

## **İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri\***

**Abdurrahman İlğan**

*Bu araştırmanın amacı ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış denetim modelinin benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulunma durumunun saptanmasıdır. Farklılaştırılmış Denetim Modeline ilişkin görüşlerin farklılığı görev yapılan il, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini Adana, K. Maraş ve Hatay illerinde görev yapan ilköğretim müfettişleri ve şehir merkezlerinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Farklılaştırılmış Denetim Modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt boyutunu, müfettişler ve öğretmenler ‘tamamen’ benimserken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yoğun mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler ‘tamamen’, öğretmenler ise ‘büyük ölçüde’ benimserken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikçi mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘tamamen’ benimserken; müfettişler ve öğretmenler ‘büyük ölçüde’ uygulanabilir bulmuşlardır. Özyönetimli mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘tamamen’ benimserken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.*

**Anahtar sözcükler:** Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmen denetimi, öğretmen mesleki gelişimi.

### **Primary School Supervisors' and Primary School Teachers' Perceptions on Receptivity and Applicability of Differentiated Supervision in Primary Schools**

*The purpose of this study is to describe primary school supervisors' and primary school teachers' perceptions on receptivity and applicability of differentiated supervision in primary schools. Variations in perceptions were examined by gender, provinces, teachers and supervisors' subject area and years of service. The population of the study consisted of primary school supervisors and primary school teachers working in Adana, K.Maraş and Hatay province centers. The results indicated that supervisors and teachers “completely” accepted the ideas in the subdimension which had the elements to establish differentiated supervision; supervisors found it “highly” applicable, while the teachers found it applicable at “average” level. Intensive professional development was “completely” adopted by the supervisors, “highly” by the teachers; it was found “highly” applicable by the supervisors and at “average” level by the teachers. Cooperative professional development was “highly” adopted by the supervisors, “completely” by the teachers and it was found “highly” applicable both by the supervisors and the teachers. Self -directed professional development was “highly” adopted by the supervisors, “completely” by the teacher and it was found “highly” applicable by the supervisors and at “average” level by the teachers.*

**Keywords:** Differentiated supervision, supervising teachers, professional development of teachers.

\* Bu makale, Prof. Dr. İnyet Aydın'ın danışmanlığında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Öğretmen ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi noktasında denetimin önemli bir işlevi vardır. Geleceğin toplumunu yetiştiren eğitim örgütlerinin hizmet kalitesinin denetlenmesi ve iyileştirilmesi son derece önemli ve gereklidir. Eğitim örgütlerini denetleyenlerin kalitesi de şüphesiz önemli olmakla birlikte, denetmenlerin sahip oldukları denetim paradigması, kullandıkları denetim yaklaşımları ve bunları belirleyen kanuni düzenlemeler, denetim sürecinin etkililiğinde denetmen faktöründen daha önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

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

Yapılan araştırmalarda (Büyükaslan, 1996, 80; Gül, 2001, 54; Has, 1998, 76-77; Engin, 2003, 97; Gren ve Smyser, 1996; Jay, 2003; Peterson, 2000'den, akt. Gates, 2005, 3-4) geleneksel denetim yaklaşımının etkisiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Geleneksel denetimden sonra, klinik denetim, akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve farklılaştırılmış denetim modelleri çeşitli aralıklarla ortaya çıkan denetim yaklaşımlarıdır. Belirtilen modeller içerisinde gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim (FD) son zamanlarda ortaya çıkan ve temel felsefeleri de birbirine benzeyen yaklaşımlardır. Bu araştırmanın konusunu oluşturan Farklılaştırılmış Denetim Modeli (FDM; Differentiated Supervision Model) Allan A. Glatthorn tarafından 1980'lerin başında ortaya konmuştur. FD modeli öğretmen denetiminde mesleki gelişimi odak noktası alıp, öğretmeni potansiyeli doğrultusunda en iyi noktaya getirmek suretiyle öğrenci öğrenmesini artırmayı amaçlamaktadır. Model, öğretmen denetiminde öğretmenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta; öğretmenin ihtiyaçlarına göre farklı mesleki gelişim yaklaşımları sunmakta; öğretmenlerin aktif katılımıyla birlikte ve meslektaş, müdür, denetmen ve öğrenci gibi birçok kaynaktan dönüt sağlamaktadır.

### Farklılaştırılmış Denetim Sisteminin Kurulması

Glatthorn (1997, 9-21) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurları; (1) mesleki kültür, (2) destekleyici çalışma koşulları, (3) kolaylaştırıcı yapılar ve (4) kapsamlı hizmetler başlıkları altında açıklamaktadır.

#### *Mesleki Kültür*

Birçok etkili okulda öğretmen grupları arasında farklı arkadaş grupları olmakla birlikte, temel değerler bağlamında güçlü bir işbirliği olduğu sonucuna varılmıştır (Glatthorn, 1997, 9). Sawyer (2001) işbirlikli okul kültürünün, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve teşvik hissini kolaylaştıran bir faktör olduğunu belirtmiştir. Glatthorn (1997, 10) FD sistemini destekleyen önemli değerleri; *işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişme* şeklinde betimlemiştir. İşbirliği değerinin paylaşıldığı okullarda, yönetici ve öğretmenler kendilerini öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ortaklar olarak görür. Hoy ve Forsyth (1986) öğretmenlerin okullarından gurur duymalarının ve aralarındaki içten davranışların önemini vurgulamışlardır. Böyle okullarda öğretmenler saygı duyarlar, benimserler, birbirlerini desteklerler ve işlerinde başarılı olacak hislere sahiptirler. Böyle öğretmenler mesleki yeterliğe ve iş arkadaşlarının adanmışlığına saygı duyarlar (akt. Dollansky, 1998, 9). Sparks ve Loucks (1989) öğretmen sorgulamasını, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik geçerli sorular formüle etmeleri ve o sorulara nesnel cevaplar bulmanın peşine düşme yeteneği, olarak tanımlamışlardır. Novick (1996) işbirliğine dayalı sorgulamanın ancak, karşılıklı saygı, dayanışma ve güvenin olduğu bir okul kültüründe başarıya ulaşabileceğini belirtmiştir. Horne ve Brown (1997, 59) okulların sürekli gelişmeyi başarmaları için şunları önermektedir: (1) Açık ve geniş katılıma dayalı personel geliştirme politikaları geliştirmek, (2) okul ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili spesifik amaçlar belirlemek, (3) mesleki gelişim için bütçe ayırmak, (4) ortaya konan amaçların gerçekçi ve başarılabılır olduğundan emin olmak ve (5) öğretmen ihtiyaçlarıyla, okulun ihtiyaçları arasında hassas bir denge kurmak.

#### *Destekleyici Çalışma Koşulları*

Öğretmenler, hem mesleki çalışmalarını gösterebilecek hem de destekleyebilecek çalışma koşullarına gereksinim duyarlar. Öğretmenlerin toplumdaki önemlerini ortaya koyacak düzeyde ücret almaları gerekir (Glatthorn, 1997, 12). Corcoran, (1990; akt. Glatthorn, 1997, 12), öğretmenlerin rahat, güvenli ve düzenli bir iş çevresinde çalışması gerektiğini; ayrıca okulda öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinin öğretmenlerin güven-

lik açısından önemli beklentilerinden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin daha iyi öğrenmesini sağlayacak kaliteli öğretim materyalleri, çekici sınıflar ve güncel teknolojilerle birlikte; mesleki kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim olanakları gibi onların mesleki gelişmelerini destekleyecek kaynaklara ihtiyacı duyarlar (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12). Öğretmenler plan yapmak, materyaller geliştirmek, eylem araştırmaları yürütmek, birbirlerine dönüt vermek, seminer ve konferanslara katılmak gibi konularda zamana ve mesleki gelişim kaynakları için maddi kaynağa gereksinim duyarlar (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12; Hopkins ve Moore, 1993, 200).

### *Kolaylaştırıcı Yapılar*

Kolaylaştırıcı yapılar, farklılaştırılmış modelin etkili biçimde çalışmasını sağlayan ve öğretmenin karar vermesinin gereğine de vurgu yapan komiteler ve görev gruplarından (takımlardan) oluşur (Glatthorn, 1997, 15). Maeroff (1993)'e göre takımların önemini savunan uzmanlar şu varsayımları kullanmaktadır: (1) İşe en yakın olan çalışanlar, rollerini nasıl gerçekleştireceklerini ve işlerini nasıl ilerleteceklerini en iyi kendileri bilir. (2) Birçok çalışan yaptıkları işin sahibi olduklarını ve örgütün etkililiğine anlamlı katkı sağladıklarını hissetmek isterler. (3) Takım, çalışanların birey olarak elde edemeyecekleri yetki elde etme olasılığı sağlar. Lieberman (1999), başarılı olan okullarda öğretmenlerin akademik toplantılarda; öğrencileriyle ilgili yaşadıkları problemleri, meslektaşlarından neler öğrenebileceklerini ve okul dışındaki gelişim kaynaklarını konuştuklarını belirtmiştir. Bu toplantıların odak noktasını okulun çalışması oluşturmuştur. Örneğin Lieberman böyle başarılı bir okulda, aynı seviyelerdeki öğrencileri okutan üç öğretmenden diğer ikisi kadar başarılı olamayan öğretmenin –okul müdürüne gerek kalmadan- diğer öğretmenlere, kendisinin yapmadığı ama diğer öğretmenlerin yaptıkları şeyin ne olduğunu soracak bir öğrenme iklimi olduğunu belirtmiştir.

### *Kapsamlı Hizmetler*

Glatthorn'a göre (1997, 14) öğretmenler, sınıfın karmaşıklığını açıkça anlamalarını sağlayacak üç destekleyici hizmete gereksinim duyarlar. Bunlar: informal gözlemler, okul temelli personel geliştirme ve müdür ile sık etkileşim'dir. Müdürler sınıflara sıkça informal gözlemler yapmalıdır. Bu tür gözlemler için sadece 5-10 dakikaya ihtiyaç vardır. Müdür sınıf gözlemi sırasında öncelikle derste öğretim sürecini gözden geçirir, ardından öğret-

menin öğretimi kolaylaştırmak için ne yaptığını gözler. Okul temelli öğretmen geliştirmenin savunucuları (Darling-Hammond, 1997; Spark & Hirsh, 1997; akt. Ali), öğretmenlerin sınıf uzmanları olduğunu varsaymakta, yeni stratejileri ve bunları uygulamayı beraber öğrendiklerini; yaklaşımın, öğretmenler arasında bilgi paylaşımına olanak tanınması dolayısıyla etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürünün informal sınıf ziyaretleri ve okul temelli personel geliştirme ile birlikte; tüm öğretmenlerin, müdürle görüş alışverişinde bulunmak, ilgilerini tanımlamak, güncel konulara bakış açılarını paylaşmak için yapısal fırsatlara (iletişim kurmaya) ihtiyacı vardır.

### Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Gelişim Seçenekleri

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

Allan A. Glatthorn tarafından geliştirilen FDM'de de öğretmenler, mesleki gelişmişlik düzeylerine uygun çeşitli yaklaşımlarla denetlenmektedir (mesleki gelişim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir). Bu bağlamda FDM'de

kullanılan yöntemler, yaklaşımlar, varsayımlar ve hedef öğretmen grupları ilgili literatür doğrultusunda araştırmacı tarafından Tablo 1’deki gibi özetlenmiştir.

FD modeli, öğretmen denetiminde öğretmenin mesleki gelişimine odaklanmaktadır. Bu modelde, akademik bakımdan farklı seviyelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine uygun farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri –gelişimlerinin sağlanması- amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin akademik gelişmişlikleri bakımından farklı seviyelerde oldukları göz gerçeği gözünde bulundurulursa modelin denetim disiplinine önemli bir katkısı, her öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun ve denetimin daha az tehdit edici olmasıdır.

FD modelinin tamamının veya modeldeki yaklaşımların bir veya bir kaçının uygulandığı okul bölgesi veya okul sistemleri üzerinde; Shapiro (1978), Ball (1981), Shields (1982), Fullan ve Bennet (1990), Kieley (1991), Craft-Trip (1993), Sando (1995), Haslep (1995), Dollansky (1998, 11-13), Jaillall (1998, 70), Rettig (1999, 38-39) ve Anderson’un (2001, 203) yaptığı araştırma sonuçları, FD modelinin oldukça başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda FD modelinin başarı unsurları şu şekilde özetlenebilir: (1) FD modelindeki denetim ve mesleki gelişim yaklaşımlarından en çok kullanılanlar; özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı olurken, en az kullanılan ise yoğun mesleki gelişim yaklaşımıdır. Benzer şekilde yaklaşımlar içerisinde öğretmen performansı ve öğrenci başarısı bağlamında özyönetimli ve işbirlikçi yaklaşımlar oldukça başarılı ve memnun edici bulunurken; yoğun gelişim yaklaşımı ise görece daha az memnun edici ve başarılı bulunmuştur. (2) FD modeli, öğretmenin mesleki gelişimini, ilerlemesini ve öğrenci öğrenmesini artırmış; okul ikliminde arkadaşlık ortamını ve iletişimi geliştirmiş; denetim kaygı ve korkusunu azaltmıştır. (3) FD modeli, öğretmenlerin denetim sürecine katılımını ve özerkliğini ortaya koymuş ve bu durum da öğretmenler tarafından oldukça memnun edici bulunmuştur.

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

TABLO 1.

*Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Kullanılan Yöntemler Yaklaşımlar ve İlkeler*

Modelde Kullanılan Yöntemler	Hedef Öğretmen Grubu	Kullanılan Yaklaşımlar	İlkeler, Varsayımlar ve Denetmen rolü
<b>Yoğun Mesleki Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslekte yeni olanlar</li> <li>Öğretimle ilgili ciddi problem yaşayanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klinik denetime benzeyen ve 8 dönüdüden oluşan bir yaklaşım</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme merkezli sınıf ilkeleri,</li> <li>Denetmen yönlendirici olarak aktif bir rol alır.</li> </ul>
<b>İşbirlikçi Mesleki Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik gelişmişlik bakımından orta seviyedekiler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslektaş koçluğu</li> <li>Mesleki diyalog</li> <li>Program geliştirme</li> <li>Eylem araştırması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerin sistematik biçimde meslektaşlarıyla işbirliğini temel alır.</li> <li>Öğretmenin izolasyonunu azaltır; özgüvenini artırır; olumlu atmosfer oluşturur.</li> <li>Öğretmen tarafından yönetilmesine rağmen denetmen, kaynak ve uzmanlık desteği sunar.</li> </ul>
<b>Öz-Yönetimli Mesleki Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik gelişmişlik bakımından ileri seviyedekiler</li> <li>Öğretimde problem yaşayanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir hedef planlar; bunu uygular; değerlendirir ve sonucu raporlaştırır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen gelişimini bağımsız olarak kendi sağlar.</li> <li>Öğretmen deneyimlerinden yararlanır.</li> <li>Denetmen, öğretmenin belirlediği gelişim amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin sağlanmasından sorumludur.</li> <li>Denetmen yönlendirici olmayan bir koç gibi davranır.</li> </ul>

## Amaç

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

## 1. Müfettiş ve öğretmenlerin;

- Farklılaştırılmış denetim modelinin gerektirdiği unsurları
- Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını
- İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını
- Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını uygulamalarının benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri nedir?

2. FD modelinin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyinde değişiklikler müfettiş ve öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Glatthorn (1997) tarafından geliştirilen FD modelinin kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ve ilköğretim denetmenlerinin görüşlerine göre benimsenme ve uygulanabilirliği yani mevcut durumunun ortaya konulması amaçlandığı için tarama modelindedir.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın hedef evrenini Adana, Kahramanmaraş ve Hatay il (şehir) merkezlerindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve belirtilen illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. İlköğretim müfettiş sayısının az olmasında dolayı, araştırmanın hedef evrenini oluşturan Adana, Kahramanmaraş ve Hatay illerinde görev yapan müfettişlerin tamamı örnekleme alınmıştır. Bu araştırma çerçevesinde başlangıçta müfettişler için tam sayım (hedef evrende yer alan elemanların tamamı) araştırması amaçlanmakla birlikte, tam sayım için gerekli orana (hedef evrendeki elemanların en az % 80'i; Balcı, 2001) ulaşamamış; hedef evrenin ancak % 68'ine ulaşılabilmiştir. Bundan dolayı, bu araştırmada tam sayım araştırması için gereken asgari oran elde edilmediği için, müfettiş görüşlerine yönelik istatistik analizler örneklem alınmış gibi yapılmıştır. Hedef evren içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısının araştırmacının ulaşamayacağı kadar fazla olmasından dolayı, öğretmenler için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evren içerisinde yer alan illerden, şehir merkezinde görev yapan öğretmen sayısı oranında örneklem alınması uygun görülmüştür. Ayrıca Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir adında iki merkez ilçesi olmasından dolayı, her merkez ilçeden de yine ilçe merkezindeki öğretmen sayısı oranında örneklem alınması uygun görülmüştür.

### *Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi*

Araştırma çerçevesinde ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin FD modelini benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını ortaya koyma amacıyla bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının I. bölümünde araştırmanın alt amaçları açısından önem arzeden ve karşılaştırma yapmayı sağlayan kişisel



değişkenlere yönelik sorular; II. Bölümünde ise, modelin benimsenme ve uygulanabilir bulunmasına yönelik dört alt boyuttan oluşan ifadeler yer almıştır.

Model çerçevesinde her biri alt bir ölçek olarak geliştirilen boyutlar şu şekilde belirlenmiştir: (1) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurlar, (2) yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımı, (3) akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları ve (4) akademik gelişmişlik bakımından gelişmiş, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetimli mesleki gelişim yaklaşımı.

Danışman öğretim üyesiyle birlikte geliştirilen taslak veri toplama aracında kişisel değişkenlere yönelik 5 soru, FD modeline yönelik de 59 ifade yer almıştır. Taslak veri toplama aracı, biçim, dil ve bilimsel araştırma ilkelere uygunluk ölçütleri bakımından incelenmesi için alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiş, çıkarılması uygun görülen herhangi bir soru veya ifade olmamıştır. Veri toplama aracı likert ölçeği şeklinde geliştirilmiş ve araçta her ifade için yanıtlanması gereken iki kısım (benimsenme ve uygulanabilir bulunma) mevcuttur. FD modeline yönelik orta sütunda yer alan ifadelerin benimsenme düzeyi ile ilgili seçenekler sol tarafta yer almış ve Tamamen (5), Büyük ölçüde (4), Orta (3), Az (2) ve Hiç (1) şeklinde puanlanmıştır. İfadelerin uygulanabilir bulunma düzeyi ile ilgili seçenekler ise sağ tarafta yer almış ve bunlar da benimsenme kısmı gibi Tamamen (5), Büyük ölçüde (4), Orta (3), Az (2) ve Hiç (1) şeklinde puanlanmıştır. Veri toplama aracının ön uygulaması Ankara, Mardin ve İstanbul'da devlet ilköğretim okullarında görev yapan 205 öğretmene ve 35 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır.

Alt ölçeklerin yapı geçerliği Temel Bileşenler Analizi (TBA) tekniği ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2002, 3) ,30 - ,60 arası faktör yük değerlerini orta düzey büyüklükler olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada ,40 ve üzerindeki faktör yük değerlerine sahip ifadeler kullanılmış, bu değerlerin altında çıkan ifadeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin faktör analizi için uygunluğunu ifade eden KMO ve verilerin normallik dağılımını gösteren Barlett's testlerine de bakılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için de, madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Alt ölçeklerin *benimsenme* kısmının tamamına yönelik yapılan faktör analizinde; KMO: ,889 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin toplamda da faktör analizi için oldukça uygun oldu-

ğu söylenebilir. 17. ifade hariç diğer ifadelerin tamamı olması öngörülen boyutlarda yer almışlardır. Buna göre, yoğun mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 15,68; özyönetimli mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 14,33; FDM'nin kurulması için gerekli unsurlar alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 11,43 ve işbirlikçi mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 10,43 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, FDM ölçeğinin benimsenme kısmının açıkladığı toplam varyans 52,31 şeklinde ortaya çıkmıştır. FDM ölçeğinin benimsenme kısmı ,94 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre FDM ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Alt ölçeklerin *uygulanabilir bulunma* kısmının tamamına yönelik yapılan faktör analizinde; KMO: ,936 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin toplamda da faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. 32. ifade hariç diğer ifadelerin tamamı olması öngörülen boyutlarda yer almışlardır. Buna göre, yoğun mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 16,82; özyönetimli mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 15,19; FDM'nin kurulması için gerekli unsurlar alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 14,68 ve işbirlikçi mesleki gelişim alt ölçeğinin toplam varyansa katkısı, 13,53 şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna FDM ölçeğinin uygulanabilir bulunma kısmının açıkladığı toplam varyans 60,24 şeklinde ortaya çıkmıştır. 17. ifade uygulanabilir bulunma kısmında, 32. ifade ise benimsenme kısmında öngörülen boyutta yer aldığı için ifadelerin kullanılması uygun görülmüştür. FDM ölçeğinin uygulanabilir bulunma kısmı ,97 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre FDM ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından önce 4 alt boyut ve 59 ifadeden oluşan FDM'nin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi ölçeği; ön uygulamaya dayalı olarak TBA ile yapılan geçerlik ve alpha güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçme aracına anlamlı katkı sağlamayan 3 ifade çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. TBA'da birer alt boyut olarak ortaya çıkan ölçeklerin FD modeli ile anlamlı ve uyumlu bir ilişki ortaya koyup koymadıkları incelenmiştir. Büyüköztürk (2004) DFA'da Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)'nin .06-.08; Normed Fit Index (NFI)'nin .94-.90; Comparative Fit Index (CFI)'nin  $\geq .90$ 'nin kabul edilebilir uyum indeksleri olduğunu belirtmiştir. Yapılan DFA'ya göre, modelin uyumunu ortaya koyan değerlerden; RMSEA = 0.074; NFI = 0.94; CFI = 0.97 ve Root Mean Square Residual (RMR) = 0.088, şeklinde ortaya çıkmıştır. RMSEA, NFI, CFI ve RMR sonuçları, geliştirilen FDM ölçeğinin kuramsal model ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

*Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması*

Veri toplama aracı, 56 likert türü ifadenin yer aldığı ve her ifadede yanıtlanması gereken iki kısmı bulunan bir ölçekten oluşmuştur. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiç; 1,80-2,59 arası az; 2,60-3,39 arası orta; 3,40-4,19 arası büyük ölçüde ve 4,20-5,00 arası ise tamamen şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programları kullanılmıştır. FDM’de yer alan alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin değerlendirilmesinde ise; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Müfettiş ve öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde, FDM’nin alt boyutlarını benimseme ve uygulanabilir buluma düzeyleri arasındaki fark için ilişkili t-testi; Müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre (hem ortak, hem grup olarak) FDM’deki alt boyutların benimsenme düzeylerinin karşılaştırılmasında ise iki yönlü varyans analizi (split plot) kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

**Bulgular ve Yorumlar**

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

*Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar*

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Benimsenme düzeyi. Tablo 2’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettiş ( $\bar{X} = 4.24 / 63.59$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.31 / 64.71$ ) “tamamen” benimsediği ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; “öğretmenlerin ‘sürekli gelişme’yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi” ( $\bar{X} = 4.67$ ), “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş

ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 4.64$ ) ve “öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması” ( $\bar{X} = 4.58$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi” ( $\bar{X} = 3.53$ ), “mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması” ( $\bar{X} = 3.97$ ) ve “öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 3.99$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, farklı düzeylerdeki öğretmenlerin farklı şekillerde denetlenmesini, görece en az olmakla birlikte büyük ölçüde benimsemeleri ve informal kısa sınıf ziyaretlerini de görece az olmakla birlikte büyük ölçüde benimsemeleri; Dollansky'nin (1998, 11-13) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Karaaslan'ın (2003, 120) İngilizce okutmanları üzerinde yaptığı araştırmadaki, ‘okutmanların çoğunluğunun bölüm başkanı veya yönetici tarafından gözlenmeyi benimsemedikleri, bulgusu; bu araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerini büyük ölçüde benimsemeleri bulgusuyla benzerlik göstermemekle birlikte; okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerinin görece en az benimsenen ifadeler arasında yer alması, Karaaslan'ın (2003) bulgusuyla görece de olsa benzerlik gösterdiği söylenebilir.

*Uygulanabilir bulma düzeyi.* Tablo 2’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettişler “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 3.48$ ), öğretmenler ise “orta” düzeyde ( $\bar{X} = 3.37$ ) uygulanabilir bulmuşlardır. Farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması” ( $\bar{X} = 3.66$ ), “öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması” ( $\bar{X} = 3.58$ ) ve “okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.55$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

TABLO 2.

*Farklaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri*

Benimsenmesi				İfadeler	Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası		Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
Öğretmen	4,57	,83	5	1. Öğretmenlere toplumdaki statülerini artıracak bir ücret sisteminin uygulanması	Öğretmen	3,35	1,24	10
Müfettiş	4,47	,72	3		Müfettiş	3,51	1,10	6
Toplam	4,55	,81	4		Toplam	3,39	1,21	9
Öğretmen	4,66	,70	2	2. Öğretmenlere, rahat, güvenli ve düzenli bir iş ortamı sağlanması	Öğretmen	3,54	1,07	2
Müfettiş	4,56	,62	1		Müfettiş	3,72	1,00	3
Toplam	4,64	,68	2		Toplam	3,58	1,06	2
Öğretmen	4,28	1,00	8	3. Okul müdürleri ve müfettişlerin, toplum içerisinde öğretmenlerin saygınlığını artırmaya çalışması	Öğretmen	3,48	1,06	5
Müfettiş	4,40	,72	5		Müfettiş	3,82	,98	1
Toplam	4,31	,94	9		Toplam	3,55	1,05	3
Öğretmen	3,94	1,20	12	4. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlere, farklı mesleki gelişim yaklaşımları uygulanması	Öğretmen	3,12	1,11	14
Müfettiş	4,09	,92	11		Müfettiş	3,45	1,06	7
Toplam	3,97	1,14	13		Toplam	3,19	1,11	13
Öğretmen	4,39	,95	6	5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere gereken motivasyonu sağlaması	Öğretmen	3,43	1,12	8
Müfettiş	4,39	,72	6		Müfettiş	3,76	,94	2
Toplam	4,39	,90	7		Toplam	3,50	1,09	6
Öğretmen	4,28	,90	8	6. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, okul müdürü ve müfettişlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamana sağlaması	Öğretmen	3,28	1,10	12
Müfettiş	3,96	,97	13		Müfettiş	3,23	1,02	11
Toplam	4,21	,93	10		Toplam	3,26	1,08	11
Öğretmen	4,59	,77	4	7. Öğretmenlere mesleki gelişimleri için, kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim gibi kaynaklar sağlanması	Öğretmen	3,47	1,14	6
Müfettiş	4,28	,87	8		Müfettiş	3,61	,96	4
Toplam	4,52	,80	6		Toplam	3,50	1,10	6
Öğretmen	3,97	1,19	10	8. Öğretmenlerin, düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetlerine, okul müdürü veya müfettiş ile birlikte karar vermesi	Öğretmen	3,21	1,30	13
Müfettiş	4,05	,90	12		Müfettiş	3,41	1,08	9
Toplam	3,99	1,13	12		Toplam	3,25	1,26	12
Öğretmen	3,52	1,48	13	9. Mesleki yeterlik, başarı, kıdem vb. bakımlardan farklı olan öğretmenlerin, farklı şekillerde denetlenmesi	Öğretmen	2,84	1,30	15
Müfettiş	3,56	1,21	14		Müfettiş	3,09	1,20	13
Toplam	3,53	1,42	14		Toplam	2,90	1,28	14
Öğretmen	4,71	,61	1	10. Öğretmenlerin 'sürekli gelişme'yi bir yaşam felsefesi haline getirmesi	Öğretmen	3,51	1,09	4
Müfettiş	4,51	,81	2		Müfettiş	3,45	1,15	7
Toplam	4,67	,67	1		Toplam	3,49	1,11	7
Öğretmen	4,62	,72	3	11. Okulların vizyon ve misyonunun okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla geliştirilmesi	Öğretmen	3,45	1,14	7
Müfettiş	4,30	,85	7		Müfettiş	3,43	1,15	8
Toplam	4,54	,76	5		Toplam	3,44	1,15	8
Öğretmen	4,23	,94	9	12. Okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını sürekli olarak takip etmesi	Öğretmen	3,31	1,13	11
Müfettiş	4,13	,96	10		Müfettiş	3,20	1,20	12
Toplam	4,21	,94	10		Toplam	3,28	1,15	10
Öğretmen	4,37	,77	7	13. Okulda veya öğretimde ortaya çıkan problemlerin çözülmesi amacıyla, öğretmenlerin sorun çözme takımları kurmaları sağlanarak, öğretmenlerin birikimlerinden yararlanması	Öğretmen	3,41	1,02	9
Müfettiş	4,17	,84	9		Müfettiş	3,34	1,04	10
Toplam	4,32	,79	8		Toplam	3,39	1,03	9

TABLO 2.  
Farklılaştırılmış Denetim Modelinin ... (Devamı)

Benimsenmesi				İfadeler	Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası		Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
Öğretmen	4,62	,63	3	14. Öğretmen toplantılarında, öğretim problemlerinin tartışılması ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması	Öğretmen	3,68	1,06	1
Müfettiş	4,43	,82	4		Müfettiş	3,61	1,00	4
Toplam	4,58	,68	3		Toplam	3,66	1,05	1
Öğretmen	3,95	1,07	11	15. Okul müdürlerinin, sınıftaki öğretim problemlerinin farkına varmak ve öğretmenin öğretim sürecine katkısını görmek için, kısa süreli sınıf ziyaretleri yapması	Öğretmen	3,54	1,06	3
Müfettiş	4,28	,84	8		Müfettiş	3,58	,98	5
Toplam	4,02	1,04	11		Toplam	3,54	1,04	4
Öğretmen	64,71	7,72		Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurlar (Tüm Boyut)	Öğretmen	50,63	11,57	
Müfettiş	63,59	8,60			Müfettiş	52,21	11,19	
Toplam	64,46	7,94			Toplam	50,94	11,57	

Tablo 2'den de görüleceği üzere, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan müfettiş ve öğretmenlerin hem ortak hem de bireysel olarak en az uygulanabilir buldukları ifadeler, görelî önem sırası da dahil olmak üzere, en az benimsedikleri ifadelerle aynı şekilde ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlardan öğretmen ve müfettişlerin en az benimsedikleri ifadeler, aynı zamanda en az uygulanabilir bulunmuştur.

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

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

Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

*Benimsenme düzeyi.* Tablo 3'de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, müfettiş veya okul müdürünün, meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulamasını; müfettişlerin "tamamen" ( $\bar{X} = 4.21$ ), öğretmenlerin ise "büyük ölçüde" ( $\bar{X} = 4.12$ )

TABLO 3.

## Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

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

TABLO 3.  
Yoğun Mesleki Gelişim ... (Devamı)

Benimsenmesi				İfadeler	Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası		Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
Öğretmen	4,13	,9	9	28.Öğretmenin geliştirilmesi öncelikli olan becerisinin iyileştirilmesi için; MGS'nin, beceriyle ilgili bilgi vermesi ve becerinin nasıl uygulanacağını göstermesi	Öğretmen	3,17	1,16	6
Müfettiş	4,12	,72	10		Müfettiş	3,47	1,04	7
Toplam	4,12	,89	9		Toplam	3,23	1,14	6
Öğretmen	4,14	,96	8	29.Öğretmenin, geliştirilmesi öncelikli olan beceriye yönelik sınıfında bir uygulama yapması, MGS'nin öğretmen uygulamasını gözlemesi ve öğretmenle birlikte uygulamayı analiz etmesi	Öğretmen	3,14	1,19	10
Müfettiş	4,23	,73	5		Müfettiş	3,53	1,05	5
Toplam	4,16	,91	6		Toplam	3,23	1,17	6
Öğretmen	57,68	10,39		Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı Tüm Boyut	Öğretmen	44,23	13,65	
Müfettiş	58,97	7,27			Müfettiş	48,96	11,93	
Toplam	57,93	9,81			Toplam	45,29	13,43	

benimsediği ortaya çıkmıştır. Rettig'in (1999, 38-39) yaptığı araştırmada, 'yoğun mesleki gelişim yaklaşımında çalışan öğretmenlerin birçoğunun, yaklaşımın öğretimlerini ve öğrenci öğrenmesini ilerlettiği' bulgusu yoğun mesleki gelişim yaklaşımının öğretmenler ve müfettişlerce, tamamen düzeyinde benimsenmesini haklı çıkarabilecek, bir sonuç olabilir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması" ( $\bar{X} = 4.32$ ), "MGS'nin, sınıf gözlemi sırasında; öğrencilerin yetenek, gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemesi" ( $\bar{X} = 4.22$ ) ve "MGS'nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi" ( $\bar{X} = 4.21$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; "öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS=başarılı bir müfettiş veya okul müdürü)'nun öğretmenin sınıfında gözlemler yapması" ( $\bar{X} = 3.76$ ), "MGS'nin öğretmenin sınıfını gözlemesinden sonra; öğretmenin gelişiminde odaklanılacak noktaları belirlemek amacıyla, dersi ve öğretmenin öğretim davranışlarını analiz etmesi" ( $\bar{X} = 4.09$ ) ve "öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması" ( $\bar{X} = 4.09$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

*Uygulanabilir bulunma düzeyi.* Tablo 3'de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, müfettiş veya okul müdürünün meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yaşayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim



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

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

Öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler ise, “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; öğretmen ile birlikte, eğitim ve öğretim ile ilgili konuları gözden geçirmesi ve karşılıklı olarak düşüncelerini paylaşması” ( $\bar{X} = 3.30$ ), “MGS’nin, sınıf gözlemi sırasında; dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi” ( $\bar{X} = 3.25$ ), “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; mesleki gelişim sürecinde kendisinin ve destek olacağı öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması” ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve “MGS’nin, öğretmenin sınıfında gözlem yapmadan önce; yapılacak gözlemlerin sayısına, sıklığına ve gözlemlerde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi” ( $\bar{X} = 3.24$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. En çok uygulanabilir bulunan ifadeler konusunda, müfettişler ağırlıklı olarak ders gözlemi sırasına yapılması gerekenleri işaret

etmekteyken; öğretmenler ise ders gözleminden önce müfettişle görüşme yapılmasını, karşılıklı görüş alışverişini ve denetim sürecine katılımı, işaret etmişlerdir.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin sınıfta yaşadığı problemlerin belirlenmesi için, MGS’nin öğretmenin sınıfında gözlemler yapması” ( $\bar{X} = 3.01$ ), “öğretmen, öğretim problemlerini çözme konusunda ilerleme gösterene kadar, mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenen başarılı bir müfettiş veya okul müdürünün, öğretmene yoğun bir destek sağlaması” ( $\bar{X} = 3.13$ ) ve “öğretmenin gözlenmesi ve gözlemin analiz edilmesinden sonra; öğretmenin geliştirilmesi için öncelikli olan bir beceri belirlenmesi ve bunun iyileştirilmesinin amaçlanması” ( $\bar{X} = 3.15$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımında en az uygulanabilir bulunan ifadelerin büyük ölçüde en az benimsenen ifadeler olduğu dikkat çekmektedir.

#### *İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Bu başlık altında akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik; meslektaş koçluğu (32, 33 ve 34. ifadeler), mesleki diyalog (35, 36, 37 ve 38. ifadeler), program geliştirme (39. ifade) ve eylem araştırmalarından (40, 41, 42 ve 43. ifadeler) oluşan ‘işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının’ müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’de verilmiştir.

*Benimsenme düzeyi.* Tablo 4’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettişlerin “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 4.14$ ), öğretmenlerin ise “tamamen” ( $\bar{X} = 4.24$ ) benimsedikleri ortaya çıkmıştır. İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; “öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi” ( $\bar{X} = 4.36$ ), “öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması” ( $\bar{X} = 4.35$ ) ve “öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması” ( $\bar{X} = 4.34$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır.

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; “öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi” ( $\bar{X} = 3.98$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması” ( $\bar{X} = 4.02$ ) ve “öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi” ( $\bar{X} = 4.03$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Anderson (2001, 203), FD modelini kullanan bir okul bölgesinde, öğretmenlerin gözlemleri konusunda rahatsız olmadıkları, bulgusuna ulaşmıştır. Shields’ın araştırmasında (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), ‘öğretmenlerin sınıf gözlemlerini arkadaşça ve tehdit içermeyen bir durum olarak algıladıkları’, bulgusu; işbirlikçi yaklaşımlar içerisinde görece en az düzeyde olmakla birlikte, ‘öğretmenlerin sınıf gözlemlerini büyük ölçüde benimsemeleri’ bulgusunu destekler niteliktedir.

*Uygulanabilir bulunma düzeyi.* Tablo 4’de boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, akademik gelişmişlik ve mesleki yeterlik bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, müfettiş ( $\bar{X} = 3.43$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 3.35$ ) “büyük ölçüde” uygulanabilir bulmuşlardır. Sapiro (1978, akt. Jailall, 1998, 42-43) da, mesleği geliştirme amaçlı diğer meslektaşına yardım fikrinin öğretmenler arasında uygulanabilir ve oldukça yararlı bir yöntem olarak görüldüğünü, ortaya koymuştur.

Özdemir (2001, V), kendisi ve 8 arkadaşı üzerinde uygulamalı olarak yürüttüğü çalışmada; eylem araştırmasının, öğretmenlerin öğretimine değişim ve gelişme getirdiğini, öğretmenlerin düşünce, algılama ve duygularında da değişim yaşadığını, dolayısıyla da eylem araştırmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, sonucuna ulaşmıştır. Özdemir’in ulaştığı sonuç; bu çalışmada ortaya çıkan, öğretmenlerin eylem araştırmasını belirleyen ifadeleri büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları, bulgusunu doğrular niteliktedir.

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

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi” ( $\bar{X} = 3.24$ ), “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması” ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve “öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi” ( $\bar{X} = 3.27$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte “büyük ölçüde” benimsemektedirler. İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler, aynı zamanda önem sırası da dâhil olmak üzere en az benimsenen ifadeler olmaları dikkat çekmektedir. Buna göre, müfettiş ve öğretmenlerin daha az benimsedikleri ifadeleri daha az uygulanabilir bulma eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmenler, birbirlerini gözlemeyi ve gözledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmayı orta düzeyde uygulanabilir bulurken; Shields ise araştırmasında (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin öğretmenlere, etkili öğretim ve farklı öğretim teknikleri kullanan etkili öğretmenleri gözleme fırsatları sunduğu, bulgusuna ulaşmıştır.

TABLO 4.

*İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri*

Benimsenmesi				Uygulanabilir Bulunması				
Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası	İfadeler	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
Öğretmen	4,38	,81	3	30.Öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi	Öğretmen	3,53	,97	1
Müfettiş	4,29	,78	1		Müfettiş	3,69	,90	1
Toplam	4,36	,80	1		Toplam	3,57	,96	1
Öğretmen	4,16	,83	10	31.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi	Öğretmen	3,30	1,02	9
Müfettiş	4,14	,78	6		Müfettiş	3,51	1,03	3
Toplam	4,16	,82	11		Toplam	3,34	1,03	7
Öğretmen	3,97	1,03	13	32.Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi	Öğretmen	3,19	1,18	12
Müfettiş	3,99	,94	11		Müfettiş	3,45	1,10	5
Toplam	3,98	1,01	14		Toplam	3,24	1,17	9
Öğretmen	4,01	1,03	11	33.Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi	Öğretmen	3,20	1,19	11
Müfettiş	4,07	,93	10		Müfettiş	3,53	1,04	2
Toplam	4,03	1,01	12		Toplam	3,27	1,17	8
Öğretmen	3,98	,91	12	34.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması	Öğretmen	3,19	1,07	12
Müfettiş	4,11	,73	8		Müfettiş	3,43	1,02	6
Toplam	4,02	,87	13		Toplam	3,24	1,06	9
Öğretmen	4,27	,76	8	35.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunuyla ilgili yapılmış bilimsel araştırmaları ve örnek uygulamaları incelemesi ve bunları değerlendirmesi	Öğretmen	3,32	1,05	8
Müfettiş	4,11	,93	8		Müfettiş	3,43	1,03	6
Toplam	4,24	,81	9		Toplam	3,34	1,05	7
Öğretmen	4,41	,74	1	36.Öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması	Öğretmen	3,49	1,11	2
Müfettiş	4,11	,86	8		Müfettiş	3,42	1,07	7
Toplam	4,35	,78	2		Toplam	3,47	1,10	2
Öğretmen	4,32	,76	6	37.Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, araştırmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması	Öğretmen	3,42	1,06	5
Müfettiş	4,13	,81	7		Müfettiş	3,35	1,03	11
Toplam	4,28	,77	6		Toplam	3,40	1,05	4
Öğretmen	4,22	,92	9	38.Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi	Öğretmen	3,25	1,20	10
Müfettiş	4,16	,85	5		Müfettiş	3,37	1,11	10
Toplam	4,21	,90	10		Toplam	3,27	1,18	8
Öğretmen	4,29	,81	7	39.Öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması	Öğretmen	3,35	1,07	7
Müfettiş	4,16	,81	5		Müfettiş	3,39	1,09	8
Toplam	4,27	,81	7		Toplam	3,35	1,08	6
Öğretmen	4,39	,75	2	40.Öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması	Öğretmen	3,45	1,05	3
Müfettiş	4,17	,83	4		Müfettiş	3,28	1,05	13
Toplam	4,34	,78	3		Toplam	3,40	1,06	4
Öğretmen	4,36	,70	4	41.Öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi	Öğretmen	3,45	1,05	3
Müfettiş	4,26	,78	2		Müfettiş	3,38	1,10	9
Toplam	4,33	,72	4		Toplam	3,43	1,06	3

TABLO 4.  
İşbirlikçi Mesleki Gelişim ... (Devamı)

Benimsenmesi				İfadeler	Uygulanabilir Bulunması			
Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası		Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
Öğretmen	4,29	,687	7	42.Öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi	Öğretmen	3,39	1,05	6
Müfettiş	4,10	,833	9		Müfettiş	3,30	1,12	12
Toplam	4,25	,727	8	Toplam	3,37	1,07	5	
Öğretmen	4,33	,759	5	43.Öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi	Öğretmen	3,43	1,11	4
Müfettiş	4,19	,789	3		Müfettiş	3,47	1,04	4
Toplam	4,30	,768	5	Toplam	3,43	1,10	3	
Öğretmen	59,42	8,27		İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımları Tüm Boyut	Öğretmen	46,95	12,20	
Müfettiş	58,00	9,24			Müfettiş	48,00	12,29	

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

Bu başlık altında tecrübeli, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik, ‘özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımı’nın müfettiş ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan müfettiş ve öğretmenlerin özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

*Benimsenme düzeyi.* Tablo 5’te boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişlerin “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 4.19$ ), öğretmenlerin ise “tamamen” ( $\bar{X} = 4.20$ ) benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Jaillall (1997, 70)’un araştırmasındaki, ‘FD modelini kullanan okulların % 96’sının özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını oldukça etkili ve makul düzeyde etkili bulduğu ve okulların % 79’unun da yaklaşımın öğretmenlerin öğretim performansını artırdığı’ bulguları; özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının öğretmenler tarafından tamamen benimsenmesi bulgusunu haklı çıkarabilecek niteliktedir. Dollansky (1998, 11-13), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin % 70’inin memnun olduğunu; Shields (1982, akt. Jailall, 1998, 24-29), FD modelinin öğretmenlerin özdeğerlendirme becerilerini geliştirdiğini; Rettig (1999, 38-39), özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımının, öğretmenlere mesleki ilerleme planı geliştirme ile eğitim programı

TABLO 5.

*Özyönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımının Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyinin Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri*

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

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

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler; “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiriyi yapması” ( $\bar{X} = 4.43$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 4.35$ ) ve “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 4.32$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az benimsedikleri ifadeler; “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 4.13$ ) “öğretmenin, mesleki gelişimi için müfettiş ve okul müdüründen öğretilmesiyle ilgili geri bildirim alması” ( $\bar{X} = 3.97$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve müfettişler yukarıda belirtilen ifadeleri görece en az olmakla birlikte “büyük ölçüde” benimsemektedirler.

Uygulanabilir bulunma düzeyi. Tablo 5'te boyutun toplam değerleri incelendiği zaman, öğretimde herhangi bir problem yaşamayan, mesleki bakımdan yeterli ve başarılı öğretmenlere yönelik özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, müfettişler “büyük ölçüde” ( $\bar{X} = 3.51$ ), öğretmenler ise “orta” düzeyde uygulanabilir ( $\bar{X} = 3.34$ ) bulmuşlardır. Müfettişlerin özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını büyük ölçüde uygulanabilir bulmaları; Memişoğlu'nun (2001, 118) yaptığı araştırmada, müfettişlerin % 48,6'sının çoğunlukla ve % 38,5'inin de her zaman, öğretmenlerde özdenetim anlayışını geliştirmeye çalıştıkları, bulgusuyla tutarlık göstermektedir.

Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında müfettiş ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin, bilgi, beceri ve uzmanlığı doğrultusunda gerçekleştirdiği önemli çalışma ve başarılarını belgelendirip dosyalaması” ( $\bar{X} = 3.64$ ), “öğretmenin mesleki gelişimi için, çeşitli seminer, konferans, panel ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılması” ( $\bar{X} = 3.55$ ) ve “öğretmenin, kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiriyi yapması” ( $\bar{X} = 3.53$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır. Müfettiş ve öğretmenler tarafından en çok uygulanabilir bulunan ifadelerin aynı zamanda



en çok benimsenen ifadeler olması dikkat çekmektedir. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımında, müfettiş ve öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları ifadeler; “öğretmenin mesleki gelişimi amacıyla, derslerini videoya veya ses bandına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanmak suretiyle, öğretim etkinliklerini analiz etmesi” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “öğretmenin, daha farklı ve etkili öğretim etkinlikleri görmek için, farklı okulları ve sınıfları ziyaret etmesi” ( $\bar{X} = 3.16$ ) ve “öğretmenin mesleki gelişimi için, okul içerisinde veya dışında eğitim-öğretimle ilgili araştırma projelerine katılması” ( $\bar{X} = 3.29$ ), şeklinde ortaya çıkmıştır.

*Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Genelinde ve Alt Boyutlarında Müfettiş ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Tablo 6’da FD modelinin genelinde ve alt boyutlarında, benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin; benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde müfettiş ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması ve benimseme ile uygulanabilir bulma düzeylerinde ortak etkinin anlamlı olup olmadığına yönelik analizlerin sonuçları verilmektedir.

Tablo 6’dan görüleceği üzere, müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, FD modelinin alt boyutlarının tamamı ve FD modelinin geneli, müfettiş ve öğretmenlerce daha fazla benimsenmekte iken, daha az uygulanabilir bulunmuştur. Başka bir deyişle, FD modelinin geneli ve tüm alt boyutları, müfettiş ve öğretmenlerce daha fazla benimsenirken, daha az uygulanabilir bulunmuştur.

Yine Tablo 6’dan görüleceği üzere, FD modelinin alt boyutlarının ve FD modelinin genelinin benimsenme düzeyinde, müfettiş ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığı zaman; FD modelinin bütün alt boyutlarının ve FD modelinin genelinin benimsenme düzeyinde, müfettiş ve öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, FD modelinin alt boyutlarını ve FD modelinin genelini, müfettiş ve öğretmenler birbirine yakın düzeylerde benimsemişlerdir. Diğer yandan, FD modelinin alt boyutlarının ve FD modelinin genelinin uygulanabilir bulunma düzeyinde, müfettiş ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığı zaman; FD modelinin gerektirdiği unsurlar ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarında müfettiş ve öğretmen görüşlerinin farklılaşmaz iken; yoğun mesleki gelişim yaklaşımı, özyönetimi mesleki gelişim yaklaşımı ve FD modelinin genelinde müfettiş ve öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, yoğun mesleki gelişim yaklaşımı ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenler müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmakta iken; FD modelinin genelini ise müfettişler, öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır.

TABLO 6.  
FD Modelinin Genelinde ve Alt Boyutlarında, Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeylerine Yönelik Çeşitli Karşılaştırmalar

Farklaştırılmış Denetim Modeli	Benimsenme düzeyi	Uygulanabilir bulma düzeyi			Benimsenme-Uygulanabilir bulma düzeyi farklılığı	Benimsenme Düzeyinde Gruplar arası fark (müfettiş-öğretmen)		Uygulanabilir Bulma Düzeyinde Gruplar arası fark (müfettiş-öğretmen)					
		N	$\bar{X}$	S		t	p	t	p				
FD modelinin gerektirdiği unsurlar	Müfettiş	125	63,6	8,60	125	52,21	11,1	23,8	,000	1,38	,168	1,34	,180
	Öğretmen	412	64,7	7,72	412	50,63	11,6						
Yoğun mesleki gelişim	Müfettiş	125	59	7,27	125	48,96	11,9	20	,000	1,55	,122	3,75	,000
	Öğretmen	412	57,7	10,39	412	44,23	13,6						
İşbirlikçi mesleki gelişim	Müfettiş	125	58	9,24	125	48,00	12,3	20,6	,000	1,63	,104	,846	,398
	Öğretmen	412	59,4	8,27	412	46,95	12,2						
Özyönetimli mesleki gelişim	Müfettiş	125	54,5	9,08	125	45,63	10,7	20,9	,000	,239	,811	2,11	,035
	Öğretmen	412	54,6	7,77	412	43,38	10,4						
FD Modelinin geneli (toplam)	Müfettiş	125	235	30,93	125	194,8	41,3	24,1	,000	,495	,621	2,27	,023
	Öğretmen	412	236,5	27,98	412	185,19	41,5						

Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin alt boyutlarının benimsenmesinde ortak etkinin de anlamlı olduğu [ $F_{(2,732-1461,18)} = 4,53$ ;  $p < .05$ ] ortaya çıkmıştır. Buna göre FD modelinin alt boyutlarının benimsenmesine ilişkin müfettiş ve öğretmen algıları, FD modelinin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır. Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin alt boyutlarının uygulanabilir bulunmasında ortak etkinin de anlamlı olduğu [ $F_{(2,783-1488,718)} = 5,674$ ;  $p < .05$ ] ortaya çıkmıştır. Buna göre FD modelinin alt boyutlarının uygulanabilir bulunmasına ilişkin müfettiş ve öğretmen algıları, FD modelinin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır.

### Sonuçlar

FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, hem İlköğretim müfettişleri hem de ilköğretim öğretmenleri ‘tamamen’ benimsenmekteyken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, ilköğretim müfettişleri ‘tamamen’, ilköğretim öğretmenleri ‘büyük ölçüde’ benimsemekteyken; müfettiş-

ler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, ilköğretim müfettişleri 'büyük ölçüde', ilköğretim öğretmenleri 'tamamen' benimsemekteyken; hem müfettişler hem öğretmenler 'büyük ölçüde', uygulanabilir bulmuşlardır. Özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, ilköğretim müfettişleri 'büyük ölçüde', ilköğretim öğretmenleri 'tamamen' benimsemekteyken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

FD modelinin geneli ve FD modelinin tüm alt boyutları, müfettiş ve öğretmenlerce daha fazla benimsenirken, daha az uygulanabilir bulunmuştur. FD modelinin alt boyutlarını ve FD modelinin genelini, müfettiş ve öğretmenler birbirine yakın düzeylerde benimsemişlerdir. Yoğun mesleki gelişim yaklaşımı ve özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, öğretmenler müfettişlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmakta iken; FD modelinin genelini ise müfettişler, öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettiş veya öğretmen olma ile FD modelinin alt boyutlarının hem benimsenmesinde, hem uygulanabilir bulunmasında ortak etkinin de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma sonucunda, müfettiş ve öğretmenlerin FD modelini tamamen benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan birçok araştırmada geleneksel denetim sisteminin etkili olmadığı; yurtiçinde yapılan araştırmalarda da mevcut denetim sisteminin etkili olmadığı, öğretmenlerin denetim uygulamalarından ve müfettişlerden memnun olmadığı gerçekleri göz önünde bulundurulursa, Türkiye eğitim sisteminde mevcut denetim sistemi yerine FD modelinin uygulanması önerilebilir.

Müfettiş ve öğretmenlerin FD modelini orta düzeyde uygulanabilir buldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, FD modelinin uygulanabilmesi için Türkiye eğitim sisteminde gerekli fiziksel alt yapı ve paradigmatik değişimler sağlanmalıdır. Örneğin; öğretmenlerin denetim sürecinde söz sahibi olmaları; denetimin öğretmenin mesleki gelişimi odaklı olması için, teftiş yönergelerinin ve denetmen rollerinin yeniden tanımlanması; öğretmenlerin statülerinin artırılması; öğretmenlere mesleki gelişimleri için zaman, teknoloji, materyal ve özendirme sağlanması; öğretmenlerin öğretim problemlerinin çözümü konusunda okul yönetimine katılmaları; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için küçük takımlar kurmalarının sağlanarak beraber çalışması; öğretmenlerin öğretim problemlerini çözme konusunda yetiştirilmesi; öğretmenlerin öğretim ile ilgili araştırmaları incemelesi; gibi konularda gerekli yapısal, yönetsel ve mevzuat değişiklikleri yapılmalı ve paradigmatik dönüşümler sağlanmalıdır.

### **Summary**

Differentiated supervision is an approach to supervision that provides teachers with options about the kinds of supervisory and evaluative services they receive. Although many local variations exist, depending upon district resources and needs, in general, differentiated model provides intensive development to nontenured teachers and to tenured teachers with serious problems. The rest of the faculty receive options about how they foster their professional development: most work in collaborative teams in cooperative development mode; some work with a self-directed approach. In addition, evaluation processes are differentiated, depending upon tenure status and competence (Glatthorn, 1997, 3).

Glatthorn (1997, 9-21) explains the components of foundations for differentiated supervision as follows: (1) a professional culture, (2) supportive work conditions, (3) enriching elements, and (4) a facilitating structure. Glatthorn (1997, 10) states that collaboration, inquiry and continuous improvement are important values of differentiated supervision. In a school that values collaboration, administrators and teachers see themselves as partners in fostering student learning. When inquiry is a widely shared value, differentiated systems work better because they are premised on the assumption that inquiring professional practice is a hallmark of professionalism. Those who commit to continuous improvement see change as a journey, not a destination. Hoy and Forsyth (1986) state the importance of collegial behaviour of teachers, and thus their pride in the school they work. They respect, accept and support each other at work. Such teachers respect the professional competence and the dedication of their colleagues (quoted, Dollansky, 1998, 9).

Teachers need an environment work that both manifests and supports their professionalism. A review of the research on the work environment factors that seem most important to teachers suggests two sets of factors: Essential elements and enriching elements. The essential elements might be seen as the basic elements of the work environment that should exist for teachers to work effectively. An analysis of the survey results reviewed by Corcoran suggests that five elements can be identified, which are salaries, physical environment, instructional and professional resources, time, and teachable assignments. Once the essential elements are in place, enriching elements provide even stronger sources of motivation for effective teaching. These enriching elements are learning-centered leadership and meaningful work (Glatthorn, 1997, 11-14).

The facilitation structures are groups (such as committees and task forces) that ensure the effective operation of differentiated model, with an emphasis on teacher involvement in decision making. Although each school will have its own structure, the following types are recommended: instructional teams, a central decision-making body, special task forces, and faculty and team meetings (Glatthorn, 1997, 15). One of the most popular methods of increasing employee responsibility and control is work teams. Work teams involve employees with various skills, who interact to assemble a product or provide a service. Work teams perform inspection and quality-control activities while the product or service is being completed, an important component for achieving total quality (Noe, and at.all. 1996, 25-26).

Glatthorn (1997, 14) suggests that all teachers need three types of supportive service, which should be provided with a clear understanding of the complexity of classroom. These are informal observations, school-based staff development and frequent interaction with the principal.

Despite the studies revealing the success of differentiated supervision, there seems to be serious problems in supervision and inservice training for teachers. It could be suggested that the model which unifies supervision and teacher development be used as a source of important positive developments in supervision, and thus, for the progress of teachers in Turkish educational system. Yet, it is advisable that the levels of adoption and acceptance of its applicability be tested by both parties before they are put into practice. Thus, the main problem of the study is teachers' and supervisors' levels of adoption and acceptance of applicability of differentiated supervision developed by Glatton (in 1997).

### Method

In this research descriptive model was used. The population of the research comprised public primary school teachers and primary education supervisors in the city centers of Adana, Kahramanmaraş and Hatay. The samples were taken from the cities within the population in proportion with the number of teachers working in the city centers.

The dimensions developed as a sub-scale were determined within the framework of the following model: 1) Necessary elements to establish differentiated supervision system. 2) The approach of intensive professional developments towards novice teachers and those experiencing serious problems in their profession. 3) Approaches of cooperative professional development of medium-level teachers in terms of academic development

and success, and 4) the approach of self-managing professional development of teachers who are successful and competent and who academically mature.

In the factor analysis performed for all of the *adoption* part of subscales, KMO: ,889 and the difference in the Bartlett's test (,000) was meaningful. Accordingly, it can be said that the data are also quite appropriate for factor analysis on the whole. According to the factor analysis results, the contribution of intensive professional development subscale to the total variance is 15,68; the contribution of self-managing professional development subscale to the total variance is 14,33; the contribution of the subscale of necessary elements to establish differentiated supervision model to the total variance is 11,43 and the contribution of cooperative professional development subscale to the total variance is 10,43. These results suggest that the total variance explained by the adoption part of differentiated supervision model scale is 52,31.

The factor analysis performed for the entire part of *being applicable* subscales, KMO: ,936 and the difference in the Bartlett's test (,000) was meaningful. Accordingly, it can be said that the data are also quite appropriate for factor analysis on the whole. According to the factor analysis results, the contribution of intensive professional development subscale to the total variance is 16,82; the contribution of self-managing professional development subscale to the total variance is 15,19; the contribution of the subscale of necessary elements to establish differentiated supervision model to the total variance is 14,68 and the contribution of cooperative professional development subscale to the total variance is 13,53. These results suggest that the total variance explained by the adoption part of differentiated supervision model scale is 60,24.

### Findings and Result

The study revealed that the primary school teachers and supervisors completely adopted the necessary elements to set differentiated supervision model; while the supervisors found it "highly" applicable and the teachers found it applicable at "average" level. Intensive professional development approach was "completely" adopted by supervisors, "highly" by the teachers; it was found to be "highly" applicable by the supervisors and at "average" level by the teachers. Cooperative professional development approaches were "highly" adopted by supervisors, "completely" by the teachers; they were found to be "highly" applicable both by the supervisors and the teachers. Self-directed professional development approach was "highly" adopted by

supervisors, “completely” by the teachers; it was found to be “highly” applicable by the supervisors and at “average” level by the teachers.

The teachers and supervisors highly adopted necessary elements to establish differentiated supervision model, intensive professional development approach, cooperative professional development approach and self-directed professional development approach while they were thought to be less applicable by the teachers and supervisors.

The subdimensions of differentiated supervision model were adopted at differing levels according to teachers’ and supervisors’ collective (total) ideas. According to the teachers and supervisors, necessary elements to establish differentiated supervision dimension were adopted highly when compared to the intensive professional development, cooperative professional development and self-directed professional development approaches. Teachers adopted intensive professional development approach less than the necessary elements to establish differentiated supervision model, cooperative professional development and self-directed professional development approaches; and they adopted the self- directed professional development approaches less when compared to the necessary elements to establish differentiated supervision model.

Supervisors regarded the differentiated supervision model more applicable than the teachers. The subdimensions of the differentiated supervision model were considered to be applicable at different levels according to the supervisors’ and teachers’ collective ideas. Teachers adopted the ideas in the necessary elements to establish differentiated supervision model more than intensive professional development approaches Furthermore, teachers found the intensive professional development dimension to be less applicable than the necessary elements to establish differentiated supervision model, cooperative professional development and self-directed professional development approaches. Supervisors found self-directed professional development approach and intensive professional development approach more applicable than teachers.

### Implications

The results of this study indicate that the teachers and supervisors adopted the differentiated supervision model completely. The facts such as supervision system’s being ineffective and teachers’ being displeased with the supervising activities and supervisors in charge were revealed in the previous studies. It highly recommended that differentiated supervision model be applied instead of the existing supervision system.

### Kaynaklar / References

- Ali, M. A. *Historical evolution of professional development and teachers' practice: Issues, concerns and solutions.* www.nssa.us/nssajrnl/20\_1/pdf/Histocal\_evoution\_redone\_ali.pdf. İnd. Tar.:01.02.2005.
- Anderson, S. (2001) *Organizational learning.* Unpublished doctoral dissertation. <http://www.whsd.org/users/sja/DissertationRef.htm>. İnd. Tar.:07.04.2006.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimsel denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bays, D. A. (2001). *Supervision of special education instruction in rural public school district: A grounded theory.* Virginia Polytechnic Institute and State University. Unpublished doctoral thesis.
- Büyükaşlan, M. A. (1996). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Doğrulayıcı faktör analizi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. İleri Eğitim İstatistiği Ders Notları.
- Dollansky, T. (1998). Rural saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and professional development:<http://www.ssta.sk.ca/research/leadership/98-04.html#Appendix> İnd. Tar: 09.03.2005.
- Ecevit, H. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirilme düzeyi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Engin, M. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin algı ve beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gates, D. M. (2005). *A study of teacher evaluation practices in the commonwealth of Pennsylvania.* Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University Graduate School. Pennsylvania. www.umi.com. Publication Number. AAT 3178779. İnd. Tar.:10.07.2006.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision.* (2nd edition). Wirginia: ASCD.
- Gökçe, F. (1994). *Bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları II. kademesinde denetim amaçlarının gerçekleşmesi ve denetim ilkelerine uyulması konusunda denetçi ve öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, M. (2001). *İlköğretim deneticilerinin öğretim liderliği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Has, E. (1998). *İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hopkins, W. S. ve Moore, D. K. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Dubuque: Brown Benchmark Publishers.
- Horna, H. ve Brown, S. (1997). *500 Tips for school improvement*. Cogan Page Limited. London.
- Jailall, J. (1998). *Developing effective model of differentiated supervision*. Unpublished doctoral dissertation. East Caroline Universty.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English Language Teachers*. Unpublished Master of Science Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.
- Lieberman, A. (1999). Real-life view: An interview with Ann Liebermann. *Journal of staff development*. Fall. Vol.20, No.4. <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/lieberman204.cfm>. İnd. Tar.:23.12.2005.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., Wright, P. M. (1996). *Human resources management. Gaining a competitive advantage*. Second Edition. Irwin/McGraw-Hill Companies.USA.
- Novick, R. (1996). Actual schools, possible practices: New directions in professional development. *Education policy analysis archives*. Volume. 4, Number. 14, August.
- Özdemir, P. (2001). *The effectiveness of action research as a teacher development tool: A case study*. Unpublished Master of Arts Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.
- Rettig, P. R. (1999). Differentiated Supervision: A new approach. *Principal*. January.
- Sawyer, R. D. (2001). Teachers who grow as collaborative Leaders: The rocky road of support. *Education policy analysis archives*. Volume.9, Number. 1.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Yansımalar VII*. Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Sparks, D. ve Loucks, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, Fall. Vol. 10, No. 4. <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/sparks104.cfm>. İnd. Tar.:29.12.2005.

*Abdurrahman İlğan*

Sparks, D. (2002). *Designing powerful development professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council. Oxford.

Stout, R. T. (1996). Staff development policy: Fuzzy choices in an imperfect market. *Education policy analysis archives*. Volume. 4, Number. 2, February.

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://district.sbschools.net/doi/Evaluation/Differentiated%20Evaluation%20Plan%20October%202003.pdf#search='differentiated%20supervision'>  
İnd.Tar.:13.02.2006.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrs/le2advan.htm>. İnd. Tar. 08.03.2005.

**İletişim/Communication:**

Dr. Abdurrahman İlğan  
Celal Bayar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Manisa/Türkiye  
e-mail: abdurrahmanilgan@gmail.com

Alındığı tarih/Received: 17/01/2007

Düzeltilme/Revision: 23/07/2007

İkinci düzeltilme/Second revision: 06/06/2008

Kabul/Approved: 07/08/2008