

The Relationship Between Behaviour of School Principals in Supervising Instruction and Professional Learning of Teachers

Bayram BOZKURT, Gaziantep University, ORCID: 0000-0002-9184-0878

Öznur RENGİ, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0003-3582-3739

Soner TAŞDEMİR, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-2522-0283

Abstract

In the current study, it was examined whether there is a significant relationship between school principals' instructional supervision behaviors and teachers' professional learning. The research was designed within the scope of the relational (correlative) survey model. In the analysis of the research data, canonical correlation analysis, which is one of the multivariate statistical methods that test the relationship between two or more variable groups, was used. The research sample consists of 574 teachers determined by a simple random sampling method. In the data collection process of the research, a data collection form composed of three parts, namely "Personal Information", "Instructional Supervision Behaviours of School Principal Scale" and "Teacher Professional Learning Scale" was used. As a result of the research, according to teachers' perceptions, it was determined that school principals tried to exhibit instructional supervision behaviours most of the time and teachers' professional learning behaviors to a great extent. It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between school principals' instructional supervision behaviors and teachers' professional learning. In addition, it was seen that instructional supervision behaviors and professional learning were explained by 25%. On the other hand, it was concluded that there was a positive relationship between the variables of "developing teaching and teacher" and "classroom visits and providing feedback" in the instructional supervision behavior data set and the variables of "reflection", "collaboration", "accessing knowledge base" and "implementation" in the professional learning data set.

Keywords: Instructional supervision, professional learning, school principals, teachers.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 2, 2024
pp. 597-620
DOI
10.17679/inuefd.1416702

Article Type
Research Article

Received
08.01.2024

Accepted
05.08.2024

Suggested Citation

Bozkurt, B., Rengi, Ö., & Taşdemir, S. (2024). The relationship between behaviour of school principals in supervising instruction and professional learning of teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 597-620. DOI: 10.17679/inuefd.1416702

This article was presented as an abstract oral presentation at the 2nd International Scientific Research Congress held by Iğdır University on 26-27 September 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning organisations, which are places where people at all levels continuously develop their skills and learn as a community (Senge, 1990), when it comes to schools, need a shared vision for all students' learning, learning opportunities for teachers, systems for knowledge exchange between teachers, encouragement of team learning, a culture of innovation and administrative support for learning (Kools & Stoll, 2016; Fuller et al., 2012; Poortman, et al., 2021). In this context, it can be argued that there is a need for instructional supervision to support, observe and guide learning (Beverborg, 2015; Mudzofir, 2017) and for teachers to accept this support and to continuously advance their professional development through professional learning.

Purpose

In the present study aims to examine the relationship between principals' instructional supervision and teachers' professional learning. In line with this purpose, answers to the following questions were sought in the current study:

1. What is the level of teachers' perceptions about school administrators' instructional supervision behaviors?
2. What is the level of teachers' perceptions about their professional learning?
3. What is the relationship between school administrators' instructional supervision behaviors and teachers' professional learning?

Method

This study, which examines the relationship between school principals' instructional supervision behaviors and teachers' professional learning according to teachers' perceptions, was designed within the scope of a relational (correlative) survey model. In this context, the canonical correlation analysis method (Thompson, 2000), which is one of the multivariate statistical methods testing the relationship between two or more variable groups, was used. The population of the research consists of 13307 teachers in the central district of a metropolitan city located in the Southeast of Turkey. The research sample consists of 574 teachers selected from this population by simple random sampling method. The simple random sampling method is a sampling method with a high probability of generalization because the probability of selection of each individual in the population is equal and the selection of one individual does not affect the other (Büyüköztürk, et al., 2023). In the data collection process of the study, a data collection form consisting of three parts, namely "Personal Information", "Instructional Supervision Behaviors of School Principal Scale" and "Teacher Professional Learning Scale" was used. The data obtained during the research process were analyzed utilizing SPSS 26 and AMOS 21 package programs.

Findings

According to teachers' perceptions, school administrators' instructional supervision behaviors were found to be at the level of ($X=3.48$), "Most of the Time" in the dimension of instructional supervision behavior of developing teaching and teachers at the level of $X=3.69$, "Most of the Time", but relatively low in the behaviors of classroom visits and providing feedback at the level of ($X=3.09$), "Sometimes". On the other hand, teachers' perceptions of teachers' professional learning are at the level of "Agree" ($X=3.91$); in terms of dimensions, it is seen that collaboration ($X=3.95$), reflection ($X=3.92$), implementation ($X=4.11$) and access to the knowledge base ($X=3.68$) are at the level of "Agree to a large extent". There is a positive, moderately significant relationship between school administrators' instructional supervision behaviors and teachers' professional learning ($r= .48$; $p<0.001$).

Discussion & Conclusion

It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between school principals' instructional supervision behaviours and teachers' professional learning. In the study, it was concluded that instructional supervision and professional learning data sets shared a variance of 25%. In addition, it was concluded that there was a positive relationship between the variables of 'developing teaching and teacher' and 'classroom visits and providing feedback' in the instructional supervision behaviour data set and the variables of "reflection", "collaboration", "accessing knowledge base" and "implementation" in the professional learning data set. In other words, as the instructional supervision behaviours of school principals increase, teachers' professional learning is expected to increase. This result can be interpreted as that the behaviours of school principals (Bayne-Jardine et al., 2005; Chen, 2018; Glickman et al., 2001), who have an official role in supervising the healthy continuation of education and training activities in all aspects, such as ensuring that teachers are informed about current developments, encouraging cooperation among teachers, involving teachers in management, monitoring student achievement, giving feedback to teachers, ensuring teachers' participation in professional development activities, supporting classroom visits among teachers, and classroom visits made directly by teachers themselves will increase teachers' professional learning.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişki

Bayram BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9184-0878

Öznur RENGİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-3582-3739

Soner TAŞDEMİR, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-2522-0283

Öz

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ilişki (korelatif) tarama modeli kapsamında desenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, iki ya da daha fazla değişken grubu arasındaki ilişkiyi test eden çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 574 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde "Kişisel Bilgiler", "Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği" ve "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarını çoğu zaman, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını büyük ölçüde sergilemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretimsel denetim davranışlarının ve mesleki öğrenmeyi %25 oranında açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretimsel denetim davranışı veri setinde yer alan "öğretimi ve öğretmeni geliştirme" ve "sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma" değişkenleri ile mesleki öğrenme veri setinde yer alan "yansıtma", "iş birliği", "bilgi tabanına ulaşma" ve "uygulama" değişkenleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel denetim, mesleki öğrenme, okul müdürleri, öğretmen.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 2, 2024
ss. 597-620

DOI
10.17679/inuefd.1416702

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
08.01.2024

Kabul Tarihi
05.08.2024

Önerilen Atıf

Bozkurt, B., Rengi, Ö., & Taşdemir, S. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 597-620. DOI: 10.17679/inuefd.1416702

Bu makale 26-27 Eylül 2023 tarihlerinde Iğdır Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişki

1. Giriş

Günümüzde, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve yaratıcılık gibi becerilerin geliştirilebilmesi ve eğitim aracılığıyla desteklenmesine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Desimone, 2009). Zira gelecek nesiller gelişen teknoloji, artan bilgi ve küresel krizlerin yaratabileceği avantaj ve dezavantajlara yanıt verebilmek için beceriler, yetenekler ve eğilimlerle donatılmalıdır (Schleicher, 2012). Ancak eğitim aracılığıyla bunların başarabilmesi için eğitimcilerin kendilerinin de bu tür davranış ve özellikleri modelleyebilmeleri, güçsüz yönlerini iyileştirmeleri, kendilerini güncelleyebilmeleri, yeni özellikler ve çalışma biçimleri geliştirebilmeleri gerekir (Ventista & Crown, 2023). Başka bir deyişle, eğitimde sürekli mesleki öğrenmenin gerekli olduğunu, okulların çalışanların öğrenmesini teşvik etmesi gerektiğini, mesleki öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi gerektiğini ve nihayetinde okulların kendilerini öğrenen örgütlere dönüştürmeleri gerektiğini söyleyebiliriz. Her seviyeden insanın becerilerini sürekli olarak geliştirdiği ve bir topluluk olarak öğrendiği yerler olan öğrenen örgütler (Senge, 1990), söz konusu okullar olduğunda tüm öğrencilerin öğrenimi için ortak bir vizyona, öğretmenler için öğrenme fırsatlarına, öğretmenler arası bilgi alışverişi için sistemlere, ekip öğrenmesinin teşvikine, yenilik kültürüne ve öğrenme için yönetici desteğine ihtiyaç duymaktadır (Fuller vd., 2012; Kools & Stoll, 2016; Poortman, vd., 2021). Bu bağlamda, öğrenmeyi destekleyecek, gözlemleyecek ve rehberlik edecek öğretimsel denetime (Beverborg, 2015; Mudzofir, 2017) ve bu desteği kabul ederek mesleki gelişimlerini mesleki öğrenme aracılığıyla sürekli ilerletecek öğretmenlerin olması gerektiği söylenebilir. Okullardaki eğitimin kalitesini belirleyen temel unsurlar arasında öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları, mesleki öğrenmeleri ve yöneticilerin de öğretmenleri bu yönde teşvik edici davranış, tutum ve özellikleri yer almaktadır (Baluyos vd., 2019; Lunenburg & Ornstein, 2013). Öğrenci öğrenimini geliştirmek isteyen müdürlerin eş zamanlı olarak öğretmenlerinin öğrenimini motive etmeye, desteklemeye ve sürdürmeye odaklanmaları gerektiğini gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Geijsel vd., 2009; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Robinson, 2006).

Okul müdürlerinin etkili öğretimsel denetim davranışları ile okulların öğrenen okul olmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır (Esen ve Albez, 2022). Okuldaki kaliteli eğitimi sürdürmenin ve geliştirmenin yollarından biri olarak öğretimsel denetim, öğretmenlere tercihleri ve ihtiyaçları doğrultusunda doğrudan yardım ve sürekli rehberlik sağlamaktadır (Mudzofir, 2017). Dolayısıyla öğretimsel denetim, öğretmenin mesleki öğrenmesi için profesyonel yardım niteliğinde avantajlar olarak görülebilir. Öğretimsel denetim aracılığıyla okullar canlı öğrenme toplulukları olarak gelişebilirler ve bunu sağlamak için de okul yöneticileri iyi bir konuma sahiptir (Fink & Resnick, 2001). Öğretimsel denetim, öğretmen yeterliliklerinin eksikliği ve düşük öğrenci başarısı sorunuyla başa çıkılmasına potansiyel olarak katkı da bulunur (Crwon, 2023).

Öğretimsel denetim, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi için gözetim, destek ve süreklilik değerlendirmesi sağlamak üzere okullardaki ilgili personelin denetimine dayandığı için öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve tutumlarını geliştirmek suretiyle öğretim faaliyetlerinin etkililiğini destekler (Tefaw & Hofman, 2014). Iroegbu ve Etudor-Eyo (2016) müdürlerin öğretimsel denetimine dayalı olarak öğretmenlerin etkililiğindeki farklılıkları

incelemiş öğretimsel denetimin yeterli olduğu okullardaki öğretmenlerin, öğretimsel denetimin yetersiz olduğu okullardaki öğretmenlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar müdürlerin sadece idari rol oynamadıklarını, aynı zamanda öğretmenlere rehberlik ederek öğretim yaptıklarını da göstermektedir (Baggay, vd., 2021; Chen & Chen, 2013; Quebec vd., 2020). Müdürlerin öğretimsel denetimi, öncelikle öğretmenlerin eylemleri üzerinde düşüncelerine yardımcı olmaya ve mesleki gelişim yoluyla okul gelişimini teşvik etmeye odaklanır (Sergiovanni & Starratt, 2007). Müdürler öğretmenleri gözlemlendiğinde, sınıfları ziyaret ederek onların sınıf içi sunumları hakkında veriler topladığında ve daha sonra öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını mesleki gelişimleriyle uyumlu hale getirerek onlara geri bildirim vermek amacıyla bir araya geldiğinde öğretimsel denetim gerçekleşmektedir (Hoy & DiPaola, 2008; Zepeda, 2012). İlğan (2014) öğretim denetiminin öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma olmak üzere iki boyutlu bir süreç olarak işlediğini belirtmiştir: Toplantılarda öğretmenleri bilgi alışverişine teşvik etme, öğrenci başarısını takip, öğretmeni eğitimle ilgili güncel gelişmelerden haberdar etme ve öğretmenler arası iş birliğini teşvik gibi davranışların öğretim denetiminin “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” boyutu olduğunu ifade etmektedir. Öğretim denetiminin, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutlarında ise sınıf ziyaretleri, öğretmenlerin birbirinin sınıflarının ziyaretinin teşvik edilmesi, bu ziyaretlerin analiz edilmesi ile geri bildirim gibi müdür davranışları yer almaktadır. Sınıf ziyaretleri, çalışma planı gibi sınıf içi öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, ders notları, derse katılım ve öğretmenlerin performans değerlendirmesi gibi çeşitli faaliyetleri kapsar (Oyededeji, 2019). Görüldüğü gibi, denetim aracılığıyla okul müdürü öğretmenlere önemli geribildirimler verebilir, rehberlik sağlayabilir, yeni öğrenme ortamları yaratabilir ve bu da öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine anlamlı katkı sağlayabilir. Sürdürülebilir gelişim için okul yöneticilerinden, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güçlendirmeleri, stratejik planlar oluşturmaları, değişimi yönetmeleri ve öğretmenlerle iş birliğine dayalı ilişkiler kurmaları beklenmektedir (Chin & Chen, 2016).

Okul müdürleri, öğretim sürecini geliştirmek ve belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin öğretim hedeflerini netleştirmelerine yardımcı olma ve onlarla iş birliği içinde çalışma sorumluluğuna sahiptir (Blasé, vd., 2010). Öğretmenlere objektif geri bildirim sağlamak, öğretim sorunlarını teşhis etmek ve çözmek, öğretmenlerin strateji ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, öğretmenleri değerlendirmek ve öğretmenlerin olumlu tutumlarını sürdürmelerine yardımcı olmak, öğretimsel denetimin amaçları arasında yer almaktadır (Jared, 2011). Okul müdürlerinin, öğretimsel denetimi etkin bir şekilde yerine getirmemesi durumunda, öğretmenler etkim performans gösteremeyebilir (İlğan, 2021). Okulların yönetiminde okul müdürleri merkezi bir konumdadır; başarı elde edildiğinde övgüleri alan ve okul başarısız olduğunda bu durumdan sorumlu tutulan yönetimle ilgili en önemli kişilerden biridir (Abdul, 2020). Okulların başarısının artırılması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi için öğretimsel denetim, eğitim yönetiminin önemli bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Maldrine & Kiplangat, 2020; Chen, 2018). Eğitim denetimiyle ilgili güncel çalışmalar, eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderler olarak hizmet vermesinin önemine giderek daha fazla dikkat çekerek öğretimsel denetime odaklanmaktadır (Day vd., 2016; Jimerson & Quebec Fuentes, 2019; Quebec Fuentes & Jimerson, 2020). Sürekli bir süreç olarak öğretimsel denetim, okulun sorunsuz ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlar (Ubugo, 2020). Öğretimsel denetim, eğitim politikalarının ve önlemlerinin uygulanması; öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve önemli olayların ele alınması hedeflerini güçlendirmeyi amaçlar (Chen, 2018). Okul

müdürlerinin öğretimsel denetimi ile okulun akademik başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Charity-Oluchukwu, 2022; Mang'eni, vd., 2022). Öğretimsel denetim, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik kapsamlı bir planın hayati bir bileşeni olarak görülmektedir (Obakpolo & Osakwe, 2015).

Glickman vd., (2001) okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının, öğretmenin hem kurumsal hem de kişisel ihtiyaçlarına katkı sunarak mesleki gelişimini ve öğrenmesini olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Küresel rekabetin artması ve öğretmen kalitesine odaklanılmasıyla birlikte, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi giderek daha önemli hale gelmekte ve müdürler için stres ve zorluklar her zamankinden daha şiddetli olmaktadır (Acheson & Gall, 2003; Cayetano, 2011; Chin & Chen, 2016). Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini güçlendiren ve öğretim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesine ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yol açan faaliyetlerden oluşur (Kwakman, 2003). Öğretmenlerin aktif bir role sahip olduğu, öğrenmenin içeriğinin işin kendi zorlukları tarafından belirlendiği okullarda; öğretmenler kendi özel koşullarına göre uyarlanmış çözümler üretebilirler. Ayrıca, bir zamanlar bulunan çözümlerin geçerliliğini yitirdiği değişen bir ortamda onların bilgi ve öğretim seviyelerini korumalarını sağlar (Korthagen & Vasalos, 2005). Mesleki öğrenme davranışlarından biri olan, okuldaki mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım, öğrenme süreçlerinin entegrasyonunu sağlar dolayısıyla da bireysel ve okul düzeyindeki gelişmeler için gereklidir (Desimone, 2009). Mesleki öğrenme, etkili öğretime önemli ölçüde katkıda bulunur ve daha kabullenici öğrenciler yaratır (Kostiainen, vd., 2018; König, vd., 2016). Mesleki öğrenme, problem odaklı, sosyal ortam ve koşullara dayanan, yetişkinlerin yaşamları boyunca gerçekleşen aktif ve yapıcı bir süreçtir (Geijssels vd., 2009; Sleegers, vd., 2005). İşyerinde öğretmenin mesleki öğrenmesi, öğretmenin mesleki öğrenme faaliyetlerine aktif katılımının, bireysel öğrenme faaliyetlerinin ve sosyal öğrenme faaliyetlerinin bir sonucudur. Öğretmenin mesleki öğrenmesi hem bireysel hem de sosyaldır. Bireysel öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edebilecek yeni bilgiler üretebilmeleri açısından önemlidir. Sosyal öğrenme ise bilgi ve becerilerin değiş tokuş edilerek yeni bilgilerin başkalarının kullanımına sunulması açısından önemlidir (Van Woerkom, 2003). Mesleki öğrenme, iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere dört boyutlu bir kavramsal çerçeveden oluşmaktadır (Liu, vd., 2016). İş birliği boyutu, genel olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlerle planlama, öğretim becerileri ve etkinlikler gibi alanlarda paylaşım yaptığı davranışları kapsamaktadır. Yansıtma boyutu, öğretmenin öğretimsel davranış ve tutumlarını yenilemek ve iyileştirmek adına çalışma ortamındaki çeşitli veri kaynaklarından yararlanması davranışlarını içermektedir (Kwakman, 2003). Uygulama boyutu, öğretmenin elde ettiği verilerden güncel ve alternatif farklı fikir ve uygulama geliştirmesi ve bunları pratiğe dökmesine yönelik davranışlardır. Mesleki öğrenmenin bilgi tabanına ulaşma boyutu ise, öğretmenin mesleki gelişim için farklı kaynaklardan yararlanmasına yönelik davranışlardır (Liu & Hallinger, 2018).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında okul yöneticisinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişiminin incelenmesi açısından ilgi çekici ve önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretimsel denetim, denetmenlerin (okul müdürleri, müfettişler vb.) öğretmenlere öğretimlerinin durumu hakkında objektif geri bildirim sağladığı, öğretimsel sorunları teşhis edip çözdüğü, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu (Acheson & Gall, 2003) ve öğretimsel diyalog yoluyla öğretme ve öğrenmeyi geliştirdiği bir

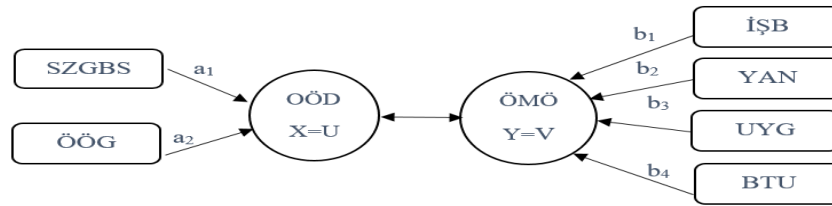
süreçtir (Glanz, 2006; Klear, 2008). Öğretimsel denetim kapsamında yapılan sınıf gezileri ve ders gözlemlerinin öğrenci, öğretmen ve yönetici açısından faydaları bulunmaktadır: Yöneticiler, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına daha aşina hale gelir ve okulun iklimini inceleyebilir. Yöneticiler kendilerini öğretim danışmanları olarak kabul ettirerek öğretimi, öğrenimi ve okulun sürekli yenilenmesini etkileyebilirler. Öğrenciler hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin öğretime ve öğrenime değer verdiğini ve bunları gözlemlediğini görebilirler (Kuo & Chen, 2016). Performans için hedefler belirlemek ve yapıcı geribildirim sağlamak gibi denetim görevleri, genel olarak iş tatmini ve okul gelişimiyle sonuçlanmaktadır. Dahası, okul yöneticilerinin denetimi öğretmenlerin iş performanslarına katkıda bulunan bir faktördür (Baluyos vd., 2019). Öğretimsel denetim, okulda etkili öğretim ve öğrenimin gerçekleştirilmesine yönelik olarak öğretmenlere ve öğrencilere profesyonel yardım ve rehberlik sağlanmasıyla ilgilidir. Okul müdürü görevlerini yerine getirirken öğretmenlere, ders sunumundan önce ders planı ve ders notlarının hazırlanması, öğretim yöntemlerinin ve öğretim araçlarının iyi kullanılması, okul kayıtlarının tutulması ve muhafaza edilmesi, sınıf yönetimi ve diğer alanlarda etkili bir şekilde performans göstermeleri için yardımcı olur (Regina, 2010). Etkili öğretim denetimi öğretmenlere müfredat geliştirme, grup geliştirme ve eylem araştırması konularında destek sağlar (Cayetano, 2011). Öğretimsel denetimin uygulanması sürecinde belirli ilkelere başvurmak gerekir. Bu ilkeler yapıcı, demokratik, yaratıcı, yenilikçi, nesnel, profesyonel ve amaca yöneliktir. Denetmenlerin denetimi gerçekleştirirken bu ilkelere bağlı kalmaları gerekir. Denetmenler sadece hataları bulmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmen yeterliliğini geliştirmek ya da artırmak için pek çok destek sağlamalıdır (Maisyaroh, vd., 2020). Görüldüğü üzere öğretmenler, müdürlerin öğretimsel denetimi ve kendi mesleki öğrenme davranışları aracılığıyla mesleki becerilerini öğrencilere fayda sağlayacak şekilde geliştirebilirler. Bu nedenle, mevcut araştırmada, müdürlerin öğretimsel denetimi ve öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- ✓ Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- ✓ Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel (korelatif) tarama modeli kapsamında desenlenmiştir. Bu bağlamda iki ya da daha fazla değişken grubu arasındaki ilişkiyi test eden, çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan kanonik korelasyon analizi yöntemi (Thompson, 2000) kullanılmıştır. Bu çalışmada iki değişkenli okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ve dört değişkenli mesleki öğrenme veri setlerine yönelik oluşturulan kanonik korelasyon modeli Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil1.*Kanonik korelasyon modeli***2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Gaziantep ili merkez Şahinbey ilçesinde yer alan 13307 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 574 öğretmenden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrende yer alan her bireyin seçilme olasılığı eşittir ve bir bireyin seçilme durumu diğerini etkilememektedir dolayısıyla genelleme olasılığı yüksek bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2023). Gay vd., (2012) yaklaşık 5000 üzerinde bir evren için evren büyüklüğünün anlamsız hale geldiğini 400 üzerinde bir örneklem büyüklüğünün artık yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda söz konusu örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı kabul edilmiştir. Örneklem dahil olan öğretmenlere ait kişisel demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	358	62
	Erkek	216	38
Branş	Sınıf öğretmeni	444	77
	Branş öğretmeni	130	23
Eğitim Durumu	Lisans	518	90
	Lisansüstü	56	10
Öğretmenlik kıdemi	1-5 yıl arası	174	30
	6-10 yıl arası	137	24
	11-15 yıl arası	104	18
	16 yıl ve üzeri	159	28
Kurumdaki çalışma süresi	1 yıldan az	116	20
	1-4 yıl arası	258	45
	5 yıl ve üzeri	200	35
Okulundaki öğretmen sayısı	1-30 kişi	72	12
	31-50 kişi	160	28
	51-70 kişi	143	25
	71 kişi ve üzeri	199	35

Geçirilen ders denetimi sayısı	Hiç	110	19
	1-3 kez	205	36
	4-6 kez	96	17
	7 kez ve üzeri	163	28
Denetimi kim yapmalı	Meslektaş(öğretmen)	134	23
	Okul müdürü	169	30
	Müfettiş	58	10
	Meslektaş ile okul müdürü	138	24
	Okul müdürü ile müfettiş	75	13
Müdürün eğitim durumu	Lisans	315	55
	Lisansüstü	259	45
Müdürlük kıdemi	1-5 yıl arası	165	29
	6-10 yıl arası	209	36
	11-15 yıl arası	114	20
	16 yıl ve üzeri	86	15
Toplam		574	100

Tablo 1 farklı değişkenler açısından incelendiğinde katılımcı dağılımlarının genel olarak homojen dağılım sergilediği söylenebilir. Ancak genel bir bakış açısı ile incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun denetim sürecinin müfettişler tarafından gerçekleştirilmesine sıcak bakmadığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin nerdeyse yarıya yakınının lisansüstü eğitime sahip olması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak aynı sonucu öğretmenler için söylemek pek mümkün değildir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgiler”, “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği: İlğan (2014) tarafından geliştirilen (geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan) “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği” sınıf ziyareti ve geri bildirim sunma (örn;Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir) (8 madde) ve öğretimi ve öğretmeni geliştirme (örn; Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar) (15 madde) olmak üzere iki boyut toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; 1-Hiç, 2-Ara sıra, 3-Bazen, 4-Çoğu zaman, 5-Her zaman olacak şekilde 5’li Likert olarak derecelenmiştir. Buna ortalamanın yükselmesi durumunda okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışını daha çok sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için ,96, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu için ,95, sınıf ziyareti ve geri bildirimde bulunma boyutu için ,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol

etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum iyiliği indeksleri $\chi^2/sd=2,66$; $RMR=,045$, $RMSEA=,045$, $AGFI=,86$, $CFI=,94$, $GFI=,90$, $IFI=,94$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre güvenilirlik (Kalaycı, 2010) ve geçerlilik bağlamında elde edilen bulguların en az kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Schermele-Engel, vd., 2003; Byrne, 2013).

2.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği: Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen ve Gümü, Apaydın ve Bellibaş (2018) Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek; işbirliği (örn: Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım) (6 madde), yansıtma (örn: Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm) (10 madde), uygulama (örn: Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim) (5 madde) ve bilgi tabanına ulaşma (örn: Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum) (6 madde) dört boyut, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Büyük ölçüde katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum olacak şekilde 5'li Likert olarak derecelenmiştir. Buna ortalamanın yükselmesi durumunda öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını daha çok sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için ,92, boyutlarında ise iş birliği için ,88, yansıtma için ,85, uygulama için ,84 ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda ,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=3,52$; $RMR=,064$, $RMSEA=,066$, $AGFI=,85$, $CFI=,95$, $GFI=,90$, $IFI=,95$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre güvenilirlik (Kalaycı, 2010) ve geçerlilik bağlamında elde edilen bulguların en az kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Schermele-Engel, vd., 2003; Byrne, 2013).

2.4. Veri Analiz Süreci

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 26 ve AMOS 21 paket programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce kayıp veri, uç değer, ters madde olup olmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilmiş, normalliği bozan uç değerler temizlenmiştir. Veri dağılımının normalliği için basıklık ve çarpıklık değerleri referans alınmış elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmada veri analiz sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ve mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin algının belirlenmesi amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Yine araştırmanın amacı doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çok değişkenli istatistiksel analizlerden biri olan Kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Kanonik korelasyon analizi, tüm değişkenlerin aynı anda analize dahil olmasını sağlayan, tek değişkenli analizlerdeki hataların ortaya çıkmasını önleyen ve araştırmanın geçerliliğini artırmaya yardımcı olur (Thompson, 2000). Kanonik korelasyon analizin yapılabilmesi için doğrusallık, normal dağılım ve çoklu bağlantısallık varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Söz konusu varsayımların karşılandığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Çoklu bağlantısallık kapsamında veri setindeki değişkenler arasındaki korelasyon değerinin ,80'den düşük olması, VIF değerinin 10'dan küçük olması ve CI değerinin 30'dan düşük ve TI değerinin ,10'dan büyük olması (Çokluk, vd., 2012) varsayımları referans alınmıştır. Doğrusallık varsayımı bağlamında ölçeklere ilişkin saçılım

grafikleri ve incelenmiş ve verilerin kanonik korelasyon analizi yapabilmek için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan 06.11.2023 tarih ve 408566 sayılı karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler kapsamında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ile mesleki öğrenme düzeyleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere ait elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ve mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin öğretmenleri algıları

	N	\bar{X}	Sd	Skewness	Kurtosis
Öğretimsel Denetim Davranışı	574	3.48	.84	-.60	-.18
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	574	3.69	.87	-.68	-.11
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	574	3.09	.93	-.37	-.62
Mesleki Öğrenme	574	3.91	.52	-.62	.77
İş birliği	574	3.95	.69	-.59	.22
Yansıtma	574	3.92	.59	-.66	.67
Uygulama	574	4.11	.60	-.52	.27
Bilgi tabanına ulaşma	574	3.68	.63	-.27	-.02

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, öğretimsel denetim davranışlarını "Çoğu Zaman" ($X=3.48$) düzeyinde öğretimsel denetim davranışının öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunda "Çoğu Zaman" ($X=3.69$) düzeyinde ancak sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma davranışının görece düşük şekilde "Bazen" ($X=3.09$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimi ve öğretmeni geliştirme bağlamında denetim davranışlarını makul düzeyde sergiledikleri görülse de sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma bağlamında düşük düzeyde öğretimsel denetim davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin öğretmen algılarının "büyük ölçüde katılıyorum" ($X=3.91$) düzeyinde olduğu; boyutlar açısından bakıldığında iş birliği ($X=3.95$), yansıtma ($X=3.92$), uygulama ($X=4.11$) ve bilgi tabanına ulaşma ($X=3.68$) boyutlarının da "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öğrenme bağlamında yüksek düzeyde çaba sergiledikleri görülmektedir.

Araştırmanın amacı bağlamında okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme değişkenleri arasındaki korelasyon analizine ilişkin bulgular

	1	2	3	4	5	6
1.Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	1	.74**	.42**	.44**	.34**	.32**
2.Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma		1	.40**	.39**	.29**	.36**
3.İş birliği			1	.58	.51**	.49**
4.Yansıtma				1	.71	.65**
5.Uygulama					1	.59**
6.Bilgi tabanına ulaşma						1

**p<0.001; VIF= 2.22; TI=.44; CI= 1.00

Tablo 3 incelendiğinde tüm veri setleri arasındaki korelasyon katsayısı değerlerinin .80'nin altında olduğu, varyans şişirme, tolerans ve durum indekslerinin çoklu bağlantısallık sorunu oluşturmayacak değerlere (Field, 2005) sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .48$; $p < 0.001$) olduğu görülmüştür.

Araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki kanonik korelasyon fonksiyonu elde edilmiş ve kanonik setlerin istatistiksel anlamlılık ve çok değişkenli anlamlılık sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kanonik korelasyon analizi bulguları

	Kanonik Korelasyon (r_c)	Kanonik Korelasyonun karesi (r_c^2)	Özdeğer (Eigenvalue)	Wilks Lambda	F	Sd	p
1	.50	.25	.344	.724	24.843	8	0.000
2	.16	.02	.027	.974			

Tablo 4'e göre birinci kanonik korelasyon çiftinin istatistiksel olarak anlamlı (Wilks Lambda=.724; F= 24.843; $p < .001$) değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon değerinin .50 olduğu ve okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları ile mesleki öğrenme veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın .25 (%25) olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan her bir sette yer alan değişkenlerin kanonik değişkenlerle olan ilişkisini belirten standartlaştırılmış kanonik katsayılar incelenmiştir. Standartlaştırılmış katsayılar bağımsız değişkendeki bir birimlik değişime karşılık kanonik değişkende meydana gelen değişimi gösteren katsayılardır. Yapılan analizlere ilişkin sonucu elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Standartlaştırılmış korelasyon katsayıları ve yük değerleri

Değişken	rc	
	Korelasyon katsayısı	Yük değeri
Birinci Set (Öğretimsel Davranış)		
1.Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	-.64	-.96
2.Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	-.43	-.90
İkinci Set (Mesleki Öğrenme)		
İş birliği	-.53	-.88
Yansıtma	-.52	-.89
Uygulama	.04	-.68
Bilgi tabanına ulaşma	-.13	-.71

Tablo 5 dikkate alındığında standardize katsayılarından elde edilen okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışları (U) kanonik değişkenine ait sonuçlar aşağıdaki gibi formülize edilmiştir.

$$U = -.64 * \text{öğretimi ve öğretmeni geliştirme} + -.43 * \text{sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma}$$

Bu formüle göre U kanonik değişkenin oluşmasında öğretimi ve öğretmeni geliştirme (.64) değişkeninin sınıf ziyareti ve geri bildirimde bulunma (.43) değişkeninden daha yüksek bir katkıya sahip olduğu görülmüştür. İkinci setteki değişkenler incelendiğinde işbirliği (.53) değişkeninin en yüksek katkıya sahip olduğu daha sonra sırası ile yansıtma (.52), bilgi tabanına ulaşma (.13) ve uygulama (.04) değişkenlerinin katkısı olduğu görülmektedir. İkinci setteki (mesleki öğrenme) değişkene (V) ait oluşturulan denklem şu şekilde ifade edilebilir.

$$V = -.53 * \text{iş birliği} - .52 * \text{Yansıtma} + .04 * \text{Uygulama} - .13 * \text{Bilgi tabanına ulaşma}$$

Kanonik korelasyon analizlerinde kanonik yükler veri setlerindeki de değişkenlerin açıkladığı varyansı belirtmektedir. Bu bağlamda birinci setteki kanonik yük değerleri incelendiğinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme (.96) ve sınıf ziyareti ve geri bildirimde bulunma (.90) değişkenlerinin ilgili setin parçası olduğu ve o seti yüksek oranda açıkladığı söylenebilir. İkinci setteki iş birliği (.88), yansıtma (.89), bilgi tabanına ulaşma (.71) ve uygulama (.68) değişkenlerinin de ikinci seti açıklayan faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışı değişken setinin öğretmenlerin mesleki öğrenme değişken seti üzerindeki çapraz yük değerleri ve öğretmenlerin mesleki öğrenme değişken setinin okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışı değişken seti üzerindeki çapraz yük değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Değişken setlerinin birbiri üzerindeki çapraz yük değerleri

Değişken	Yük Değeri
	Mesleki öğrenme (V Kanonik Değişkeni)
Birinci Set (Öğretimsel Denetim Davranışı)	

1.Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	- .48
2.Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	- .46
Öğretimsel Denetim Davranışı (U Kanonik Değişkeni)	
İkinci Set (Mesleki Öğrenme)	
İş birliği	- .44
Yansıtma	- .45
Uygulama	- .34
Bilgi tabanına ulaşma	- .36

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin açıklanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel davranışlarının rolü incelendiğinde sırasıyla öğretimi ve öğretmeni geliştirme (.48) ve sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma (.46) boyutlarının ön plana çıktığı; okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarının açıklanmasında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin rolü incelendiğinde ise yansıtma (.45), işbirliği (.44), bilgi tabanına ulaşma (.36) ve uygulama (.34) boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada öğretmen algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenim düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularında okul müdürlerinin genel olarak öğretimsel denetim davranışlarını "çoğu zaman" düzeyinde, öğretimsel denetim alt boyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunu da "çoğu zaman" düzeyinde sergilediği belirlenmiştir. Konuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında Özmen ve Batmaz (2006), okul müdürlerinin denetimdeki etkililiğine ilişkin olarak görüşlerin katılıyorum düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Altunay (2020), okul müdürlerinin, ders denetimi uygulamalarındaki davranışları gösterme düzeylerini "sıklıkla" ve "her zaman" düzeyinde yani olumlu olarak gösterdiklerini müdür algısına dayalı olarak araştırma sonucunda belirlemiştir. Kaya ve Ülker (2011), okul müdürlerinin denetim davranışını "orta" ve "çok" düzeyinde gerçekleştirdiğini, Ergen ve Eşiyok (2017)' de, okul müdürlerinin öğretim denetimi yeterliliklerinin genel olarak olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Bu bilgiler ışığında, araştırma bulgularının alan yazındaki diğer araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir. Ancak okul müdürleri, öğretimsel denetimin sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunu ise nispeten daha az gerçekleştirmektedir. Mevcut araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel denetim alt boyutlarından sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunu "bazen" düzeyinde sergilediği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerini diğer boyutlara göre nispeten daha az gerçekleştirmesinin nedeni, sınıf ziyaretlerinin öğretmenler tarafından kaygı verici, stres yaratıcı ve rehberliğin aksine kusur bulma amaçlı ziyaretler olarak algılanması olabilir. Okul müdürleri de öğretmenleri kaygılandırmamak adına sınıf ziyaretlerine daha az zaman ayırıyor olabilirler. Şahin (2020)'de araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi denetim uygulamalarını kaygı verici, rehberlikten uzak ve bürokratik yönü ağır basan bir süreç olarak gördüklerini belirlemiştir.

Koçak ve Memişoğlu'nun (2020)' çalışmasında da öğretmenlerin denetimi, çoğunlukla bir kontrol aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürleri iş yoğunluğu ve zaman darlığı gibi sebeplerden dolayı da (Kaya & Ülker, 2011; Seçen, 2010; Yeşil & Kış, 2015), sınıf ziyaretlerini nispeten daha az gerçekleştiriyor olabilirler.

Öğretmen algısına göre, mesleki öğrenmenin “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olduğu; boyutlar açısından bakıldığında iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarının da yine “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olduğu araştırma sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mesleki öğrenme bağlamında öğretmenlerin yüksek düzeyde bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının yüksek düzeyde olmasının öğrenme ve öğretimin kalitesinin artırılması açısından olumlu olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuç Özden'in (2018) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mesleki öğrenmenin alt boyutları açısından Uçar'ın (2021) araştırmasında sadece bilgi tabanına ulaşma alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde, diğer tüm alt boyutlarda “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir, bu durum araştırmalardaki örneklem farklılıkları ile açıklanabilir. Ancak genel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi yeterli düzeyde gerçekleştirebildiklerini söylemek mümkündür.

Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırmada incelenen diğer bir konudur. Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretimsel denetim ve mesleki öğrenme veri setlerinin %25'lik bir varyans paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel denetim davranışı veri setinde yer alan “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” değişkenleri ile mesleki öğrenme veri setinde yer alan “yansıtma”, “iş birliği”, “bilgi tabanına ulaşma” ve “uygulama” değişkenleri arasında da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları arttıkça öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin de artması beklenmektedir. Bu sonuç; eğitim öğretim faaliyetlerinin tüm yönüyle sağlıklı bir biçimde sürdürülmesini denetleme konusunda resmi rolü olan okul müdürlerinin (Bayne-Jardine vd., 2005; Chen, 2018; Glickman vd., 2001); öğretmenlerin güncel gelişmelerden haberdar olmasını sağlama, öğretmenler arası iş birliğini teşvik etme, öğretmeni yönetime katma, öğrenci başarısını izleme, öğretmene geri bildirim verme, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımını sağlama, öğretmenlerin kendi aralarındaki sınıf ziyaretlerini destekleme ve doğrudan kendileri tarafından yapılan sınıf ziyaretleri gibi davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini artıracak şekilde yorumlanabilir. İlgili alan yazında da öğretmenleri, öğretme ve öğrenme sürecinde destekleyerek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışarak denetim görevini yürüten okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesine olumlu katkılar sunduğu (Cemaloğlu & Dolapçı, 2022; Erden, 2021; Liu & Hallinger, 2018; Liu, vd., 2016) ifade edilmektedir. Öğretimsel denetim uygulamalarını olumlu algılayan öğretmenler; denetimin, öğretmenin mesleki gelişimine ve öğretmenler arası iş birliğine katkı sunduğunu belirtmekte (Beytekin & Burak, 2019) ve bilgi yönetiminde daha başarılı olmaktadır (Chen, 2018). Bir okul müdürünün öğretmenleri entelektüel olarak zorlaması ve desteklemesi; öğretmenlerin sosyal etkileşim içinde bilgi alışverişinde bulunmanın mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu konusunda farkındalıklarını artırmaktadır (Beverborg, 2015).

Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları bağlamında öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirimde bulunma davranışları incelendiğinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde daha yüksek bir role sahip olduğu görülmüştür. Bu durum; öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye yönelik denetimsel davranışlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin, sınıf gözlemlerini diğer denetim davranışlarına göre hoş karşılamakta zorlandıkları alan yazındaki çeşitli araştırmalarda (Brimblecombe vd., 1995; Haeb vd., 2016) belirtilmektedir. Çünkü sınıf gözlemlerinin, öğretmenlerin kendi derslerini tercih ettiği ve en iyi olduğuna inandığı şekilde yürütme özgürlüğünü azaltabilmekte ve bu nedenle tepkiye neden olabilmektedirler (Brehm & Brehm, 1981). Sınıf gözlemi öğretimde öfke ve kızgınlık duygularına yol açabilir ve öğretim becerileri düşük olarak değerlendiren bir öğretmen, sınıf gözlemi sonucunda korku ve stres yaşayabilir. İnsanlar böyle bir durumda özdeğerlerini korumak için çeşitli yollara başvurabilir (Tesser, 1988); bunların çoğu geribildirim sonuçlarının değersizleştirilmesine yol açabilir (Abraham vd., 2006). Öğretmenin özgürlük alanına müdahale, yargılanma, korku, stres ve başarısızlık gibi olumsuz algılar nedeniyle öğretimsel denetim davranışının sınıf ziyaretleri ve geri bildirim boyutu, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde nispeten daha az rol oynamaş olabilir.

Genel olarak mevcut araştırma ve alan yazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde; bir öğretim ve öğrenme geliştirme stratejisi olarak öğretimsel denetimin, öğretmenlerin öğrenme ve başkalarına yardım etme kapasitelerini sürekli olarak genişletmelerine olanak tanıyarak, onların mesleki öğrenmelerine olumlu katkılar sunduğu ifade edilebilir. Öğrenmeyi teşvik etmek için öğretmenlerin daha bilgili, yetenekli, esnek, yaratıcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları gerekir; bu bağlamda öğretimsel denetimin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkı sunacağı ifade edilebilir.

4.1. Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkililiği, öğretmen ekibi bir öğrenme topluluğu olmaya teşvik edildiğinde etkili bir şekilde artacağı için (Chen, 2018); müdürler, mesleki öğrenmeyi etkinleştirmek için öğretmenler arasında bir öğrenme topluluğunu ve profesyonel diyalogu teşvik edebilirler. Öğretimsel denetimin bir boyutu olarak grup gelişiminin amacı, öğretmenlerin tek başlarına ya da rekabetçi bir şekilde değil, iş birliği içinde çalışmalarını desteklemektir (Johnson & Johnson, 2000). Araştırmalar ayrıca öğretmenlerin öğretimsel denetimde aktif bir rol oynamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler amaç, kontrol ve kişisel sorumluluk algıladıklarında, uygulayıcılardan ziyade yaratıcı olarak işlev görürler (Sergiovanni & Starratt, 2007). Bu nedenle öğretimsel denetimin planlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmenler daha aktif rol oynayabilirler. Böylelikle öğretimsel denetimin mesleki öğrenmede nispeten daha az rolü olan sınıf ziyaretleri ve geri bildirim boyutlarının olumlu etkileri artırılabilir. Okul liderleri olan müdürler, öğretimsel denetimde kendi rollerini vurgularken öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının etkisini de göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin niteliğini olumlu yönde etkilemek için müdürler, öğretmenlerle daha iyi uygulamaları destekleyecek şekilde iletişim kurmalı ve öğretmenleri yaratıcı ve yenilikçi olarak güçlendirmeye çalışmalıdır. Mevcut araştırma, okul müdürlerinin öğretimsel denetimi ve öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir çalışmadır. Konunun daha derinlemesine incelenmesi, algı, fikir ve görüşlerin çeşitli açılardan ortaya

konulması açısından araştırmacılar tarafından nitel çalışmaların yapılması mesleki öğrenme ve öğretimsel denetim konularının farklı açılardan ortaya konması açısından önemli olabilir. Bu nedenle konuyla ilgili farklı örneklem grupları ve farklı araştırma yöntemleriyle çalışmalar yürütülebilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırmanın yürütülebilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan 06.11.2023 tarih ve 408566 sayılı karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abdul, S. N. (2022). Principals' instructional supervision practice and teachers' job performance in public secondary schools in Akwa Ibom State, Nigeria. *International Journal of Education and Science Development* (1)1, 151-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6906949>
- Abraham, J. D., Burnett, D. D., & Jr Morrison, J. D. (2006). Feedback seeking among developmental assessment center participants. *Journal of business and psychology*, 20, 383-394. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-005-9008-z>
- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. John Wiley and Sons.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1228768>
- Baggay, T., Bautista, DJ., Celestino, C.F., Corral, E. G.; Delos Santos, A., Francisco, K.A. B., Frias, A. S., Lotarte, A. G., Mijares, Benjamin III, F., Montevilla, A. L.C., Samson, E. J. R., San Gabriel, G. A. S. & Seciban, D. A (2021). School heads' instructional supervisions and its impact on teachers' job satisfaction. *International Journal of Innovative Research and Knowledge*, 6(3), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=ED618682>
- Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019). Teachers' Job Satisfaction. *Open Journal of Social Sciences*, 7(8), 206-221. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.7801>
- Beverborg, A. O. G. (2015). *Fostering sustained teacher learning: Co-creating purposeful and empowering workplaces*. University of Twente.
- Beytekin, O. F., & Burak, A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(44), 325-335. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Blasé, J., Blasé & D.Y. Philips (2010). *Handbook of school improvement: How high performing principals create high performing schools*. Corwin Press.
- Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance. A theory of freedom and control*. Academic Press.
- Brimblecombe, N., Ormston, M., & Shaw, M. (1995) Teachers' perceptions of school inspection: A stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 53-61. <https://doi.org/10.1080/0305764950250106>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı.) Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Cayetano, J. (2011). *Instructional leadership and student achievement in belizean secondary schools*. [Doctoral dissertation]. Oklahoma State University.
- Cemaloğlu, N., & Dolapçı, E. (2022). Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1892938>
- Charity-Oluchukwu, A. (2002). Principals' instructional supervision for improving the academic performance of students in secondary schools in Orumba South lga. *International*

Journal of Innovative Education Research 10(1), 56-68. <https://seahipaj.org/journals-ci/mar-2022/IJIER/full/IJIER-M-7-2022.pdf>

- Chen, C. C., & Chen, T. Y. (2013). Exploring the relationship among principal's supervision of instruction, teachers' knowledge sharing and teachers' professional development: A test of the mediated-effects model. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 21(2), 69-111. <https://doi.org/10.6151/CERQ.2013.2102.03>
- Chen, C.C. (2018). Facilitation of teachers' professional development through principals' instructional supervision and teachers' knowledge- management behaviors. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, <https://www.intechopen.com/chapters/61746>
- Chin, M. C. & Chen, C. C. (2016). Examining the relationships among organizational internal marketing, knowledge management, and school effectiveness in elementary schools. *Educational Policy Forum*, 9(2), 93-124. <https://doi.org/10.3966/156082982016051902004>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformation and instructional leadership strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/00013161X15616863>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34552/381726>
- Esen, E. & Albez, C. (2022). Investigating the relationship between teachers' perceptions of instructional supervision and learning school. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51 (2), 982-1011. <https://doi.org/10.14812/cuefd.952833>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publication
- Fink, E., & Resnick, L. (2001). *Developing principals as instructional leaders*. *The Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-606. <https://www.jstor.org/stable/20439981>.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N., & Kakavelakis, K. (2012). Creating and using knowledge: An analysis of the differentiated nature of workplace learning environments (pp. 191–206), In D. W. Livingstone, & D. Guile (Eds), *The knowledge economy and lifelong learning*. Brill Sense.
- Gay, L. R., Wallen, N. E., & Ariasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th ed.) Pearson.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427. <http://www.jstor.com/stable/10.1086/593940>
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Corwin Press.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed). Allyn & Bacon.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/38615/447992>
- Hoy, W.K. & DiPaola, M. F. (2008). *Improving schools: Studies in leadership and culture*. Information Age Pub.
- Iroegbu, E. E & Etudor-Eyo, E. (2016). Principals' instructional supervision and teachers' effectiveness. *British Journal of Education*, 4(7), 99-109. <https://ejournals.org/bje/vol-4-issue-7-july-2016/>
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.1>
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Jared, N. B. (2011). *Influence of head teachers' general and instructional supervisory practices on teachers' work performance in secondary schools in entebbe municipality* [Doctoral Dissertation]. Nkumba University. <https://eric.ed.gov/?id=ED527043>.
- Jimerson, J., & Quebec-Fuentes, S. (2019). *Instructional leadership in the content areas: Case studies for leading curriculum and instruction*. UCEA and Routledge.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*. (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Kaya, S., & Ülker, Y. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri. III. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Koçak, S. & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation? OECD education working papers*. OECD Publishing.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Makinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Straub, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- Kuo, C.Y. & Chen, Y. N. (2016). Principal's role and action framework in instructional supervision. *The Journal of Educational Research*, 265, 77-90. <https://doi.org/10.3966/168063602016050265006>

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Maisyaroh, Bambang, B. W., Hardika, Valdez, A. V., Mangorsi, S. B., & Canapi, S. P. T. (2021). The implementation of instructional supervision in Indonesia and the Philippines, and its effect on the variation of teacher learning models and materials. *Cogent Education*, 8(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1962232>
- Maldrine, T., & Kiplangat, H. K. (2020). Relationship between supervision and job satisfaction among public secondary school teachers in Nakuru West sub-county, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 102-116. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3339/5975>
- Mang'eni, J., Echaune, M., & Masibo, E. (2022). principal's instructional supervision and school academic achievement in the kenya certificate of secondary education examination in Siaya County, Kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 12,(2), 188-194. <https://www.ijsrp.org/research-paper-0222/ijsrp-p12228.pdf>
- Mudzofir, M. (2017). *Relationship between instructional supervision and professional development: perceptions of secondary school teachers and Madrasah Tsanawitah (Islamic Secondary School) teachers in Lhokseumawe, Aceh, Indonesia* [Master's thesis]. University of Tampere School of Education.
- Obakpolo, P., & Osakwe, R. N. (2015). Supervision as a determinant of public secondary school teachers' effectiveness in central senatorial district of Delta state. *Journal of Research & Method in Education*, 5(5), 08–19. <https://doi.org/110.9790/7388-05520819>
- Oyedeki, N. B. (2019). *Management in education: principles and practices*. Lap Lambert Academic Publishing.
- Özden, O. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ve okul müdürlerinin onların mesleki gelişimine verdiği desteğe ilişkin algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881566.pdf>
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2021). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Quebec Fuentes, S., & Jimerson, J. B. (2020). Role enactment and types of feedback: The influence of leadership content knowledge on instructional leadership efforts. *Journal of Educational Supervision*, 3(2). <https://doi.org/10.31045/jes.3.2.2>

- Regina, N.O. (2010). Relationship between principals' supervisory strategies and teachers' instructional performance in Delta North senatorial district, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Science*, 7(6), 437-440. <https://medwelljournals.com/abstract/?doi=pjssci.2010.437.440>
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12, 62-74. https://www.researchgate.net/publication/228343839_Putting_education_back_into_educational_leadership
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://www.mpr-online.de/>
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. MEB Yayınları.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A Redefinition*. McGraw-Hill.
- Sleegers, P., Bolhuis, S., & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In *International handbook of educational policy* (pp. 527-541). Springer Netherlands.
- Şahin, A., Bilecik, T., & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 4(13), 1-15. <https://doi.org/10.31455/asya.756357>
- Tesfaw, T. A. & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*. 13(1), 82-99. <http://iejcomparative.org/>
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- Thompson, B. (2000). Canonical correlation analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (Vol. 1, pp. 192–196). American Psychological Association.
- Ubugo, U. (2020). Supervision of instruction: A strategy for strengthening teacher quality in secondary school education. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1829711>
- Uçar, H. (2022). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1835963>
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organisational learning*. [Doctoral Dissertation]. University Of Twente.
- Ventista, O.M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>

- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/9137>
- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3rd. Ed.). Eye on Education.

İletişim/Correspondence

Dr. Öznur RENGİ

oznurrng@hotmail.com

Doç. Dr. Bayram BOZKURT

bayrambozkurt@gantep.edu.tr

Soner TAŞDEMİR

sonertademir46@gmail.com