



**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL DENETİM İLE
ÖĞRENEN OKUL ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Emre ESEN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL DENETİM İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Investigating the Relationship Between Teachers' Perceptions of Instructional
Supervision and the Learning School)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre ESEN

Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Erzurum

Mayıs 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Emre Esen tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 20/05/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20/ 05 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Emre ESEN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, her konuda yol gösteren, önerilerini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'e,

Yüksek lisans ders döneminde bilgileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Durdağı AKAN'a, Doç. Dr. Ahmet AYIK'a ve Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM'a,

Tez çalışma sürecimde ölçeklerime katılım göstererek görüşlerini paylaşan meslektaşlarıma,

Hayatım boyunca manevi desteklerini yanımda hissettiğim annem Gülveren ESEN'e ve babam Burhan ESEN'e,

Son olarak varlığıyla ve desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Cansu KURT ESEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Emre ESEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL DENETİM İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre ESEN

Mayıs 2021, 93 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 758 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 257 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “ OMÖDD (Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları) Ölçeği” ve “ÖO (Öğrenen Okul) Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlmeleri için; frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova testi, Pearson korelasyon ve Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, öğretimsel denetim algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin OMÖDD algılarının branşa ve kıdeme göre tüm boyutlarda, cinsiyete göre “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı, okulda çalışma süresine göre ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin ÖO algılarının cinsiyete göre tüm boyutlarda, branşa göre “takım halinde öğrenme”, “zihni modeller” ve “paylaşılan vizyon” boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kıdem ve okulda çalışma süresine göre ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı, görülmüştür. OMÖDD ölçeği alt boyutları ile ÖO ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; OMÖDD ölçeğinin alt boyutlarının, ÖO ölçeği alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusuna erişilmiştir.

Sonuç: Araştırmanın sonucuna göre; ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre OMÖDD ölçeği alt boyutlarının öğrenen okul düzeyini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretimsel denetim, öğrenen okul, ders denetimi, öğrenen örgüt.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF INSTRUCTIONAL SUPERVISION AND THE LEARNING SCHOOL

Emre ESEN

May 2021, 93 pages

Purpose: The aim of this study is to examine the relationship between instructional supervision and learning school according to the perceptions of teachers working in primary schools.

Method: The relational survey model, which is one of the quantitative research model, was used in the study. The universe of the research consists of 758 teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Ağrı in the academic year of 2020-2021. The sample of the study consists of 257 teachers determined by simple random sampling method. As a data collection tool in research; "SPISB (School Principals' Instructional Supervision Behavior) Scale" and "LS (Learning School) Scale" were used. For statistical analysis of data; frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, t test, Anova test, Pearson correlation and Multiple Regression analysis were used. Statistical significance level was taken as .05.

Findings: As a result of the analysis, it was seen that the learning school perceptions of the teachers participating in the study were higher than their instructional supervision perception. It was found that teachers' SPISB perceptions differed significantly in all dimensions according to branch and seniority, in the dimension of "class visits and providing feedback" according to gender, but did not differ significantly according to working time at school. In the study, it was seen that teachers' LS perceptions differed significantly in all dimensions according to gender, in "team learning", "mental models" and "shared vision" dimensions according to branch, but did not differ significantly according to seniority and working time at school. It was determined that there is a significant positive relationship between sub-dimensions of the SPISB scale and the sub-dimensions of the LS scale. According to the multiple regression analysis results; It was found that the sub-dimensions of the SPISB scale significantly predicted the sub-dimensions of the LS scale.

Result: According to the teachers' perceptions it was concluded that the sub-dimensions of SPISB scale positively affect the learning school level.

Key Words: instructional supervision, learning school, lesson supervision, learning organization.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar DİZİNİ.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	vii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Denetim	6
Denetimin Amacı ve Önemi.....	7
Denetim İlkeleri	9
Denetim Modelleri	10
Bilimsel Denetim.....	10
Sanatsal Denetim	11
Öğretimsel Denetim	12
Klinik Denetim	16
Gelişimsel Denetim	17
Farklılaştırılmış Denetim.....	18
Öğrenen Örgüt.....	19
Öğrenen Örgütün Özellikleri.....	20
Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....	20
Öğrenen Örgüt Olmanın Engelleri	21
Öğrenen Okul.....	22

Öğrenen Okulun Özellikleri	23
Öğrenen Okul Değerleri	24
İlgili Araştırmalar	25
Öğretimsel Denetim ile İlgili Araştırmalar	25
Öğrenen Okul ile İlgili Araştırmalar	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Yöntem	33
Araştırma Yöntemi.....	33
Evren ve Örneklem	33
Veri Toplama Araçları	35
Kişisel Bilgi Formu	35
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği.....	35
Öğrenen Okul Ölçeği.....	36
Veri Toplama Süreci	37
Veri Analizi	37
Araştırmacının Rolü	39
Geçerlik ve Güvenirlik.....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	42
Bulgular	42
İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin OMÖDD Algılarının Düzeyi	42
İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin ÖO Algılarının Düzeyi	44
İlkokul Öğretmenlerinin OMÖDD ve ÖO'ya İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	45
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları	45
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Algıları.....	47
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Algıları.....	49
Branş Değişkenine Göre Öğretmen Algıları	51
İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin OMÖDD Algıları ile ÖO Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	52
OMÖDD Alt Boyutları ile ÖO ve Alt Boyutları Arasındaki Yordayıcılık İlişkinin İncelenmesi	54
BEŞİNCİ BÖLÜM	58
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	58
Tartışma ve Sonuç.....	58
Öneriler	61

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	61
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	69
EK-1. Kişisel Bilgiler formu	69
EK-2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği	70
EK-3. Öğrenen Okul Ölçeği	71
EK-4. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler	72
EK-5. Ölçekleri MEB' e Bağlı Okullarda Uygulama İzni	74
EK-6. Ağrı Merkez Resmi İlkokullarda Çalışan Öğretmen Sayısı	75
EK-7. Etik Kurulu Onay Belgesi	77
ÖZGEÇMİŞ	80

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları	13
Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bulguların Dağılımı	34
Tablo 3. OMÖDD ve ÖO Algıları Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı	38
Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular	38
Tablo 5. OMÖDD ve ÖO Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları	40
Tablo 6. Öğretmen Algılarına Göre OMÖDD Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	42
Tablo 7. Öğretmen Algılarına Göre ÖO Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	46
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretimsel Denetim ve Öğrenen Okul Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 10. Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 11. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	51
Tablo 12. OMÖDD ile ÖO Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	53
Tablo 13. ÖO ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 14. Takım Halinde Öğrenme ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 15. Zihni Modeller ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 16. Paylaşılan Vizyon ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 17. Kişisel Hakimiyet ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. OMÖDD Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	40
Şekil 2. ÖO Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	41



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt	: Aktaran
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
OMÖDD	: Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları
ÖÖ	: Öğrenen Okul
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Denetim ve değerlendirme, okul yönetim süreçlerinin önemli bir parçası olup okul yöneticisinin en önemli görev ve sorumlulukları arasında gösterilmektedir. Denetim bir kurumun veya örgütün etkili olabilmesi için vazgeçilmez bir süreçtir. Çünkü örgütlerde denetim süreci işlemezse örgüt yalnızlık, düzensizlik, kapalılık, durağanlık ve gücünü yitirme gibi sorunlarla karşılaşabilir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetim süreci oldukça önemlidir. Bu önemi ortaya çıkaran örgütsel yaşamdaki etkinliklerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereğidir. Eğitim kurumunda yapılan etkinlikler sürekli geliştirilme ve yenilemeye ihtiyaç duyduğu için eğitim kurumlarındaki denetim etkinliklerine daha çok önem verilmelidir (Yılmaz, 2019).

Eğitim kurumlarının etkili ve verimli olabilmeleri için çağın gereklerine göre kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin meslek alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu gelişmelere göre kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sadece kendi çabalarıyla sınırlamak her zaman yeterli olmayabilir. Nitekim çağdaş eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak denetim birimlerinden beklenmektedir (Akan, 2020).

Okulun tüm birimleriyle denetlenmesinde en önemli boyut hiç şüphesiz eğitim-öğretim faaliyetlerinin çok yönlü denetimidir. Çoğunlukla ders denetimi şeklinde uygulanagelen bu süreç öğretmenin ders sırasında yaptığı tüm etkinlik ve uygulamaların denetlenmesi amacıyla yapılan sınıf ziyareti olarak tanımlanmaktadır (Ciğer, 2006). Ancak ders denetim sürecini sadece dersin gözlenmesinden ibaret düşünerek hareket etmek denetim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü ders denetimi sürecinde öğretmen ve öğrencinin iş birliğiyle kazanılan deneyimler, gelişimler ve okul yöneticilerinin öğretmene yapacağı rehberlik çalışmaları gibi çok geniş kapsamda ele alınması gereken faaliyetler aklı gelmektedir. Bu bağlamda ders denetiminin ders öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak bir dizi faaliyeti kapsaması ve öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunması nedeniyle ders denetimi kavramı yerine çağdaş denetim yaklaşımlarından olan öğretimsel denetim kavramının bu araştırmada kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür.

Öğretimsel denetim, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı vizyona sahip eğitimci grupların yerine getirdikleri görevleri, işleri ve faaliyetleri kapsayan geniş bir süreci

tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğretimsel denetimin amacı, öğretmen ve denetici denetici iş birliğiyle öğrencilere nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım etmektir. Öğretimsel denetim sürecinin temelinde öğrenci, öğretmen, denetici arasında ortak bir çalışma ve paydaşların aktif katılımı vardır (Aydın, 2019). Bu aktif katılımın neticesinde bir yandan mevcut eğitim-öğretim süreci çok yönlü izlenip değerlendirilmekte, diğer yandan birlikte öğrenme sürecinin gelişimi kolaylaşmaktadır.

Birlikte öğrenmek, birbirinden öğrenmek, öğrenmeyi öğrenmek günümüz bilgi toplumunda öğreten okuldan öğrenen okula doğru yeni bir paradigmanın önünü açmıştır. Sanayi devriminin etkisi ile yapılandırılan okullarda, geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Okulun bu hızlı gelişmelere uyum sağlayabilmesi ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmesi için öğreten örgüt düşüncesinden sıyrılarak öğrenen örgüt anlayışını benimsemesi gerekir (Küçüköğlu, 2005).

Öğrenen örgüt kavramı 1990'lı yıllarda ilgi görmeye başlayan ve gün geçtikçe gelişen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerin hızlı öğrenme kapasitesi, öğrenen örgüt olma özelliği örgütün rekabet gücünü artırmakta, değişime uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Değişimin çok hızlı olduğu çağımızda bir kişinin bilgiyi üretmesi ve diğer kişilerin yöneticilerin emirlerini yerine getirmesi iş doyumsuzluğu oluşturmaktadır. Bireysel ve takım halinde, bütün örgüt üyelerinin yeni bilgiler üretmesi ve kapasitelerini artırmaları örgütün gelişimi ve ayakta durması için çok önemlidir (Helvacı & Karadurmuş, 2014).

Senge vd. (2014) öğrenen okulları yaratma ve geliştirme sürecinde yapılan her türlü çabanın üç sistem üzerinde gerçekleştiğinde diğerlerine göre fark yaratacağını ifade etmektedir. Devlet okulu ya da özel okul olsun, büyük ya da küçük okul olsun, kırsal ya da kentsel okul olsun, öğrenen okulları yaratma ve geliştirme sürecinde birbirine bağımlı ve birbirini etkileyen bu üç sistem; sınıf, okul ve toplumdur. Öğrenen sınıflar, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme amacı etrafında bir arada olduğu sınıflardır. Ebeveynler sınıf ve okul içerisinde yer almasalar da sistemin işleyişi için büyük önem taşımaktadırlar. Sistemin diğer parçası da sınıfları içerisine alan, tüm öğrencilerine en yüksek düzeyde öğrenme deneyimi sunmak amacı olan öğrenen okuldur.

Literatüre göre öğrenen okullar, çevresinde gelişen süreçleri izler, hedeflerini geliştirir, etkin bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturur, girişimcilik ve risk konularını destekler, okulun çalışmalarını etkileyen bütün değişkenlerin analizini yapar ve okulun gelişimini

sağlaması ve sürdürmesi için fırsatlar sağlamaktadır (Jokić, vd., 2012; Akt: Doğan & Yiğit, 2015).

Öğretimsel denetim ile öğrenen okulların tanımlarına baktığımızda iki değişkeninde öğretimi ve öğretmeni geliştirme, bir bütün olarak iş birliği halinde çalışma gibi ortak hedeflerinin olduğunu söylenebilir. Çağdaş denetim uygulamalarından olan öğretimsel denetim modelinin uygulandığı okullarda, öğrenci başarısını arttırmak için öğretmen ve denetici iş birliğini görmek mümkündür. Bu anlayışın hakim olduğu okullarda denetici öğretmeni kontrol etmeyi değil öğretmene rehberlik ve danışmalık yapmayı amaç edinmektedir. Bütün bu davranışların sergilendiği okulda öğrenci, öğretmen ve denetici olumlu bir okul iklimine sahip olmaktadır. Öğretimsel denetim anlayışının hakim olduğu okulların, öğrenen okul olma düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Ancak literatürde bu iki değişkenin incelendiği bir çalışma olmadığı için bu araştırma sonuçlarının araştırmacı ve uygulayıcılara önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin;
 - Okullarına ilişkin öğretimsel denetim algıları ne düzeydedir?
 - Okullarına ilişkin öğrenen okul algıları ne düzeydedir?
 - Öğretimsel denetime ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi ve branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Öğrenen okula ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi ve branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Okullarına ilişkin öğretimsel denetim algıları ile öğrenen okul algıları arasında ilişki var mıdır?
2. İlkokullarda öğretimsel denetim öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde öğretimsel denetim ile öğrenen okul konularında hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Literatür incelemesinde öğretimsel denetim modeli oluşturmak (Göker, 1999), öğretimsel denetimin etkilenen ve etkileyen değişken olarak öğrenci başarısı (Glanz vd., 2007), öğretimsel denetimin öğretmen

motivasyonuna etkisi (Yılmaz, 2019), yöneticilerin liderlik stillerinin öğretimsel denetime etkisi (Muraina ve Olanrewaju, 2016) araştırmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretimsel denetim konusunda yapılan araştırmalarda özellikle öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının incelendiği araştırmalar da mevcuttur (Deniz, 2017). Yapılan bu incelemelerden hareketle öğretimsel denetimin okullarda uygulanması konusunda öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğu ama bu uygulamaların belirli şartlara bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenen okul alanında yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenen okulun etkileyen ve etkilenen değişken olarak öğrenci başarısı (Şen, 2019), okul mutluluğu (Uğur, 2019), kültürel liderlik (Tuna, 2014), okul iklimi (Gürfidan, 2014) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Araştırmalarda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu, bu algıların çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırma, öğretimsel denetim ile öğrenen okul değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmediği düşünüldüğünde alandaki bu boşluğu doldurma ve bu iki değişkenin birbirleriyle hangi düzeyde ve yönde ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Bu çalışma literatüre, öğretimsel denetimin “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarının, öğrenen okulun “zihni modeller”, “paylaşılan vizyon”, “kişisel hakimiyet” ve “takım halinde öğrenme” alt boyutlarını yordayıp yordamadığı bilgisini kazandırması bakımında da önemlidir. Yapılan bu araştırma ile çağdaş denetim yaklaşımı olan öğretimsel denetim ile öğrenen okul değişkenlerinin ilişkisinin ortaya çıkarılması; eğitim yönetimindeki yeni yaklaşımların okul geliştirmeye etkisini de ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen verilerin, On Birinci Kalkınma Planı (2019) eğitim hedefleri arasında yer alan etkin ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için gerekli politikaların veriye dayalı olarak belirlenmesi (Madde 554) hedefinin gerçekleşmesine katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca “MEB 2023 Eğitim Vizyonu”nda okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunun ön plana çıkarıldığı bir teftiş sisteminin geliştirileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu noktadan hareketle, tez konusunun kapsamı dikkate alındığında öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin önem kazandığı ifade edilebilir.

Araştırmanın Varsayımları

Ağrı merkez ilçesindeki ilkokullarda yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarına dair gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları, ölçeklere içten, samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, Ağrı ili merkez ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan ve örnekleme alınan öğretmenler ve araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırma Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze yapılamamış ve online olarak veriler toplanmıştır.

Tanımlar

Araştırma kapsamında adı geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullardaki öğretmenler.

Öğrenen Örgüt: Üyelerinin önceden belirlenen amaçlarına ulaşmak için kapasitelerini sürekli artırdıkları, yeni düşünce tarzlarından beslendikleri, üyelerin birlikte nasıl öğrenebileceklerini öğrendiği örgütlerdir (Senge, 2020).

Öğretimsel Denetim: Bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı vizyona sahip eğitimci grupların yerine getirdikleri görevleri, işleri ve faaliyetleri kapsayan geniş bir süreci tanımlamak için kullanılmaktadır(Aydın,2019). Deneticinin, öğretmene rehberlik ettiği ve mesleki gelişimine katkıda bulunduğu bir süreci ifade eder.

Öğrenen Okul: Öğrenenler ve öğretenler ayrımı olmadan, okulda bulunan bütün paydaşların öğrenen pozisyonunda olduğu birlikte öğrenmeyi hedefleyen okuldur (Töremen, 2011).

Ders Denetimi: Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini ve öğrencileri hedeflenen kazanımlara ulaştırıp ulaştıramadığını değerlendiren ve öğretmeni geliştirmeyi amaçlayan denetimdir (Yeşil, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde denetim, denetimin amacı ve önemi, denetim ilkeleri, denetim modelleri, öğrenen örgüt ve öğrenen okula yer verilmiştir.

Denetim

Denetim eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi ve yoklanması işidir (TDK, 2020). Tarihsel sürece baktığımızda denetim ve yönetim kavramları çok yakından ilişkili olmuşlardır. Denetimi kontrol bağlamında yönetimin bir süreci olarak ele alan Fayol'un (1937) idare teorisini kamu hizmetinin yürütülmesinde yüksek komuta yapısı, yönetim araçları, yönetimin rolü, yapı ve örgüt, devlet birimleri ve son olarak iyileştirme araçları olan konsey başlıkları şeklinde ele aldığı görülmektedir. Devlet yönetimi ve özel yönetimler için “iyi yönetimin” önemini vurgulayarak, astların çalışma şeklinden ziyade yönetimin işleyişinin sonuçlar üzerinde daha fazla etkili olduğunu belirtmiştir. Bu işleyişin hazırlanması için ise planlama ve örgütlemenin önemine vurgu yaparak yüksek komutaya “idari rol” yüklemektedir (Demirel Dıyar,2018).

Çağdaş gelişmeler sonucunda denetimin işlevleri değişikliğe uğramıştır. Denetim ile ilgili farklı yazarlar farklı tanımlar yapmışlardır (Wiles ve Bondi; 1996, Akt: Aydın, 2019):

Harris ve Bessent (1969) yönetsel bakış açısı ile denetimi; “okulun öğretimsel hedeflerini gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul personelinin insan ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi” olarak tanımlamışlardır.

Denetimi bir program geliştirme etkinliği olarak gören Cogan (1973) ise denetim kavramını; “öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi, öğretim sonuçlarının ebeveynlere açıklanması ve genel olarak programı bir bütün olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Marks, Stoops ve King-Stops (1985) ise denetimi, öğretim süreci boyutunda ele alarak “öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi” şeklinde tanımlamışlardır.

Kimball Wiles' e (1967) göre ise denetim bir insan ilişkileri sürecidir. Bu anlamada denetici, iletişim sağlayan, insanların birbirlerini dinlemesine önem veren, benzer problemleri olan insanları ve birbirlerine yardım edebilecek insanları bir araya getiren, insanları yeni çalışmalar yapmak için teşvik eden kişidir.

Alfonso, Firth ve Neville' (1981) göre denetimin yönetsel boyutunu vurgulayarak “denetim bütün karmaşık örgütlerde vardır. Çünkü bütün örgütler kendilerini korumak, geliştirmek ve değiştirmek zorundadırlar. Örgüt ile denetim arasındaki ilişki doğrudan ve açıktır. Örgütsel kaynaklar, örgütün etkili olması için kullanılmak zorundadırlar. Okul bir üretim sistemidir ve eğitimcilerin öğretimsel denetimi, örgüt ve üretim arasındaki bağların kurulması için kaçınılmazdır.”

Mosher ve Purpel (1971), eğitim denetimini bir liderlik görevi olarak ele almakta ve bu açıdan “denetimin görevi öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğretmek; eğitimin program, öğretim ve diğer alanların yeniden formüle edilmesinde mesleki liderlik sağlamaktır.” görüşünü ortaya koymaktadırlar.

Bu tanımların yanı sıra Bozkurt (2013) denetimi bir kurumun faaliyetlerinin önceden belirlenen hedeflere uygun gerçekleşme düzeyini belirleme ve değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Daresh'e (1989) göre ise çalıştıkları örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlara rehberlik etme sürecidir(Akt. Demir ve Tok, 2015).

Akçadağ'a (2014) göre denetim, çalışanların çalışma şekillerini gözlemlemek, eksik ve yanlışlarını saptamak, bu yanlışların düzeltilmesi için çalışmak, yenilikleri tanıtmak ve çalışanları geliştirmektir. Denetimi öğretimsel gelişimi teşvik etmede diyalogu kolaylaştıran dinamik bir süreç olarak ifade eden Sullivan ve Glanz'a (2005/2015) göre, sınıfta öğretme ve öğrenme süreçlerinin yenilenmesinin merkezinde denetim yer almaktadır. Denetim kavramı, ortaya çıktığı sömürge zamanlarından günümüze kadar devamlı gelişmektedir ve denetimin, eğitim ilerlemesi üzerindeki etkisi, eğitim liderlerinin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneklerine bağlıdır. Bir eğitim liderinin bu durumu anlaması ve başarılı olabilmesi için denetimin gelişen ve değişen tüm yönlerini bilmesiyle mümkündür. Eğitim liderlerinin, etkili bir denetim yapabilmeleri için denetimi oluşturan bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek zorundadırlar.

Denetimin Amacı ve Önemi

Kurumların hedeflerinin gerçekleştirebilmek için elinde var olan ve faydalanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanmaları gerekir. Kurumların hedeflerine ulaşma dereceleri bir bakıma elindeki kaynakları kullanma derecesine bağlıdır. Bu sebeple, kurumun çalışmalarının

devamlı olarak kontrol ve denetim altında tutulması, mevcut kaynakların kullanılma derecelerinin tespit edilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Denetimin temel hedefi, kurumun hedeflerine ulaşma derecesini belirlemek, daha iyi neticeler alabilmek için gerekli tedbirleri almak ve kurumu devamlı geliştirmektir. Böylece kurumsal işleyiş planlı ve programlı olarak bir bütün halinde sürekli takip edilir, aksayan yönler belirlenmiş olur, bu hatalar düzeltilir, hataların tekrar ortaya çıkması engellendiği için daha etkili bir işleyiş gerçekleşir. Denetimin amacı, kurumsal hedeflerin gerçekleşme derecesini belirlemek ve işleyişi aksatacak durumlara karşı gerekli önlemleri zamanında almaktır (Aydın,2007; Sezgin Nartgün, 2020).

Her örgütün ulaşmayı amaçladığı bir hedefi vardır. Örgüte liderlik eden yöneticilerin esas görevi örgütü bu amaca ulaştırmaktır. Bu nedenle yöneticisi olduğu örgütün hedefe ulaşma yolunda, ne durumda olduğunu bilmek, izlemek, denetlemek denetim mekanizmasının varlık nedenlerindendir (Çoker, 1982).

Denetim hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olduğu için amaçlı bir etkinlik olduğu söylenebilir. Denetim aşağıdakiler dâhil olmak üzere çeşitli amaçlara hizmet eder (Wanzare & Costa, 2000):

1. Öğretimin iyileştirilmesi (Beach & Reinhartz, 1989; Glickman, vd. 1997; Goldsberry, 1997; Nolan, 1997; Sergiovanni & Starratt, 1993; Waite, 1997).
2. Etkili öğretmen kadrosu gelişiminin desteklenmesi (Acheson & Gall, 1997; Beach & Reinhartz, 1989; Glatthorn, 1984; Waite, 1997; Wilesand Bondi, 1996).
3. Öğretmenlerin öğretimlerinin ve öğrenenler için sonuçlarının farkında olmalarına yardımcı olmak (Glickman vd., 1997; Nolan, 1997).
4. Öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir ortamda yeni öğretim teknikleri denemelerini sağlamak (Nolan, 1997).
5. Program geliştirme çalışmalarını teşvik etmek (Nolan, 1997; Oliva & Pawlas, 1997; Wiles & Bondi, 1996).
6. İnsan ilişkilerini teşvik etmek (Wiles & Bondi, 1996).
7. Öğretmen motivasyonunu artırmak (Glickman vd., 1997).
8. En iyi sonuçları elde etmek için öğretme-öğrenme sürecini izleme (Schain, 1988).
9. Öğretmenlere ve denetçilere, diğer profesyoneller ile ortak çalışma yaparak öğretme-öğrenme süreci hakkındaki anlayışlarını artırmaları için bir mekanizma sağlamaktır (Nolan & Francis, 1992).

Bu açıklamaları göz önünde bulundurursak, denetimin asıl hedefinin, tüm paydaşların ortak çalışmasıyla kaliteli öğrenme ortamı oluşturmak ve öğretmene rehberlik etmek olduğu söylenebilir.

Denetim İlkeleri

Kurumlarda yapılan denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeler vardır. Bunlar:

1. Amaçlılık: Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden biri olan “amaç saptamada” somutlaşır, denetimin hem gerekçesini hem hedefini belirler.
2. Planlılık: Denetim uzun ve kısa dönemli planlara bağlıdır. Denetim planı hedeflere yönelik olmalı ve planlamanın genel ilkelerine uygun olmalıdır.
3. Süreklilik: Düzeltme ve değişikliklerin zamanında yapılabilmesi için denetimin sürekli olması şarttır. Bilim ve teknolojik gelişmeler denetimin sürekli olması gerektiğini belirten diğer değişkenlerdir.
4. Nesnellik: Denetim uygulamalarında objektif kaynaklardan yararlanmak, genel geçerliliği yüksek olan ölçütler kullanmak, ortaya çıkan sonuçları sayısallaştırmak ve bu süreçte duygusal davranmamak gerekir. Çünkü denetimin bilimsel olabilmesi, nesnel olarak yapılan denetimi gerektirir.
5. Bütünlük: Olay ve olguları her açıdan anlayıp, değerlendirebilmek için onları etkileyen tüm değişkenleri ve aralarındaki ilişkileri görebilmek bütünlük ilkesi kapsamındadır.
6. Durumsallık: Durumsal farklılıklar, aynı kişilerin farklı yer ve koşullarda farklı şekilde görülmelerine sebep olabilir. Denetim sürecinde bu durum göz önüne alınmaz ise denetimden rehberlik etmesi beklenirken yanıltıcı sonuçlara sebep olabilir.
7. Açıklık: Denetim yapan kişinin neler istediğini, nelere önem verdiğini açık bir dille paydaşlara aktarması gerekir. Bu durumda denetçiye olan güven artar.
8. Demokratiklik: Eğitim kurumlarında insan ögesi çok sayıda olduğundan dolayı denetimin demokratik olması beklenir. Denetim yapan kişilerin yetkiyi çok kullanmak yerine insanları etkilemesi, yapılan işi özendirme ve iş birliğine önem vermesi beklenir.(Başar,2000)

Gökçe (1994)'ye göre denetimin ilkeleri;

1. Denetim önceden belirlenen hedeflere göre yapılmalıdır.
2. Denetim belirli bir plan dâhilinde yapılır.

3. Denetimin temelinde iyi insan ilişkileri vardır.
4. Denetim ile ilgili veriler ve sonuçlar, denetlenen kişilerle açık bir şekilde paylaşılmalıdır.
5. Denetim, demokratik katılımı ve denetime katılan paydaşların iş birliğini gerektir.
6. Denetim sürecinde öğrenci, okul ve çevresi dikkate alınarak yapılır.
7. Denetim, eğitimle ilgili tüm etkinlikleri kapsar.
8. Denetim, başlangıcı ve bitişi olmayan, sürekli olması gereken bir faaliyettir.
9. Denetim tarafsızlığa ve bilimselliğe dayanır.
10. Denetim faaliyetleri arasında tutarlılık olmalıdır.
11. Denetim kişiler arası farklılıkları dikkate alır.

Denetim Modelleri

Eğitim kurumlarının etkili ve verimli olabilmesi için çağın değişen koşullarına ayak uydurmaları gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin alanındaki değişimleri takip etmeleri ve kendilerini bu değişimlere göre yenilemeleri gerekir. Bu süreçte öğretmenlerin alandaki değişimlere göre kendilerini yetiştirmelerini kolaylaştırmak için denetim birimlerinin yardımcı olmaları gerekir (Akan,2020).

Tarihsel süreçlere bakıldığında yönetim anlayışlarına uygun bir şekilde denetim modellerinin eğitim alanında yer aldığı görülmektedir. Denetim modellerinin her biri, felsefeleri, hedefleri ve süreçleri açısından araştırmayı hak etmektedir (Aydın,2019).

Eğitim denetimi açısından öne çıkan denetim modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, bilimsel yönetim anlayışıyla beraber ortaya çıkmış ve gelişmiştir. 1900'lü yılların başlarından günümüze kadar etkisini devam ettirecek olan mantıksal pozitivistten alınan bilimsel yönetim anlayışının, eğitim yönetimine ve dolayısıyla eğitim denetimine uygulanmaya başlandığı bir dönemdir (Beycioğlu & Dönmez, 2009).

Motivasyon ve verimlilik bu dönemin başlıca kavramları arasında yer almaktadır. Bilimsel denetimin temel varsayımı, öğretmenler güdülenmiş olur, öğretim programı tümüyle uygulanırsa, eğitim kurumları hedeflerine ulaşmış ve kurum hedeflediği verimi elde etmiş olur. Bu yaklaşıma göre denetim uygulayıcıları, eğitim kurumlarını hedefleri doğrultusunda etkili kılmalıdır (Akan, 2020).

Bilimsel denetim modelinde öğretmenlerden beklenen davranışlar standart bir şekilde oluşturulmuştur. Öğretmenlerden istenende bu standartları yerine getirmesidir. Denetim

uygulayıcısı da önceden oluşturulmuş bu standartları göz önünde bulundurarak denetim yaptığı için standartların dışında bir şey beklemez. Bu standartlara göre yapılan denetim bilimsel temele dayalı ve objektif bir şekilde yapılmış olur. Bu sebeptendir ki bilimsel denetim anlayışında yer alan “bilim”, denetimde öğretmen ve denetici yada denetmen arasındaki tarafsız ilişkiyi ve denetimin önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde yapılmasını ifade eder (Toker Gökçe, 2009). Bu denetim modelinde öğretmenin başarıya ne kadar yakın olup olmadığı önceden belirlenen standartları yerine getirmesine bağlıdır.

Eğitimde bilimsel denetim, öğretmenlerin profesyonel hale gelmesi, öğretmenlik mesleğinin yapılmasında vazgeçilmeyecek standart davranışların belirlenmesinde büyük katkılar sağlamıştır. Bütün öğretmenlerin belirlenmiş standartlar çerçevesinde davranmaları yönünde bir farkındalık oluşturmuştur. Fakat bu denli sınırlandırılmış bir mesleki faaliyet, insan ilişkilerinin ve duyguların yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde monotonluk ve sıradanlık gibi olumsuz etkilere yol açabilir (Aydın, 2019).

Bilimsel denetim, bilimsel yönetim anlayışı ile birlikte ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Geçmişten günümüze kadar birden çok yönetim yaklaşımları ortaya çıkmış olsa da, kamu kurumlarının birçoğunda bürokrasi anlayışı etkilidir. Yönetimde bürokrasi, bilimsel yönetim anlayışını dolayısıyla da bilimsel denetimi ortaya çıkarmaktadır. Bilimsel yönetim anlayışına göre yapılan denetimin birçok sınırlı yönleri vardır. Sınırlı yönlerin çokluğuna baktığımızda günümüzde özellikle okul denetiminde neden hala bilimsel denetimin uygulandığı sorgulanmalı ve irdelenmelidir (Toker Gökçe, 2009).

Sanatsal Denetim

Hesap verilebilir denetim yaklaşımının temelini oluşturan “önemli olan her şey ölçülebilir” düşüncesinin tam tersine Eisner’in sanatsal denetim yaklaşımı bütüncül bir bakış açısı taşımaktadır. Bu anlayış, duyarlılığa ve deneticinin sınıf içerisinde ortaya çıkan ayrıntıları görebilme ve değerlendirme bilgisine dayalıdır (Hopkins & Moore, 1993; Akt. Aydın, 2019).

Sanatsal denetim, katı, rutin ve kontrole dayalı denetim uygulamalarından farklı olarak, öğretmenlere nezaket, incelik ve anlayışla yaklaşımı temele alan, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde verileri ayrıntılı bir şekilde analiz eden ve değerlendirme yapan, öğretmenleri diğer bireylerden ayıran taraflarına yoğunlaşan uygulamaları içerir (Uğurlu, 2013).

Sanatsal denetim yaklaşımında deneticiler öğretmenleri farklı ve özel kılan yanlarını bulmalıdırlar. Amaç, o özellikleri bulup ve geliştirmektir. Öğretmenlerin bir takım eksik

yönlerini bulup onları eleştirmek değildir. İnsanlar arasında bireysel farklılıklar olduğu gibi öğretmenler arasında da bireysel farklılıkların olması doğaldır. Sanatsal denetim yaklaşımında öğretmenleri özel kılan bu bireysel farklılıklar ayırt edilerek, öğretmenlerin başarılı olduğu yönleri güçlendirmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır. Sanatsal denetimde öğretmenin ders sırasında kullandığı dil, öğrencilere hitap şekli ve anlatımı gibi becerilerinin geliştirilmesi yardım edilir (Yılmaz, 2004).

Sanatsal denetim yaklaşımında, kısa bir sürede değil uzun bir döneme yayılmış gözlemlerin yapılması gerekir. Bu uzun dönem boyunca yapılan tekrarlı gözlemler öğretmen ve denetici arasında açık bir iletişim oluşmasını sağlayarak, karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması sağlar. Eisner'in sanatsal denetim yaklaşımı dört temel unsurdan oluşmaktadır (Pajak, 1993; Akt: Aydın, 2019).

- 1- Deneticiler gözlem yaptıkları durumun önemli taraflarını görme ve anlama yeteneğine sahip olmalıdırlar.
- 2- Deneticiler gözlemlediklerini tanımlayabilmeli ve deneyimlerin özünü yakalayabilmeli ve bunları karşısındakilere açık ve etkileyici bir dille anlatabilmelidirler.
- 3- Deneticiler belli bir sınıfa ait durumları açıklayabilecek kavram, model ve kuramlara göre yorum yapabilmelidirler.
- 4- Bu modelin son aşamasında görülen ve yorumlananların değerlendirilmesi ve analiz edilmesi bulunmaktadır.

Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim kavramı, eğitim-öğretim kurumlarının içinde bulunan eğitici grupların davranışlarını kapsayan çok geniş bir süreci tanımlamaktadır. Amaç öğrencilere, öğretmen ve denetici iş birliğiyle yüksek kalitede öğrenme ortamı oluşturmak ve bu süreçte öğretmene rehberlik etmektir. Öğretimsel denetimde öğrenci, öğretmen ve denetici arasında amaca ulaşmak için iş birliği ve etkin bir katılım gereklidir (Aydın,2019). Öğretimsel denetim, ders için yapılan hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesidir. Öğretim sürecinin denetlenmesi öğretimin verimliliği ve kalitesinin sağlanması açısından çok önemlidir (Erdem,2006).

Summak ve Engin (2018) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin gerçekleştirdiği denetimin öğretimsel denetim sürecinden uzak kontrol amacıyla yapıldığını tespit etmişlerdir. Oysa çağdaş denetim yaklaşımlarından olan öğretimsel denetim, deneticilere daha çok öğretmene rehberlik etme, yol gösterme ve danışmalık yapma gibi görevler yüklemektedir.

Öğretmen ve denetici iş birliğinde daha kaliteli öğrenme ortamı oluşturmak öğretimsel denetimin temel amacıdır. Öğretimsel denetim öğretmene yapılan rehberliğin ve danışmanlığın öğrenciye yapılmış olduğu düşüncesiyle toplumsal gelişmeye doğrudan ve dolaylı katkı yaptığı düşüncesine dayanmaktadır (Akan, 2020).

Eğitim kurumlarında denetimin amacı öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve verimli olmasını sağlamak (Köklü, 1996; Tanrıöğen, 1996; Yıldırım Erol, 2010) ve eğitim kurumlarının gelişmesine rehberlik etmektir (Gündüz, 2012). Eğitim kurumlarında etkili ve verimli eğitim-öğretim ortamını oluşturmak okul yöneticisinin görevidir (Baştepe, 2009).

Eğitimde denetim gelişim süreci incelendiğinde yönetim kuramlarına paralel şekilde değiştiğini ve gelişim gösterdiğini görebiliriz. Okul yöneticilerinden beklenen rollerin değişim göstermesi nedeniyle okul yöneticilerinin denetim alanına daha fazla yoğunlaşması ve bu alandaki değişimleri takip etmeleri gerekir. Tartışmasız bu sonuç okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlayışa göre okul yöneticileri, öğretimsel lider olarak, öğretmenleri sınıf içinde yapılan etkinliklere göre denetlemeleri ve bu yönde geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlemeleri gerekir. Öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiği için sınıf içinde yapılan denetim çok önem kazanmıştır (Aydın, 2019).

Morris J. Cogan (1973) öğretimsel denetim için beş aşamalı ve her aşaması açıkça belirtildiği döngüsel bir sistem önermiştir. Bu aşamalar ve içerdiği etkinlikler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir (Akt: Aydın, 2019).

Tablo 1. Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları

AŞAMA	AMAÇ
Tanışma	• Öğretmen ve deneticinin birbirini tanımasının sağlanması, • Öğretmenin gözleneceği durumların bildirilmesi, • Beklenti ve endişelerin paylaşılması
Gözlem Öncesi Görüşme	• Gözlenecek dersler, • Ne tür verilerin toplanacağı, • Gözlem sırasında uyulacak kurallar, • Deneticinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi.
Sınıf Gözlemi	• Öğretmen ve öğrenci performansının gözlenmesi, • Önceden belirlenmiş verilerin toplanması.
Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık	• Sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi, • Gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi,
Gözlem Sonrası Görüşme	• Gözlem ve düşüncelerin paylaşılması, • Olası iyileştirmelerin tartışılması, • Gelecek denetim için amaçlar oluşturulması, • Amaçların nasıl başarılabacağına ilişkin planlar geliştirilmesi.

Öğretimsel denetimin amaçları öğretmen gelişimini ve büyümesini desteklemektedir (Zepeda ve Kruskamp, 2007, s.45; Sergiovanni ve Starratt, 2007; Teswaf ve Hofman, 2014; Kalule ve Bouchamma, 2013). Bu bağlamda personel geliştirme programının önemli bir bileşeni olarak kabul edilen öğretimsel denetim aracılığıyla öğretmenlere etkili sınıf uygulamaları hakkında geri bildirim sağlanarak profesyonel gelişimi artırma amaçlanır (Wanzare ve Da Costa, 2000).

Glickman vd. (2014) öğretimsel denetimin etkili olması için şu noktalara dikkat çekmektedirler:

- Öğretimi geliştirme sürecinde yer alan tüm paydaşlar denetim sürecine katkıda bulunacak gerekli bilgiye sahiptirler.
- Denetim, paydaşların kendilerini yenilemeleri ve mesleki gelişim sağlamaları için yansıtıcı sorgulamaya yönlendirmelidir.
- Başarılı denetim, bireysel ve ekipçe ortaya konan çabaların katkılarıyla örgütün gelişmesini sağlar.
- Başarılı denetim amacına hizmet edebilecek farklı anlamları teşvik eder.
- Etkili denetim öğretmen ve öğrencinin farklılığını anlamlandırır.
- Başarılı denetim farklı denetimleri kapsayarak bütüne entegre eder.
- Başarılı denetim uzun bir süreci kapsar, hemen yapılması gerekli olan işlerin önemini, süreçte kişiler arası ilişkilerin devamı ile dengeler.
- Başarılı denetim kişiler arası güveni ve açık bir iletişimi destekler.
- Başarılı denetim tecrübe edinmeyi ve risk almayı özendiren bir okul iklimini oluşturur.

Ağaoğlu'na (2012) göre tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarının da gelişmesi ve kendini yenileyebilmesi için belli aralıklarla denetlenmesi gereklidir. Etkili okul denetimi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek için ilgili ve sürekli destek ve teşvik sağlar (Ubogu, 2020).

Öğretimsel denetimin etkili olmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması beklenir. Bu bakış açısıyla okul yöneticilerinin etkili bir öğretimsel lider olması için belirli görevleri yerine getirmeleri gerekir. Bunlar;

1. Öğrenen öğretmenleri işe alması,
2. Mesleki gelişim faaliyetleri koordine etmeli,
3. Okul önceliklerini göz önünde bulundurarak karar almalı,
4. Öğretmenler arası iş birliği için fırsat ve zaman sağlayın.

5. Programların yapılandırılması için kaynakları belirlemeli ve personele bilgi sağlamalı,
6. Mesleki gelişimi teşvik etmeli,
7. Sınıf ziyaretleri yapmalı,
8. Değerlendirme uygulamaları ile öğretmenin gelişimi desteklenmeli,
9. Okulun öğrenmesini engelleyici dış etkilere karşı tampon görevi görmelidir(Bredeson & Johansson, 2000).

Sınıf içi yapılan denetimde deneticinin gözlemleyeceği etkinlikler öğretimin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu etkinlikler; derse hazırlık, ders planları, dersin sunulması, sınıf yönetimi ve öğrencilerle yapılan etkileşimdir. Bunlara ek olarak; öğretmenin sergilediği tutum ve davranışlar, öğrenci ve öğretmenlerle iletişimi, ders dışında oluşturduğu öğretimsel etkinlikler ve bunları pratiğe dönüştürme becerisinin takip edilmesidir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin öğretmenleri sürekli yakından takip etmesi, öğretmenlerin karşılaştığı sıkıntıları paylaşmaları ve bu sıkıntıların çözümü konusunda öğretmene destek olmalıdırlar (Topçu, 2010).

Öğretimsel denetimi yapacak olan okul yöneticilerinin de belirli özelliklere sahip olması gereklidir. Karslı'ya (2006) göre etkili okul yöneticilerinin özelliklerinden bazıları şunlardır; insan ilişkilerine önem verirler, beraber çalıştıkları kişileri anlamaya ve tanımaya çalışırlar, çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için uygun ortam sağlarlar. Açıkalın vd. (2018) iyi bir okul müdürünün özelliklerini şöyle açıklamışlardır:

- Her zaman doğru işleri yapmaya çalışır ve risk alır.
- Yapılacak işlerde aceleci değildir, sabırlı ve karardır.
- Takım çalışmasına önem verir.
- Herkese saygı gösterir ve hoşgörülüdür.
- Zamanı iyi kullanır.
- Tam bir öğretim lideridir.
- Toplumun okulu olmaya çalışır.
- Mesleki gelişime çok önem verir.
- Okullarda ortak çalışmaya önem verir.
- Öğrencilerin çok yönlü gelişmesi için çaba sarf eder.

McEwan'a (2018) göre etkili okul yöneticilerinin on özelliği vardır. Bunlar:

- 1- İletişim uzmanı olmalı
- 2- Eğitimci olmalı

- 3- Vizyon sahibi olmalı
- 4- Kolaylaştırıcı olmalı
- 5- Değişim uzmanı olmalı
- 6- Kültür mimarı olmalı
- 7- Harekete geçirici olmalı
- 8- Üretici olmalı
- 9- Karakter mimarı olmalı
- 10- Katkıda bulunan olmalıdır.

Klinik Denetim

Klinik denetim modeli 1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkmış, öğretmenlerin öğretme süreçlerindeki becerilerini geliştirerek öğrencinin başarısını artırmayı amaçlayan denetim modelidir (İlğan & Kıranlı Güngör, 2007). Klinik denetim modeli emir vermekten kaçınarak daha çok etkileşim halinde olmayı, otoriter olmak yerine demokratik olmayı ve denetim merkezli olmak yerine öğretmeni merkeze almayı tercih eder (Aydın,2019).

Klinik denetim öğretmenleri, iş başında yetiştirilerek sadece öğrenme ve öğretme sürecinin verimliliğini artırmaz aynı zamanda öğretmenlerin, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan "kendini gerçekleştirme" aşamasını yaşamasına olanak sağlayarak mesleki olarak zirveye ulaşmasını sağlar (Kayıkçı, Cantürk & Yılmaz, 2014). Altınok'a (2013) göre klinik denetimin amacı öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminin diploma alınca bitmediğini ve sürekli öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini anlamalarının sağlanmasıdır.

Kliniksel denetim bir dizi ilke ve yapılara dayanmaktadır. Bu ilkeler yorumlamada farklılıklar olmakla birlikte kliniksel denetimin 12 ilkesi üzerinde bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Kliniksel denetim:

- 1- Sınıfa dayalıdır.
- 2- Öğretmenin mesleki gelişimini ve öğretimin iyileştirilmesini amaçlar.
- 3- Toptan yapılan değerlendirmelerden farklıdır.
- 4- Ön yargılardan uzaktır.
- 5- Karşılıklı güveni esas alır.
- 6- Deneticiden öğretmen gelişimini, eğitimbilim ve çocuk gelişimini anlamaları beklenir.
- 7- Deneticinin kişilerarası beceriler, gözlem becerileri ve sorun çözme becerilerinin sahip olmasını gerektirir.

- 8- Öğretmen ve deneticini geliştirme sürecine ortaklaşa katkıda bulunan eşit bireyler olduğunun düşünüldüğü mesleki bir ilişki gerektirir.
- 9- Verilere dayalıdır.
- 10- Öğretmelerin gözlenen derse karşı ilgilerine ve endişe duydukları konulara göre veri toplanır.
- 11- Öğretmen ve deneticinin yansıtıcı bir diyalog içerisinde bulunmasını gerektirir.
- 12- Döngüseldir: Beş adımlı kliniksel döngü düzenli olarak tekrar edilir (Glickman, vd., 2014).

Glickman, vd. 'ne (2014) göre kliniksel denetimin yapısı beş adımda özetlenebilir:

- 1- Öğretmenle ön görüşme
- 2- Sınıf gözlemi
- 3- Gözlem verilerinin çözümlenmesi ve son görüşmenin planlanması
- 4- Öğretmen ile son görüşme
- 5- Önceki dört adımda yapılanların eleştirisi.

Gelişimsel Denetim

Glickman tarafından geliştirilen “Gelişimsel Denetim “ yaklaşımına göre denetici gelişim seviyesini analiz etmek ve bu gelişim seviyesine uygun bir denetim anlayışını oluşturmakla sorumludur. Gelişimsel denetimin amacı, denetimi endişe ve korku verici süreç olmaktan çıkararak öğretmenin ihtiyaçlarına uygun bir sürece dönüştürmektir (Aydın, 2019).

Gelişimsel denetimin uzun süreli amacı; öğretmenlerin deneticilerin yol göstericiliğinde öğretimin iyileştirilmesi için sorumlulukları tam olarak üstlendiği bir düşünce tarzıyla öğretmen gelişiminin sağlanmasıdır (Glickman vd., 2014).

Glickman vd. 'ne (2014) göre dört denetim yaklaşımından (yönlendirici kontrol yaklaşımı, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı, iş birlikçi yaklaşım ve yönlendirici olmayan yaklaşım) öğretmen denetimi için en uygunu belirlenmelidir. Öğretmenin problem çözebilme ve durumların aciliyetini anlama sorumlulukları kadar yetişkin gelişimi, öğretim alanındaki uzmanlığı ve bağlılık seviyeleri de dikkate alınmalıdır. Denetimsel yaklaşım seçiminde öğretmenin gelişimsel seviyesini, alan uzmanlığını ve bağlılığını belirlemek için iki yol vardır. İlki öğretmenin diğer öğretmenlerle yürüttüğü çalışmaları ve öğretim etkinliklerini izlemektir. İkincisi ise öğretmenin öğrenciler, öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişim konularındaki fikirlerini öğrenmektir.

Bir öğretmenin öğretim sürecini gözlemlerken dikkate alınması gereken noktalar şunlardır:

- 1- Öğretmenin öğrencileri bir birey olarak kabul edip onların ihtiyaçlarını dikkate alma derecesi,
- 2- Öğretmenin, öğrenci-öğretmen etkileşimi, etkili öğretim yolları, sınıf yönetim becerileri ve sınıf ortamındaki diğer etkenler arasındaki bağı fark etme düzeyi,
- 3- Öğretmenin ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında yansıtma yapıp veya yapmama durumu,
- 4- Öğretmenin dersin amaçladığı kazanımlara ve öğrencilere uygun farklı öğretim stratejilerini ne seviyede kullandığı,
- 5- Öğretmenin öğrencilerini iş birliğine, demokratikliğe ve kendilerini açık bir şekilde ifade etmeye cesaretlendire düzeyi,
- 6- Öğretmenin esnek davranması, öğrencilere karşı empati yapması ve gerekli hallerde dersini yeniden planlama düzeyi,
- 7- Öğretmenin öğrencileri değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarına göre geri bildirim verebilme düzeyi,
- 8- Öğretmenin kültürel farklılıklara karşı anlayışlı olup olmamasına,
- 9- Öğretmenin kendini değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarını gelişimi için kullanma düzeyi (Glickman vd., 2014).

Bir öğretmenin diğer meslektaşları ile olan etkileşimini gözlemlerken deneticinin göz önünde bulundurması gereken unsurlar şunlardır:

- Öğretmenin kendi sınıfında bulunan öğrencileri kadar diğer öğrencileri ve okul çevresini dikkate alıp almadığı,
- Öğretmenin öğretim programına ilişkin “büyük resmi” görebilme yeteneği,
- Öğretmenin okulun öğretim amaçlarını başkasının gözünden görme yeteneği,
- Öğretmenin öğretimi geliştirme açısından meslektaşlarıyla yansıtıcı iletişim kurup kurmadığı,
- Öğretmenin diğer meslektaşlarının mesleki gelişimine katkıda bulunup rehberlik yapma yeteneğine bakılır(Glickman vd., 2014).

Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim, öğretmene kendisine yapılacak olan denetim ve değerlendirme işlemlerinin türleri açısından seçenek sunan denetim modelidir. Farklılaştırılmış denetim, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve çok büyük problemler yaşayan tecrübeli öğretmenlere gelişim imkânları sunan denetim modelidir. Diğer öğretmenler ise mesleki gelişimlerini sağlamak ve ortak bir çalışma ortamı oluşturmak

istediklerinde bu seçeneklerden faydalanabilirler. Bu denetim modelinde değerlendirme işlemleri öğretmenin bulunduğu mevki ve yeterliliğine göre değişir (Aydın, 2019).

Glatthorn'a (1984) göre okullarda yaygın olarak bilinen durumların aksine, öğretmen denetim türlerinden birini seçme hakkına sahip olmalıdır. Okullarda öğretmenler yılda bir veya iki defa okul müdürleri tarafından gözlemlenir ve öğretmenler bu gözlemler sonucunda değerlendirilir. Bazı okullarda okul müdürü ve denetici öğretmenlerin çoğuna klinik denetim yapmaya çalışır. Öğretmenlerin gereksinimlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmaz ve öğretmenlere herhangi bir tercih verilmez. Farklılaştırılmış denetimde ise klinik denetim tercihleri, meslektaşları ile ortak çalışma, kendi kendine mesleki gelişim ve bir yönetici gözleminde öğretim yapma gibi seçeneklere sahip olma hakları vardır. Köybaşı vd.'ne (2017) göre farklılaştırılmış denetimi diğer denetim türlerinden farklı kılan noktalar, denetimin amacı, süreci ve iş birliği ile öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmeleridir.

Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmenlerin denetiminde öğretmenin mesleki gelişimine yoğunlaşmaktadır. Bu denetim modelinde akademik açıdan farklı düzeylerde olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine uygun farklı denetim modelleri ile denetlenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin akademik açıdan farklı seviyelerde olduğu gerçeği göz önüne alındığında bu denetim modelinin disipline katkısı çok yüksektir (İlğan, 2008).

Öğrenen Örgüt

Senge (2020), öğrenen örgütü (öğrenen organizasyonu) kişilerin belirlenen amaçlara ulaşmak için kapasitelerini durmadan artırdığı, yeni düşünme tarzlarını ortaya koyduğu ve kişilerin her zaman birlikte nasıl öğreneceklerini öğrendiği örgüt olarak tanımlamaktadır. Özgen ve Türk'e (1996) göre öğrenen örgüt hem yönettiği kurumu tanıyan hem de becerilerini geliştiren ve hep öncekinden daha iyi olmayı amaçlayan yönetim sistemidir.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin endüstri alanında kullanılması örgütler arasındaki rekabeti iyice artırmıştır. Oluşan bu rekabet örgütlerin varlıklarını ve işlevlerini korumak ve sürdürmek için rakiplerinden daha hızlı öğrenmek ve öğrendiklerini düzenli bir şekilde hayata geçirmek zorunda bırakmıştır (Çakır & Yükseltürk, 2010).

Öğrenen örgütler başarılarını sürdürebilmeleri için devamlı öğrenmeyi teşvik etmeli, bunu bir yaşam tarzına dönüştürmeli ve ideal örgüt iklimini oluşturmalıdır. Bu sistem iyi işlediği zamanlarda önüne çıkan fırsatları iyi değerlendirir, örgütü tehdit eden unsurları doğru algılar ve başarılı-zayıf yönlerini tespit edebilirler. Böylece sisteme ayak uyduramayanlara tekrar uyum sağlama fırsatı verir, uyum sağlamayanlarında sistem dışına çıkarılması ile örgütün gelişmesi devam ettirilir. Öğrenen örgütler önüne çıkan fırsat ve tehditleri en iyi

şekilde analiz ederek, çalışanlarını sürekli öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etmelidirler (Kıngır & Mesci, 2007).

Öğrenen Örgütün Özellikleri

Saw vd. (2010) öğrenen örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Dış çevreye uyum sağlamışlardır.
- Yaratıcılık ve yenilikleri desteklerler.
- Öğrenme, değişim ve uyum kapasiteleri sürekli geliştirmek için motivasyon sahibidirler.
- Bireysel ve kolektif öğrenme kültürüne sahip organizasyonlardır.
- Her bir bireyi bilgi kaynağı olarak görür.
- Bireysel ve grupsal öğrenmelere yardımcı olabilecek araç ve teknikleri kullanır.
- Gelişim sürekliliği için öğrenme sonucu oluşan verileri kullanır.
- Sınırlar arasında etkileşimi artıracak alt yapıya sahiptir.

Özden'e (2020) göre öğrenen örgütler bazı özellikleriyle diğer örgütlerden farklılaşırlar. Bunlar:

- Öğrenme davranışı bireylerin yaptığı tüm işlere dahil edilmiştir; işlere sonradan eklenen değil işin doğasında öğrenme vardır.
- Öğrenme anlık gerçekleşen bir olay değildir. Aksine uzun bir süreci kapsar.
- Öğrenen örgütlerin tüm ilişkilerinde ve davranışlarında iş birliği vardır.
- Bireysel öğrenme ile birey kendini geliştirirken aynı zamanda örgütü de geliştirir.
- Öğrenen örgütler kendilerini sürekli yenilerler.
- Örgüt kendi deneyimlerinden bir şeyler öğrenir, örgüt üyeleri örgütün kalitesini artırmak ve yenilenmek için eğitime alınırlar.
- Öğrenen örgütte bulunmak keyifli ve heyecan vericidir.

Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğrenen örgütleri oluşturulması için beş temel disiplinin bir arada olması gerekmektedir. Bunlar:

- 1- Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi olaylara ve eylemlere tek tek bakmak yerine bütüne odaklanmaktadır. Amaç olaylara parça parça değil bir bütün halinde bakmaktır.
- 2- Kişisel Hakimiyet: Kişisel görme ufku devamlı olarak açıklık kazandırma ve onu detaylandırma, enerjilerimizi odaklama, sabrımızı artırma ve gerçeği tarafsız

olarak görme disiplindir. Bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi üyelerinden fazla olamaz.

- 3- Zihinsel Modeller: Hayata bakış açımızı ve davranışlarımızı etkileyen, zihnimizde kökleşmiş varsayımları, genellemeleri ve imgeleri ortaya çıkarıp iyileştirmeyi ve değiştirmeyi anlatır.
- 4- Paylaşılan Vizyon: Paylaşılan vizyon, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma yeteneğidir. Yani gerçek ve paylaşılan bir vizyon söz konusu ise örgüt üyeleri kendilerine söylendiği için değil, istedikleri için kendilerini aşar ve geliştirirler. Bireysel vizyon paylaşılan vizyona dönüşmüş olur.
- 5- Takım Halinde Öğrenme: Bireylerin kendi düşüncelerini arka plana atıp, örgüt üyeleriyle birlikte düşünmeye başlama disiplindir. Takım halinde öğrenme iletişimle başlar. Bu disiplini öğrenmenin en önemli sebebi modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Takım öğrenmedikçe örgüt de öğrenmemiş olur (Senge, 2020).

Öğrenen Örgüt Olmanın Engelleri

Öğrenen örgüt olabilmek için öncelikle öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılması gerekir. Bireysel öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmadan örgütsel öğrenmeyi sağlamak mümkün değildir (Özden, 2020).

Senge (2020) örgütün yapı, kültür ve işleyişiyle ilgili olarak yedi öğrenme yetersizliğinden bahsetmektedir:

- 1- Pozisyonum Neyse Ben Oyum: Örgüt üyeleri sadece kendi yaptığı işler üzerine yoğunlaşırsa, örgüt birbirinden bağımsız, kendi hallerinde insanlardan ibaret hale gelmektedir.
- 2- Düşman Dışarıda! : Örgüt amaçlarına ulaşamadığı zaman kişiler suçu başkalarına atma yoluna giderler. Pozisyonum neyse ben oyum anlayışının yansımasıdır.
- 3- Sorumluluk Üstlenme Yanılsaması: Oluşabilecek sorunlar karşısında önceden harekete geçerek sorunu çözmeye çalışmaktır. Bu durumda, sonradan oluşabilecek olumsuz durumlar önceden önlemeye çalışılır fakat olası olumsuz durumlar gerçekleşmediğinde yapılan bütün çalışmalar maliyet olarak ortaya çıkacaktır.
- 4- Olaylara Takılıp Kalma: İnsanların düşünmesinde kısa dönemli olaylar yer edinmişse bu örgütün üretici bir örgüt olması beklenemez. Olaylar üzerine odaklanırsak yaptığımız en başarılı iş olay olmadan onu tahmin edebilmek olacaktır. Böylece optimal tepki veririz ama yeni bir şeyler üretmeyi öğrenemeyiz.

- 5- Haşlanmış Kurbağa Meselesi: Bir kurbağayı kaynar suyun içerisine atacak olursak kurbağa ani bir tepki ile kendini dışarı atacaktır. Ama aynı kurbağayı düşük sıcaklıkta bir suyun içerisine koyup ısınıyı yavaş yavaş artırırsak kurbağa suyun sıcaklığına uyum sağlayacak ve o ilk tepkisini veremeyecek duruma gelecektir. Böylece hiçbir şey yapmadan haşlanmayı bekleyecektir. Çünkü kurbağa yapısı gereği çevresindeki ani değişimlere göre tepki vermeye programlanmıştır. Yavaşlamayı ve tedrici süreçleri görüp öğrenemeyen örgütlerin sonu kurbağaninkinden farklı olmayacaktır.
- 6- Tecrübeyle Öğrenme Hayali: En iyi öğrenme tecrübeyle ortaya çıkar. Bir eylem yapar ve sonuçlarını bakarız. Fakat eylemlerimizin sonuçlarını gözlemleyemez hale gelirsek deneyimlerden hiçbir şey öğrenemeyiz. Örgütlerde alınan kararlar sonuçlarını yıllar sonra gösterir. İnsan belleği yılar sonra ortaya çıkan sonuçları deneyimleyecek kadar güçlü değildir.
- 7- Yönetici Takım Miti: Bir sorun oluştuğunda bunlarla mücadele edecek olan “yönetici takım” adını verdiğimiz gruplar olacaktır. Bu takım kritik karar alma sürecinde önemli sorumluluklar üstleneceklerdir. Yönetici takımı bu süreci yönetebilecek ve kritik karar alabilecek kapasiteye sahip mi?

Öğrenen Okul

TDK’ya (2020) göre okul, çeşitli bilgi, beceri ve alışkanlıkların belirli hedeflere göre öğretildiği eğitim kurumudur. Başaran ve Çinkır’a (2013) göre okul, öğrencileri önceden planlanmış amaçlara ulaştırmak için gerekli bilgi, beceri ve tutum davranışlarının kazandırıldığı örgüttür.

Öğrenen okul, öğrenen örgütlerin okullara uyarlanmış halidir. Öğrenen okul hedefleri önceden belirlenmiş öğrenmeyi tanımlamaktadır. Öğrenen okullar değişimin destekçisidir. Öğrenen okullarda personeli geliştirme ve başarılarını destekleme kültürü vardır. Öğrenen okullar toplumdaki değişime katkıda bulunurlar. Örgüt, içerisinde bulunan farklı takımlar iş birliği içerisinde çalışarak örgüt yapısını yenilerler. Öğrenen okul, süreçten ve çıktılarından faydalanarak kendisini düzeltmeye ve yenilemeye çalışır (Doğan Kılıç vd., 2011).

Eğitim kurumlarının temel görevi, öğrencilere istendik davranışları kazandırmak ve öğrenme yaşantılarının oluşması için çevreyi düzenlemek (Taymaz, 2019), toplumun ihtiyaçlarını gözeterek öğrencilere nitelikli öğrenme ortamı sağlamaktır (Özdemir, Kartal & Yirci, 2014). Hoy ve Miskel’ e (2012) göre okulların asıl hedefi öğrencilerin öğrenmesi olduğu, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanan örgütler olarak, öğrenen bir örgüt olması açısından diğer örgütlerden farklılaşarak daha çok dikkat çekmektedir.

Öğrenen okullarda tüm kişiler örgütsel öğrenme sürecine katılırlar. Öğrenen örgüt olmanın en önemli özelliği birbirini tamamlayan üyelerden oluşmasıdır. Eğitim kurularının açık sistem olması ve çevreyle çok etkileşim içinde olduğundan, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye dönüşmek eğitim kurumlarında daha fazla önem taşımaktadır (Çalık, 2003).

Günümüz bilgi toplumlarında örgütsel öğrenmenin olmadığı kurumlarda başarıdan söz edilemez. Okulların asıl görevleri bilgi üretmek ve bu bilgiyi topluma yaymak olmalıdır. Öğrenen bir okul düşüncesi ve anlayışıyla öğrenen bir toplum oluşturmak eğitim kurumlarının temel amaçlarından olmalıdır (Ada & Akan, 2007).

Öğrenen Okulun Özellikleri

Bir okulun öğrenen örgüt olma potansiyeli bir takım ölçütler üzerinden incelenmektedir. Bu bağlamda Nixon (1996) öğrenen okulun genel özelliklerinin şöyle sıralamaktadır:

- 1- Problem çözme: Öğrencilere bilgiyi kullanmaları için nasıl imkan tanınacağı ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde nasıl yardım edileceğinin açığa kavuşturulmasıdır.
- 2- Sanatların icra edilmesi: Sanatla ilgilenmek, benliğini tanımaya ve özgüvenin oluşmasına katkıda bulunur. Bu tür çalışmalar öğrencilerin öğrenmesini güdüler.
- 3- Bağımsız araştırma: Yeni çalışma ve araştırmalar aktif öğrenmeye yönlendirir. Öğrencileri yeni bir çalışma yapmaya yönlendirmek için, izlenmesi gereken adımlar itina ile belirlenmeli ve veriler işlevsel olarak değerlendirilmelidir. Öğrenen okullar kendi içinde etkileşim halinde, tartışma yaparak takım halinde öğrenme disiplini oluştururlar (Akt: Töremen,2011).

Lunenburg ve Orntein'in (2013) yedi zorunlu eylemine göre bir okulun öğrenen örgüt olması için;

1. Sürekli öğrenme fırsatları sağlamalı,
2. Araştırmaları ve diyalogu desteklemeli,
3. Takım halinde öğrenmeyi ve iş birliğini teşvik etmeli,
4. Öğrenmeyi gerçekleştirmek ve paylaşmak amacıyla sistem oluşturmalı,
5. Ortak bir vizyon oluşturmalı ve bu vizyonu gerçekleştirmek için herkesin aktif katılımını sağlamalı,
6. Örgütün çevre ile bağlantısı olmalı,
7. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için stratejik liderlere sahip olmalıdır.

Southworth'e 1994 göre öğrenen okulun birbiriyle ilişki içinde beş özelliği vardır. Bunlar:

1. Odak öğrencilerde ve onların öğrenimlerindedir.
2. Bireysel olarak öğretmenlerin de sürekli kendini yineleyen ve öğrenen kişiler olması desteklenir.
3. Öğretmenlerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri teşvik edilir.
4. Okul ilerleme yolunu öğrenerek açar.
5. Okul müdürü en baştaki öğrencidir.(Akt. Ensari, 1998)

Öğrenen Okul Değerleri

Töremen'e (2011) göre öğrenen okulun belli değerleri vardır. Bunlar:

- 1- Her bireyi olduğu gibi kabul etme ve ona değerli olduğunu hissettirme düşüncesi: Eğitime yapılan yatırım en iyi yatırımdır ve yüksek bütçe gerektirir. Bu yüzden eğitimin yenilenmesinde insana değer vermeyi öğretmek en önemli husus olacaktır.
- 2- Bireysel kapasite ve başarı: Öğrenen okulda her öğrencinin kapasitesinin sınırlı olmadığına ve uygun koşullar sağlandığında başarıya ulaşacağına inanılır.
- 3- İddialı olma ve kendine güvenme: Bireyler öğrendikçe kendilerini güçlü hissederler. Bu güç sayesinde başarılı olma ve kendini geliştirme konusunda iddia sahibi olurlar. Bu durum da onların özgüvenlerini artırır.
- 4- Sorumluluk ve özerklik için güçlendirme: Okulun misyonu, öğrencilere hayatlarını kontrol etmeleri için rehberlik yapmaktır. Düşünce becerilerinin gelişmesini sağlamaktır.
- 5- Toplum ve başkaları için sorumluluk almak: Öğrenen okul öğrencilere sorumluluk almayı öğretmek okulun kalitesini artırmayı planlar. Öğrencilere alması gereken kararların nasıl alınması gerektiğini öğretir.
- 6- Vizyon ve hedef: Öğrenen okul eğitimden beklentisi olan herkese bir eğitim vizyonu sunar. Bu süreçte karşısına çıkan problemlere çözüm üretmek ve personelleri bu vizyon etrafında motive etmek öğrenen okulun bir değeridir.
- 7- Personel ilgisi: Öğrenen okulda personel okulu geliştirmeyi işinin bir görevi olarak görürler.
- 8- Kalite için araştırma: Öğrenen okullarda öğretmenlerde kendini geliştirme ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşma düşüncesi gelişmemişse bu okullarda öğrenme kültüründen bahsedilemez. Örgütsel öğrenme düşüncesi arttıkça okulun kalitesi de artar.

- 9- Ebeveyn katılımı: Öğrencilerin eğitimlerinin merkezinde ebeveynleri olduğu için öğrenen okul içerisinde ebeveynler eğitimci olarak görülür. Amaç, ilgili ebeveynlere saygı duyulduğu bir toplum kültürü oluşturmaktır.
- 10- Toplum ilgisi: Öğrenen okulun başarıya ulaşması için toplumla ilişkisini güçlendirmelidir.

Özdemir'e (2000) göre öğrenen okulda bir değişim kültürü oluşturmak için; değişime uygun vizyon ve misyon belirlenmeli, herkes tarafından sahiplenilmeli, eğitim paydaşlarından katkı alınmalı ve desteklenmeli ve değişimin her aşamasında önceden kestirilemeyen durumlar da gözetilmelidir.

İlgili Araştırmalar

Öğretimsel Denetim ile İlgili Araştırmalar

Beytekin ve Burak (2019) ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel denetime ilişkin metaforik algılarını belirlemek için yaptığı araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin çoğunun öğretimsel denetim hakkında olumsuz algıya sahip olduğunu belirlemiştir. Olumsuz algıya sahip öğretmenler, denetimin kontrole dayalı uygulanmasından ve otoritenin baskın olmasından dolayı rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Olumlu algıya sahip öğretmenlerin ise öğretimsel denetim uygulamalarının, gelişimin ve iş birliğinin oluşmasına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2019) öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim anlayışının öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretimsel denetim ile iş motivasyonu arasında yüksek bir ilişki olduğu, öğretimsel denetimin iş motivasyonunun yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı, branş, okul türü, okul kademesi, yönetici cinsiyeti, yönetici kıdemi, yönetici branşı ve yöneticinin yöneticilik kademine göre farklılaştığı görülmüştür.

Beytekin ve Tas (2017) nitel araştırma deseninde yaptıkları araştırmalarında ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşleri, denetim sürecinin nasıl yürüttükleri ve denetim sırasında karşılaştıkları problemler ve bu problemlere buldukları çözümleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul müdürleri öğretimsel denetimi bir süreç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimsel denetimi planlayıcı, iş birlikli ve mesleki gelişimi sağlayıcı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel denetimin uygulanma sürecinde, ortaokul müdürleri denetim öncesi öğretmenlere bilgi

vererek planlarını bu doğrultuda hazırladıklarını ve uygulamayı bu plana göre yaptıklarını belirtmişlerdir. Uygulamanın son aşamasında dönüt olarak okul müdürlerinin danışmanlık ve rehberlik ettikleri görülmüştür. Ortaokul müdürlerinin bürokratik işler nedeniyle öğretimsel denetime zaman ayırmada güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

Deniz (2017) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışını ne sıklıkta gösterdiğini incelediği araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarının farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretim kademesinde ortaokul lehine, yaş değişkeninde 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler lehine, kıdem değişkeninde 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Muraina ve Olanrewaju (2016) Nijerya'nın Oyo bölgesindeki ortaokullarda öğretimsel denetimin okul müdürünün liderlik stilinden etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre demokratik, otokratik ve serbest bırakıcı liderlik türlerinin okul müdürünün öğretimsel denetimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca liderlik türlerinden demokratik liderlik okul müdürünün öğretimsel denetimini en çok etkileyen liderlik türü olduğu görülmüştür.

Deniz ve Erdener (2016) “Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretimsel Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında öğretimsel denetim ile ilgili bayan öğretmen algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, okul türü değişkeni açısından ortaokul öğretmenlerinin diğer kademedeki öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip olduklarını bulmuşlardır.

Tesfaw ve Hofman (2014) Etiyopya, Addis Ababa ortaokullarında öğretmenlerin öğretim denetimine yönelik mevcut algılarını incelemişlerdir. Akran koçluğu dışında seçilen denetim yaklaşımlarının özel ve devlet okullarında daha az kullanıldığı ve yeni göreve başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin tutum ve davranışlarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Memduhoğlu ve Zengin (2012) Türk eğitim sistemi denetim uygulamalarını, çağdaş denetim yaklaşımlarından öğretimsel denetim odağında değerlendirmişlerdir. Türk eğitim sisteminin alt sisteminde öğretimsel denetim açısından, yapısal örgütlenme, rehberlik etmek yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, birbiriyle tutarsız denetici rolleri, deneticilerin iş yoğunluğu, denetime ayrılan sürenin az olması, standart değerlendirme formları, deneticilerin mesleki yetersizliği ve olumsuz düşüncelerden kaynaklanan önemli sorunlar olduğu görülmüştür.

Sibanda vd. (2011) Zimbabwe’de ilköğretim müdürlerinin ders denetimlerine yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin ders denetimlerine yönelik öğretmen algılarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin iş birliği ve demokratik yaklaşımları benimseme konusunda geride kaldıkları gözlemlenmiştir.

Moswela (2010) “Instructional Supervision in Botswana Secondary Schools: An Investigation” başlıklı araştırmasında yapılan denetimin öğretmenlerde olumsuz algıya sebep olduğunu ve bu algıyı olumlu hale dönüştürmek için denetim sürecinin, öğretmen ve başöğretmenlerin daha etkili bir katılım sağlayabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir.

Yıldırım (2009) “Yapılandırıcı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında YÖY (Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı) ilkeleri açısından öğretmen denetimi uygulamalarını incelemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre branş değişkeninde öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre 16 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Glanz vd. (2007) yaptıkları araştırmalarında öğretimsel denetim ile öğrenci başarısı arasında bağlantı olup olmadığına bakmışlardır. Bu çalışma devlet okullarında birçok öğrenci ve öğretmen katılımıyla gerçekleşmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretimsel denetim ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretimsel denetimin sağlanması için öğretmenler arası iş birliği kültürünün oluşması gerektiğini belirtmişlerdir.

O’Donnel (2002) araştırmasında orta dereceli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ayrıca yöneticilerin cinsiyetlerinin ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin değişkenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre matematik ve okuma başarısı açısından öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesi önemlidir (Akt: Yılmaz, 2019).

Göker (1999) “İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli” başlıklı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Araştırmaya katılan deneklerin yarısı İngilizce öğretiminin denetiminin branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişleri tarafından yapılmasını istemektedirler.
- Denetici denetlenecek öğretmene çoğu zaman haber vermekle birlikte, öğretmene yönelik hizmet içi eğitim imkânları, müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmenle beraber değerlendirme, öğretmen ihtiyaçlarına göre denetim sürecini biçimlendirme gibi demokratik davranışları nadiren sergilemektedir.
- Denekler, deneticinin denetim yaklaşımında her zaman iş birliğiyle hareket etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.
- Deneklere göre öğretmen standart becerilerini, İngilizce öğretmenleri çoğu zaman sergilemektedirler.

Öğrenen Okul ile İlgili Araştırmalar

Ertürk ve Sezgin Nartgün, (2019) “The Relationship between Teacher Perceptions of Distributed Leadership and Schools as Learning Organizations” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olarak okul ile dağıtımcı liderlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları yüksek çıkmıştır. Kişisel hakimiyet alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve zihni modeller alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının benzer olduğu görülmüştür. Başka bir bulguya göre, öğretmen sayısının fazla olduğu okulların öğrenen okul algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Işık ve Bahat (2019) “Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Sürekli Öğrenen Okul Oluşturmaya İlişkin Zihni Modelleri” başlıklı araştırmasında farklı tür eğitim kurumu, farklı branş ve farklı kariyerdeki öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğretmenlerin kariyer evreleri ilerledikçe zihni modellerle ilgili olumlu yönde gelişim gösterdikleri görülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmenler kariyer evrelerinde kurum başarısına inandıkları ancak bu başarının belirli şartlara bağlı olduklarını bildirmişlerdir.
- Kurum başarısı açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu başarıda öğretmenin rolü olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise öğretmenin rolünün sınırlı olduğunu ve belli şartlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

- Cinsiyet rolü açısından öğretmen rolüne yönelik algılarının farklılaşmadığı görülmüştür.

- Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin çoğunluğu kurumlarında öğrenme fırsatları sunulduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.

- Katılımcılar ön yargıların öğrenme engeli olduğunu ifade etmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenme ortamlarının hizmet içi seminerler, konferans ve toplantılarla sınırlı olduğu düşünmektedirler.

Kırıkçı (2019) temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet, branş, mezuniyet, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre öğrenen okulların alt boyutu “kişisel hakimiyet” boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve zihni modeller alt boyutunda çok yüksek, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında ise yüksek olduğu görülmüştür.

Şen (2019) ortaokullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenen okul algıları ile bu okullarda okuyan öğrencilerin başarıları arasında ilişki olup olmadığını ve okul yöneticilerinin öğrenen algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır;

- Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen okul algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

- Öğretmen ve yöneticilerin algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

- Kıdem değişkenine göre öğretmen ve yönetici algılarının öğrenen okulların zihni modeller alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

- Araştırmaya katılan okulların öğrenen okul algıları ile okulun akademik başarısının uyumlu olduğu görülmüştür.

Uğur (2019) resmi okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulların öğrenen okul olma düzeyinin “orta” ve okul mutluluğunun “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenen okulun alt boyutları ile okul mutluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenen okul alt boyutlarından “paylaşılan vizyon”, “zihni modeller” ve “takım halinde öğrenmenin” okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Akgedik (2016) sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmamaktadır. Medeni hal değişkenine göre takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve zihni modeller alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Alanoğlu ve Demirtaş, (2016) “ The Relationships between Organizational Learning Level, School Effectiveness and Organizational Citizenship Behavior” başlıklı araştırmasında liselerin örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkileri; yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bunların etkili okul özelliklerine etkisi hakkında yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okul ve etkili okul algılarının ortalama düzeyde, örgütsel vatandaşlık algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan öğretmenin eğitimin merkezinde olması etkili okul için çok önemlidir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinin öğrencilerin başarısını artırdığı görülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışının, öğrenen okulun yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kareem (2016) “Öğrenen Örgüt oluşturmada Liderliğin Etkisi” adlı çalışmasında 750 katılımcıdan aldığı verileri incelemiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bilgilere göre liderlik stillerinin öğrenen örgüt oluşumunda etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Doğan ve Yiğit (2015) okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul kavramını incelemişlerdir. Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenen okul algısının yüksek düzeyde olduğu ancak nitel bulgular nicel verilerini desteklemediğini görülmüştür.

Helvacı ve Karadurmuş (2014) yaptıkları araştırmada ilköğretim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarının öğrenen örgütün beş disiplininin hepsinde orta düzeyde bir karşılığı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca katılımcıların ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ancak branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Doğan ve Yiğit (2014) araştırmalarında öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetim Tutumu ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Tutumu “kendini geliştirme”, “iletişim” ve “bağlılık” alt boyutları ile Öğrenen Örgüt alt boyutları olan “paylaşılan vizyon” davranışının yaklaşık %16’sını, “kişisel hakimiyet” davranışının yaklaşık %32’sini, “zihni modeller” davranışının yaklaşık %5’ini, “takım halinde öğrenme” davranışının yaklaşık %18’ini açıkladığı görülmüştür.

Gürfidan (2014) okul iklimi ve öğrenen okul arasında ilişkiyi incelediği araştırma sonuçlarına göre; destekleyici iklim ve yöneltici iklimin öğrenen okulu ve tüm alt boyutlarını olumlu yönde yordadığı görülmüştür. İlgisiz iklim ise öğrenen okulu ve alt boyutlarını negatif yönde yordamıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin destekleyici ve yöneltici iklim davranışları sergilemesinin okulun örgütsel öğrenme kapasitesini olumlu etkileyeceğini, ilgisiz iklim davranışları sergilemesinin ise olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Tuna (2014) ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rolünün, yönettiği okulun öğrenen okul olma düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmen algıları incelendiğinde okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gösterme düzeyi ile yönettiği okulun öğrenen okul olması arasında güçlü pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticisinin kültürel liderlik özelliklerini gösterme davranışı ve düzeyi arttıkça okulun öğrenen okul olma düzeyi de buna paralel olarak artacağı belirtilmiştir.

Hord ve Hirsh (2009) “Öğrenen Okulları Desteklemede Müdürlerin Rolü” isimli araştırmasında okul yöneticilerinin rollerini öğrenen okul açısından incelemiştir. Araştırmada sonunda şu önerilerde bulunmuştur;

1. Her şeyi birlikte başarılabileceğinizi onlara hissettirin,
2. Öğretmenlere bilgilerini sürekli güncel tutmalarını önemsedığınızı onlara söyleyin,
3. Toplumu kendi kendini yönetmesi için teşvik edin,
4. Verilere herkesin ulaşabileceği bir ortam oluşturun,
5. Tartışma ve karar verebilme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olun,

6. Araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşın,

7. Güven ortamının oluşması için sabırlı olun (Akt: Kış, 2009).

Park (2008) “Validation of senge ’s learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis” başlıklı araştırmasında Peter Senge’nin Beş Disiplin modelinin, Güney Kore’nin Seul şehrindeki 17 meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin alarak uygulanıp uygulanmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Sonuç olarak Batı kültürüne uygun geliştirilen bu modelin Güney Kore’de uygulanabileceğini belirlemiştir.

Silins vd. (1999) araştırmalarında Avusturalya’daki okulların öğrenen okul olma düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışanlarına değer veren örgütlerde okulların örgütsel öğrenme yeterlilikleri ile okul müdürünün ve öğretmenlerin liderlik özelliklerinin yüksek olduğu görölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmacının rolü ve geçerlik-güvenirliliğe yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel tarama yöntemi; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini araştırmayı amaçlayan araştırma modelidir. Tarama yoluyla ortaya çıkan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkenin durumu hakkında bilgi edinilmesi halinde diğer değişkenin kestirilmesine yardım edebilir (Karasar, 2020). Çalışmada öğretimsel denetim ve öğrenen okul olmak üzere iki değişken vardır. Araştırmada ilkokul öğretmen algılarına göre öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve branş demografik değişkenler olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin kapsadığı öğretmen sayısını belirlemek için Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Atama Birimine dilekçe ile başvuru yapılmıştır. Atama Birimi'nden alınan veriler doğrultusunda evrenin büyüklüğü 758 olarak belirlenmiştir (Bkz. Ek 6). Evrenin büyüklüğünden dolayı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada basit tesadüfi örnekleme (oransız eleman örnekleme) türü kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2020).

Bu araştırmada %95 güven düzeyi ve .05 hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğünü hesaplamada Cochran (1962) tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Yeşil, 2018).

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N: Evren büyüklüğü (758)

n: Örneklem büyüklüğü

d: Hata payı

t: Güven düzeyinin tablo değeri (%95 güven düzeyinde $t=1,96$ 'dır).

PQ: Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

PQ: $(.05).(.05)=.0025$

Yukarıdaki formüle göre yapılan işlemler sonucunda örneklem büyüklüğü yaklaşık olarak 254 kişi bulunmuştur. Araştırmaya 266 öğretmen katılmıştır. 266 veriden 9'u uç değer olarak tespit edildiği için 257 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bulguların Dağılımı

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	149	58
	Erkek	108	42
Mesleki Kıdem	1 yıldan az	45	17.5
	1-4 yıl	82	31.9
	5-9 yıl	78	30.4
	10 ve üzeri yıl	52	20.2
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	1 yıldan az	77	30
	1-4 yıl	122	47.5
	5 ve üzeri yıl	58	22.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	182	70.8
	Branş Öğretmeni	75	29.2

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'i (n=149) kadın, %42'si (n=108) erkektir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında %17.5'i (n=45) 1 yıldan az kıdeme, %31.9'u (n=82) 1-4 yıl arası kıdeme, %30.4'ü (n=78) 5-9 yıl arası kıdeme ve %20.2'si (n=52) 10 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Katılımcıların aynı okulda çalışma sürelerine bakıldığında %30'u (n=77) 1 yıldan az, %47.5'i (n=122) 1-4 yıl arası ve %22.5'i (n=58) 5 ve üzeri yıldır aynı okulda çalışmaktadırlar. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.8'i (n=182) sınıf öğretmeni ve %29.2'si (n=75) branş öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler, literatür taramasında öğretimsel denetim ve öğrenen okul temelinde geliştirilen ölçeklerin geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve daha önceki araştırmalarda kullanım durumu ve sonuçları incelenerek seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda OMÖDD ölçeği (İlğan, 2014) ve ÖO ölçeği (Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının hesaplanması ile test edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem ve okulda çalışma süresi belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarını belirlemek amacıyla, İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları (OMÖDD) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “*öğretimi ve öğretmeni geliştirme*” ve “*sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma*” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Birinci alt boyut 15 maddeden (1.,2.,8.,9.,10.,11.,15.,16.,17.,18.,19.,20.,21.,22.,23. maddeler) oluşmaktadır. İkinci boyut 8 maddeden (3.,4.,5.,6.,7.,12.,13.,14. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçme aracının seçenekleri olumsuz ifadelerden olumlu ifadelere doğru “hiç”, “ara sıra”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” (1-5) şeklindedir.

OMÖDD ölçeğinin çok boyutlu kullanıp kullanılamayacağını test etmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. OMÖDD ölçeğine yönelik yapılan AFA’ da iki alt boyut ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre; birinci alt boyut (öğretimi ve öğretmeni geliştirme) varyansın %39.67’ sini açıkladığı, ifadelerin faktör yük değerlerinin .79-.61 arasında değiştiği, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .97 olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci alt boyutta ise (sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma) varyansın %30.26’ sını açıkladığı, ifadelerin faktör yük değerlerinin .84-.61 arasında değiştiği, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .93 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iki boyutlu yapısında açıklanan toplam varyans %69.93’ tür. (İlğan, 2014).

Ölçeğin DFA sonuçlarına göre kabul edilebilir uyum indekslerine “ $CMIN/df=7.8$; $RMSEA=.083$, $RMR=.053$, $GFI=.86$, $AGFI=.84$, NFI ve $NNFI=.98$, $CFI.99$ ” sahip olduğu belirtilmiştir (Şimşek, 2007; Sümer, 2000 ;İlğan, 2014).

OMÖDD ölçeği, Yılmaz (2019)’ın “Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi” adlı araştırmasında da kullanılmış yapılan DFA analiz uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ayrıca tespit edilmiştir. Araştırmacıların elde ettiği veriler incelendiği zaman OMÖDD ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

Öğrenen Okul Ölçeği

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarını belirlemek amacıyla Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen “Öğrenen Okul (ÖO) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Takım Halinde Öğrenme”, “Zihni Modeller”, “Paylaşılan Vizyon” ve “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutlarından oluşmaktadır. Takım Halinde Öğrenme boyutu 8 maddeden (1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. maddeler), Zihni Modeller boyutu 5 maddeden (9.,10.,11.,12.,13. maddeler) , Paylaşılan Vizyon 3 maddeden (14.,15.,16. maddeler) ve Kişisel Hâkimiyet boyutu 4 maddeden (17.,18.,19.,20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçme aracının seçenekleri olumsuz ifadelerden olumlu ifadelerle doğru “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” (1-5) şeklindedir.

ÖO Ölçeği’nin AFA ve DFA sonuçlarına göre dört alt boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre; birinci alt boyut (Takım Halinde Öğrenme), toplam varyansın %21.46’ sını, ikinci alt boyut (Zihni Modeller) toplam varyansın %18.60’nı, üçüncü alt boyut (Paylaşılan Vizyon) toplam varyansın %13.18’ ni ve dördüncü alt boyut (Kişisel Hâkimiyet) toplam varyansın %10.31’ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %63.76’ dır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değerleri, takım halinde öğrenme alt boyutunda .89, zihni modeller alt boyutunda .89, paylaşılan vizyon alt boyutunda .84 ve kişisel hakimiyet alt boyutunda .69 olarak ortaya çıkmıştır. ÖO Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise .92’dir.

ÖO Ölçeği’nin birinci alt boyutunun (takım halinde öğrenme) 8 maddeden oluştuğu ve madde yük değerleri .492 ile .760 arasında değiştiği ifade edilmiştir. İkinci alt boyutun (zihni modeller) 5 maddeden oluştuğu ve madde yük değerlerinin .648 ile .840 arasında değiştiği belirtilmiştir. Üçüncü alt boyutun (paylaşılan vizyon) 3 maddeden oluştuğu ve madde yük değerleri .691 ile .765 arasında değiştiği, dördüncü alt boyutun ise (kişisel hakimiyet) 4

maddeden oluştuğu ve madde yük değerlerinin .591 ile .796 arasında değiştiği ifade edilmiştir. ÖO Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre “ χ^2/sd 2,39, $NNFI= 0,95$, $CFI= 0,96$, $RMSEA 0,07$, $GFI 0,90$, $AGFI 0,87$, $CFI 0,93$ ” iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirtilmiştir (Uğurlu vd., 2014).

ÖO ölçeği, Yiğit (2013)’in bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da kullanılmış DFA analiz uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının elde ettiği veriler incelendiği zaman ÖO ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında öncelikle açık erişime sahip veri toplama araçlarının kullanımı için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan yazılı izin alınmıştır. Ardından Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan araştırma uygunluk izni alınmış (Ek-7) ve sonraki aşamada Ağrı Valiliği’nden araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Veri toplanması Covid-19 salgını sebebiyle online iletişim yolları kullanılarak toplanmıştır. Bu kapsamda Google Formlar aracılığıyla hazırlanan online veri toplama linki whatsapp gibi uygulamalar üzerinden hedef örnekleme ulaştırılmıştır. Bu süreçte okul yöneticileri ile görüşülmüş ve izinleri doğrultusunda okul öğretmen whatsapp gruplarında veri toplama linki paylaşılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ölçeğin yönerge kısmında açıkça belirtilmiştir. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve takip edilmiştir. Araştırma boyunca bilimsel araştırma ilke ve esasları göz önünde bulundurularak araştırma yürütülmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizi ve çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda farklı istatistiksel analizler kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarının düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile belirlenmiştir. Aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında her iki ölçekte de 5’li likert tipi kullanıldığından dereceleme ölçek puan aralığı hesaplamasında (5-1=4), (4/5=0,80) katsayıları dikkate alındığında değerlendirme aşağıdaki tabloya göre yapılmıştır.

Tablo 3. OMÖDD ve ÖO Algıları Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı

Değerlendirme Aralığı	Aritmetik Ortalama Aralığı
1.	1.00-1.79
2.	1.80-2.59
3.	2.60-3.39
4.	3.40-4.19
5.	4.20-5.00

Birlikte değişimin olduğu iki değişken arasındaki ilişki arayışında yaygın olarak kullanılan teknik korelasyon analizidir (Karasar, 2020). Bu amaçla, öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ile öğrenen okul algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin varsayımlarından biri verilerin normal dağılım göstermesidir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama, ortanca değer, histogram grafiği, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir.

Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

		$\bar{X}$ Medyan		Çarpıklık	Basıklık
OMÖDD Alt Boyutları	Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	3.80	4.00	-.746	-.189
	Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	3.36	3.36	-.417	-.656
ÖO Alt Boyutları	Takım halinde öğr.	3.90	4.00	-.534	.119
	Zihni modeller	3.80	4.00	-.844	.369
	Paylaşılan vizyon	3.92	4.00	-.696	.104
	Kişisel hakimiyet	4.36	4.25	-.427	-.579

Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+1,-1) aralığında olduğu görülmüştür. Bu aralıkta olan değerlerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada çoklu regresyon analizi öncesinde verilerin çok değişkenli normalliği mahalanobis uzaklık katsayıları, artık değerler üzerinden saçılım grafikleri, histogram, P-P plot grafikleri ile incelenmiş ve artık değerlerin normal dağıldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılıkla ilgili bir sorun olup olmadığını belirleyebilmek için ikili korelasyonlar incelenmiş, bir bağımsız değişkenle ilgili diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değeri ile varyans büyütme faktörünün (VIF) kabul edilen değerler

aralığında olduğu görülmüş ve verilerin çok değişkenli normallik varsayımı sağladığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Normallik varsayımı karşılandığı için öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve öğrenen okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla; bağımsız gruplar için t-Testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon analizi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında “.05” anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı; Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan sınıf öğretmeni olarak araştırma ile ilgili tüm süreçlerin aktif katılımcısıdır. Araştırma sürecinde; planlama, uygulama, veri toplama, verilerin analizi, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi ve raporlaştırılması gibi görev ve sorumlulukları vardır. Araştırmacı veri toplama sürecinde, katılımcıların düşüncelerini ve yanıtlarını demokratik bir ortamda müdahalede bulunmadan ölçekler aracılığıyla almıştır. Araştırmacı belirlenen iş takvimi süresinde araştırmasını tamamlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmış ve veri toplama araçları başlığı altında detaylı olarak verilmiştir. OMÖDD ölçeğinin kullanıldığı (Yılmaz, 2019) araştırma ile ÖO ölçeğinin kullanıldığı (Yiğit, 2013) araştırma incelendiğinde ölçeklerden elde edilen sonuçların benzerliği ölçeklerin geçerliğini ve güvenirliğini artırmaktadır.

Bu araştırma için “OMÖDD” ve “ÖO” ölçeklerinin iç tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 5’de verilmiştir.

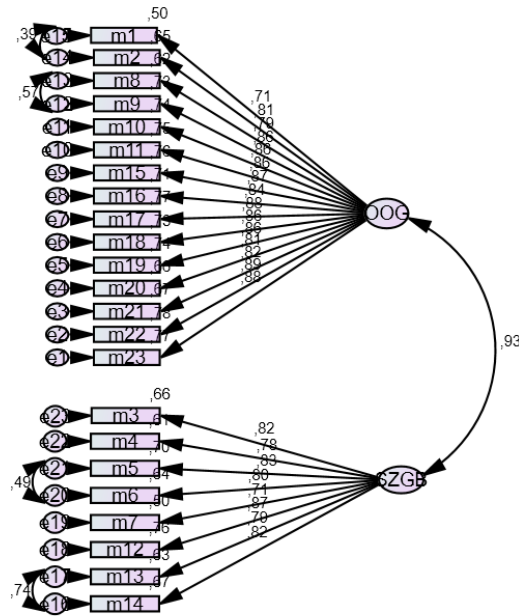
Tablo 5. OMÖDD ve ÖO Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçekler	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	.973	15
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	.939	8
OMÖDD Ölçeği Toplam	.978	23
Takım halinde ögr.	.934	8
Zihni modeller	.910	5
Paylaşılan vizyon	.914	3
Kişisel hakimiyet	.850	4
ÖO Ölçeği Toplam	.952	20

Tablo 5 incelendiğinde OMÖDD ve alt boyutları, ÖO ve alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının .70'den yüksek olduğu ve elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu gözlemlenmiştir.

OMÖDD ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulanması için DFA değerleri hesaplanmış ve Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. OMÖDD Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



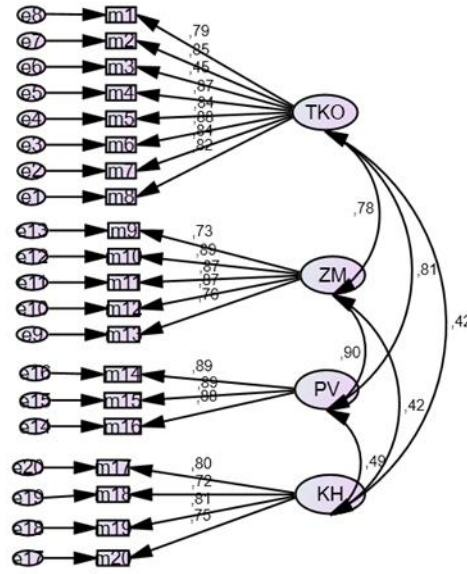
CMIN=685,610; DF=225; CMIN/DF=3,047; p=,000; RMSEA=,089; CFI=,930; NFI=,900

Şekil 1'de görüldüğü gibi OMÖDD ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ($X^2/df:3,047$, $p<.001$; RMSEA=.089;

CFI=.930; NFI=.90) incelendiğinde RMSEA'nın 0,1'den düşük, X^2/df 'nin 5'in altında olması modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010).

ÖÖ ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulamak için yapılan DFA değerleri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. ÖÖ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



CMIN=378,915; DF= 164; CMIN/DF=2,310; $p=.000$; RMSEA=.072; CFI=.948; NFI=.913;

Şekil 2 incelendiğinde ÖÖ ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin (X^2/df :2.3, $p<.001$; RMSEA=.072; CFI=.948; NFI=.915, GFI=.873) kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmüştür (Çokluk vd.,2010).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre OMÖDD ve alt boyutları ile ÖO ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı ve OMÖDD alt boyutlarının, ÖO ve alt boyutlarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. İfade edilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma problemleri doğrultusunda başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin OMÖDD Algılarının Düzeyi

OMÖDD ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Algılarına Göre OMÖDD Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	n	$\bar{X}$	Ss
1.Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.	257	4.00	.98
2.Öğretimde yaratıcılığı teşvik eder.	257	3.81	1.06
8.Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.	257	3.75	1.14
9.Mesleki gelişimle elde edilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılmasını ve öğretmenler arasında paylaşılmasını teşvik eder.	257	3.74	1.17
10.Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.	257	3.54	1.24
11.Açıklık ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturur.	257	3.87	1.15
15.Öğretmenler arasında işbirliği çabalarını teşvik eder.	257	3.77	1.22
16.Eğitim öğretime ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	257	3.94	1.05
17.Öğrencide öğrenme eksikliği / yetersizliği olduğunda çözmek için gerekli girişimlerde bulunur.	257	3.75	1.14
18.Öğretmenin yapmış olduğu akademik etkinlikleri (eğitim öğretim faaliyetlerini) öğretmenin kendisi ile birlikte değerlendirir.	257	3.60	1.18
19.Görevlendirmeleri öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgi birikimlerini dikkate alarak yapar.	257	3.75	1.15
20.Öğrencilerin akademik başarılarını takip eder.	257	3.80	1.00

Tablo 6. (devamı)

21.Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar.	257	3.96	1.06
22.Öğretmen toplantılarında öğretmenlerin öğretim problemleri üzerinde tartışmalarını, tecrübe ve bilgilerini aktarmalarını ve bilgi alışverişinde bulunmalarını teşvik eder.	257	3.88	1.14
23.Meslekte veya okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sağlar.	257	3.90	1.19
Toplam	257	3.80	.96
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	n	$\bar{X}$	Ss
3.Öğretime destek sunmak / öğretimi geliştirmek amaçlı olarak sınıf ziyaretleri yapar.	257	3.42	1.13
4.Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.	257	3.68	1.16
5.Sınıfı ziyareti yapmadan önce dersin hedeflerine ve olası öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenle görüşme yapar.	257	3.27	1.27
6.Sınıf ziyaretinin ardından yaptığı gözleme ilişkin öğretmenle görüşme yapar geri bildirim sunar.	257	3.57	1.22
7.Somut davranışlarına dayalı olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirir.	257	3.08	1.38
12.Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim verir.	257	3.65	1.18
13.Öğretmenlerin birbirlerinin dersini gözlemelerini teşvik eder.	257	3.13	1.39
14.Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra gözlemlerin karşılıklı olarak analiz edilmesini teşvik eder.	257	3.21	1.37
Toplam	257	3.36	1.06
OMÖDD Ölçeği Toplam	257	3.65	.97

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre OMÖDD alt boyutlarına ilişkin, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu ($\bar{X}$ =3.80), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutuna ($\bar{X}$ =3.36) göre daha yüksek algılanan boyut olmuştur. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutuna ilişkin 1. Madde “Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.” (X=4.00) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 10. Madde “Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.” ($\bar{X}$ =3.54) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutuna ilişkin 4. Madde “Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.” ($\bar{X}$ =3.68) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 7. Madde “Somut davranışlarına dayalı olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirir.” ($\bar{X}$ =3.08) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur.

Bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel denetim sürecinde mevcut yönetmelik ve yönergeler çerçevesinde hareket ettikleri, okulda denetim sürecini işlettikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin düşük düzeyde algıladıkları maddeler, okuldaki denetim sürecinin kazanımlara yeterince dönüştürülemediği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin ÖO Algılarının Düzeyi

ÖO ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Öğretmen Algılarına Göre ÖO Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Takım halinde öğrenme	n	$\bar{X}$	Ss
1. Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindeyler.	257	3.86	.86
2. Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.	257	3.90	.84
3. Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.	257	4.28	.60
4. Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.	257	3.83	1.00
5. Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.	257	3.92	.88
6. Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.	257	3.73	.96
7. Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.	257	3.76	.98
8. Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.	257	3.94	.89
Toplam	257	3.90	.73
Zihni Modeller	n	$\bar{X}$	Ss
9. Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.	257	3.68	1.07
10. Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.	257	3.79	1.03
11. Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.	257	4.01	.95
12. Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.	257	3.87	1.03
13. Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir	257	3.66	1.03
Toplam	257	3.80	.88
Paylaşılan Vizyon	n	$\bar{X}$	Ss
14. Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir	257	3.87	.87
15. Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.	257	3.92	.88
16. Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.	257	3.97	.85
Toplam	257	3.92	.80
Kişisel Hâkimiyet	n	$\bar{X}$	Ss
17. Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.	257	4.37	.61
18. Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.	257	4.47	.56
19. Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.	257	4.37	.62
20. Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.	257	4.25	.76
Toplam	257	4.36	.53
ÖO Ölçeği Toplam	257	3.97	.64

Tablo 7’ye bakıldığında öğretmen algılarına göre ÖO alt boyutlarına ilişkin, kişisel hâkimiyet boyutu ($\bar{X}=4.36$) en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, zihni modeller boyutu ($\bar{X}=3.80$) en düşük düzeyde algılanan boyut olmuştur. ÖO ölçeğinin diğer alt boyutlarına ait ortalamaların, paylaşılan vizyon ($\bar{X}=3.92$) ve takım halinde öğrenme ($\bar{X}=3.90$) olduğu belirlenmiştir. Takım halinde öğrenme boyutuna ilişkin, 3. Madde “Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.” ($\bar{X}=4.28$) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 6. Madde “Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.” ($\bar{X}=3.73$) ise en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Zihni modeller boyutuna ilişkin, 11. Madde “Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.” ($\bar{X}=4.01$) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 13. Madde “Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.” ($\bar{X}=3.66$) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Paylaşılan vizyon boyutuna ilişkin, 16. Madde “Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.” ($\bar{X}=3.97$) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 14. Madde “Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.” ($\bar{X}=3.87$) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Kişisel hâkimiyet boyutuna ilişkin, 18. Madde “Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.” ($\bar{X}=4.47$) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, 20. Madde “Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.” ($\bar{X}=4.25$) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğrenen okul düzeyini olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Öte yandan düşük düzeyde değerlendirilen maddeler incelendiğinde okulların öğrenen okul olma kapasitelerinin öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası haline getirme, öğrenmeyi kolaylaştırma çabalarıyla artacağı söylenebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin OMÖDD ve ÖO’ya İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okula ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın N=149		Erkek N=108		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	3.71	1.00	3.93	.89	-1.822	.070
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	3.24	1.08	3.56	1.00	-2.413	.017*
OMÖDD Ölçeği Toplam	3.55	.99	3.80	.90	-2.099	.037*
Takım halinde öğrenme	3.76	.74	4.10	.68	-3.842	.001***
Zihni modeller	3.62	.89	4.05	.80	-3.998	.001***
Paylaşılan vizyon	3.78	.82	4.11	.74	-3.347	.001***
Kişisel hakimiyet	4.30	.51	4.45	.55	-2.221	.027*
ÖO Ölçek Toplam	3.83	.63	4.16	.60	-4.185	.001***

*p<.05 ***p<0.001

Tablo 8 incelendiğinde OMÖDD alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre OMÖDD ölçek toplam puanı ve sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. “Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.56) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}$ =3.24) p<.05 önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (t= -2.413, p=.017). OMÖDD ölçeği toplam puanında erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.80) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}$ =3.55) p<.05 önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (t= -2.099, p=.037).

Elde edilen bulgular ışığında öğretimsel denetimin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesinde erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri ve insan ilişkilerinin etkili olabileceği akla gelmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde ÖO alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre ÖO ölçek toplam puanı ve alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. “Takım halinde öğrenme” boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}$ =4.10) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}$ =3.76) p<.001 önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (t= -3.842, p=.001). “Zihni modeller” boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}$ =4.05) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}$ =3.62) p<.001 önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (t= -3.998, p=.001). “Paylaşılan vizyon” boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}$ =4.11) kadın

öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}=3.78$) $p<.001$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t= -3.347$, $p=.001$). “Kişisel hakimiyet” boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}=4.45$) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}=4.30$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t= -2.221$, $p=.027$). ÖO ölçeği toplam puanında erkek öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}=4.16$) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}=3.83$) $p<.001$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t= -4.185$, $p=.001$).

Uğur (2019) “Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında erkek öğretmenlerin öğrenen okul algılarının kişisel ustalık alt boyutunda kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kırıkçı (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretimsel Denetim ve Öğrenen Okul Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	1-1 yıldan az	45	4.07	.898	Gruplar arası	8.056	3	2.685	2.981	.032*	1>2
	2-1-4 yıl	82	3.65	1.032							1>3
	3-5-9 yıl	78	3.69	.929	Grup içi	227.891	253	.901			2<4
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.99	.883							
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	1-1 yıldan az	45	3.61	1.032	Gruplar arası	13.426	3	4.475	4.151	.007**	1>2
	2-1-4 yıl	82	3.17	1.170							1>3
	3-5-9 yıl	78	3.23	.960	Grup içi	272.792	253	1.078			2<4
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.71	.929							3<4
OMÖDD Ölçeği Toplam	1-1 yıldan az	45	3.91	.925	Gruplar arası	9.614	3	3.205	3.536	.015*	1>2
	2-1-4 yıl	82	3.48	1.055							1>3
	3-5-9 yıl	78	3.53	.904	Grup içi	229.298	253	.906			2<4
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.89	.869							3<4
Takım halinde öğrenme	1-1 yıldan az	45	3.80	.80	Gruplar arası	.751	3	.250	.465	.707	
	2-1-4 yıl	82	3.89	.70							
	3-5-9 yıl	78	3.96	.68	Grup içi	136.228	253	.538			
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.92	.80							

Tablo 9. (devamı)

Zihni modeller	1-1 yıldan az	45	3.89	.86	Gruplar arası	1.863	3	.621		
	2-1-4 yıl	82	3.68	.96					.807	.491
	3-5-9 yıl	78	3.84	.79	Grup içi	194.736	253	.770		
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.87	.87						
Paylaşılan vizyon	1-1 yıldan az	45	3.96	.84	Gruplar arası	.647	3	.216		
	2-1-4 yıl	82	3.85	.84					.333	.802
	3-5-9 yıl	78	3.94	.80	Grup içi	163.970	253	.648		
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.96	.72						
Kişisel hakimiyet	1-1 yıldan az	45	4.50	.53	Gruplar arası	1.760	3	.587		
	2-1-4 yıl	82	4.37	.47					2.085	.103
	3-5-9 yıl	78	4.36	.54	Grup içi	71.217	253	.281		
	4-10 ve üzeri yıl	52	4.23	.61						
ÖÖ Ölçek Toplam	1-1 yıldan az	45	3.99	.67	Gruplar arası	.285	3	.095		
	2-1-4 yıl	82	3.93	.64					.233	.873
	3-5-9 yıl	78	4.01	.60	Grup içi	103.018	253	.407		
	4-10 ve üzeri yıl	52	3.97	.66						

*p<.05 **p<.01

Tablo 9 incelendiğinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunda ($F_{(3-253)}=2.981$; $p<.05$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunda ($F_{(3-253)}=4.151$; $p<.01$) ve OMÖDD ölçek toplam puanında ($F_{(3-253)}=3.536$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre; öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunda mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=4.07$) hem mesleki kıdemi 1-4 yıl olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.65$) hem de mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.69$) daha olumlu olduğu bulunmuştur. 10 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.99$) 1-4 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.65$) daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunda mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmen algıları ($\bar{X}=3.61$) hem mesleki kıdemi 1-4 yıl olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.17$) hem de mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.23$) daha

olumlu olduğu bulunmuştur. 10 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.71$) hem mesleki kıdemi 1-4 yıl olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.17$) hem de mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.23$) daha olumlu olduğu bulunmuştur.

OMÖDD ölçek toplam puanında mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmen algıları ($\bar{X}=3.91$) hem mesleki kıdemi 1-4 yıl olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.48$) hem de mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.53$) daha olumlu olduğu bulunmuştur. 10 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.89$) hem mesleki kıdemi 1-4 yıl olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.48$) hem de mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3.53$) daha olumlu olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretimsel denetimi olumlu düzeyde değerlendirmeleri, mesleki yeterlilik algılarıyla, mesleki gelişimleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 9'a bakıldığında ÖO alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, (takım halinde öğrenme ($F_{(3-253)}=.465$; $p>.05$), zihni modeller ($F_{(3-253)}=.807$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($F_{(3-253)}=.333$; $p>.05$), kişisel hakimiyet ($F_{(3-253)}=2.085$; $p>.05$), ÖO ölçek toplam ($F_{(3-253)}=.233$; $p>.05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	P	Fark
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	1 yıldan az	77	3.99	.965	Gruplar arası	4.213	2	2.106			
	1-4 yıl	122	3.69	.947					2.309	.101	
	5 ve üzeri yıl	58	3.78	.959	Grup içi	231.734	254	.912			
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	1 yıldan az	77	3.53	1.154	Gruplar arası	3.470	2	1.735			
	1-4 yıl	122	3.26	1.036					1.558	.212	
	5 ve üzeri yıl	58	3.40	.952	Grup içi	282.749	254	1.113			

Tablo 10. (devamı)

OMÖDD Ölçeği Toplam	1 yıldan az	77	3.83	1.015	Gruplar arası	3.910	2	1.955		
	1-4 yıl	122	3.54	.949					2.113	.123
	5 ve üzeri yıl	58	3.65	.916	Grup içi	235.001	254	.925		
Takım halinde öğrenme	1 yıldan az	77	3.91	.71	Gruplar arası	.293	2	.147		
	1-4 yıl	122	3.87	.71					.273	.762
	5 ve üzeri yıl	58	3.95	.80	Grup içi	136.68 6	254	.538		
Zihni modeller	1 yıldan az	77	3.84	.94	Gruplar arası	.204	2	.102		
	1-4 yıl	122	3.80	.85					.132	.877
	5 ve üzeri yıl	58	3.77	.85	Grup içi	196.39 5	254	.773		
Paylaşılan vizyon	1 yıldan az	77	3.98	.88	Gruplar arası	.449	2	.225		
	1-4 yıl	122	3.90	.78					.347	.707
	5 ve üzeri yıl	58	3.87	.73	Grup içi	164.16 8	254	.646		
Kişisel hakimiyet	1 yıldan az	77	4.41	.56	Gruplar arası	.327	2	.163		
	1-4 yıl	122	4.36	.49					.571	.566
	5 ve üzeri yıl	58	4.31	.58	Grup içi	72.651	254	.286		
ÖÖ Ölçek Toplam	1 yıldan az	77	4.00	.69	Gruplar arası	.126	2	.063		
	1-4 yıl	122	3.95	.60					.154	.857
	5 ve üzeri yıl	58	3.96	.64	Grup içi	103.17 7	254	.406		

***p<.05**

Tablo 10 incelendiğinde OMÖDD ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlar üzerinde yapılan ANOVA testi sonuçları karşılaştırıldığında öğretmenlerin OMÖDD algılarının, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu ($F_{(2-254)}= 2.309$; $p>.05$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutu ($F_{(2-254)}=1.558$; $p>.05$) ve ölçek toplamı ($F_{(2-254)}=2.113$; $p>.05$) aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 10'a bakıldığında ÖO alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖO algılarının (Takım halinde öğrenme ($F_{(2-254)}=.273$; $p>.05$), Zihni modeller ($F_{(2-254)}=.132$; $p>.05$), Paylaşılan vizyon ($F_{(2-254)}=.347$; $p>.05$), Kişisel hakimiyet ($F_{(2-254)}=.571$; $p>.05$), ÖO Ölçek Toplam ($F_{(2-254)}=.154$; $p>.05$) aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Branş Değişkenine Göre Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin branş değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Öğretmeni N=182		Branş Öğretmeni N=75		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	3.88	.95	3.61	.97	2.065	.040*
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	3.46	1.03	3.17	1.11	2.057	.041*
OMÖDD Ölçeği Toplam	3.74	.95	3.46	.99	2.123	.035*
Takım halinde öğrenme	3.97	.71	3.73	.75	2.457	.015*
Zihni modeller	3.91	.82	3.54	.96	3.150	.002**
Paylaşılan vizyon	4.03	.76	3.65	.83	3.534	.001***
Kişisel hakimiyet	4.37	.55	4.36	.48	.119	.906
ÖO Ölçek Toplam	4.04	.61	3.79	.66	2.904	.004**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Tablo 11 incelendiğinde OMÖDD alt boyutları ve toplam ölçek puanları üzerinde yapılan t testi sonuçlarında branş değişkenine göre öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutu ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. “Öğretimi ve öğretmeni geliştirme” boyutunda sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=3.88$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.61$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=2.065$; $p=.040$). “Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutunda sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=3.46$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.17$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=2.057$; $p=.041$).

OMÖDD ölçeği toplam puanında sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=3.74$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.46$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=2.123$, $p=.035$). Elde edilen bulgudan hareketle branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine tespit edilen bu farklılıkta ilkokulda sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda şube rehber öğretmeni olarak sınıflarından birincil düzeyde sorumlu görülmesi etkili olabilir.

Tablo 11'e bakıldığında ÖO alt boyutları ve toplam ölçek puanları üzerinde yapılan t testi sonuçlarında branş değişkenine göre takım halinde öğrenme boyutu, zihni modeller boyutu, paylaşılan vizyon boyutu ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğu bulunurken kişisel hakimiyet boyutunda anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. "Takım halinde öğrenme" boyutunda sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=3.97$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.73$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=2.457$; $p=.015$).

"Zihni modeller" boyutunda sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=3.91$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.54$) $p<.01$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=3.150$; $p=.002$). "Paylaşılan vizyon" boyutunda sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=4.03$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.65$) $p<.001$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=3.534$; $p=.001$). ÖO ölçeği toplam puanında sınıf öğretmeni ortalamalarının ($\bar{X}=4.04$) branş öğretmeni ortalamalarından ($\bar{X}=3.79$) $p<.01$ önem düzeyinde anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=2.123$, $p=.035$).

İlkokullarda çalışan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin sayısı dikkate alındığında sayısal olarak sınıf öğretmenin daha fazla çalıştığı ilkokullarda çoğu zaman branşında zümresi dahi olmayan branş öğretmenlerinin çalışma atmosferine dönük algıları onların öğrenen okul algılarını etkiliyor olabilir. Nitekim olumlu okul iklimi, olumlu öğrenme ortamının oluşmasında ve üyeler arasındaki işbirliğinin artmasında etkilidir (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015).

İlkokul Öğretmenlerinin Okullarına İlişkin OMÖDD Algıları ile ÖO Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin, OMÖDD algıları ile ÖO algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" kullanılmıştır. Bu korelasyon analizinden elde edilen bilgiler Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12. OMÖDD ile ÖO Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1- Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	1	.881**	.984**	.584**	.726**	.699**	.366**	.713**
2- Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma		1	.952**	.580**	.675**	.655**	.354**	.684**
3- OMÖDD Ölçeği Toplam			1	.599**	.728**	.702**	.372**	.723**
4- Takım halinde öğrenme				1	.726**	.757**	.406**	.923**
5- Zihni modeller					1	.834**	.368**	.899**
6- Paylaşılan vizyon						1	.434**	.899**
7- Kişisel hakimiyet							1	.564**
8- ÖO Ölçek Toplam								1

****p<.01**

Tablo 12 incelendiğinde OMÖDD ölçeği alt boyutu olan “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ile OMÖDD ölçeği alt boyutu olan “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” arasında $r = .881$, “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .984$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca OMÖDD alt boyutu olan “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ile ÖO ölçeği alt boyutları olan “takım halinde öğrenme” ile arasında $r = .584$, “zihni modeller” ile arasında $r = .726$, “paylaşılan vizyon” ile arasında $r = .699$, “kişisel hakimiyet” ile arasında $r = .366$, “ÖO ölçek toplam puanı” ile arasında $r = .713$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

OMÖDD ölçeği alt boyutu olan “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” ile “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .952$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. OMÖDD ölçeği alt boyutu olan “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” ile ÖO ölçeğinin alt boyutları olan “takım halinde öğrenme” ile arasında $r = .580$, “zihni modeller” ile arasında $r = .675$, “paylaşılan vizyon” ile arasında $r = .655$, “kişisel hakimiyet” ile arasında $r = .354$ ve “ÖO ölçek toplam puanı” ile arasında $r = .684$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

ÖO ölçeği alt boyutu olan “takım halinde öğrenme” ile ÖO ölçeğinin alt boyutları “zihni modeller” ile arasında $r = .726$, “paylaşılan vizyon” ile arasında $r = .757$, “kişisel

hakimiyet” ile arasında $r = .406$ düzeyinde ve “ÖÖ ölçek toplam puanı” ile arasında $r = .923$ “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .599$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ÖÖ ölçeği alt boyutu olan “zihni modeller” ile ÖÖ ölçeğinin alt boyutları “paylaşılan vizyon” ile arasında $r = .834$, “kişisel hakimiyet” ile arasında $r = .368$ düzeyinde ve “ÖÖ ölçek toplam puanı” ile arasında $r = .899$ “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .728$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

ÖÖ ölçeği alt boyutu olan “paylaşılan vizyon” ile ÖÖ ölçeğinin alt boyutları “kişisel hakimiyet” ile arasında $r = .434$ düzeyinde ve “ÖÖ ölçek toplam puanı” ile arasında $r = .899$ “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .702$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ÖÖ ölçeği alt boyutu olan “kişisel hakimiyet” ile “ÖÖ ölçek toplam puanı” arasında $r = .564$ ve “OMÖDD ölçeği toplam puanı” ile arasında $r = .372$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca OMÖDD ölçeği toplam puanı ile ÖÖ ölçeği toplam puanı arasında $r = .723$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

OMÖDD Alt Boyutları ile ÖÖ ve Alt Boyutları Arasındaki Yordayıcılık İlişkinin İncelenmesi

OMÖDD alt boyutlarının, ÖÖ ve alt boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. ÖÖ ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	2.223	.114		19.515	.000
ÖÖ Toplam	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	.328	.061	.496	5.402	.000*
	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	.148	.055	.246	2.683	.008*
R= .72		R ² = .52	F=138.896			

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=138.896$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğrenen okulun %52’sini ($R = .72$, $R^2 = .52$) açıklamaktadırlar. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta = .496$, $p < .05$) ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu ($\beta = .246$, $p < .05$) öğrenen okulu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadırlar.

Tablo 14. *Takım Halinde Öğrenme ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	2.273	.152		14.970	.000
Takım Halinde Öğrenme	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	.249	.081	.326	3.071	.002**
	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	.202	.074	.292	2.750	.006**
R= .60		R ² = .36	F=71.487			

****p<.01**

Tablo 14 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının, ÖO alt boyutu takım halinde öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (F=71.487, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, öğrenen okulun %36'sını (R=.60, R²=.36) açıklamaktadırlar. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu (β =.326, p<.01) ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu (β =.292, p<.01) takım halinde öğrenme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadırlar.

Tablo 15. *Zihni Modeller ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1.322	.155		8.508	.000
Zihni Modeller	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	.536	.083	.587	6.468	.000***
	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	.131	.075	.158	1.738	.084
R= .73		R ² = .53	F=145.023			

*****p<0.001**

Tablo 15 incelendiğinde OMÖDD'nin öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun, öğrenen okulun zihni modeller boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (F=145.023, p<.05). Bu yordayıcı değişken, öğrenen okulun %53'ünü (R=.73, R²=.53) açıklamaktadır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu (β =.587, p<.001) zihni modeller boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri

Bildirim Sunma” boyutunun ($\beta=.158$, $p>.05$) zihni modeller boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Tablo 16. Paylaşılan Vizyon ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1.741	.148		11.776	.000
	Öğretimi ve Öğretmeni	.453	.079	.543	5.750	.000***
Paylaşılan	Geliştirme					
Vizyon	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	.134	.072	.177	1.873	.062
R= .70		R ² = .49	F=124.572			

***p<0.001

Tablo 16 incelendiğinde OMÖDD’nin öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun, öğrenen okulun paylaşılan vizyon boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=124.572$, $p<.05$). Bu yordayıcı değişken, öğrenen okulun %49’ünü ($R=.70$, $R^2=.49$) açıklamaktadır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.543$, $p<.001$) paylaşılan vizyon boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutunun ($\beta=.177$, $p>.05$) zihni modeller boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Tablo 17. Kişisel Hakimiyet ile OMÖDD Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1.612	.129		28.085	.000
	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	.134	.069	.240	1.950	.052
Kişisel Hakimiyet	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma	.072	.062	.142	1.153	.250
R= .37		R ² = .13	F=20.389			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulun kişisel hakimiyet boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadıkları belirlenmiştir ($F=20.389$, $p>.05$). “Öğretimi ve

Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.240$, $p>.05$) ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu ($\beta=.142$, $p>.05$) kişisel hakimiyet boyutunu anlamlı düzeyde yordamamaktadırlar.

Elde edilen bulgulara göre OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulu anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okuldaki denetimin etkili olarak uygulanmasıyla okulun öğrenen okul olma düzeyinin artacağı söylenebilir. Okul yöneticilerinin yapacağı denetimler öğretmenin gelişmesine ve etkili bir öğrenen okul iklimi oluşmasına katkı yapacaktır. Nitekim Tuna (2014) “Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolünün Öğrenen Okul Düzeyine Etkisi” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin kültürel liderlik özelliklerinin arttıkça okulun öğrenen okul olma düzeyinin de arttığını belirtmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde tartışma-sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin OMÖDD algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle OMÖDD alt boyutları arasında öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutuna göre daha yüksek algılanan boyut olmuştur. Yılmaz (2019) öğretimsel denetim ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları düzeyinin yüksek olduğunu bulmuştur. Duykuluoğlu (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Buna göre okullarda denetim sürecinin işletildiği, öğretimsel denetimin öğretim sürecini geliştirme bağlamında daha fazla ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının yanı sıra öğrenen okul algılarının da iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri öğretimsel denetim algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrenme olgusunu denetim olgusuna göre önceliklerini akla getirmektedir.

ÖÖ'un alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu boyut “kişisel hakimiyet” ve en düşük olduğu boyut ise “zihni modeller” boyutu olmuştur. Öğretmenlerin kişisel hakimiyet algılarının yüksek olmasında mesleki yeterliliklerine olan inançları etkili olabilir. Öte yandan öğretmenlerin zihni modeller algılarının diğer boyutlara göre düşük olmasında çalıştıkları okuldaki okul kültürüne ve okul iklimine ilişkin algılarından kaynaklanabilir. Literatüre baktığımızda benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Kara (2019) özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelediği araştırmasında öğrenen okul algı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Uğur (2019) öğrenen okul ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrenen okul algı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından hem OMÖDD ölçeğinde hem de ÖÖ ölçeğinde, erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmasında öğretimsel denetimin “sınıf

ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda erkek öğretmen algı düzeylerinin kadın öğretmen algı düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmiştir. Şahin (2005) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ders denetim algılarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Kararaslan (2008) ve Yıldırım (2007) yaptıkları araştırmalarında ders denetim algılarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Uğur (2019) yaptığı araştırmasında erkek öğretmenlerin öğrenen okul algılarının kişisel ustalık alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarından yüksek olduğunu bulmuştur. Kırıkçı (2019) öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasında okul yöneticilerinin cinsiyeti, yöneticilik ve iletişim becerileri ya da kadın ve erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ÖO algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin OMÖDD algıları, orta düzeyde deneyimli öğretmenlerin algılarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmen algılarının, çok deneyimli öğretmen algılarıyla da benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin OMÖDD algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur. Karaaslan (2008) yaptığı araştırmada ders denetiminde kıdem değişkeni açısından öğretmen algılarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve öğrenen okul algı düzeylerinin genel olarak hem yeni başlayan öğretmenlerde hem de deneyimli öğretmenlerde yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin OMÖDD ve ÖO algılarının, bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından hem OMÖDD ölçeğinde hem de ÖO ölçeğinde sınıf öğretmenlerinin algı düzeyleri branş öğretmenlerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatüre baktığımızda benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Şen (2019) yaptığı araştırmasında öğrenen okul algılarının erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Uğur (2019) öğrenen okul ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrenen okulun “kişisel ustalık” alt boyutunda erkek öğretmen algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alp (2007) yaptığı araştırmasında öğrenen örgütün “ortak vizyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre daha iyimser olduklarını bulmuştur. Okulların öğrenen okul olma

düzeyine ilişkin çalışanların farklı algıları okulların açık sosyal sistem olma özelliğinden, örgütlerin sembolik-kültürel yapı özellikleri taşımasından ileri gelmektedir (Şişman, 2019). Buna göre öğrenen okul olma yolunda okullardan her yerde, her yaşta, her zaman, hep birlikte birbirinden öğrenmeyi kolaylaştıracak bir çalışma ortamını ön plana çıkarması beklenir. Böyle bir çalışma ortamında cinsiyet, kıdem, yaş, okulda çalışma süresi gibi değişkenlerin sınırlayıcı etkileri ötelenerek öğrenme ortamına zenginlik katacak yönleri ön plana çıkarılabilir ve okulların öğrenen okul olma kapasiteleri geliştirilebilir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin öğretimsel denetim sürecinden fayda sağlamalarında bu değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Okullarda öğretimsel denetim sürecinin işletilmesinde okul yöneticilerinin özellikle cinsiyeti, kıdemi, branşı esas alan yaklaşımlardan uzakta objektif, tutarlı, rasyonel tutum sergilemelerinin süreci daha olumlu etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin OMÖDD ile ÖO algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizine göre OMÖDD alt boyutları ile ÖO alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının okulların öğrenen okul olmalarına hizmet edeceğini söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretimsel denetimin öğretmenlerin öğrenen okul algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu yordayıcı değişkenlerin, öğrenen okulun %52'sini ($R=.72$, $R^2=.52$) açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okulların öğrenen okul olma kapasiteleri incelenirken okuldaki öğretimsel denetim sürecinden yararlanılabilir. Başka bir deyişle öğretimsel denetim süreci okulların öğrenen okul olmalarını kolaylaştırmaktadır.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğrenen okulun “zihni modeller” boyutunu daha fazla etkilediği ancak diğer boyutlarda da az da olsa göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının etkililiği okulun öğrenen okul olma kapasitesini artıracığı ifade edilebilir.

İlkokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada okulda yapılan öğretimsel denetimin öğrenen okul olma düzeyini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1- Öğretmen davranışlarının somut bir şekilde ödüllendirilmesi ve okulun yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesi öğretimsel denetimin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.
- 2- Eğitim kurumlarının daha etkili öğrenen okul olabilmesi için, okulda çalışan tüm öğretmenlerin takım çalışmalarında birbirlerini desteklemeleri ve diğer okullardaki öğretmenlerle tartışıp bilgi alışverişi içerisinde olmaları sağlanmalıdır.
- 3- Okuldaki tüm öğretmenlerin birbirlerinin çalışmalarını gözlemleme fırsatı verilmelidir.
- 4- Sınıf ziyaretleri yapmadan önce öğretmenle görüşme yapılmalı ve olası öğrenci kazanımları hakkında bilgi alınmalıdır.
- 5- Yapılan denetim faaliyetleri öğretmeni kontrol etme yerine öğretmene rehberlik etme ve mesleki gelişimine katkıda bulunma amacıyla yapılmalıdır.
- 6- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilme imkanı verilmeli ve öğretmenlerin fikirleri dikkate alınmalıdır.
- 7- Okulun vizyonunun öğretmenlerle birlikte hazırlanılması ve tanıtılması öğrenen okul olma düzeylerin katkı yapacaktır.
- 8- İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğretimsel denetimi ilgili branştaki deneticiler tarafından yapılabilir.
- 9- İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenen okul algısını artırmak için okul içi süreçlerde daha aktif rol alması, sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapması sağlanmalıdır.
- 10- Okul yöneticileri okullarının öğrenen okullara dönüşmesi için öğretimsel denetim becerilerini geliştirmelidir.
- 11- Kadın öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul konusundaki erkeklere göre daha düşük ortalamaya sahip olmaları okul yöneticileri tarafından dikkate alınmalı ve kadın öğretmenlerin beklentileri karşılanmaya çalışılmalıdır.
- 12- Erkek öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul konusundaki kadın öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olması yöneticilerini rehavete sürüklememeli, okul müdürleri erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerini yükseltmeye çalışmalıdır.

Araştırmacılaraya Yönelik Öneriler

- 1- Bu araştırmanın evrenini Ağrı ili Merkez ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Aynı çalışma Türkiye ölçeğinde veya farklı illerde yapılabilir.
- 2- Bu çalışma sadece ilkokullarda yapılmıştır. Aynı çalışma farklı kademedeki okullarda yapılabilir.
- 3- Çalışmanın evreni genişletilerek özel veya kamu okullarının tüm kademelerinde uygulanabilir.
- 4- Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel denetim algıları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenebilir.
- 5- Kadın öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen örgüt algılarının erkek öğretmenlere göre düşük olmasının sebebi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., Şişman, M. & Turan, S. (2018). *Bir insan olarak okul müdürü* (5. baskı). Pegem.
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.
- Ağaoğlu, E. (2012) Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (5. baskı, ss:185-198). Pegem.
- Akan, D. (2020). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır, & S. Göksoy (Edt.) *Eğitimde denetim ve değerlendirme* içinde (4. baskı, ss:145-167). Pegem.
- Akçadağ, T. (2014).Yönetim süreçleri. R. Sarpkaya (Edt.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (4. baskı, ss:173-215). Anı.
- Akgedik, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 437373) [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi-Mersin].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2016). The relationships between organizational learning level, school effectiveness and organizational citizenship behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 35-44.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili)* (Tez No. 234748) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altınok, F. (2013). İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi (Tez No. 321936) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, İ. (2019). Öğretimde denetim: *Durum saptama değerlendirme ve geliştirme* (7. baskı). Pegem.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Pegem.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. baskı). Siyasal Kitapevi.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Yaz-2009 C.8 S.29 (076-083). www.esosder.org
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Beytekin, O. F., & Tas Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 115 - 128.
- Beytekin, O. F., & Burak, A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 11(44), 325-335.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavrami ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetişim*, (12), 56-62.

- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri* (Tez No. 204877) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, R., & Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 501-512.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi(Manas Üniversitesi)*, Sayı:8, 115- 130.
- Çoker, Z. (1982). Teftiş hizmetinin amacı ve ana görevleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 15(1), 57-72.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (2. baskı). Pegem.
- Demir, M., & Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Demirel Duyar., D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(2), 75-92.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar*, 69-81.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansımaları: Öğretimsel denetim* (Tez No. 464657) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 159-171.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(53), 318-336.
- Doğan Kılıç, E., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Duykuluoğlu, A . (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (6) , 2081-2090 . DOI: 10.24106/kefdergi.2444
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı:" sürekli geliştirme" temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 16.
- Ertürk, R. & Sezgin Nartgün Ş. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.596918>

- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). Impact of instructional supervision on student achievement: Can We Make the Connection?. *Online Submission*.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım* (M. B., Aksu & E., Ağaoğlu, Çev.). Anı.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Göker, S. D. (1999). *İngilizce öğretimini geliştirmede bir öğretimsel denetim modeli* (Tez No. 89104) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34. 1-6.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi* (Tez No. 440023) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Helvacı, M. A., & Karadurmuş, M. (2014). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. EYFOR V. Eğitim yönetimi formunda sunulan bildiri.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.), Nobel.
- Işık, M., & Bahat, İ. (2019). Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin sürekli öğrenen okul oluşturmaya ilişkin zihni modelleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2), 555-580.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 389-422.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- İlğan, A. & Kıranlı Güngör, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 151 - 177.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' perception of instructional supervision. *International studies in educational administration*, 41(1), 89-104.
- Kara, Ş. (2019). *Özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Tez No. 569099) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)* (Tez No. 221011) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Nobel.
- Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(1).
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği* (1. baskı). Morpa Kültür.

- Kayıkçı, K., Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 217-249.
- Kıngır, S., & Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okul algılamaları* (Tez No. 579860) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen örgütleri oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü* (Tez No. 240565) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Demir, D. (2017). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Okullarda Farklılaştırılmış Denetim Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.
- Küçüköğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166.
- Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). (6. Baskı). Nobel.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği: İyi performanstan muhteşem performansa* (N. Cemaloğlu, Çev.). Pegem.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk Eğitim Sisteminde uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Moswela, B. (2010). Instructional supervision in Botswana secondary schools: An investigation. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 71-87.
- Muraina, M. B., & Olanrewaju, M. K. (2016). The impact of principal leadership styles on instructional supervision of secondary schools in Oyo north senatorial district, oyo state, Nigeria/Nijerya'nın Oyo bölgesi orta dereceli okullarında görev yapan müdürlerin liderlik tarzının öğretimsel denetimleri üzerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 76-90.
- On Birinci Kalkınma Planı, (2019). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı: Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr>
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*. 1(2). 190-215.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (12. baskı). Pegem.
- Özgen, H. & Türk, M. (1996). Öğrenen örgüt sistemi ve bir öğrenen örgüt modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2): 71 -83
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.

- Saw, J. L., Wilday, J., & Harte, H. (2010). Learning organisations for major hazards and the role of the regulator. *Process Safety and Environmental Protection*, 88(4), 236-242.
- Senge, P. M. (2020). *Beşinci disiplin* (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala., Çev.). (20. baskı). Yapı Kredi.
- Senge, P., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev.). (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2020). Denetime giriş. M. Sağır, & S. Göksoy (Ed.) *Eğitimde denetim ve değerlendirme içinde* (4. baskı, ss:41-58). Pegem.
- Sibanda, J., Mutopa, S., & Maphosa, C. (2011). Teachers' perceptions of lesson observations by school heads in Zimbabwean Primary Schools. *Journal of Social Sciences*, 28(1), 21-28.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (1999). Leadership for organizational learning and student outcomes. the lolso project: the first report of an Australian three year study of international significance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (A., Ünal, Çev.). Anı.
- Summak, M. S., & Engin, İ. Ş. (2018). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerine ilişkin, içsel (Intrinsic) bir örnek olay çalışması. In 13. *Uluslararası eğitim yönetimi kongresi the 13 th international congress on educational administration* (p. 25).
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 188020) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, E. (2019). *Ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algıları ve bu okuldaki öğrencilerin başarıları* (Tez No. 538483) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.
- Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (11. Baskı). Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education. <https://doi.org/10.33417/tsh.666532>
- Tanrıöğen, A. (1997). Öğretimin denetimine yönelik bir model: Yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 111.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. (11. Baskı). Pegem.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi 05.12.2020
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.

- Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul* (2. Baskı). Nobel.
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi* (Tez No. 361678) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ubogu, R. (2020). Supervision of instruction: a strategy for strengthening teacher quality in secondary school education. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki (İstanbul-Beykoz örneği)* (Tez No. 578864) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 119-134.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 56-66.
- Yeşil, D. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 510494) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım Erol, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri*. (Tez No. 264363) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)* (Tez No. 209053) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırıcı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretimsel denetim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 240523) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim anlayışının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 560468) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 292-311.
- Zepeda, S., & Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs — Perspectives on Instructional Supervision. *The High School Journal*, 90(4), 44-54.
- Wanzare, Z., & da Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *Nassp Bulletin*, 84(618), 47-54.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgiler formu

Aşağıda "Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algılarının İncelenmesi" konusunda yapılan bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmış ölçekler yer almaktadır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okul müdürlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrenen okula ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması için ölçekleri içtenlikle ve eksiksiz doldurmanız önem arz etmektedir. Ölçek sonuçları kişi ve kurumlara göre değerlendirilmeyecek, genel olarak değerlendirilecektir. Ölçek sadece ilkokullarda çalışan öğretmenler tarafından doldurulacaktır. Vakit ayırarak araştırmama destek olduğunuz için teşekkür ederim.

Emre ESEN

Atatürk Üniversitesi/Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

1-Cinsiyetiniz?

Kadın () Erkek ()

2-Eğitim Durumunuz?

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()

3-Mesleki Kıdeminiz?

1 yıldan az () 1-4 yıl () 5 -9 yıl () 10 ve üzeri yıl ()

4-Şu an bulunduğunuz okulda çalışma süreniz

1 yıldan az () 1-4 yıl () 5 ve üzeri yıl ()

5-Branşınız?

Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()

EK-2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği

	Aşağıda yer alan ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelerde belirtilen davranışları okul müdürünüz tarafından ne sıklıkta yapıldığına ilişkin görüşlerinizi size uygun olan seçeneği seçerek belirtiniz.	Hiç	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.					
2	Öğretimde yaratıcılığı teşvik eder.					
3	Öğretime destek sunmak / öğretimi geliştirmek amaçlı olarak sınıf ziyaretleri yapar.					
4	Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.					
5	Sınıfı ziyareti yapmadan önce dersin hedeflerine ve olası öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenle görüşme yapar.					
6	Sınıf ziyaretinin ardından yaptığı gözleme ilişkin öğretmenle görüşme yapar geri bildirim sunar.					
7	Somut davranışlarına dayalı olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirir.					
8	Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.					
9	Mesleki gelişimle elde edilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılmasını ve öğretmenler arasında paylaşılmasını teşvik eder.					
10	Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.					
11	Açıklık ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturur.					
12	Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim verir.					
13	Öğretmenlerin birbirlerinin dersini gözlemelerini teşvik eder.					
14	Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra gözlemlerin karşılıklı olarak analiz edilmesini teşvik eder.					
15	Öğretmenler arasında işbirliği çabalarını teşvik eder.					
16	Eğitim öğretime ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
17	Öğrencide öğrenme eksikliği / yetersizliği olduğunda çözmek için gerekli girişimlerde bulunur.					
18	Öğretmenin yapmış olduğu akademik etkinlikleri (eğitim öğretim faaliyetlerini) öğretmenin kendisi ile birlikte değerlendirir.					
19	Görevlendirmeleri öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgi birikimlerini dikkate alarak yapar.					
20	Öğrencilerin akademik başarılarını takip eder.					
21	Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar.					
22	Öğretmen toplantılarında öğretmenlerin öğretim problemleri üzerinde tartışmalarını, tecrübe ve bilgilerini aktarmalarını ve bilgi alışverişinde bulunmalarını teşvik eder.					
23	Meslekte veya okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sağlar.					

EK-3. Öğrenen Okul Ölçeği

	Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği seçiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindeyler.					
2	Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.					
3	Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
4	Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar					
5	Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.					
6	Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.					
7	Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışarak gerçekleştirilir.					
8	Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.					
9	Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.					
10	Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.					
11	Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür					
12	Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.					
13	Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.					
14	Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir					
15	Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.					
16	Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.					
17	Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.					
18	Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.					
19	Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.					
20	Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.					

EK-4. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği Kullanım İzni

20 Ara 2020 Paz 17:09 tarihinde EMRE ESEN < > şunu yazdı:

Merhaba hocam;

Ben Emre ESEN. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmasında sizin geliştirdiğiniz "Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzninizi rica ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: Abdurrahman İLĞAN Gönderilme: 21 Aralık 2020 Pazartesi 00:07 Kime: EMRE ESEN Konu: Re: Tez İçin Ölçek Kullanım İzni

Salam sevgili Emre. Geliştirmiş olduğum, "okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ölçeği"ni kaynak göstermek yani atıf yapmak kaydıyla kullanabilirsin.

Tez çalışmada kolaylıklar dilerim.

Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzni

25 Ara 2020 Cum 19:47 tarihinde EMRE ESEN < > şunu yazdı:

Merhaba hocam;

Ben Emre ESEN. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmasında sizin geliştirdiğiniz “Öğrenen Okul” ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzninizi rica ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: Soner doğan Gönderilme: 25 Aralık 2020 Cuma 22:28 Kime: EMRE ESEN
Konu: Re: Tez İçin Ölçek Kullanım İzni

Merhaba Emre hocam,

İlgili ölçeği kullanabilirsiniz

İyi çalışmalar.

EK-5. Ölçekleri MEB' e Bağlı Okullarda Uygulama İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-605.01-20945989
Konu : Emre ESEN'in Araştırma,
Uygulama İzni

19.02.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Ağrı Valiliği'nin 20945989 sayılı ve 22.02.2021 tarihli yazısı

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Emre ESEN'in Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda "**Öğretimsel Denetim İle Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında ekte sunulan anketleri gönüllülük esasına dayalı olarak uygulaması esnasında, denetimi ilgili okul müdürlüklerince yapılarak gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:

Gereği:

- 7 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)
- Merkez Tüm İlkokullar

Ekler:

- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a5f1-3784-3d81-ab8a-fe98 kodu ile teyit edilebilir.



EK-6. Ağrı Merkez Resmi İlkokullarda Çalışan Öğretmen Sayısı

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE AĞRI

Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam için evrenimi oluşturan Ağrı Merkez resmi ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmeni, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni sayılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ağrı Merkez resmi ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı bilgisinin tarafıma verilmesini talep ediyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

18.02.2021

Emre ESEN

Adres: Selahaddin Eyyubi İlkokulu / Merkez / Ağrı
Tel: 553 350 4324



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-52905323-903.02.01-20989918
Konu : Öğretmen Sayısı.

19.02.2021

SAYIN EMRE ESEN
(Selahaddin Eyyubi İlkokulu/Ağrı/Merkez)

İlgi: 18/02/2021 tarihli ve 20893619 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı dilekçeniz de belirtilen yüksek lisans tez çalışmanıza ilişkin Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerine ait sayılar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim

Murat KARAKURT
Müdür a.
Şube Müdürü

Sınıf Öğretmeni	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Okul öncesi Öğretmeni	Rehberlik Öğretmeni	Özel Eğitim Öğretmeni	İngilizce Öğretmeni	Toplam Öğretmen Sayısı
596	9	90	24	11	28	758

596990241128 758Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fırat Mah. Erzurum Cad. 934 sok. Merkez Ağrı
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Atilla YALÇIN V.H.K.I
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Telefon No : 0 (472) 280 44 45
E-Posta: atama04@meb.gov.tr
İnternet Adresi: www.agri.meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Faks: 4722809450
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ad5-ea9e-3c1c-a376-6051 kodu ile teyit edilebilir.



EK-7. Etik Kurulu Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Emre Esen'in 'Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih:26.01.2021

Teslim Tarihi:26.01.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez / uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez / uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :26.01.2021
Toplantının Sayısı :01

Karar-06: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Emre Esen'in 'Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen 'Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 01 Karar No: 06	Toplantı Tarihi:26.01.2021
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Emre Esen Çalışma Konusu: Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZGEÇMİŞ

Emre ESEN Erzincan'ın Çayırılı ilçesinde dünyaya geldi. İlk ve ortaokul eğitimini Harmantepe İlköğretim Okulunda tamamladı. Lise eğitimini Çayırılı Lisesinde tamamladıktan sonra 2008 yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda üniversite eğitime başladı. 2012 yılında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2013 yılında Ağrı Merkez Selahaddin Eyyubi İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2019 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitime başladı. Halen Selahaddin Eyyubi İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.

