfettişlere yönelik olumsuz önyargısı olan öğretmenlerle müfettişlerin aynı grupta yer aldığı T-grup (duyarlık, laboratuvar) çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte, müfettiş yeterliklerini gerçek anlamda ortaya koyacak deneysel araştırmalar yapılmalı, bu bağlamda yetersizliği ortaya çıkan müfettişler yetiştirmeye tabi tutulmalıdır.

### Yararlanılan Kaynaklar

Acer, E, K. Acer, L, I. ve Chadbourne, R. (2002). Evaluating the work of teachers in Australian schools. **AARE Annual conference**. Brisbane.

Ağaoğlu, E. (1995). **Ortaöğretim kurumlarında görevli aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde klinik denetim yaklaşımı**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aiex, N. K. (1993). New directions in teacher evaluation: Approaches to evaluation. Eric Digest Article on Teacher Evaluation. ED: 364926.

Ali, M. A. **Historical evolution of professional development and teachers' practice: Issues, concerns and solutions**. [www.nssa.us/nssajrnl/20\\_1/pdf/Histrocal\\_evoution\\_redone\\_ali.pdf](http://www.nssa.us/nssajrnl/20_1/pdf/Histrocal_evoution_redone_ali.pdf). İnd. Tar.:01.02.2005.

Andrejko, L. (1998). The case for the teacher evaluation. **Journal of Staff Development**. Fall, (vol.19, No:4).

Anderson, S. (2001) **Organizational learning**. Unpublished doctoral dissertation. <http://www.whsd.org/users/sja/DissertationRef.htm>. İnd. Tar.:07.04.2006.

Aydın, İ. (2005). **Öğretimsel denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, M. (1986). **Çağdaş eğitim denetimi**. Ankara: İm Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aydoğan, İ. (2002). MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri ve bir model önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Badiali, J.B. Teaching supervision. [www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/BADIALI/badiali\\_eval/Handbook\\_Chapter.pdf](http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/BADIALI/badiali_eval/Handbook_Chapter.pdf). İnd. Tar.:01.01.2006.

Balay, R. (2004). Öğrenen örgütler. **Öğrenen örgütler**. Editörler: Kamile Demir ve Cevat Elma. Ankara: Sandal Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). **Sosyal bilimlerde araştırma**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2002). **Örgütsel gelişme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). **Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü**. Ankara: Tekağaç Yayınevi.

Başar, H. (1995). **Eğitim denetçisi**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 3. Basım.



Bays, D. A. (2001). **Supervision of special education instruction in rural public school district: A grounded theory.** Virginia Polytechnic Institute and State University. Unpublished doctoral thesis.

Beare, H. Caldwell, B. ve Millikan, R. (1993). Leadership. **Managing the effective school.** Editör: Margaret Preedy. Open University. Paul Chapman Publishing Ltd.

Brandt, R. (1996). On a new direction for teacher evaluation. **Educational leadership.** 53-p, p.30-33.

Bredeson, P. V. ve Scribner, J. P. (2000). A statewide professional development conference: Useful strategy for learning or inefficient use of resources? **Education policy analysis archives.** Volume. 8, Number. 13, February.

Brennan, S. (1995). Making difference for student teachers through the careful preparation of supervisors. **Making the difference for teachers. the field experience in actual practice.** Editor: Gloria Applet Slick. California: Corwin Press, Inc.

Büyükaşlan, M. A. (1996). **İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. **Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Campbell, J. ve Evans, L. (1993). The national curriculum and the management of infant teachers' time. **Managing the effective school.** Editör: Margaret Preedy. Open University. Paul Chapman Publishing Ltd.

Cemaloğlu, N. (1996). **İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rolünün öğretmenleri güdülemesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çinkır, Ş. (2003). Örgütlerde personel geliştirme. **Yönetimde çağdaş yaklaşımlar.** Editörler: Cevat Elma ve Kamile Demir. Ankara: Anı Yayıncılık. 2. Baskı.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. **Educational leadership.** Vol. 58, No. 5, p.12-15.

Dollansky, T. (1998). Rural saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and professional development <http://www.ssta.sk.ca/research/leadership/98-04.html#Appendix> İnd. Tar: 09.03.2005.

Duffy, F. M. (1997). Supervising schooling, not teachers. **Educational leadership.** Vol. 4, No. 8, p.78-83.

DuFour, R. (2001). In the right context: The effective leader concentrates on a foundation of programs, procedures, beliefs, expectations, and habits. **Journal of staff development**. Winter. 2001. Vol:22, No:1. <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/dufour221.cfm>. İnd. Tar.: 26.12.2005.

DuFour, R. ve Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. **Journal of staff development**, Fall. Vol.16. No. 4. <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/dufour%20164.cfm>. İnd. Tar.:27.12.2005.

Ecevit, H. (1996). **İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirilme düzeyi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elma, C. (2004). Öğrenen örgütlerde takım çalışması. **Öğrenen örgütler**. Editörler: Kamile Demir ve Cevat Elma. Ankara: Sandal Yayıncılık.

Elmore, R. (2000). Learning to lead, leading to learn: Improving school quality through principal professional development. [http://www.nsd.org/library/leaders/leader\\_report.cfm](http://www.nsd.org/library/leaders/leader_report.cfm). İnd. Tar.: 28,12,2005.

Engin, M. (2003). **İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin algı ve beklentileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (2000). **Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi**. Genişletilmiş Altıncı Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

Farris, P. J. (1996). **Teaching, bearing the torch**. Dubuque :Brown & Benchmark Publishers.

Florance, G. W. (2005). **Teacher supervision methods in Virginia**. Unpublished Master's Thesis. Virginia Commonwealth University. [www.umi.com](http://www.umi.com). Publication Number: AAT 3169632. İnd. Tar.:10.07.2006.

Fritz, C. ve Miller, G. (2003). Supervisory options for instructional leaders in education. **Journal of leadership education**. Volume.2, Issue.2, Winter.

Furtwengler, C. B. (1995). State actions for personnel evaluation. **Education policy analysis archives**. Volume.3, Number. 4, February.

Gallacher, K. Supervision, mentoring and coaching. Methods for supporting personel development. [www.fpg.unc.edu/~scpp/pdfs/Reforming/08-191\\_214.pdf](http://www.fpg.unc.edu/~scpp/pdfs/Reforming/08-191_214.pdf). İnd. Tar.:01.01.2006.

Gallagher, H. A. (2002). Elm street school: A case study of professional development expenditures. **Education policy analysis archives**. Volume. 10, Number. 28. May.

Garmston, R. J. (2003). Group wise: As trainings grow shorter follow-up plays a bigger role. **Journal of staff development**. Vol:24, No:4. Fall.

Garmston, R. J. (2005). Grup wise: Create a culture of inquiry and develop productive groups. **Journal of staff development**. Vol:26, No:2. Spring.

Gates, D. M. (2005). **A study of teacher evaluation practices in the commonwealth of Pennsylvania**. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University Graduate School. Pennsylvania. www.umi.com. Publication Number. AAT 3178779. İnd. Tar.:10.07.2006.

Glanz, J. (1999). Action research. **Journal of staff development**. Vol. 20, No.3. Summer.

Glatthorn, A. A. (1997). **Differentiated supervision**. (2nd edition). Wirginia: ASCD.

Glover, D. ve Law, S. (1996). **Managing professional development in education**. Kogan Page Limited. London.

Goldstein, I. L. (1993). **Training in organization. Needs assessment, development and evaluation**. (3rd edition). Brooks/Cole Publishing Company. California.

Gordon, S. P. (1991). Participatory Supervision: Wave of The Future Or Oxymoron? **Education**. Summer, Vol. 111, Issue 4.

Gökçe, F. (1994). **Bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları II. kademesinde denetim amaçlarının gerçekleşmesi ve denetim ilkelerine uyulması konusunda denetçi ve öğretmen görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Grene, T. (2004). Literature review for school-based staff developers and coaches. **NSDC's School-based staff developer learning community coach**.

Guskey, T. R. (1997). Research need to link professional development and student learning. **Journal of staff development**. Vol. 18, No. 2. <http://www.nsd.org/library/publications/jpd/jpdgusk.cfm>. İnd. Tar.: 25.12.2005.

Gül, M. (2001). **İlköğretim deneticilerinin öğretim liderliği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haley, M. H., Midgely, A., ve Ortiz, J. (2005). Teacher research in foreign language classrooms: Four teachers tell their stories. **Current issues in education**. Vol: 8, No:14. Arizona State University.

Halverson, R. R. (2003). System of practice: How leaders use artifacts to create Professional community in schools. **Education policy analysis archives**. Volume. 11, Number. 37, October.

Hargreaves, D. ve Hopknis, D. (1993). School effectiveness, school improvement and development plannig. **Managing the effective school**. Editör: Margaret Preedy. Open University. Paul Chapman Publishing Ltd.

Has, E. (1998). **İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Heder, K. L. (2005). Teacher isolation: How mentoring programs can help. **Current issues in educaton**. Vol:6, No:1. Arizona State University.

Hillyer, D. (2005). **A case study of teacher evaluation and supervision at a high performing urban elementary school**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern California. www.umi.com. Publication Number: AAT 3180355. İnd. Tar.:10.07.2006.

Hopkins, W. S. ve Moore, D. K. (1993). **Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision**. Dubuque: Brown Benchmark Publishers.

Horna, H. ve Brown, S. (1997). **500 Tips for school improvement**. Cogan Page Limited. London.

Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (?). **Effective supervision Theory into practice**. <http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/Supervision.pdf>. İnd. Tar.:23.06.2006.

İpek, C. Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü. **Öğrenen örgütler**. Editörler: Kamile Demir ve Cevat Elma. Ankara: Sandal Yayıncılık.

İslamoğlu, G. (2002). Ekip geliştirme. **Örgütte kişisel gelişim**. Editör: A. Esra Aslan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ivanicki, E. F. (2001). Focusing teacher evaluations on student learning. **Educational leadership**. Vol. 58, No.5, p.57-59.

Jelley, M. H., Herrmann, R. O., Graff, D. K. (1985). **Personel business management**. McGraw-Hill Book Company. USA.

Jackson, P. (2002). Supervision & Evaluation of Classroom Teacherss-:Part 1; [www.trinitydc.edu/academics/catalog\\_02-03/programs/ed\\_admin.html](http://www.trinitydc.edu/academics/catalog_02-03/programs/ed_admin.html). İnd. Tar.: 15.04.2005.

Jailall, J. (1998). **Developing effective model of differentiated supervision**. Unpublished doctoral dissertation. East Caroline Universty.

Johnson, A. ve Johnson G. A. (1999). The insiders: Development in school with colleagues can succeed. **Journal of Staff Development**. Vol.20, No.4 Fall.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Karaaslan, A. D. (2003). **Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English Language Teachers.** Unpublished Master of Science Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.

Köklü, N. (2001). Araştırmacı olarak öğretmen. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim.** Yıl. 2, Sayı. 21, Kasım.

Kumrow, D. ve Dahlen B. (2002). **Is peer review an effective approach for evaluating teachers?** The Clearing House, Heldref Publications.

Lieberman, A. (1999). Real-life view: An interview with Ann Liebermann. **Journal of staff development.** Fall. Vol.20, No.4. <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/lieberman204.cfm>. İnd. Tar.:23.12.2005.

Lumby, J. (1997). The learning organisation. **Managing people in education.** Editörler: Tony Bush ve David Middlewood. Educational Management: Research and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Memişoğlu, S. P. (2001). **Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Middlewood, D. (1997). Managing appraisal. **Managing people in education.** Editörler: Tony Bush ve David Middlewood. Educational Management: Research and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2000). **Guidelines for performance-based library media specialist evaluation.**

Mortimore, P. ve Sammons, P. (1993). Key factors for effective junior schooling. **Managing the effective school.** Editör: Margaret Preedy. Open University. Paul Chapman Publishing Ltd.

McCullick, B. A., Coulon, S. C. (1998). The Effects of Varying Supervisory Conferences on Pre-Service Teachers' Specificity, Pedagogical Focus And Implementation of Written Behavioral Objectives. **Physical Educator.** Vol.55, Issue:1

Newstorm, J. W. ve Davis, K. (1997). **Organizational behavior. Human behavior at work.** Tenth Edition. McGraww-Hill Companies. USA.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., Wright. P. M. (1996). **Human resources management. Gaining a competitive advantage.** Second Edition. Irwin/McGraw-Hill Companies.USA.

Novick, R. (1996). Actual schools, possible practices: New directions in professional development. **Education policy analysis archives.** Volume. 4, Number. 14, August.

O'bryan, S. (1995). Can every teacher be successful mentor? **Making the difference for teachers. the field experience in actual practice.** Editör: Gloria Applet Slick. California: Corwin Press, Inc.

Office of Educational Research and Improvement. (1997). U. S. Department of Education.

O'Neill, J. (1997). Managing through teams. **Managing people in education.** Editörler: Tony Bush ve David Middlewood. Educational Management: Research and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Özdemir, P. (2001). **The effectiveness of action research as a teacher development tool: A case study.** Unpublished Master of Arts Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.

Pajak, E. (2000). **Approaches to Clinical Supervision.** Massachusetts: Christopher – Gordon Publisher, Inc. Second Edition.

Peterson, J. G. (1999). Demonstrated actions of instructional leaders: An examination of five California superintendents. **Education policy analysis archives.** Volume.7, Number.18, May.

Rettig, P. R. (1999). Differentiated Supervision: A new approach. **Principal.** January.

Richardson, J. (2002). 'Forced' march to reform yields impressive results: Reshaping schools from the top down. **National staff development council.** <http://www.nsd.org/library/publications/results/res4-02rich.cfm>. İnd. Tar.:25.12.2005.

Richardson, J. (1997a). Teachers can be leaders of change. <http://www.nsd.org/library/publications/innovator/inn3-97rich.cfm>. İnd. Tar.:20.12.2005.

Richardson, J. (1997b). Putting student learning first put these schools ahead. **Journal of staff development.** Vol:18, No:2, Spring.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. **Eğitimde Yansımalar VII.** Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.

Sergiovanni, T.J. ve Starratt, R.J. (1993). **Supervision a redefinition.** (Fifth edition). New York: Mc Graw – Hill, Inc.

Sawyer, R. D. (2001). Teachers who grow as collaborative Leaders: The rocky road of support. **Education policy analysis archives.** Volume.9, Number. 1.

Shaw-Baker, H. M. (1995). Communication: The key to succesful field experiences. **Making the difference for teachers. the field experience in actual practice.** Editor: Gloria Applet Slick. California: Corwin Press, Inc.

Slick, G. A. ve Burret, K. (1995) Bits and Pieces: Making the difference: People and Experience. **Making the difference for teachers. the field experience in actual practice.** Editor: Gloria Applet Slick. California: Corwin Press, Inc.

Sparks, D. ve Loucks, S. (1989). Five models of staff development. **Journal of staff development**, Fall. Vol. 10, No. 4. <http://www.nsd.c.org/library/publications/jsd/sparks104.cfm>. İnd. Tar.:29.12.2005.

Sparks, D. ve Loucks, S. (1990). <http://www.personal.psu.edu/faculty/d/g/dgm122/docs/modes.ppt>: İnd. Tar. 08.03.2005.

Sparks, D. (1999). How can schools make time for teacher learning. <http://www.nsd.c.org/library/publications/results/res3-99learning.cfm>. İnd. Tar.:23.12.2005

Sparks, D. (2001). Context standarts. <http://www.nsd.c.org/library/publications/results/res5-01spar.cfm>. İnd. Tar.:24.12.2005

Sparks, D. (2002). **Designing powerful development professional development for teachers and principals.** National Staff Development Council. Oxford.

Stout, R. T. (1996). Staff development policy: Fuzzy choices in an imperfect market. **Education policy analysis archives.** Volume. 4, Number. 2, February.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Case from the field. **Journal of curriculum and supervision.** Vol:15, No:3, Spring. p:212-235.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). **Supervision that ipmroves teaching. Strategies and technics.** Foreword by Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.** Ankara: Nobel Yayınevi.

Torrington, D. ve Weightman, J. (1993). The cultur and ethos of the school. **Managing the effective school.** Editör: Margaret Preedy. Open University. Paul Chapman Publishing Ltd.

Töremen, F. (1999). **Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tutumlu, M. (1992). **Ankara ili ilköğretim müfettişlerinin görev önceliği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

U.S. Education Department's National Awards Program for Model Professional Development (1997).

Uludüz, S. (1996). **İlköğretim kurumlarında sınıf içi etkinliklerin denetiminde müfettiş davranışları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, A. (1999). **İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Williams, S. C., Davis, M. C., Metcalf, D, ve Covington, M. V. (2003). The evolution of a process portfolio as an assessment system in a teacher education. **Current issues in educaton**. Vol:6, No:1. Arizona State University.

Wood, F. H. ve McQuarrie, F. (1999). On the job learning. **Journal of Staff Development**. Vol.20, No.3, Summer.

Yalçinkaya, M. (1992). **Ortaöğretimde ders denetimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, Y. (1995). **Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://www.bhs.k12.nj.us/Differentiated%20Supervision%20Program%20Description.htm>. İnd. Tar: 08.03.2005.

<http://www.acsu.k12.vt.us/SupvEval/MainDocument.htm>. Addison Central Supervisory Union: Differentiated Teacher Supervision and Evaluatin System İnd. Tar. 08.03.2005.

<http://www.montgomerycollege.edu/Departments/ctl/fellows/0506overview.htm>. The Learning – Centered Classroom: An Overview. İnd. Tar. 08.03.2005.

[http://www.abor.asu.edu/4-special\\_programs/lce/afc-defined\\_lce.htm](http://www.abor.asu.edu/4-special_programs/lce/afc-defined_lce.htm). Arizona Faculties Council (AFC) Defination of Leraner – Centered Education. İnd. Tar. 07.03.2005.

<http://www.psea.org/article.cfm?SID=204>. İnd. Tar. 08.03.2005.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le2cult.htm>. İnd. Tar. 08.03.2005.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le2advan.htm>. İnd. Tar. 08.03.2005.

<http://www.basd.net>. Bellefonte Area School District Professional Employee Supervision / Evaluation Plan. İnd. Tar: 08.03.2005.

<http://www.nhsd.net/NHschools/Curriculum/Supervision-Evaluation%20Plan-5-04--Posted%20to%20Website.pdf>. Nort Hills School District Differentiated Supervision / Evaluation Plan (Mayıs 2004). İnd. Tar: 08.03.2005.



- <http://www.writingproject.org/cs/nwpp/lpt/nwpr/337> ;Ind. Tar: 10.03.2005.
- <http://www.nsd.org/library/basics/faqs.cfm>. Ind. Tar.: 23.12.2005.
- <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/fullan241.cfm>. Ind. Tar.: 23.12.2005.
- [http://www.nsd.org/library/leaders/leader\\_report.cfm](http://www.nsd.org/library/leaders/leader_report.cfm). Ind. Tar.: 28,12,2005.
- <http://www.nsd.org/library/publications/innovator/inn3-97hirsh.cfm>. Ind. Tar.:25.12.205.
- [http://www.nsd.org/library/publications/jsd/f\\_vojtek.cfm](http://www.nsd.org/library/publications/jsd/f_vojtek.cfm). Ind. Tar.: 25.12.2005.
- [http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/53/04711516/0471151653.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/53/04711516/0471151653.pdf). Ind. Tar.: 25.12.2005.
- <http://www.howard.k12.md.us/humanres/HCEAagree.pdf>. Ind.Tar.: 01.01.2005
- <http://district.sbschools.net/doi/Evaluation/Differentiated%20Evaluation%20Plan%20October%202003.pdf#search='differentiated%20supervision'> Ind.Tar.:13.02.2006.
- [http://www.swsd.k12.pa.us/~Barbk/differentiated\\_supervision\\_pln.doc](http://www.swsd.k12.pa.us/~Barbk/differentiated_supervision_pln.doc) Ind. Tar: 13.02.2006.

**EKLER**

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1. FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİNİN BENİMSENME VE UYGULANABİLİR BULUNMA ANKETİ.....</b>	225
<b>EK 2. ANKET UYGULAMASI YAPILAN OKULLAR LİSTESİ.....</b>	230
<b>EK 3. ANKET UYGULAMASI İZİN YÖNERGESİ.....</b>	231

## EK 1.

## FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, öğretmenlerin mesleki gelişimini amaçlayan Farklılaştırılmış Denetim Modeli'nin, ilköğretim okulu öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre, benimsenme ve ilköğretim okullarında uygulanabilir bulunma düzeyini belirlemek amacıyla planlanan doktora tezine veri toplamak üzere geliştirilmiştir.

Anket içerisinde yer alan önemli bazı kavramlar şu şekilde tanımlanmıştır:

***Mesleki Gelişim: Öğretmenin, öğrencilerinin daha fazla öğrenmesini sağlamak amacıyla öğretim becerilerini geliştirmek için yaptığı faaliyetler***

***Mesleki gelişim sorumlusu (MGS) : Yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenin mesleki gelişimine rehberlik (danışmanlık) yapan ve yol gösteren başarılı bir müfettiş veya okul müdürü***

Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise, Farklılaştırılmış Denetim Modeli'ne yönelik görüşlerinizi ortaya koymaya yönelik ifadeler yer almaktadır.

Bu anket ile elde edilecek veriler birleştirilerek yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, hiçbir kimse ya da gruba verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, anketteki ifadeleri değerlendirirken içten ve titiz davranmanızla birlikte ***ifadelerin tümüne*** yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Ankete gösterdiğiniz ilgi ve özen için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Abdurrahman İLGAN

Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Eğitim Yön. ve Plan. Böl. Araş. Gör.

İş Tel: 0312 363 33 50 / 3022; Cep Tel: 0505 400 26 60

e-mail: ilgan@education.ankara.edu.tr

## BÖLÜM I

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz:** 1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek

**Yaşınız:**.....

**Öğretmenlikteki Kıdeminiz:**

1. ( ) 1-2 yıl 2. ( ) 3-6 yıl 3. ( ) 7-10 yıl  
4. ( ) 11-15yıl 5. ( ) 16-20 yıl 6. ( ) 21 yıl ve üzeri

**En Son Tamamladığınız Eğitim Programı:**

1. ( ) Öğretmen Okulu 2. ( ) Ön Lisans 3. ( ) 2+2 Lisans Tamamlama  
4. ( ) Lisans 5. ( ) Lisans Üstü

**Branşınız:** 1. ( ) Sınıf Öğretmeni 2. ( ) Branş Öğretmen

## BÖLÜM II

Bu bölümde, orta sütunda yer alan ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde; bu ifadeler ilköğretim okullarında uygulanmak (gerçekleştirilmek) istenirse ne düzeyde uygulanabileceğini ise, sağ taraftaki ölçek üzerinde uygun seçenekleri işaretleyerek belirtiniz.

**Lütfen her ifade için hem benimseme hem de uygulanabilir bulma kısımlarını işaretleyiniz.**

Orta sütunda belirtilen ifadeleri <b>ne düzeyde Benimsiyorsunuz</b> (kabul ediyorsunuz)?						Size göre orta sütunda belirtilen ifadeler, ilköğretim okullarında uygulanmak istenirse <b>ne düzeyde uygulanabilir</b> (gerçekleştirilebilir) ?									
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	<b>Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim İfadeleri</b>					Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	
					1. Öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması										
					2. Öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması										
					3. Okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması										
					4. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması										
					5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması										
					6. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı (veya izni) sağlaması										
					7. Öğretmenlere mesleki gelişimleri için, kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim gibi kaynaklar sağlanması										
					8. Öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi										
					9. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi										
					10. Öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi										
					11. Okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi										
					12. Okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını sürekli olarak takip etmesi										
					13. Okulda veya öğretimde ortaya çıkan problemlerin çözülmesi amacıyla, öğretmenlerin sorun çözme takımları kurmaları sağlanarak, öğretmenlerin birikimlerinden yararlanması										
					14. Öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması										
					15. Okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması										

**Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız!**

Orta sütunda belirtilen ifadeleri <b>ne düzeyde Benimsiyorsunuz</b> (kabul ediyorsunuz)?						Size göre orta sütunda belirtilen ifadeler, ilköğretim okullarında uygulanmak istenirse <b>ne düzeyde uygulanabilir</b> (gerçekleştirilebilir) ?					
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	<p style="text-align: center;"><b>Meslekte yeni (1-2 yıllık), veya tecrübesi olduğu halde, öğretimle ilgili sınıfta ciddi problem yaşayan öğretmene yönelik mesleki gelişim ifadeleri</b> (Lütfen yukarıdaki özelliklere sahip öğretmenleri düşünerek işaretleme yapınız)</p>	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	
						16.Öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması					
						17.Öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS = başarılı bir müfettiş veya okul müdürü)'nun öğretmenin sınıfında gözlemler yapması					
						18.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; ilişkileri geliştirmek ve mesleki gelişim sürecini planlamak için öğretmenle bir araya gelmesi					
						19.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; mesleki gelişim sürecinde kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması					
						20.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi					
						21.MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması					
						22.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi					
						23.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrenme kazanımlarını ve öğrencilerin odaklandığı etkinlikleri incelemesi					
						24.MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi					
						25.MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi					
						26.Gözlemin analizinden sonra MGS'nin; öğretmenin kendi öğretim problemlerinin çözümü konusunda düşünmesini ve problemlerine yönelik çözümler üretmesini sağlaması					
						27.Öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması					
					28.Öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan becerisinin iyileştirilmesi için; MGS'nin, beceriyle ilgili bilgi vermesi ve becerinin nasıl uygulanacağını göstermesi						
					29.Öğretmenin, geliştirilmesi öncelikli olan beceriye yönelik sınıfında bir uygulama yapması, MGS'nin öğretmenin uygulamasını gözlemesi ve öğretmenle birlikte uygulamayı analiz etmesi						

**Meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız!**

Orta sütunda belirtilen ifadeleri ne düzeyde Benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz)?					Size göre orta sütunda belirtilen ifadeler, ilköğretim okullarında uygulanmak istenirse ne düzeyde uygulanabilir (gerçekleştirilebilir)?					
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
					<b>Öğretimde ciddi problemler yaşamayan, kısmen tecrübeli, mesleki yeterlik (başarı) bakımından orta düzeydeki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ifadeleri</b>					

**Mesleki gelişmişlik bakımından orta düzey öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız!**

Orta sütunda belirtilen ifadeleri ne düzeyde Benimsiyorsunuz (kabul ediyorsunuz)					Size göre orta sütunda belirtilen ifadeler, ilköğretim okullarında uygulanmak istenirse ne düzeyde uygulanabilir (gerçekleştirilebilir)?
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	
<p><b>Tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki yeterlik bakımından başarılı ve yeterli öğretmene yönelik mesleki gelişim ifadeleri</b>  (Lütfen yukarıdaki özelliklere sahip öğretmenleri düşünerek işaretleme yapınız)</p>					
					44. Öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapması
					45. Öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi
					46. Öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi
					47. Öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması
					48. Öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması
					49. Öğretmenin mesleki gelişimi için, bir eğitim öğretim yılında önemli birkaç amaç belirlemesi
					50. Öğretmenin amaçlarını başarmak için eylem planı geliştirerek, uyguladığı planı değerlendirmesi
					51. Öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak önemli amaçlar belirleme ve bu amaçları başarmaya yönelik gerçekçi planlar oluşturma konularında eğitim verilmesi
					52. Öğretmene mesleki gelişim planını uygulama, uygulamayı analiz etme ve mesleki ilerlemelerini değerlendirme konularında eğitim verilmesi
					53. Öğretmen mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirdiği için, kendi öğretimini nasıl değerlendireceğine (nasıl öz değerlendirme yapacağına) yönelik becerisinin geliştirilmesi
					54. Öğretmenin, (mesleki gelişimini kendisi gerçekleştirmekle birlikte); mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretilmesiyle ilgili geri bildirim alması
					55. Dördüncü ve daha üst sınıflara ders veren öğretmenin, öğretim etkinliklerini zenginleştirmesi için, öğretilmesiyle ilgili öğrencilerinden geri bildirim alması
					56. Öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması

**Başarılı ve tecrübeli öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız!**

**EK 2.**  
**UYGULAMA YAPILAN İLKÖĞRETİM OKULLARI**

<b>EK 2.</b> <b>UYGULAMA</b> <b>YAPILAN</b> <b>İLKÖĞR</b> <b>ETİM</b> <b>OKULL</b> <b>ARI</b>	<b>Okul İsmi</b>	<b>Öğretme</b> <b>n Sayısı</b>	<b>Uygulama</b> <b>yapılan</b> <b>öğretmen sayısı</b>	<b>Geri dönen</b> <b>anket sayısı</b>	<b>Geçerli</b> <b>anket</b> <b>sayısı</b>
<b>Adana</b> <b>SEYHAN</b>	1.Toros	87	13	12	10
	2.İsmet İnönü	79	13	12	12
	3.Gazi	78	13	11	11
	4.Cebesoy	75	13	13	13
	5.Kenan Evren	66	13	11	10
	6.Fatih Mehmet	54	13	11	10
	7.Hürriyet	52	13	13	12
	8.23 Nisan	48	11	11	11
	9.Orhan Çobanoğlu	46	11	10	9
	10.Sakarya	44	11	10	9
	11.80. Yıl	41	11	10	8
	12.Yıldırım Beyazıt	33	11	10	10
	13.Dumlupınar	32	11	10	8
	14.I. İnönü	28	9	9	8
	15.II. İnönü	27	9	9	9
	16.Havuzlubahçe	26	9	9	8
	17.Osman Gazi	23	9	9	8
	18.Cemil Nardalı	21	9	8	7
	19.29 Ekim	17	9	8	7
	20.Leman Sayıt	17	9	8	7
	21.Recai Gizer	17	9	9	9
	22.İnkılap	17	9	9	9
<b>Adana</b> <b>YÜREĞİR</b>	23.Tahsilli	61	13	12	11
	24.Töbank	59	13	11	11
	25.Ticaret Borsası	48	11	10	9
	26.Kiremithane	45	11	10	10
	27.Cumhuriyet	42	11	9	7
	28.Ömer R. Halıcılar	37	11	10	10
	29. Gazeteci A. Yavuz	33	11	11	11
30.Efes Pilsen	31	4	4	4	
<b>KAHRAMAN</b> <b>MARAŞ</b>	1.N.Fazıl Kısakürek	61	12	12	12
	2.Kurtuluş	57	12	11	9
	3.Atatürk	56	12	11	11
	4.80. Yıl	52	12	12	11
	5. Barbaros	49	11	10	9
	6.100. Yıl	48	11	8	8
	7.Fatih	39	11	10	9
	8.75. Yıl	34	11	11	10
	9.Ayşe Gümüşer	23	2	2	2
<b>HATAY</b>	1.Nizamettin Özkan	77	13	12	12
	2.Ayşe Fitnat	52	13	13	13
	3.Sümerler	46	11	11	10
	4.Şükrü Çolakoğlu	43	11	10	9
	5.T.O.B.B.	39	11	11	10
<b>Toplam</b>	<b>44 İ.Ö.O.</b>	<b>1960</b>	<b>476</b>	<b>443</b>	<b>413</b>



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 454/1465  
Konu : Araştırma İzni

14/04/2006

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)


İlgi : 04.04.2006 tarih ve B.30.2.ANK.0.F8.00.00-1002 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı doktora öğrencisi Abdurrahman İLGAN'ın "İlköğretim Öğretmenleri ve Müfettişlerin Algılarına Göre Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Devlet İlköğretim Okullarında Benimsenme ve Uygulanabilirlik Düzeyi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Adana, Kahramanmaraş ve Hatay illerindeki ilköğretim müfettişlerine ve ekli listedeki ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 64 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Cumaali DEMİRTAŞ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)  
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)