



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

Emre ESEN ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-7304-3285)

Canan ALBEZ ^b (ORCID ID - 0000-0001-5676-1827)

^aŞehit Polis Volkan Sabaz Primary School, Kocaeli/Türkiye

^bAtatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.952833

Article history:

Received 15.06.2021

Revised 13.02.2022

Accepted 21.06.2022

Keywords:

Instructional Supervision,
Learning School,
Course Supervision,
Learning Organization.

Research Article

Abstract

The purpose of this study is to research into the relationship between instructional supervision and learning school from the perspective of primary school teachers. This study utilized the correlational survey model, which is a type of quantitative research approach. The study's population includes 758 teachers working in primary schools associated with the MoNE in the central of Ağrı in 2021. The study's sample consisted of 257 teachers who were chosen using a simple random sampling method. As a data collection tool in research; "School Principals' Instructional Supervision Behavior (SPISB) Scale" and "Learning School (LS) Scale" were used. For statistical analysis of data; parametric tests were used. As a result of the analysis, it was found that the teachers' perceptions of learning schools were higher than their perceptions of instructional supervision. It was determined that teachers' perceptions of SPISB and LS differed significantly in some sub-dimensions according to their demographic variables. It was found that there is a significant positive relationship between the SPISB Scale sub-dimensions and the LS Scale sub-dimensions. The multiple regression analysis revealed that, with the exception of the personal mastery dimension, the sub-dimensions of the SPISB Scale significantly predicted the sub-dimensions of the LS Scale.

Öğretmenlerin Öğretimsel Denetim ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.952833

Makale Geçmişi:

Geliş 15.06.2021

Düzeltilme 13.02.2022

Kabul 21.06.2022

Anahtar Kelimeler:

Öğretimsel Denetim,
Öğrenen Okul,
Ders Denetimi,
Öğrenen Örgüt.

Öz

Bu çalışmada ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021 yılında Ağrı il merkezinde MEB'e bağlı ilkökullarda görev yapan 758 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 257 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları (OMÖDD) Ölçeği" ve "Öğrenen Okul (ÖÖ) Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, öğretimsel denetim algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin OMÖDD ve ÖÖ algılarının demografik değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. OMÖDD ölçeği alt boyutları ile ÖÖ ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda OMÖDD ölçeğinin alt boyutlarının, ÖÖ ölçeği alt boyutlarını, kişisel hâkimiyet boyutu hariç anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

* This study is based on the master's thesis of the same title, accepted by the Atatürk University Institute of Educational Sciences in May 2021.

* Corresponding Author: emreesen24@hotmail.com

Introduction

School, which is an open and social system, is constantly changing and developing to meet the needs of the information society in which it exists. The easy, fast, permanent and meaningful learning capacity of the school makes it easier to adapt to the change experienced. In this context, it can be said that the competitive power of a school that lags behind in the learning race will decrease over time and that it will have difficulty in adapting to change. The understanding of learning together, learning from each other, learning to learn created by change has paved the way for a new paradigm from the teaching school to the learning school in today's information society. For this reason, learning schools are suggested as a school model suitable for the needs of the information society.

The learning school is the adaptation of the learning organization concept to the school, which started to attract attention in the 1990s. Learning schools are schools that have a culture of developing their staff and supporting their success as supporters of change. While these schools contribute to the change in society, different teams within the organization work in cooperation and renew the organizational structure. A learning school is a school that tries to improve and renew itself by making use of the process and outputs (Doğan Kılıç, Üstün, Önen, 2011). Today, in order for the school to keep up with the rapid change and meet the needs of the information society, it needs to move away from the teaching organization and internalize the learning organization approach (Küçüköğlü, 2005).

Senge et al. (2014) states that every effort made in the process of creating and developing learning schools should be realized on three systems. In the process of creating and developing learning schools, whether public or private, large or small, rural or urban, these three systems are interdependent and influencing each other; class, school, and society. Accordingly, learning classes are classes where students and teachers come together around the learning goal. The learning school is a school with the aim of providing the highest level of learning experience to all its students. Parents, on the other hand, are of great importance in supporting the learning process.

According to the literature, learning schools follow the change and development in their environment, develop their goals, support entrepreneurship and risk issues by creating an effective teaching and learning environment, analyze all the variables that affect the work of the school, and provide opportunities for the school to ensure and maintain its development (Jokić, et al, 2012; cited by Doğan & Yiğit, 2015). In our age where change is very rapid, it is very important for the development and survival of the organization that all members of the organization, individually and as a team, produce new information and increase their capacities (Helvacı & Karadurmuş, 2015).

Lunenburg and Orntein (2013) state that the learning school should provide continuous learning opportunities, support research, dialogue, team learning and cooperation, encourage active participation in creating a common vision, connect with the environment, and have strategic leaders who will realize learning. Therefore, the school administrator comes to mind in the establishment and operation of a structure that facilitates and supports learning at school. It is expected that the school administrator should especially operate the supervision and evaluation process in order to improve the learning ability of the school, the participation of all stakeholders in the learning process, the development of the education and training process and the increase of teacher performance. Therefore, educational leaders should have the knowledge, attitudes and skills required by the effective supervision process (Sullivan & Glanz, 2015).

Supervision and evaluation are an important part of school management processes and are among the most important duties and responsibilities of the school administrator. Audit, which is the process of determining and evaluating the level of realization of an institution's activities in accordance with the predetermined goals (Bozkurt, 2013), is an indispensable process for the institution or organization to be effective. Because if the control process does not work in organizations, the organization may encounter problems such as loneliness, disorder, closure, stagnation and loss of power. In this context, the need to continuously develop and renew the institutional activities of the school increases the importance of the inspection process (Yılmaz, 2019).

The most important dimension in the supervision of the school with all its units is undoubtedly the versatile education-training supervision. Instructional supervision, which is a type of educational supervision (Chen, 2018), is applications that help teachers think about their actions and improve the quality of teacher-learning processes. It is possible to talk about the effect of instructional supervision in improving teaching, professional development of teachers, creating an effective and safe learning environment, increasing the academic success of students (Tesfaw & Hofman, 2014; Wanzare, 2012; Zepeda & Kruskamp, 2007; Sergiovanni & Starratt, 2007). This process, which is mostly applied in the form of lesson supervision, is defined as a classroom visit to supervise all the activities and practices of the teacher during the lesson (Ciğer, 2006). However, acting by thinking that the course supervision process consists only of observing the course may affect the supervision process negatively. Because in the course supervision process, the activities that should be handled in a very broad scope, such as the experiences and developments gained by the cooperation of the teacher and the student, and the guidance work that the school administrators will do for the teacher come to mind. In this context, it is thought that it would be more appropriate to use the concept of instructional supervision, which is one of the contemporary supervision approaches, instead of the concept of course supervision, since course supervision covers a series of activities to be done before, during and after the course and contributes to the professional development of the teacher.

When researches made in relation to learning schools with instructional supervision are examined, formation of instructional supervision model (Göker, 1999), student success as the influenced and influencing variable of instructional supervision (Glanz, Shulman, Sullivan, 2007), impact of instructional supervision on teacher motivation (Yılmaz, 2019), impact of leadership skills of managers on instructional supervision (Muraina & Olanrewaju, 2016), instructional supervision perceptions of teachers were examined in relevant researches (Deniz, 2017), student success as influenced and influencing variable of learning school (Şen, 2019), school happiness (Uğur, 2019), cultural leadership (Tuna, 2014), school climate (Gürfidan, 2014) and similar variables were examined with respect to their correlation. As a result of examinations made, no research examining the relationship between instructional supervision and learning school was found.

Today, the increase in the number of educational institutions has brought competition. It is seen that the schools that hold the competitive advantage are effective, successful, innovative, have the characteristics of learning organizations and can manage change. Researches indicate the effect of school administrators on the performance of schools (Bush & Jackson, 2002; Mulford & Silins, 2011). For this reason, the study focused on the control process among school processes in which administrators can be used to support the characteristics of schools as learning schools.

When we look at the definitions of schools that learn with instructional supervision, it can be said that they have common goals such as improving teaching and teacher in two variables, and working in cooperation as a whole. In schools where the instructional supervision model, which is one of the contemporary inspection practices, is applied, it is possible to see the cooperation of teachers and inspectors in order to increase student success. In schools where this understanding is dominant, the inspector does not aim to control the teacher, but to guide and counsel the teacher. In the school where all these behaviors are exhibited, students, teachers and supervisors have a positive school climate. It is expected that the schools where the understanding of instructional control is dominant will have a high level of being a learning school. However, since there is no study in the literature examining these two variables together, it is thought that the results of this research will fill the gap in the literature and give important clues to researchers, practitioners and policy makers.

Furthermore, it is expected that data obtained from the study will contribute for determination of necessary policies based on data as required for establishment of an effective and efficient education system (Article 554) which is among the education targets specified in Eleventh Development Plan (2019) prepared by Turkish Republic Presidency Strategy and Budget Presidency. In addition, it is emphasized in the "MoNE 2023 Education Vision" that an inspection system will be developed in which the guidance dimension for school improvement is emphasized. In this context, it is thought that it is necessary to know

the predictive power of instructional supervision in order to explain the importance of using instructional supervision in developing the capacity of schools to be learning schools. Based on this need, it can be stated that it is important to examine the relationship between instructional supervision and learning school, considering the scope of the research subject. However, when it is accepted that basic education institutions are the precursors in acquiring the habit of learning to learn, it is thought that this research, whose sample is primary school teachers, will be a reference for other levels.

In this study, which was conducted to examine the relationship between teachers' perceptions of instructional supervision and learning school, answers to the following questions were sought:

1. For primary school teachers;

- What is the level of their perceptions of instructional supervision and learning school about their schools?

- Do their perceptions of instructional supervision and its sub-dimensions differ significantly according to gender, seniority, working time at school and branch?

- Do their perceptions of the learning school and its sub-dimensions differ significantly according to gender, seniority, working time at school and branch?

- Is there a relationship between their perceptions of instructional supervision regarding their schools and their perceptions of learning schools?

2. Do instructional supervision and its sub-dimensions significantly predict the learning school and its sub-dimensions?

Method

Research Model

In this study, correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. Correlational survey method it is a research model that examines the existence and degree of the relationship between two or more variables. The relationships revealed through survey cannot be interpreted as a real cause and effect relationship; however, it can help predict the other variable if information about the state of one variable is obtained by giving some clues in that direction (Karasar, 2020). There are two variables in the study, namely instructional supervision and learning school. In the study, the relationship between instructional supervision and learning school according to primary school teacher perceptions was examined and gender, professional seniority, working time in the same school and branch were considered as demographic variables.

Research Group

The population of the research consists of 758 teachers working in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Ağrı province in the 2020-2021 academic year. This number has been determined as a result of the petition submitted to the Appointment Unit of the Ağrı Provincial Directorate of National Education. Due to the size of the universe, sampling was used. In this study, the simple random sampling method (Karasar, 2020), in which each element that makes up the universe has an equal chance of being included in the sample, was used.

In this study, the formula suggested by Cochran (1962) was used to calculate the sample size, taking into account the 95% confidence level and .05 margin of error (Yeşil, 2018). As a result of the operations carried out, the sample size was found to be approximately 254 people. 266 teachers participated in the research. Since 9 out of 266 data were determined as extreme values, 257 scales were evaluated. Demographic findings of the research group are given in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of Participants

		<i>n</i>	<i>%</i>
Gender	Female	149	58
	Male	108	42
Professional Seniority	less than 1 year	45	17.5
	1-4 years	82	31.9
	5-9 years	78	30.4
	10 years +	52	20.2
Working Time at School	less than 1 year	77	30
	1-4 years	122	47.5
	5 years +	58	22.5
Branch	Primary school teacher	182	70.8
	Branch teacher	75	29.2

According to Table 1, 58% (n=149) of the teachers participating in the research were female and 42% (n=108) were male. Considering their professional seniority, 17.5% (n=45) have less than 1 year seniority, 31.9% (n=82) have 1-4 years of seniority, 30.4% (n=78) have 5-9 years of seniority and % 20.2 of them (n=52) have 10 or more years of seniority. Considering the duration of working in the same school, 30% (n=77) of the participants have been working in the same school for less than 1 year, 47.5% (n=122) between 1-4 years and 22.5% (n=58) for 5 or more years. 70.8% (n=182) of the teachers participating in this research are classroom teachers and 29.2% (n=75) are branch teachers.

Data Collection Tools

The scales used in the research were selected by examining the relevant literature, validity-reliability studies, their use in previous studies and their results. Accordingly, the "School Principal's Instructional Supervision Behaviors (SPISB) Scale (İlğan, 2014) and the Learning School (LS) Scale" (Uğurlu, Doğan, & Yiğit, 2014) were used for the purpose of the research.

The SPISB Scale, which was developed by İlğan (2014) in a five-point Likert type, consists of sub-dimensions of "improving teaching and teacher (15 items)" and "class visits and providing feedback (8 items)". Explanatory and confirmatory factor analyzes were performed for the validity of the scale, which was found to have a Cronbach Alpha reliability coefficient of .93 and it was determined to have acceptable fit indices (CMIN/df=7.8; RMSEA= .083, RMR= .053, GFI= .86, AGFI= .84, NFI and NNFI= .98, CFI= .99).

The second scale used in the research is the LS Scale developed by Uğurlu, Doğan, and Yiğit (2014). The scale developed in a five-point Likert type consists of four sub-dimensions: "Team Learning (8 items)", "Mental Models (5 items)", "Shared Vision (3 items)" and "Personal Dominance (4 items)". The validity of the scale, whose Cronbach Alpha reliability value was determined as .92, was tested with exploratory and confirmatory factor analyzes and had good fit values ($\chi^2/df= 2.39$, NNFI= 0.95, CFI= 0.96, RMSEA 0.07, GFI 0.90, AGFI 0.87).

The validity and reliability of the scales used were retested using existing research data and the findings were expressed under the title of validity and reliability.

Validity and Reliability

CFA results and Cronbach's Alpha coefficients were examined for the validity and reliability studies of the data collection tools used in this study. Accordingly, the internal consistency coefficient of the entire SPISB Scale was found to be 0.97. The internal consistency coefficients for the dimensions of the scale were 0.97 and for classroom visits and providing feedback it was found to be 0.93. The total internal consistency coefficient of the LS Scale was 0.95, and the dimensions were respectively 0.93 for team learning; 0.91 for mental models; 0.91 for shared vision; and 0.85 for personal dominance 0.85. In this context, it has been observed that the reliability coefficients of SPISB and its sub-dimensions and LS and sub-dimensions are higher than 0.70 and the obtained measurements are reliable.

CFA values were calculated to verify the construct validity of the scales with the data collected in this study. When fit indices of “ $\chi^2/df:3,047$, $p<.001$; RMSEA=.089; CFI=.930; NFI=.90; NNFI=. 922; RMR=.053; GFI=.802” obtained as a result of CFA applied for testing construct validity of SPISB Scale are examined, since RMSEA is below 0,1 and χ^2/df is under 5, this shows that model is acceptable (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). When the CFA values performed to verify the construct validity of the LS Scale were examined, it was found that the obtained fit indices were “ $\chi^2/df:2,3$, $p<.001$; RMSEA=.072; CFI=.948; NFI=.915; NNFI=. 947; RMR=.035; GFI=.873 ” was found to be within the acceptable limits of compliance (Cokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). As a result of the analyzes made, it was accepted that the scales used to collect data in the study were valid and reliable.

Data Collection Process

Written permission was obtained from the researchers who developed the scales within the scope of the study. Then, necessary ethical and legal permissions were obtained from Atatürk University Graduate School of Educational Sciences (26.01.2021) and Ağrı Provincial Directorate of National Education (22.02.2021) for data collection tools and the application to be made. The data were collected using online communication channels due to the Covid-19 outbreak. In this process, the school administrators were interviewed and the data collection link was shared in the school teacher messaging groups in line with their permission. It is clearly stated in the instruction part of the scale that participation in the research is on a voluntary basis. The data collection process was carried out and followed by the researcher. Throughout the research, the research was carried out considering the principles and rules of scientific research.

Data Analysis

Statistics package program was used in the analysis and resolution of the data. The levels of primary school teachers' perceptions of instructional supervision and learning school were determined by arithmetic mean and standard deviation. Since 5-point Likert type was used in both scales in the interpretation of the arithmetic mean values, the evaluation was made by considering the coefficients ($5-1=4$) and ($4/5=0.80$) in the calculation of the grading scale score interval. It is a technical correlation analysis that is widely used in the search for the relationship between two variables that change together (Karasar, 2020). For this purpose, correlation analysis was conducted to examine the relationship between teachers' perceptions of instructional control and their perceptions of learning school. Before the analysis, arithmetic mean, median value, histogram graph, skewness and kurtosis values were examined in order to determine whether the data were normally distributed. As a result of analysis made, it is seen that kurtosis values of both scales and their sub-dimensions (-.656, .369) and their skewness values took values in interval of (-.844, -.417) and that all values were in the interval (+1,-1). It is accepted that values in this internal have normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013).

In the study, before the multiple regression analysis, the multivariate normality of the data was examined with mahalnobis distance coefficients, scatter plots over residual values, histogram, P-P plot graphs, and it was observed that the residual values were normally distributed. In order to determine whether there is a problem with multicollinearity, bilateral correlations were examined, it was seen that the tolerance value and the variance inflation factor (VIF), which is the variance ratio of an independent variable that other independent variables could not explain, were in the range of accepted values, and it was accepted that the data provided multivariate normality (Büyüköztürk, 2011).

As normality assumption is met, with the aim to determine whether teachers' instructional supervision perceptions and learning school perceptions showed significant difference as per variables of gender, professional seniority, working period at the same school and branch or not, t-test was applied for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied for variables consisting of more than two groups, and multiple regression analysis was applied to determine whether the independent variable predicts the dependent variable or not. The significance level of “.05” was taken as a criterion in the interpretation of the results.

Findings

In the context of the first sub-problem of the study, arithmetic mean and standard deviation were used to determine the perception levels of SPISB and its sub-dimensions and LS and its sub-dimensions according to the opinions of teachers working in primary school. Descriptive statistics for the sub-dimensions of both scales are given in Table 2.

Table 2.

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values for SPISB and LS Dimensions Based on Teachers' Views

Dimensions	n	\bar{X}	Sd
Improving teaching and teacher	257	3.80	.96
Class visits and providing feedback	257	3.36	1.06
SPISB Scale Total	257	3.65	.97
Team learning	257	3.90	.73
Mental models	257	3.80	.88
Shared vision	257	3.92	.80
Personal dominance	257	4.36	.53
LS Scale Total	257	3.97	.64

As can be seen in Table 2, the dimension of improving teaching and teacher development ($\bar{X}=3.80$) was higher perceived dimension than classroom visits and providing feedback dimension ($\bar{X}=3.36$) regarding the SPISB sub-dimensions according to teacher perceptions. When the answers given to the scale items are examined, it is understood that the school administrators act within the framework of the existing regulations and directives during the instructional supervision process, and that they operate the supervision process at the school.

When the sub-dimensions of LS according to teacher perceptions were examined, the dimension of personal dominance ($\bar{X}=4.36$) was the dimension perceived at the highest level, while the dimension of mental models ($\bar{X}=3.80$) was the dimension perceived at the lowest level. It was determined that the averages of the other sub-dimensions of the LS Scale were shared vision ($\bar{X}=3.92$) and team learning ($\bar{X}=3.90$). In the light of the findings, it can be said that teachers positively evaluate the learning school level of the school they work in.

Within the scope of the second sub-problem of the research, the perceptions of teachers working in primary school regarding instructional supervision and learning school were examined according to gender, seniority, working time at school and branch variables. The perceptions of the teachers regarding the sub-dimensions of SPISB and LS according to the gender variable are given in Table 3.

Table 3.

t-Test Results of SPISB and LS Sub-Dimensions by Gender of Teachers

Dimensions	Female n=149		Male n=108		t	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
Improving teaching and teacher	3.71	1.00	3.93	.89	-1.822	.070
Class visits and providing feedback	3.24	1.08	3.56	1.00	-2.413	.017
SPISB Scale Total	3.55	.99	3.80	.90	-2.099	.037
Team learning	3.76	.74	4.10	.68	-3.842	.001
Mental models	3.62	.89	4.05	.80	-3.998	.001
Shared vision	3.78	.82	4.11	.74	-3.347	.001
Personal dominance	4.30	.51	4.45	.55	-2.221	.027
LS Scale Total	3.83	.63	4.16	.60	-4.185	.001

*p<.05

According to Table 3, in the t-test results performed on the sub-dimensions and total scores of SPISB, according to the gender variable, total SPISB scale score at p<.05 significance level (t= -2.099, p=.037) and classroom visits-feedback sub-dimension (t= -2.413, p=.017) significant differences were found in favor of

male teachers. When Table 3 is examined, it is seen that there are significant differences in favor of male teachers in the t-test results according to the gender variable, in all sub-dimensions and LS scale total score at $p<.05$ significance level ($t=-4.185$, $p=.001$).

Table 4 shows the ANOVA results for the SPISB and LS sub-dimensions according to the professional seniority variable of the teachers.

Table 4.

ANOVA Results on SPISB and LS Sub-Dimensions by Professional Seniority of Teachers

Dimensions	Seniority	n	\bar{X}	Sd	Variance Source	SS	df	MS	F	p	Difference (LSD)
Improving teaching and teacher	1. 1 year -	45	4.07	.89	between groups	8.056	3	2.685	2.981	.032*	1>2
	2. 1-4 years	82	3.65	1.03							1>3
	3. 5-9 years	78	3.69	.92	In-group	227.891	253	.901			2<4
	4. 10 years+	52	3.99	.88							
Class visits and providing feedback	1. 1 year -	45	3.61	1.03	between groups	13.426	3	4.475	4.151	.007**	1>2
	2. 1-4 years	82	3.17	1.17							1>3
	3. 5-9 years	78	3.23	.96	In-group	272.792	253	1.078			2<4
	4. 10 years+	52	3.71	.92							3<4
SPISB Scale Total	1. 1 year -	45	3.91	.92	between groups	9.614	3	3.205	3.536	.015*	1>2
	2. 1-4 years	82	3.48	1.05							1>3
	3. 5-9 years	78	3.53	.90	In-group	229.298	253	.906			2<4
	4. 10 years+	52	3.89	.86							3<4
Team learning	1. 1 year -	45	3.80	.80	between groups	.751	3	.250	.465	.707	
	2. 1-4 years	82	3.89	.70							
	3. 5-9 years	78	3.96	.68	In-group	136.228	253	.538			
	4. 10 years+	52	3.92	.80							
Mental models	1. 1 year -	45	3.89	.86	between groups	1.863	3	.621	.807	.491	
	2. 1-4 years	82	3.68	.96							
	3. 5-9 years	78	3.84	.79	In-group	194.736	253	.770			
	4. 10 years+	52	3.87	.87							
Shared vision	1. 1 year -	45	3.96	.84	between groups	.647	3	.216	.333	.802	
	2. 1-4 years	82	3.85	.84							
	3. 5-9 years	78	3.94	.80	In-group	163.970	253	.648			
	4. 10 years+	52	3.96	.72							
Personal dominance	1. 1 year -	45	4.50	.53	between groups	1.760	3	.587	2.085	.103	
	2. 1-4 years	82	4.37	.47							
	3. 5-9 years	78	4.36	.54	In-group	71.217	253	.281			
	4. 10 years+	52	4.23	.61							
LS Scale Total	1. 1 year -	45	3.99	.67	between groups	.285	3	.095	.233	.873	
	2. 1-4 years	82	3.93	.64							
	3. 5-9 years	78	4.01	.60	In-group	103.018	253	.407			
	4. 10 years+	52	3.97	.66							

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

When Table 4 is examined, in the dimension of improving teaching and teacher ($F_{(3-253)}=2.981$; $p<.05$), classroom visits and providing feedback ($F_{(3-253)}=4.151$; $p<.01$) and SPISB Scale total significant differences were found in the score ($F_{(3-253)}=3.536$; $p<.05$). LSD test was performed to find out where this difference originated. According to this, the perceptions of teachers with less than 1 year of professional seniority in

the dimensions of "teaching and teacher development", "class visits and providing feedback" and "SPISB Scale total score" come out to be more positive than the perceptions of teachers with professional seniority of 1-4 years and 5-9 years. In addition, according to the results of the analysis, it is seen that the perceptions of instructional supervision of teachers with 10 or more years of professional seniority are more positive than teachers with 1-4 years and 5-9 years of seniority.

Looking at Table 4, according to the results of the ANOVA test performed over the LS sub-dimensions and scale total scores; It was found that there was no significant difference according to the teachers' perceptions of learning school, team learning ($F_{(3-253)}=.465$; $p>.05$), mental models ($F_{(3-253)}=.807$; $p>.05$), shared vision ($F_{(3-253)}=.333$; $p>.05$), personal dominance ($F_{(3-253)}=2.085$; $p>.05$), LS Scale total ($F_{(3-253)}=.233$; $p>.05$) professional seniority variable.

According to the variable of working time at the school where the teachers are located, ANOVA test was conducted regarding the SPISB and LS sub-dimensions. It was determined that there was no significant difference in terms of teaching and teacher development of SPISB Scale ($F_{(2-254)}=2.309$; $p>.05$), classroom visits and providing feedback ($F_{(2-254)}=1.558$; $p>.05$) and overall scale ($F_{(2-254)}=2.113$; $p>.05$) working time in the same school. In addition, according to the results of the ANOVA test conducted on the sub-dimensions of LS and the total scores of the scale, teachers' perceptions of LS on team learning ($F_{(2-254)}=.273$; $p>.05$), mental models ($F_{(2-254)}=.132$; $p>.05$), shared vision ($F_{(2-254)}=.347$; $p>.05$), personal dominance ($F_{(2-254)}=.571$; $p>.05$), LS Scale Total ($F_{(2-254)}=.154$; $p>.05$) did not differ significantly according to the variable of working time in the same school.

The perceptions of the teachers regarding the sub-dimensions of SPISB and LS according to the branch variable are given in Table 5.

Table 5.

T-Test Results of Teachers' Sub-Dimensions of SPISB and LS by Branch Variable

Dimensions	Primary School Teacher N=182		Branch Teacher N=75		t	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
Improving teaching and teacher	3.88	.95	3.61	.97	2.065	.040*
Class visits and providing feedback	3.46	1.03	3.17	1.11	2.057	.041*
SPISB Scale Total	3.74	.95	3.46	.99	2.123	.035*
Team learning	3.97	.71	3.73	.75	2.457	.015*
Mental models	3.91	.82	3.54	.96	3.150	.002**
Shared vision	4.03	.76	3.65	.83	3.534	.001***
Personal dominance	4.37	.55	4.36	.48	.119	.906
LS Scale Total	4.04	.61	3.79	.66	2.904	.004**

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

When Table 5 is examined, in the t-test results on SPISB sub-dimensions and total scale scores, the dimension of improving teaching and teacher according to the branch variable ($t=2.065$; $p=.040$), classroom visits and providing feedback dimension ($t=2.057$; $p=.041$), and scale total score ($t=2.123$, $p=.035$) were found to have significant differences in favor of classroom teachers at $p<.05$ significance level. Based on the findings obtained, this difference, which was determined in favor of the classroom teachers according to the branch variable, may be due to the fact that the classroom teachers in primary school are also primarily responsible for their classes as the branch guidance counselor.

When Table 5 is reviewed, as a result of t test performed on LS sub-dimensions and total scale scores, while there were significant differences in favor of classroom teachers at $p<.05$ significance level, according to the branch variable, team learning dimension ($t=2.457$; $p=.015$), mental models dimension ($t=3.150$; $p=.002$), shared vision dimension ($t=3.534$; $p=.001$) and scale total score ($t=2.123$, $p=.035$), there was no significant difference in personal dominance dimension.

“Pearson Product-Moment Correlation” was used to determine whether there is a significant relationship between teachers' perceptions of SPISB and LS. The information obtained from this correlation analysis is shown in Table 6.

Table 6.
Correlation Values between SPISB and LS Perceptions

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1. Improving teaching and teacher	1	.881**	.984**	.584**	.726**	.699**	.366**	.713**
2. Class visits and providing feedback		1	.952**	.580**	.675**	.655**	.354**	.684**
3. SPISB Scale Total			1	.599**	.728**	.702**	.372**	.723**
4. Team learning				1	.726**	.757**	.406**	.923**
5. Mental models					1	.834**	.368**	.899**
6. Shared vision						1	.434**	.899**
7. Personal dominance							1	.564**
8. LS Scale Total								1

****p<.01**

When Table 6 is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between instructional supervision and its sub-dimensions and learning school and its sub-dimensions. According to this, between the SPISB Scale and the LS Scale ($r=.723$, $p<.01$), teaching and teacher development and team learning ($r=.584$, $p<.01$), mental models ($r=.726$, $p<.01$), shared vision ($r=.699$, $p<.01$), personal dominance ($r=.366$, $p<.01$) a significant correlation was found. In addition, with classroom visits and feedback sub-dimension, team learning ($r=.580$, $p<.01$), mental models ($r=.675$, $p<.01$), shared vision ($r=.655$, $p<.01$), personal dominance ($r=.354$, $p<.01$) a significant correlation was found.

Multiple regression analyzes were performed to determine whether the SPISB sub-dimensions predicted LS and its sub-dimensions. The results obtained from this multiple regression analysis are given in tables below.

Table 7.
Multiple Regression Analysis Results Between LS and SPISB Sub-Dimensions

Dependent Variable	Independent Variables	B	Se	β	t	p
Model	Fixed	2.223	.114		19.515	.000
	Improving teaching and teacher	.328	.061	.496	5.402	.000*
LS Scale Total	Class visits and providing feedback	.148	.055	.246	2.683	.008*
R= .72		R ² = .52		F=138.896		

***p<.05**

As in Table 7, it is determined that the SPISB sub-dimensions significantly predicted the learning school ($F=138.896$, $p<.05$). These predictive variables explain 52% of the learning school ($R=.72$, $R^2=.52$). “Teaching and Teacher Improving” dimension ($\beta=.496$, $p<.05$) and “Class Visits and Providing Feedback” dimension ($\beta=.246$, $p<.05$) predict learning school positively and significantly.

Table 8.
Results of Multiple Regression Analysis Between Team Learning and SPISB Sub-Dimensions

Dependent Variable	Independent Variables	B	Se	β	t	p
Model	Fixed	2.273	.152		14.970	.000
	Improving teaching and teacher	.249	.081	.326	3.071	.002**
Team learning	Class visits and providing feedback	.202	.074	.292	2.750	.006**
R= .60		R ² = .36		F=71.487		

****p<.01**

When Table 8 is examined, it is determined that the sub-dimensions of SPISB significantly predicted learning as a team, which is the sub-dimension of LS ($F=71.487$, $p<.05$). These predictive variables explain 36% of the learning school ($R=.60$, $R^2=.36$). The “Teaching and Teacher Improving” dimension ($\beta=.326$, $p<.01$) and the “Class Visits and Providing Feedback” dimension ($\beta=.292$, $p<.01$) predict the “team learning” dimension positively and significantly.

Table 9.

Results of Multiple Regression Analysis Between Mental Models and Sub-Dimensions of SPISB

Dependent Variable	Independent Variables	B	Se	β	t	p
Model	Fixed	1.322	.155		8.508	.000
	Improving teaching and teacher	.536	.083	.587	6.468	.000***
Mental models	Class visits and providing feedback	.131	.075	.158	1.738	.084
		R= .73	R ² = .53	F=145.023		

*** $p<0.001$

As in Table 9, it is determined that the teaching and teacher development dimension of SPISB significantly predicted the mental models dimension of the learning school ($F=145.023$, $p<.05$). This predictor variable explains 53% ($R=.73$, $R^2=.53$) of the learning school. “Teaching and Teacher Development” dimension ($\beta=.587$, $p<.001$) predicts “mental models” dimension positively and significantly. It was found that the “Class Visits and Giving Feedback” dimension ($\beta=.158$, $p>.05$) did not significantly predict the mental models dimension.

Table 10.

Multiple Regression Analysis Results Between Shared Vision and SPISB Sub-Dimensions

Dependent Variable	Independent Variables	B	Se	β	t	p
Model	Fixed	1.741	.148		11.776	.000
	Improving teaching and teacher	.453	.079	.543	5.750	.000***
Shared vision	Class visits and providing feedback	.134	.072	.177	1.873	.062
		R= .70	R ² = .49	F=124.572		

*** $p<0.001$

When Table 10 is examined, it is determined that the teaching and teacher development dimension of SPISB significantly predicted the shared vision dimension of the learning school ($F=124.572$, $p<.05$). This predictor variable explains 49% ($R=.70$, $R^2=.49$) of the learning school. “Teaching and Teacher Development” dimension ($\beta=.543$, $p<.001$) predicts shared vision dimension positively and significantly. It was found that the “Class Visits and Giving Feedback” dimension ($\beta=.177$, $p>.05$) did not significantly predict the shared vision dimension.

Table 11.

Multiple Regression Analysis Results Between Personal Dominance and SPISB Sub-Dimensions

Dependent Variable	Independent Variables	B	Se	β	t	p
Model	Fixed	1.612	.129		28.085	.000
	Improving teaching and teacher	.134	.069	.240	1.950	.052
Personal dominance	Class visits and providing feedback	.072	.062	.142	1.153	.250
		R= .37	R ² = .13	F=20.389		

* $p<.05$

As can be seen in Table 11, it is determined that the SPISB sub-dimensions did not significantly predict the personal dominance dimension of the learning school ($F=20.389$, $p>.05$). It was seen that the dimension of “Teaching and Teacher Development” ($\beta=.240$, $p>.05$) and “Class Visits and Giving Feedback” dimension ($\beta=.142$, $p>.05$) did not significantly predict the personal dominance dimension. Despite this

finding, Zepeda (2013) points out that there should be a clear link between instructional supervision and professional development. Burant (2009) found in his research that an authentic professional growth zone is formed when teacher activities are aligned with instructional supervision activities as professional development and reflective practice activities. Tesfaw and Hofman (2014), on the other hand, found in their study that the strongest predictors of teacher professional development are teachers' attitudes and satisfaction with supervision practices.

Discussion & Conclusion

According to the findings obtained in the research conducted to examine the relationship between instructional supervision and learning school perceptions of classroom and branch teachers working in primary schools, it was concluded that teachers' perceptions of SPISB and LS are at a good level. Especially among the sub-dimensions of SPISB, the dimension of "improving teaching and teacher" was higher perceived dimension than the dimension of "class visits and providing feedback". According to this, it is understood that the supervision process is operated in schools and instructional supervision comes to the fore more in the context of improving the teaching process. While Yılmaz (2019), Duykuluoğlu (2018) stated in the study they conducted that teachers perceive instructional supervision positively and attach importance to course supervision, Wanzare (2012), Moswela (2010), Gentry (2002) found that teachers have a negative attitude towards the instructional supervision process in the study they conducted. In this context, moving away from the objectives of instructional supervision may cause teachers to be uncomfortable with the supervision process. In addition, it was observed that teachers' learning school perception levels were higher than their levels of instructional supervision. This situation brings to mind that teachers prioritize learning over control. Similarly, Kara (2019) found that the learning school perception level was high, while Uğur (2019) found it to be moderate. Teachers' high perceptions of learning schools may indicate that there is a working environment that facilitates learning in schools.

When we look at the sub-dimensions of LS, the dimension with the highest perceptions of teachers was "personal dominance" and the lowest dimension was "mental models". Teachers' belief in their professional competence may be effective in the high perception of personal dominance. The teacher's constant effort to learn strengthens his personal dominance (mastery) in his profession (Jasin, 2019; Pirozzi, 2020). On the other hand, the culture and climate of the school they work in may be effective in the low perception of mental models by teachers compared to other dimensions. As a matter of fact, the deep thinking and interactive research skills that Senge et al. (2014, p.100) deems necessary for the development of mental models can only develop in an environment where thoughts are clearly expressed and questioned.

Within the scope of the second sub-problem of the study, it was concluded that male teachers' perception levels were higher than female teachers in terms of gender variable in the SPISB and LS Scales. In his research, Yılmaz (2019) stated that there is a significant difference in favor of male teachers in the "class visits and providing feedback" sub-dimension of instructional supervision; Şahin (2005) stated that male teachers' perceptions of course supervision are more positive than female teachers. Kararaslan (2008) and Yıldırım (2007) found in their research that there was no significant difference in gender variable in perceptions of course supervision. Similarly, Tesfaw and Hofman (2014) found that there was no significant difference between male and female teachers regarding the use of supervisory approaches. In the literature, it is seen that there are different results in terms of gender variable in teachers' perceptions of learning school. For example, Şen (2019) stated that the perception of learning school is higher in male teachers than in female teachers; Kırıkçı (2019) determined that there is a significant difference in favor of male teachers in the sub-dimension of personal mastery. On the other hand, Uğur (2019) found that teachers' perceptions of learning school do not differ according to gender. In the researches, it is thought that the gender of school administrators, management and communication skills or the expectation levels of female and male teachers may be effective in the differentiation of teachers' perceptions of instructional supervision and learning school according to the gender variable.

According to the professional seniority variable, teachers' perceptions of learning school did not differ substantially, but the opinions of less experienced teachers on SPISB were higher than those of

moderately experienced teachers, and they were on a parallel with the perceptions of highly experienced teachers. Yılmaz (2019) and Karaarslan (2008) found in their research that teachers' perceptions of supervision did not differ in terms of the seniority variable. Accordingly, it can be said that the variable of professional seniority has no generalizable results to the literature. The results of the research also show that teachers' perceptions of SPISB and LS do not differ significantly according to the variable of working time in the school they are in. From this point of view, it can be said that teachers' working time at school does not affect their perceptions of instructional supervision and learning school.

In terms of the branch variable, it was determined that the perception levels of the classroom teachers were higher than the perception levels of the branch teachers in the SPISB and LS Scales. Particularly in primary schools, the perceptions of branch teachers, who often work as the only teacher in their own branch, towards the working atmosphere may affect their perceptions of the learning school. Because it is known that a positive school climate is effective in creating a positive learning environment and increasing cooperation among members (Bahçetepe & Giorgetti, 2015). In his study, Alp (2007) found that classroom teachers are more optimistic than branch teachers in the "common vision" sub-dimension of the learning organization. The different perceptions of the employees regarding the level of being a learning school may be due to the fact that schools are open social systems and organizations have symbolic-cultural characteristics (Şişman, 2019). Accordingly, on the way to becoming a learning school, schools are expected to highlight a working environment that will facilitate learning from each other in every seniority, in every branch, at all times and together. In such a working environment, the limiting effects of variables such as gender, seniority, age, working time at school can be postponed, and the aspects that will enrich the learning environment can be brought to the fore and the capacities of schools to be learning schools can be improved.

In the light of these results, it can be said that these variables are important for teachers to benefit from the instructional supervision process. In the operation of the instructional supervision process in schools, it is possible to say that the school administrators' objective, consistent, fair, democratic and rational attitudes, far from approaches based on gender, seniority, and branch, will affect the process more positively. Because the purpose of supervision is not to look for faults in the teacher and punish him, but to guide the teacher's development and increase the quality of his teaching in the classroom (Hoy & Forsyth, 1986; Sullivan & Glanz, 2015; Archibong, 2012).

According to the correlation analysis carried out to determine whether there is a relationship between the teachers' SPISB and LS perceptions, it was concluded that there was a high level of positive correlation between SPISB sub-dimensions and LS sub-dimensions. Based on this result, it is possible to say that the effective instructional supervision behaviors of school principals will serve for schools to be learning schools. Glickman, Gordon, and Ross-Gordon (2014) state that school administrators undertake some tasks such as direct assistance, group development, professional development, curriculum development, and action research in instructional supervision. It can be stated that if these tasks are fulfilled, the obstacles to learning will move away from the environment.

In the study, according to the multiple regression analysis conducted to determine the level of instructional supervision to predict teachers' perceptions of learning school, it was determined that SPISB sub-dimensions significantly predicted learning school. It was concluded that these predictive variables explained 52% ($R=.72$, $R^2=.52$) of the learning school. While the teaching and teacher development dimension of the SPISB sub-dimensions significantly predicted team learning, mental models and shared vision sub-dimensions of the learning school; it was determined that class visits and giving feedback significantly predicted only team learning sub-dimension. On the other hand, it is among the results that the SPISB sub-dimensions do not significantly predict the personal dominance dimension of the learning school.

Accordingly, while examining the capacities of schools to be learning schools, the instructional supervision process in the school can be used. For this purpose, it can be ensured that teachers learn as a team, develop their mental models, share a common vision, and support personal dominance (mastery) with the steps to be followed in the direction of teaching and teacher development, effective classroom

visits and subsequent feedback. In other words, it can be stated that the effective instructional supervision behaviors of school administrators will increase the capacity of the school to be a learning school. For this purpose, school administrators should engage teachers in ways that support advanced practices and try to empower teachers creatively and innovatively (Chen, 2018). In addition, it is required for school managers to collect data by means of official or unofficial observations, examinations in class, dialogues, teacher products and similar tools and to correlate these data with professional development aiming to improve teachers' performance (Akan, 2020; Erdem, 2006; Zepeda, 2013; Range, Scherz, Holt, Young, 2011). On the other hand, during the instructional supervision process, it can be ensured that teachers share their classroom work and product files with each other, criticize each other's plans, examine examples of student work together, discuss issues such as the quality of student assignments, student performance level, test scores, and participate in activities that will support the learning of themselves, their colleagues and students (Sergiovanni and Starratt, 2007). This collaborative approach seen in the instructional supervision process can be effective in facilitating teachers' learning together and in overcoming stereotyped mental models by finding the opportunity to reflect on the efforts of themselves and their colleagues (Senge et al., 2014). In this context, Burant (2009) stated that the school system should develop a culture with a common understanding of instructional supervision and professional learning communities. In his research, he determined that ownership and shared leadership are important in creating an environment that can embrace this collaborative culture.

Based on the results obtained in this research, it can be said that the instructional supervision process should be operated in order to bring learning school characteristics to schools. For this purpose, school administrators can constantly involve teachers in educational dialogues and reflective practices and support their personal dominance during the instructional supervision process. In order for the school to be a learning school, it can be ensured that teachers from different branches in the school discuss each other's work and exchange information. For this, teachers in the school can be given the opportunity to observe each other's work. School administrators can improve their instructional supervision skills and the quality of classroom visits to transform their schools into learning schools. In addition, it can be investigated which other school processes are effective on the level of being a learning school.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declare no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Açık ve sosyal bir sistem olan okul, içinde yaşadığı bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılamak için sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Okulun kolay, hızlı, kalıcı ve anlamlı öğrenme kapasitesi, yaşadığı değişime uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda öğrenme yarışında geride kalan bir okulun rekabet gücünün zamanla azalacağı ve değişime uyum sağlamakta zorlanacağı söylenebilir. Değişimin yarattığı birlikte öğrenme, birbirinden öğrenme, öğrenmeyi öğrenme anlayışı, günümüz bilgi toplumunda öğreten okuldaki öğrenen okula doğru yeni bir paradigmanın önünü açmıştır. Bu nedenle, günümüzde bilgi toplumunun gereksinimlerine uygun okul modeli olarak öğrenen okullar öne sürülmektedir.

Öğrenen okul, 1990'lı yıllarda ilgi görmeye başlayan öğrenen örgüt kavramının okula uyarlanmış hâlidir. Öğrenen okullar, değişimin destekçisi olarak personelini geliştirme ve başarılarını destekleme kültürüne sahip okullardır. Bu okullar, toplumdaki değişime katkıda bulunurken örgüt bünyesinde yer alan farklı takımlar, iş birliği içerisinde çalışarak örgüt yapısını yenilemektedir. Öğrenen okul, süreçten ve çıktılardan faydalanarak kendisini düzeltmeye ve yenilemeye çalışan okuldur (Doğan Kılıç, Üstün ve Önen, 2011). Günümüzde okulun hızlı değişime ayak uydurması ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öğreten örgüt anlayışından uzaklaşıp öğrenen örgüt yaklaşımını özümsemesi gerekmektedir (Küçükkoğlu, 2005).

Senge ve diğerleri (2014), öğrenen okulları yaratma ve geliştirme sürecinde yapılan her türlü çabanın üç sistem üzerinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Devlet okulu ya da özel okul olsun, büyük ya da küçük okul olsun, ister kırsalda ister şehirde okul olsun, öğrenen okulları yaratma ve geliştirme sürecinde birbirine bağımlı ve birbirini etkileyen bu üç sistem; sınıf, okul ve toplumdur. Buna göre öğrenen sınıflar, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme amacı etrafında bir arada olduğu sınıflardır. Öğrenen okul, tüm öğrencilerine en yüksek düzeyde öğrenme deneyimi sunma amacı olan okuldur. Ebeveynler ise, öğrenme sürecinin desteklenmesinde büyük bir önem taşımaktadır.

Alanyazına göre öğrenen okullar, çevresindeki değişimi ve gelişimi izler, hedeflerini geliştirir, etkin bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturarak girişimcilik ve risk konularını destekler, okulun çalışmalarını etkileyen bütün değişkenlerin analizini yapar ve okulun gelişimini sağlaması ve sürdürmesi için fırsatlar sağlar (Jokic, vd., 2012; Akt: Doğan ve Yiğit, 2015). Değişimin çok hızlı olduğu çağımızda bireysel ve takım hâlinde, bütün örgüt üyelerinin yeni bilgiler üretmesi ve kapasitelerini artırmaları örgütün gelişimi ve ayakta durması için çok önemlidir (Helvacı ve Karadurmuş, 2015).

Lunenburg ve Ornstein (2013), öğrenen okulun, sürekli öğrenme fırsatı sağlaması, araştırmayı, diyalogu, takım hâlinde öğrenmeyi ve iş birliğini desteklemesi, ortak vizyon oluşturmada aktif katılımı teşvik etmesi, çevre ile bağlantı kurması, öğrenmeyi gerçekleştirecek stratejik liderlere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu yüzden okulda öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir yapının kurulmasında ve işletilmesinde okul yöneticisi akla gelmektedir. Okulun öğrenme yeteneğinin gelişimi, tüm paydaşların öğrenme sürecine katılımı, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi ve öğretmen performansının artırılması için okul yöneticisinin özellikle denetim ve değerlendirme sürecini işletmesi beklenmektedir. Bu yüzden eğitim liderlerinin, etkili denetim sürecinin gerektirdiği bilgi, tutum ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Sullivan ve Glanz, 2015).

Denetim ve değerlendirme, okul yönetim süreçlerinin önemli bir parçası olup okul yöneticisinin en önemli görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bir kurumun faaliyetlerinin önceden belirlenen hedeflere uygun gerçekleşme düzeyini belirleme ve değerlendirme süreci olan denetim (Bozkurt, 2013), kurumun veya örgütün etkili olabilmesi için vazgeçilmez bir süreçtir. Çünkü örgütlerde denetim süreci işlemeze örgüt yalnzlık, düzensizlik, kapalılık, durağanlık ve gücünü yitirme gibi sorunlarla karşılaşabilir. Bu bağlamda okulun kurumsal faaliyetlerini sürekli geliştirme ve yenileme ihtiyacı, denetim sürecinin önemini artırmaktadır (Yılmaz, 2019).

Okulun tüm birimleriyle denetlenmesinde en önemli boyut, hiç şüphesiz çok yönlü eğitim-öğretim denetimidir. Bir eğitim denetim türü olan öğretimsel denetim (Chen, 2018), öğretmenlerin eylemleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olan, öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini geliştirmek için yapılan uygulamalardır. Öğretimin iyileştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede, etkili ve güvenli öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğrencinin akademik başarısını artırmada (Tesfaw ve Hofman, 2014; Wanzare, 2012; Zepeda ve Kruskamp, 2007; Sergiovanni ve Starratt, 2007) öğretimsel denetimin etkisinden söz etmek mümkündür. Çoğunlukla ders denetimi şeklinde uygulanagelen bu süreç, öğretmenin ders sırasında yaptığı tüm etkinlik ve uygulamaların denetlenmesi amacıyla yapılan sınıf ziyareti olarak tanımlanmaktadır (Ciğer, 2006). Ancak ders denetim sürecini sadece dersin gözlenmesinden ibaret olduğunu düşünerek hareket etmek, denetim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü ders denetimi sürecinde öğretmen ve öğrencinin iş birliğiyle kazanılan deneyimler, gelişimler ve okul yöneticilerinin öğretmene yapacağı rehberlik çalışmaları gibi çok geniş kapsamda ele alınması gereken faaliyetler akla gelmektedir. Bu bağlamda ders denetiminin ders öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak bir dizi faaliyeti kapsamı ve öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunması nedeniyle ders denetimi kavramı yerine çağdaş denetim yaklaşımlarından olan öğretimsel denetim kavramının bu araştırmada kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür.

Öğretimsel denetim ile öğrenen okullara ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretimsel denetim modeli oluşturmak (Göker, 1999), öğretimsel denetimin etkilenen ve etkileyen değişken olarak öğrenci başarısı (Glanz, Shulman, Sullivan, 2007), öğretimsel denetimin öğretmen motivasyonuna etkisi (Yılmaz, 2019), yöneticilerin liderlik stillerinin öğretimsel denetime etkisi (Muraina ve Olanrewaju, 2016), öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının incelendiği araştırmalar (Deniz, 2017), öğrenen okulun etkileyen ve etkilenen değişken olarak öğrenci başarısı (Şen, 2019), okul mutluluğu (Uğur, 2019), kültürel liderlik (Tuna, 2014), okul iklimi (Gürfidan, 2014) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Yapılan incelemelerde öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Günümüzde eğitim kurumlarının sayısındaki artış, beraberinde rekabeti getirmiştir. Rekabet üstünlüğünü elinde tutan okulların etkili, başarılı, yenilikçi, öğrenen örgüt özelliklerine sahip ve değişimi yönetebilen okullar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ise okulların performansında okul yöneticilerinin etkisine işaret etmektedir (Bush ve Jackson, 2002; Mulford ve Silins, 2011). Bu nedenle araştırmada, okulların öğrenen okul olma özelliklerini desteklemek için yöneticilerin kullanabileceği okul süreçleri arasında denetim süreci üzerinde durulmuştur.

Öğretimsel denetim ile öğrenen okulların tanımlarına baktığımızda iki değişkeninde öğretimi ve öğretmeni geliştirme, bir bütün olarak iş birliği hâlinde çalışma gibi ortak hedeflerinin olduğu söylenebilir. Çağdaş denetim uygulamalarından olan öğretimsel denetim modelinin uygulandığı okullarda, öğrenci başarısını arttırmak için öğretmen ve denetici iş birliğini görmek mümkündür. Bu anlayışın hâkim olduğu okullarda denetici, öğretmeni kontrol etmeyi değil öğretmene rehberlik ve danışmanlık yapmayı amaç edinmektedir. Bütün bu davranışların sergilendiği okulda öğrenci, öğretmen ve denetici olumlu bir okul iklimine sahip olmaktadır. Öğretimsel denetim anlayışının hâkim olduğu okulların, öğrenen okul olma düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Ancak alanyazında bu iki değişkenin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki boşluğu dolduracağı, araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Öte yandan araştırmada elde edilen verilerin Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın hazırlamış olduğu On Birinci Kalkınma Planı (2019) eğitim hedefleri arasında yer alan etkili ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için gerekli politikaların veriye dayalı olarak belirlenmesi (Madde 554) hedefinin gerçekleşmesine katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca "MEB 2023 Eğitim Vizyonu"nda okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunun ön plana çıkarıldığı bir teftiş sisteminin geliştirileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda okulların öğrenen okul olma kapasitelerini geliştirmede öğretimsel denetimden yararlanmanın önemini açıklayabilmek için öğretimsel denetimin, öğrenen okulu yordama gücünün bilinmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, araştırma konusunun kapsamı dikkate alındığında öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi

incelemenin önem kazandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte öğrenmeyi öğrenme alışkanlığının kazanılmasında temel eğitim kurumlarının öncül olduğu kabul edildiğinde, örnekleme ilkokul öğretmenleri olan bu araştırmanın diğer kademeler için referans olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Araştırma Modeli

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

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilkokullarında görev yapan 758 öğretmen oluşturmaktadır. Bu sayı, Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü Atama Birimine verilen dilekçe neticesinde belirlenmiştir. Evrenin büyüklüğünden dolayı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada evreni oluşturan her ögenin örneklem içinde yer alma şansının birbirine eşit olduğu basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 2020) kullanılmıştır.

Bu çalışmada %95 güven düzeyi ve .05 hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğünü hesaplamada Cochran (1962) tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Yeşil, 2018). Buna göre yapılan işlemler sonucunda örneklem büyüklüğü yaklaşık olarak 254 kişi bulunmuştur. Araştırmaya 266 öğretmen katılmıştır. 266 veriden 9'u uç değer olarak tespit edildiği için 257 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma grubuna ilişkin demografik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

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

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

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

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler ilgili alanyazın, yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları, daha önceki araştırmalarda kullanımı ve sonuçları incelenerek seçilmiştir. Buna göre, araştırmanın amacı doğrultusunda “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları (OMÖDD) Ölçeği (İlğan, 2014) ve “Öğrenen Okul (ÖO) Ölçeği” (Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014) kullanılmıştır.

İlğan (2014), tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen OMÖDD Ölçeği, “öğretimi ve öğretmeni geliştirme (15 madde)” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma (8 madde)” alt boyutlarından oluşmaktadır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .93 olduğu tespit edilen ölçeğin geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve kabul edilebilir uyum indekslerine (CMIN/df=7.8; RMSEA= .083, RMR= .053, GFI= .86, AGFI= .84, NFI ve NNFI= .98, CFI .99) sahip olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen ÖO Ölçeğidir. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek “Takım Hâlinde Öğrenme (8 madde)”, “Zihni Modeller (5 madde)”, “Paylaşılan Vizyon (3 madde)” ve “Kişisel Hâkimiyet (4 madde)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alfa güvenirlik değeri .92 olarak tespit edilen ölçeğin geçerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiş ve iyi uyum değerlerine ($\chi^2/sd= 2,39$, NNFI= 0,95, CFI= 0,96, RMSEA= 0,07, GFI= 0,90, AGFI= 0,87) sahip olduğu belirtilmiştir.

Kullanılan ölçeklerin geçerliği ve güvenirliği mevcut araştırma verileri kullanılarak tekrar test edilmiş ve elde edilen bulgular geçerlik ve güvenirlik başlığı altında ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için DFA sonuçlarına ve Cronbach Alfa katsayılarına bakılmıştır. Buna göre OMÖDD Ölçeğinin tamamının iç tutarlık katsayısı 0.97 bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları ise öğretimi ve öğretmeni geliştirme 0.97; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma 0.93 bulunmuştur. ÖO Ölçeğinin toplam iç tutarlık katsayısı 0.95, boyutları ise sırasıyla takım hâlinde öğrenme 0.93; zihni modeller 0.91; paylaşılan vizyon 0.91; kişisel hâkimiyet 0.85 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda OMÖDD ve alt boyutları ile ÖO ve alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının 0.70’ten yüksek olduğu ve elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada toplanan verilerle ölçeklerin yapı geçerliğini doğrulamak için DFA değerleri hesaplanmıştır. OMÖDD Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri “ $\chi^2/df:3,047$, $p<.001$; RMSEA=.089; CFI=.930; NFI=.90; NNFI=. 922; RMR=.053; GFI=.802” incelendiğinde RMSEA’nın 0,1’den düşük, χ^2/df ’nin 5’in altında olması modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). ÖO ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulamak için yapılan DFA değerleri incelendiğinde ise elde edilen uyum indekslerinin “ $\chi^2/df:2,3$, $p<.001$;

RMSEA=.072; CFI=.948; NFI=.915; NNFI=.947 RMR=.035; GFI=.873” kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizler sonucunda araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ölçekleri geliştiren araştırmacılardan yazılı izin alınmıştır. Ardından veri toplama araçları ve yapılacak uygulama için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (26.01.2021) ile Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (22.02.2021) gerekli etik ve yasal izinler alınmıştır. Veriler Covid-19 salgını sebebiyle çevrim içi iletişim yolları kullanılarak toplanmıştır. Bu süreçte okul yöneticileri ile görüşülmüş ve izinleri doğrultusunda okul öğretmen mesajlaşma gruplarında veri toplama linki paylaşılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ölçeğin yönerge kısmında açıkça belirtilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve takip edilmiştir. Araştırma boyunca bilimsel araştırma ilke ve esasları göz önünde bulundurularak araştırma yürütülmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizi ve çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarının düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma ile belirlenmiştir. Aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında her iki ölçekte de 5’li Likert tipi kullanıldığından dereceleme ölçek puan aralığı hesaplamasında $(5-1=4)$, $(4/5=0,80)$ katsayıları dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Birlikte değişimin olduğu iki değişken arasındaki ilişki arayışında yaygın olarak kullanılan teknik korelasyon analizidir (Karasar, 2020). Bu amaçla, öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama, ortanca değer, histogram grafiği, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde her iki ölçeğin ve alt boyutlarının basıklık değerlerinin $(-.656, .369)$, çarpıklık değerlerinin $(-.844, -.417)$ aralığında değerler aldıkları ve tüm değerlerin $(+1,-1)$ aralığında olduğu görülmüştür. Bu aralıkta olan değerlerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada çoklu regresyon analizi öncesinde verilerin çok değişkenli normalliği mahalanobis uzaklık katsayıları, artık değerler üzerinden saçılım grafikleri, histogram, P-P plot grafikleri ile incelenmiş ve artık değerlerin normal dağıldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılıkla ilgili bir sorun olup olmadığını belirleyebilmek için ikili korelasyonlar incelenmiş, bir bağımsız değişkenle ilgili diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değeri ile varyans büyütme faktörünün (VIF) kabul edilen değerler aralığında olduğu görülmüş ve verilerin çok değişkenli normalliği sağladığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

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

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında ilkokulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre OMÖDD ve alt boyutları ile ÖO ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutlarına yönelik betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre OMÖDD alt boyutlarına ilişkin, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu ($\bar{X}=3.80$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutuna ($\bar{X}=3.36$) göre daha yüksek algılanan boyut olmuştur. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel denetim sürecinde mevcut yönetmelik ve yönergeler çerçevesinde hareket ettikleri, okulda denetim sürecini işlettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2.*Öğretmen Algılarına Göre OMÖDD ve ÖO Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	257	3.80	.96
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	257	3.36	1.06
OMÖDD Ölçeği Toplam	257	3.65	.97
Takım halinde öğrenme	257	3.90	.73
Zihnî modeller	257	3.80	.88
Paylaşılan vizyon	257	3.92	.80
Kişisel hâkimiyet	257	4.36	.53
ÖO Ölçeği Toplam	257	3.97	.64

Öğretmen algılarına göre ÖO alt boyutları incelendiğinde, kişisel hâkimiyet boyutu ($\bar{X}=4.36$) en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, zihni modeller boyutu ($\bar{X}=3.80$) en düşük düzeyde algılanan boyut olmuştur. ÖO ölçeğinin diğer alt boyutlarına ait ortalamaların, paylaşılan vizyon ($\bar{X}=3.92$) ve takım hâlinde öğrenme ($\bar{X}=3.90$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğrenen okul düzeyini olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okula ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

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

***p<.05**

Tablo 3'e göre OMÖDD alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre p<.05 önem düzeyinde OMÖDD Ölçek toplam puanı (t= -2.099, p=.037) ve sınıf ziyaretleri geri bildirim sunma alt boyutunda (t=-2.413, p=.017) erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde ÖO alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre p<.05 önem düzeyinde ÖO Ölçek toplam puanı (t=-4.185, p=.001) ve alt boyutlarının tamamında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre OMÖDD ve ÖO Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	1.1 yıl -	45	4.07	.898	Gruplar arası	8.056	3	2.685	2.981	.032*	1>2
	2.1-4 yıl	82	3.65	1.032							1>3
	3.5-9 yıl	78	3.69	.929	Grup içi	227.891	253	.901			2<4
	4.10 yıl +	52	3.99	.883							
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	1.1 yıl -	45	3.61	1.032	Gruplar arası	13.426	3	4.475	4.151	.007**	1>2
	2.1-4 yıl	82	3.17	1.170							1>3
	3.-5-9 yıl	78	3.23	.960	Grup içi	272.792	253	1.078			2<4
	4.10 yıl +	52	3.71	.929							3<4
OMÖDD Ölçeği Toplam	1.1 yıl -	45	3.91	.925	Gruplar arası	9.614	3	3.205	3.536	.015*	1>2
	2.-1-4 yıl	82	3.48	1.055							1>3
	3.5-9 yıl	78	3.53	.904	Grup içi	229.298	253	.906			2<4
	4.10 yıl +	52	3.89	.869							3<4
Takım hâlinde öğrenme	1.1 yıl -	45	3.80	.80	Gruplar arası	.751	3	.250	.465	.707	
	2-1-4 yıl	82	3.89	.70							
	3-5-9 yıl	78	3.96	.68	Grup içi	136.228	253	.538			
	4-10 yıl +	52	3.92	.80							
Zihni modeller	1.1 yıl -	45	3.89	.86	Gruplar arası	1.863	3	.621	.807	.491	
	2.1-4 yıl	82	3.68	.96							
	3.5-9 yıl	78	3.84	.79	Grup içi	194.736	253	.770			
	4.10 +	52	3.87	.87							
Paylaşılan vizyon	1.1 yıl -	45	3.96	.84	Gruplar arası	.647	3	.216	.333	.802	
	2.1-4 yıl	82	3.85	.84							
	3.5-9 yıl	78	3.94	.80	Grup içi	163.970	253	.648			
	4-10 yıl +	52	3.96	.72							
Kişisel hâkimiyet	1.1 yıl -	45	4.50	.53	Gruplar arası	1.760	3	.587	2.085	.103	
	2-1-4 yıl	82	4.37	.47							
	3.5-9 yıl	78	4.36	.54	Grup içi	71.217	253	.281			
	4.10 yıl +	52	4.23	.61							
ÖO Ölçek Toplam	1.1 yıl -	45	3.99	.67	Gruplar arası	.285	3	.095	.233	.873	
	2.1-4 yıl	82	3.93	.64							
	3.5-9 yıl	78	4.01	.60	Grup içi	103.018	253	.407			
	4.10 yıl +	52	3.97	.66							

***p<.05 **p<.01**

Tablo 4 incelendiğinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunda ($F_{(3-253)}=2.981$; $p<.05$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunda ($F_{(3-253)}=4.151$; $p<.01$) ve OMÖDD Ölçek toplam puanında ($F_{(3-253)}=3.536$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre “öğretimi ve öğretmeni geliştirme”, “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutları ile “OMÖDD Ölçek toplam puanında” mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmen algılarının mesleki kıdemi 1-4 yıl ve 5-9 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre 10 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının 1-4 yıl, 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında ÖO alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, takım hâlinde öğrenme ($F_{(3-253)}=.465$; $p>.05$), zihni modeller ($F_{(3-253)}=.807$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($F_{(3-253)}=.333$; $p>.05$), kişisel hâkimiyet ($F_{(3-253)}=2.085$; $p>.05$), ÖO Ölçek toplam ($F_{(3-253)}=.233$; $p>.05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi yapılmıştır. OMÖDD Ölçeğinin öğretimi ve öğretmeni geliştirme ($F_{(2-254)}= 2.309$; $p>.05$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutunda ($F_{(2-254)}=1.558$; $p>.05$) ve ölçek genelinde ($F_{(2-254)}=2.113$; $p>.05$) aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ÖO alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖO algılarının takım hâlinde öğrenme ($F_{(2-254)}=.273$; $p>.05$), zihni modeller ($F_{(2-254)}=.132$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($F_{(2-254)}=.347$; $p>.05$), kişisel hâkimiyet ($F_{(2-254)}=.571$; $p>.05$), ÖO Ölçek Toplam ($F_{(2-254)}=.154$; $p>.05$) aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre OMÖDD ve ÖO alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

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

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

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

Tablo 5 incelendiğinde OMÖDD alt boyutları ve toplam ölçek puanları üzerinde yapılan t testi sonuçlarında branş değişkenine göre öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu ($t=2.065$; $p=.040$), sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutu ($t=2.057$; $p=.041$) ve ölçek toplam puanında ($t=2.123$, $p=.035$) $p<.05$ önem düzeyinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgudan hareketle branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine tespit edilen bu farklılıkta ilkokulda sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda şube rehber öğretmeni olarak sınıflarından birincil düzeyde sorumlu görülmesi etkili olabilir.

Tablo 5'e bakıldığında ÖO alt boyutları ve toplam ölçek puanları üzerinde yapılan t testi sonuçlarında branş değişkenine göre takım hâlinde öğrenme boyutu ($t=2.457$; $p=.015$), zihni modeller boyutu ($t=3.150$; $p=.002$), paylaşılan vizyon boyutu ($t=3.534$; $p=.001$) ve ölçek toplam puanında ($t=2.123$, $p=.035$) $p<.05$ önem düzeyinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunurken kişisel hâkimiyet boyutunda anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, OMÖDD algıları ile ÖO algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" kullanılmıştır. Bu korelasyon analizinden elde edilen bilgiler Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6.*OMÖDD ile ÖO Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

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

****p<.01**

Tablo 6 incelendiğinde öğretimsel denetim ve alt boyutları ile öğrenen okul ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre OMÖDD ölçeği ile ÖO ölçeği arasında ($r=.723$, $p<.01$), öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile takım hâlinde öğrenme ($r = .584$, $p<.01$), zihni modeller ($r = .726$, $p<.01$), paylaşılan vizyon ($r = .699$, $p<.01$), kişisel hâkimiyet ($r = .366$, $p<.01$) arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma alt boyutu ile takım hâlinde öğrenme ($r = .580$, $p<.01$), zihni modeller ($r = .675$, $p<.01$), paylaşılan vizyon ($r = .655$, $p<.01$), kişisel hâkimiyet ($r = .354$, $p<.01$) arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

OMÖDD alt boyutlarının, ÖO ve alt boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar, aşağıda tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 7.*ÖO ile OMÖDD Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

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

***p<.05**

Tablo 7 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=138.896$, $p<.05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğrenen okulun %52'sini ($R=.72$, $R^2=.52$) açıklamaktadırlar. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.496$, $p<.05$) ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu ($\beta=.246$, $p<.05$) öğrenen okulu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadırlar.

Tablo 8.*Takım Hâlinde Öğrenme ile OMÖDD Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

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

****p<.01**

Tablo 8 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının, ÖO alt boyutu takım hâlinde öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=71.487$, $p<.05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğrenen okulun %36'sını ($R=.60$, $R^2=.36$) açıklamaktadırlar. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.326$, $p<.01$) ve “Sınıf

Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu ($\beta=.292$, $p<.01$) “takım hâlinde öğrenme” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadırlar.

Tablo 9.

Zihni Modeller ile OMÖDD Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

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

*** $p<0.001$

Tablo 9 incelendiğinde OMÖDD’nin öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun, öğrenen okulun zihni modeller boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=145.023$, $p<.05$). Bu yordayıcı değişken, öğrenen okulun %53’ünü ($R=.73$, $R^2=.53$) açıklamaktadır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.587$, $p<.001$) “zihni modeller” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutunun ($\beta=.158$, $p>.05$) zihni modeller boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Tablo 10.

Paylaşılan Vizyon ile OMÖDD Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

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

*** $p<0.001$

Tablo 10 incelendiğinde OMÖDD’nin öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun, öğrenen okulun paylaşılan vizyon boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F=124.572$, $p<.05$). Bu yordayıcı değişken, öğrenen okulun %49’ünü ($R=.70$, $R^2=.49$) açıklamaktadır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.543$, $p<.001$) paylaşılan vizyon boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutunun ($\beta=.177$, $p>.05$) paylaşılan vizyon boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Tablo 11.

Kişisel Hâkimiyet ile OMÖDD Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

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

* $p<.05$

Tablo 11 incelendiğinde OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulun kişisel hâkimiyet boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir ($F=20.389$, $p>.05$). “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu ($\beta=.240$, $p>.05$) ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” boyutu ($\beta=.142$, $p>.05$) kişisel hâkimiyet boyutunu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bu bulguya rağmen Zepeda (2013), öğretimsel denetim ile mesleki gelişim arasında açık bir bağlantı olması gerektiğine işaret etmektedir. Burant (2009), yaptığı çalışmada öğretmen faaliyetlerinin mesleki gelişim ve yansıtıcı uygulama faaliyetleri olarak öğretimsel denetim faaliyetleri ile uyumlu hâle getirildiğinde, otantik bir profesyonel büyüme bölgesinin oluştuğunu tespit etmiştir. Tesfaw ve Hofman (2014) ise yaptığı çalışmada öğretmen mesleki gelişiminin

en güçlü yordayıcılarının öğretmenlerin denetim uygulamalarına yönelik tutumları ve memnuniyetleri olduğunu tespit etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin OMÖDD ve ÖO algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle OMÖDD alt boyutları arasında “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” boyutu, “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutuna göre daha yüksek algılanan boyut olmuştur. Buna göre okullarda denetim sürecinin işletildiği, öğretimsel denetimin öğretim sürecini geliştirme bağlamında daha fazla ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Yılmaz (2019), Duykuluoğlu (2018) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin öğretimsel denetimi olumlu algıladıklarını ve ders denetimini önemsediklerini ifade ederken, Wanzare (2012), Moswela (2010), Gentry (2002) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel denetim sürecine yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda öğretimsel denetimin amaçlarından uzaklaşmak, öğretmenlerin denetim sürecinden rahatsız olmalarına yol açabilir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin öğretimsel denetim algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme olgusunu denetim olgusuna göre önceliklendiklerini akla getirmektedir. Benzer şekilde Kara (2019) yaptığı çalışmada öğrenen okul algı düzeyinin yüksek olduğunu tespit ederken Uğur (2019), orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek olması, okullarda öğrenmeyi kolaylaştıran bir çalışma ortamının olduğuna işaret ediyor olabilir.

ÖO’un alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu boyut “kişisel hâkimiyet” ve en düşük olduğu boyut ise “zihni modeller” boyutu olmuştur. Öğretmenlerin kişisel hâkimiyet algılarının yüksek olmasında mesleki yeterliliklerine olan inançları etkili olabilir. Öğretmenin sürekli öğrenme çabası içinde olması, mesleğindeki kişisel hâkimiyetini (ustalık) güçlendirmektedir (Jasin, 2019; Pirozzi, 2020). Öte yandan öğretmenlerin zihni model algılarının diğer boyutlara göre düşük olmasında çalıştıkları okulun kültürü ve iklimi etkili olabilir. Nitekim Senge ve diğerlerinin (2014, s.100), zihinsel modellerin gelişimi için gerekli gördüğü derin düşünme ve karşılıklı etkileşime dayalı araştırma becerisi ancak düşüncelerin açıkça ifade edildiği, sorgulanabildiği bir ortamda gelişebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında cinsiyet değişkeni açısından OMÖDD ve ÖO ölçeğinde, erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada öğretimsel denetimin “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu; Şahin (2005), erkek öğretmenlerin ders denetim algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Karararslan (2008) ve Yıldırım (2007) ise yaptıkları çalışmalarda ders denetim algılarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Tesfaw ve Hofman (2014), denetim yaklaşımlarının kullanımına ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenen okul algılarında da cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin Şen (2019), öğrenen okul algılarının erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğunu; Kırıkçı (2019), kişisel ustalık alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Uğur (2019), öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasında okul yöneticilerinin cinsiyeti, yöneticilik ve iletişim becerileri ya da kadın ve erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin OMÖDD algılarının, orta düzeyde deneyimli öğretmenlerin algılarına göre yüksek, çok deneyimli öğretmen algılarıyla da benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Yılmaz (2019) ve Karaarslan (2008) ise yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin denetim algılarının kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Buna göre, mesleki kıdem değişkeninin alanyazına genellenebilir sonucunun olmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmenlerin OMÖDD ve ÖO algılarının, bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin okulda çalışma süresinin öğretimsel denetim ve öğrenen okul algılarını etkilemediği söylenebilir.

Branş değişkeni açısından OMÖDD ve ÖO ölçeğinde, sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerinin branş öğretmenlerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilkokullarda çoğu zaman kendi branşında tek öğretmen olarak görev yapan branş öğretmenlerinin çalışma atmosferine dönük algıları, öğrenen okul algılarını etkiliyor olabilir. Çünkü olumlu okul ikliminin, olumlu öğrenme ortamının oluşmasında ve üyeler arasındaki işbirliğinin artmasında etkili (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015) olduğu bilinmektedir. Alp (2007), yaptığı araştırmasında öğrenen örgütün “ortak vizyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre daha iyimser olduklarını bulmuştur. Okulların öğrenen okul olma düzeyine ilişkin çalışanların farklı algıları, okulların açık sosyal sistem olma özelliğinden, örgütlerin sembolik-kültürel yapı özellikleri taşımasından (Şişman, 2019) ileri gelebilir. Buna göre öğrenen okul olma yolunda okullardan her kıdemde, her branşta, her zaman ve hep birlikte birbirinden öğrenmeyi kolaylaştıracak bir çalışma ortamını ön plana çıkarması beklenir. Böyle bir çalışma ortamında cinsiyet, kıdem, yaş, okulda çalışma süresi gibi değişkenlerin sınırlayıcı etkileri ötelenerek öğrenme ortamına zenginlik katacak yönleri ön plana çıkarılabilir ve okulların öğrenen okul olma kapasiteleri geliştirilebilir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin öğretimsel denetim sürecinden fayda sağlamalarında bu değişkenlerin önemli olduğu söylenebilir. Okullarda öğretimsel denetim sürecinin işletilmesinde okul yöneticilerinin özellikle cinsiyeti, kıdemi ve branşı esas alan yaklaşımlardan uzakta objektif, tutarlı, adil, demokratik ve rasyonel tutum sergilemelerinin süreci daha olumlu etkileyeceğini söylemek mümkündür. Çünkü denetimin amacı, öğretimde kusur aramak, onu cezalandırmak değil aksine öğretmenin gelişimine rehberlik etmek ve sınıftaki öğretiminin kalitesini artırmaktır (Hoy ve Forsyth, 1986; Sullivan ve Glanz, 2015; Archibong, 2012).

Öğretmenlerin OMÖDD ile ÖO algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizine göre OMÖDD alt boyutları ile ÖO alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak okul müdürlerinin etkili öğretimsel denetim davranışlarının okulların öğrenen okul olmalarına hizmet edeceğini söylemek mümkündür. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2014), öğretim denetiminde okul yöneticilerinin doğrudan yardım, grup geliştirme, mesleki gelişim, müfredat geliştirme, eylem araştırması gibi bazı görevler üstlendiğini ifade etmektedir. Bu görevlerin gerçekleşmesi hâlinde öğrenmenin önündeki engellerin ortamdaki uzaklaşacağı ifade edilebilir.

Araştırmada öğretimsel denetimin öğretmenlerin öğrenen okul algılarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre, OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu yordayıcı değişkenlerin, öğrenen okulun %52'sini ($R=.72$, $R^2=.52$) açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. OMÖDD alt boyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu, öğrenen okulun takım hâlinde öğrenme, zihni modeller ve paylaşılan vizyon alt boyutunu anlamlı düzeyde yordarken; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma boyutu, sadece takım hâlinde öğrenme alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Öte yandan OMÖDD alt boyutlarının öğrenen okulun kişisel hâkimiyet boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bu sonuçlara göre, okulların öğrenen okul olma kapasiteleri incelenirken okuldaki öğretimsel denetim sürecinden yararlanılabilir. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme yönünde izlenecek adımlarla, etkili sınıf ziyaretleriyle ve sonrasında yapılacak geri bildirimlerle okulda öğretmenlerin takım hâlinde öğrenmeleri, zihni modellerinin gelişmesi, ortak vizyonun paylaşılması, kişisel hâkimiyetin (ustalık) desteklenmesi sağlanabilir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin etkili öğretimsel denetim davranışlarının, okulun öğrenen okul olma kapasitesini artıracığı ifade edilebilir. Bu yüzden okul yöneticileri, öğretmenleri gelişmiş uygulamaları destekleyen yollarla meşgul etmeli ve öğretmenleri yaratıcı ve yenilikçi olarak güçlendirmeye çalışmalıdır (Chen, 2018). Ayrıca okul yöneticileri, resmî veya gayri resmî gözlemler, sınıf içi incelemeler, diyaloglar, öğretmen ürünleri vb. araçlarla veri toplamalı, bu verileri öğretmenlerin performansını iyileştirmeye dönük mesleki gelişimle ilişkilendirmelidir (Akan, 2020; Erdem, 2006; Zepeda, 2013; Range, Scherz, Holt, Young, 2011). Öte yandan öğretimsel denetim sürecinde, öğretmenlerin yaptıkları sınıf çalışmalarını, ürün dosyalarını birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerinin planlarını

eleştirmeleri, öğrenci çalışmalarının örneklerini birlikte incelemeleri, öğrenci ödevlerinin niteliği, öğrenci performans düzeyi, test puanları gibi konuları tartışmaları kendilerinin, meslektaşlarının ve öğrencilerinin öğrenmelerini destekleyecek etkinliklere katılmaları sağlanabilir (Sergiovanni ve Starratt, 2007). Öğretimsel denetim sürecinde görülen bu iş birliği yaklaşım, öğretmenlerin hep birlikte öğrenmelerini kolaylaştırmada, kendilerinin ve meslektaşlarının çabaları üzerine derin düşünme fırsatı bularak kalıplaşmış zihni modelleri aşmalarında (Senge vd., 2014) etkili olabilir. Bu bağlamda Burant (2009), okul sisteminin, öğretimsel denetim ve profesyonel öğrenme toplulukları konusunda ortak anlayışa sahip bir kültür geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yaptığı araştırmada bu işbirliği kültürü kucaklayabilen ortamı yaratmada, sahiplenilen ve paylaşılan liderliğin önem taşıdığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, okullara öğrenen okul özelliği kazandırmak için öğretimsel denetim sürecinin işletilmesi gerektiği söylenebilir. Bu amaçla okul yöneticileri, öğretimsel denetim sürecinde öğretmenleri sürekli olarak eğitici diyaloglara ve yansıtıcı uygulamalara dâhil edebilir ve kişisel hâkimiyetlerini destekleyebilirler. Okulun öğrenen okul olabilmesi için okuldaki farklı branşlardaki öğretmenlerin birbirlerinin çalışmaları hakkında tartışmaları, bilgi alışverişi içerisinde olmaları sağlanabilir. Bunun için okuldaki öğretmenlere birbirlerinin çalışmalarını gözlemleme fırsatı verilebilir. Okul yöneticileri, okullarının öğrenen okullara dönüşmesi için öğretimsel denetim becerilerini ve sınıf ziyaretlerinin niteliğini geliştirebilir. Ayrıca okulların öğrenen okul olma düzeyinde başka hangi okul süreçlerinin etkili olduğu araştırılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akan, D. (2020). *Eğitimde Denetim Modelleri*. M. Sağır ve S. Göksoy (Ed.), Eğitimde Denetim ve Değerlendirme (4. Baskı, s. 145-167) içinde. Ankara: Pegem.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili)*. (Tez No. 234748). [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Archibong, F. I. (2012). Instructional supervision in the administration of secondary education: a panacea for quality assurance. *European scientific journal*, 8(13), 61-70.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetim*, (12), 56-62.
- Burant, S. E. (2009). *The relationship of instructional supervision and professional learning communities as catalysts for authentic professional growth: A study of one school division*. (Master's thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- 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*, 51.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*. (Tez No. 204877). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansması: Öğretimsel denetim*. (Tez No. 464657). [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan Kılıç, E., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(53), 318-336.
- Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6) , 2081-2090. doi: 10.24106/kefdergi.2444
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: "sürekli geliştirme" temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Gentry, G. C. (2002). *A case study of the issues high school principals encounter with instructional supervision*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Georgia, Athens, GA.
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: Can We Make the Connection?*. Paper Presented at "the Annual Conference of the American Educational Research Association". Chicago. 1-28.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım*. (M.B. Aksu & E. Ağaoğlu, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı.

- Göker, S. D. (1999). *İngilizce öğretimi geliştirmede bir öğretimsel denetim modeli*. (Tez No. 89104). [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi*. (Tez No. 440023). [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Helvacı, M. A., & Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 31-62.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House. http://waynehoy.com/pdfs/supervision_book.pdf adresinden erişildi.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Jasin, M. (2019, December). Enhancing Teacher Professionalism in Learning Organization Perspective. *In 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)* (pp. 147-150). Atlantis Press.
- Kara, Ş. (2019). *Özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Tez No. 569099). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)*. (Tez No. 221011). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Ankara: Nobel.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okul algılamaları*. (Tez No. 579860). [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçüköğlü, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166.
- Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Moswela, B. (2010). Instructional supervision in Botswana secondary schools: An investigation. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 71-87.
- Muraina, M. B., & Olanrewaju, M. K. (2016). The impact of principal leadership styles on instructional supervision of secondary schools in Oyo north senatorial district, oyo state, Nigeria. *e-International Journal of Educational Research*, 7(2),76-90.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*. 25(1), 61-82.
- On Birinci Kalkınma Planı, (2019). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı: Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Pirozzi, M. (2020), Basic skills and behaviors: personal mastery, leadership, teaming, and ethics, *PM World Journal*, IX (X), 1-9.
- Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R., & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243-265.
- Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. (2. bs., M. Çetin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim: Strateji ve teknikler*. (A. Ünal, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. (Tez No. 188020). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şen, E. (2019). *Ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algıları ve bu okuldaki öğrencilerin başarıları*. (Tez No. 538483). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education. doi.org/10.33417/tsh.666532
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi*. (Tez No. 361678). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki (İstanbul-Beykoz örneği)*. (Tez No. 578864). [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 56-66.
- Yeşil, D. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Tez No. 510494). [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)*. (Tez No. 209053). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim anlayışının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Tez No. 560468). [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wanzare, Z. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 188-216.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3rd ed.). Routledge.
- Zepeda, S. J., & Kruskamp, B. (2007). High school department chairs—Perspectives on instructional supervision. *The high school journal*, 90(4), 44-54.