

Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet Zübeyir EFE¹, Ömür ÇOBAN², Feyza GÜN³

1 Öğretmen, Prof. Dr. Ömer Dinçer AİHL, Eğitim Yönetimi, muhammetefe70@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8814-2369.

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, cobanomur@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4702-4152.

3 Arş. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, feyzagun7@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8395-2020.

Gönderilme Tarihi: 14.06.2022 Kabul Tarihi: 22.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1130682

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapmakta olan 2747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul türü bazında tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak 331 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde 347 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeği (OYDD) ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ve okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu ile okul yöneticilerinin ders denetiminin etkililiği arasındaki ilişkinin diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği, mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle okul yöneticilerine paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışları kapsamında işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı oluşturmaları, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili dönütler vermeleri ve okulda ortak kararların alınmasını teşvik etmeleri önerilmiştir. Böylece okullarda ders denetimi süreçlerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ders denetimi, mesleki öğrenme topluluğu, okul yöneticileri

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında hazırlanmış olduğu “Öğretmenlerin algısına göre mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Analysis of Relationship between Professional Learning Community and School Principals' Classroom Observation

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between school administrators' classroom observation and the effectiveness of their feedbacks, and professional learning community. This research is a descriptive study in correlational model. The population of this study consisted of 2747 teachers working in the province of Karaman, Turkey in the 2020-2021 academic year. In this research, 331 teachers took part in the study as sample by using stratified sampling method on the basis of school levels. In this study, school administrators' classroom observation and the effectiveness of their feedbacks (SACO), and Professional Learning Community Scale (PLCS) were used. Additionally, a personal information form was prepared to get the demographic information from the teachers. As a result of the study, it was determined that teachers' perceptions of school administrators as a professional learning community were high, with the effectiveness of classroom observation and the efficiency of the feedbacks offered. It has been determined that there is a positive and medium-meaningful relationship between the school administrators' classroom observation and the effectiveness of the feedbacks offered and the professional learning community. From the lower dimensions of the vocational learning community, the relationship between the sharing and supporting leadership size and the effectiveness of school administrators' classroom observation has been found to be higher than other dimensions. The classroom observation and effectiveness of the feedbacks offered by the school administrators have been determined as a meaningful quilt of all sub-dimensions of the vocational learning community. From the results obtained, school administrators were advised to establish dialog with collaborative work, provide training activities and encourage joint decisions in the school as part of shared and supportive leadership behaviors. It is therefore thought that the course audit processes in schools will be more effective.

Keywords: *classroom observation, professional learning community, school administrators*

Giriş

Geleceğin nesillerini en iyi şekilde yetiştirmeyi hedefleyen okullarda ders denetiminin asıl amacı öğretimin niteliğini artırmaktır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da denetim sürecinin işlemesi okulların etkililiği, verimliliği ve öğretimin niteliği bakımından önem kazanmaktadır. Denetim okulun hedeflerinin hayatta uygulanabilmesi ve okulun faaliyetlerinin takip edilerek, ihtiyaç varsa gerekli

kısımların düzeltilmesi ve geliştirilmesi sürecinin tümüdür. Denetim sürecinin aksadığı durumlarda örgütlerde düzensizlik, kapalılık, durağanlık gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Esen, 2021). Bu bağlamda eğitim denetimi eğitim örgütlerinin vazgeçilmez bir unsurdur. Bu nedenle eğitim denetimi bilimsel olmalı ve işbirliğine dayandırılmalıdır. Bu durum çağdaş eğitim denetimi modellerini ve meslektaş etkileşimli eğitim denetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretim sürecinde meslektaş etkileşimli denetim ve öğretimsel denetim öğretmen gelişimini desteklerken, aynı zamanda da öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapabilmelerini de kolaylaştırmaktadır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bu sayede meslektaş etkileşimli eğitim denetimi ile okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesi hedeflenmektedir.

Mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul gelişimi için güçlü bir işlevselliğe sahiptir (Vanblaere ve Devos, 2018). Bu temelde, Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ve 2023 Eğitim Vizyonunda (MEB, 2018) okul yöneticilerinin öğretmenlere mesleki gelişim açısından rehberlik etmelerinin ve desteklemelerinin önemli vurgulanmıştır. Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) “Okul müdürleri, okuldaki tüm çalışanların kendini yetiştirmesini ve geliştirmesine ve mesleki –gelişim etkinlikleri ilgili işlemlerde(yüksek lisans, doktora, hizmet içi eğitim vb.) destek olmaktan sorumludur. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin olumlu katkı sağlaması için gerekli tedbirleri alma, öğretmenlere kılavuz olarak yol gösterme ve onları değerlendirme gibi görevlerden sorumludur (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013; Öğretmen Strateji Belgesi, 2017)” ibaresi yer almaktadır. Hazırlanan bu raporlarda da ifade ettiği üzere çağdaş eğitim denetim modelleri ile birlikte denetim, öğretim sürecini geliştirmeyi ve öğrenci başarısının artırılmasını hedefleyen bir ‘rehberlik etme’ süreci olarak görülmektedir. Bu durum öğretimsel denetim görevini üstlenen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri, okulun öğrenme toplulukları olarak gelişmesi için gerekli olan öğretimsel liderliğe sahip olacak donanımda olmalıdır (McGhee ve Stark, 2021).

Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin ders denetimi ve mesleki öğrenme topluluğu değişkenlerini ayrı ayrı ya da birlikte ele alan pek çok araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda araştırmacılar, okul müdürünün ders denetimi (Yeşil ve Kış, 2015; Yılmaz, 2009), ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri (Erdem, 2006; Ergen ve Eşiyok, 2017; Kazak, 2013) veya mesleki öğrenme topluluklarında takım liderliği ve örgüt iklimi (Öğdem, 2015), öğretmenlerin bakış açılarına göre mesleki öğrenme topluluğu (Cansoy, 2019), mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen işbirliği, iş tatmini ve öz yeterlik üzerindeki etkileri (Yoo ve Jang, 2022), mesleki öğrenme topluluklarının okullardaki yenilikçi iklim ve sosyal sermaye ile ilişkisi (Parlar, Po-

latcan ve Cansoy, 2019) gibi konuları üzerinde çalışmıştır. Çalışılan konu başlıkları değerlendirildiğinde, okul müdürünün ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaların denetim temelli ya da mesleki öğrenme temelli olarak yürütüldüğü söylenebilir. Bu iki kavramı birlikte ele alırken denetim anlamında geleneksel anlayışın problemleri ve okul yöneticilerinin çağdaş denetim modellerindeki eksikliği dikkat çekmektedir. Denetim öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki öğretimsel faaliyetlerini kontrol eden bir anlayış ile yürütülmüştür (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Öğretmenler ve okul yöneticileri denetim kavramını geçmişten günümüze bir denetleme ve kontrol mekanizması olarak algılamışlardır. Bu nedenle günümüzde denetim kavramı hala mesleki öğrenme işbirliğine dayalı bir denetim olarak düşünülmemektedir. Buna karşın alanyazında okullarda yürütülen denetim faaliyetleri geleneksel, sosyal etkileşimli ve meslektaş etkileşimli olarak sınıflandırılmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim denetimi bilimsel araştırma sonuçlarını da dikkate alarak yürütülmeli ve okul aktörlerinin işbirliği ile yapılmalıdır. Bu yaklaşımı destekleyen meslektaş etkileşimli denetim, denetimde sorumlulukların eşit olarak dağıtıldığı (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014), eğitimcilere eğitim öğretim süreçlerinde yol gösteren (Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021) ve bilimsel araştırma sonuçlarını da kullanan (Hazar, 2021) çağdaş bir denetim anlayışıyla yürütülmektedir. Böylece, sadece öğretmenlerin eğitim öğretimin gelişmesinden sorumlu tutulması anlayışı, denetimin de içinde yer aldığı çok sayıda değişkenin sorumlu tutulması anlayışına evrilmiştir (Can ve Gündüz, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulabilmesi ve böylece çağdaş bir denetim modeli anlayışının uygulanabilmesi noktasında okul yöneticilerinin etkili bir ders denetiminin ve vereceği dönütlerin katkısının olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan mesleki öğrenme topluluğu ve ders denetimi ilişkin kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu

Öğretmenler, öğretim programının en temel uygulayıcısı konumunda bulunmaktadır. Sürekli ve hızla değişim gösteren, karmaşık hale gelen ve çeşitlenen okullarda, öğretmenler yeni şartlara ve düzene uyum sağlayabilmeleri için yeterliliklerini devamlı güncellemeleri gerekmektedir (Savaş ve Demirkasımlioğlu, 2021). Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim kursları, okul liderinin ders deneti-

mi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile desteklenebilir. Buna paralel olarak öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin birbirleri ile etkili iletişimi ve takım çalışmaları ile de sağlanabilir. Okulların öğrenen ve dinamik örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması, mesleki öğrenme topluluğu kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu kavram ile yeni öğretim programlarının uygulanması, öğretmenler arası etkili iletişim ve iş birliği kullanılarak okulun yeni eğitim süreçlerinin gelişimine zemin hazırlamak amaçlanmıştır (Karadağ ve Bellibaş, 2017). DuFour (2004), mesleki öğrenme topluluğu kavramının altında üç ana fikir olduğunu ifade etmektedir. İlk fikir, öğrencilerin öğrenmesine odaklanmak gerektiğini belirtir. Bu fikir öğrencilerin öğrenme hakkına sahip olduklarını göstermekle beraber, öğrencilerin öğretim programlarına hakkına sahip olduğunu da ifade eder. Diğer bir ifadeyle öğretmenden öğrenime bir geçiş olduğu vurgulanır (Ansawi ve Pang, 2017). İkinci düşünce, iş birliği kültürü üzerine vurgu yapmaktadır. Okullarda sınıf uygulamalarını analiz etmek ve iyileştirmek için bir ekip çalışması zorunludur (Kalkan, 2015). Üçüncü fikir sonuçlara odaklanılması gerektiğini ifade eder. Mesleki öğrenme toplulukları eğitim alanındaki çalışmaların ve teorilerin sonucunda ortaya konulan bir kavramdır. Bu kavram Senge'nin (2011) örgütsel öğrenme kavramıyla bağlantılıdır. Eğitim kurumlarının niteliğini ve kalitesini artırmak için öğrenen örgüt haline dönüşmesi gerekir (Ansawi ve Pang, 2017; DuFour, 2003). Okulların çok değişkenli örgütler olması ve sürekli değişimi (Hord, 1997), okulun eğitim kalitesini ve niteliğini artırmak için topluluğun iş birliğini zorunlu kılmaktadır.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenmenin temelini öğrenenler arası etkileşim ile yeni fikirler oluşturmak olduğunu savunan Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı bakış açısını taşımaktadır (Akada ve Kabasakal, 2018). Mesleki öğrenme toplulukları hem okul kültürünün inşasında hem de bu kültürün iç ve dış etkenlerini göz önüne alarak bireysel ve kolektif olarak inşa edilmelidir. Bu bağlamda okullarda öğrenme toplulukları okulun örgüt kültürüne de katkı sağlar. Mesleki öğrenme topluluklarında yapılan iş birliği çalışmaları ve düzenlenen toplantılar öğretmenlerin örgüt içinde oluşan yalıtılmışlık duygusunun aşılmasına yardımcı olmaktadır (Akada ve Kabasakal, 2018). Bununla beraber öğretmenlerin motivasyonları artar ve iş birliği ortamı oluşur (Cansoy, 2019). Mesleki öğrenme topluluklarının uygulandığı okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyon (Deniz ve Erdener, 2016), iş doyumunu (Bil, 2018) ve örgütsel bağlılıklarının (Bil, 2018; Cansoy, 2019) yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Okulların mesleki öğrenme topluluğu haline dönüşebilmeleri için çalışanların bir takım özellikleri uygulamaları ve göstermeleri gerekmektedir. Bunlar paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan destekler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullardır (DuFour ve Eaker, 2009;

Kalkan, 2015; Olivier vd., 2003). *Paylaşılan ve destekleyici liderlik* boyutuna göre; mesleki öğrenme topluluklarında liderlik yapısı, geleneksel idarenin yetki ve sorumluluklarının paylaşıldığı bir yapıdadır. Geleneksel idare her şeye gücü yeten, baskın bir yapıyı sergilerken mesleki öğrenme topluluklarında idare iş birliği çalışmayı destekleyen görev ve sorumlulukları paylaşmayı benimser. Böyle bir yapıda okul yöneticileri okul gelişimi için çözüm ararken öğretmenler ile beraber araştırır, ortak hedefler için birlikte çalışır. Bu durum okulda işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı kurarak okulun niteliğini artırabilir (Cücemen, 2018). Bu bağlamda okul yöneticileri alınacak kararların sorumluluğunu da paylaşmış olur. Okul müdürünün destekleyici liderlik etkililiği arttıkça; öğretmenlerin okulun değerlerini ve amaçlarını kabul edip harekete geçmeleri (Kalkan, 2015) ve okul ile özdeşleşme bağlılıkları (Şama ve Kolamaz, 2011) artmaktadır.

Paylaşılan değerler ve vizyon boyutunun bileşenleri; okula ait önceki vizyon, normlar ve değerler, öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacak amaçları belirleme, öğrenci öğrenmelerini yüksek beklenti temelinde öğrenmenin niteliğine odaklanma olarak özetlenebilir (Cansoy, 2019; Hipp ve Huffman, 2010). Örgüt içinde paylaşılan vizyon oluşturulması örgütün amaçlarını gerçekleştirmede çalışanlara uyum sağlamasını kolaylaştırır ve tüm çalışanlar tarafından benimsenir (Cücemen, 2018). Bu bağlamda paylaşılan vizyon, ortak duygu ve düşünceler bağlamında geleceğe dair öngörülen önemli noktaların ortaya çıkarılması ve örgütün geliştirilmesi amaçlamaktadır. Bu sayede çalışanlar kendi belirledikleri vizyon ile örgütün amaçları arasında denge kurar (Cücemen, 2018).

Birlikte öğrenme ve uygulama boyutu; mesleki öğrenme topluluklarında oluşturulan destek grupları ile okulun kazanımlarını geliştirmek için iş birliğinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturdukları dinamik özellikler ile amaç okul bütününde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak, bilgi paylaşımını ve öğrenme ortamını geliştirmektir (Cücemen, 2018). Öğretmenler, öğretimin niteliğini artırmak için en iyi strateji ve eğitim uygulamalarını araştırırlar. Bunu gerçekleştirirken yansıtıcı diyalog ve sorgulama yoluyla işbirliği içinde çalışırlar ve en iyi sonuca ulaşmak için bilgilerini paylaşırlar. Bu tür etkinlikler öğretmenler ile beraber öğrenme imkanı sağlarken okulun öğretim niteliğini de artırmaktadır (DuFour ve Eaker, 2009). Öte yandan her birey, diğer üyelerin uzmanlıklarından da faydalanma imkanı bulur (Cücemen, 2018; Ünver, 2021). Böylece kolektif öğrenme ve uygulama ortaya çıkar. Mesleki öğrenme topluluklarında bireysellik yerini birliktelik modeline bırakır (Cücemen, 2018) ve en belirgin özelliklerinden biri kolektif çalışma ve öğrenmedir (Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008).

Paylaşılan kişisel uygulama boyutundaki önemli noktalar, gözlem ve destekleme, uygulama, yeni öğretim teknikleri ve geri dönütler sağlama olarak belirtilmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Bu boyut özellikle öğretmenlerin sınıfta yaptığı uygulamaları değiştirmek açısından kilit bir noktada yer almaktadır (Olivier vd., 2003). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini meslektaşlarıyla eleştirel anlayışla tartıştıkları ve öğrenci öğrenmelerini artırmak için birbirlerini destekledikleri okulların gelişime daha istekli olduğu söylenebilir (Öğdem, 2015). Karşılıklı saygı ve güven ile öğretmenler birbirlerinin sınıflarına gider, gözlem yapar, not alır ve görüş bildirir. Bu faaliyet mesleki öğrenme topluluğunun bir koludur. Bu etkinlikler ile öğretmenler arası diyalog gelişir ve birbirinden bağımsız uygulamaların önüne geçilir (Cücemen, 2018).

Destekleyici koşullar(yapılar-ilişkiler) boyutu, mesleki öğrenme topluluğuna ait diğer boyutları etkiler. Bununla beraber bu boyut yapıyla ilgili destekleyici koşullar ve ilişkilerle ilgili destekleyici koşullar olmak üzere ikiye ayrılır. İlişkiler ile ilgili destekleyici koşullar kategorisi; öğretmenin yalıtılmışlığına engel olmak, öğretmenler arası iş birliğini sağlamak, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmak ve okul kültürünü geliştirmek (Karadağ ve Bellibaş, 2015) gibi amaçlarla ifade edilmektedir (Kalkan, 2015). Yapıyla ilgili destekleyici koşullar kullanılan alan, iletişim sistemleri (Olivier vd., 2003), okul otonomisi (Kalkan, 2015) ile ifade edilmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Bununla beraber yapılar kategorisi, öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarıyı artırmak bağlamında öğretmenleri bir araya getirebilmeyi sağlayan kolaylaştırıcı etkenlerin oluşturulmasını ifade etmektedir (Cansoy, 2019).

Ders Denetimi

Okul yöneticisinin öğrenci başarılarını yükseltmesi, öğretmen çalışmalarını desteklemesi ve denetim sürecini işletmesi gerekmektedir. Ders denetimi; okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini uygulayan görevli öğretmenlerin uygulamaya geçirdikleri faaliyetlerin dikkatli ve planlı bir şekilde ele alınıp incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Genel bir ifade ile ders denetimi “eğitimcinin ya da öğretmenin ders anlattığı esnadaki denetim” olarak da anımlandırılabilir (Arslantaş, Tösten ve Avcı, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2022 tarihli 31765 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği ile eğitimin denetlenmesi görevini tekrar eğitim müfettişlerine vermiştir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi dışında, yaptığı yazılı sınavlar, kazanımlara uygun soru düzenlemedeki yeterliliği, öğrencileri ulusal sınavlara hazırlama ve yöneltmedeki başarısı, yıllık plan ve müfredat takibi de ders denetiminin kapsamı içindedir. Ders denetimi, öğretmen değerlendirme sürecinin zorunlu bir parçasıdır; çünkü öğretmenlerin çoğunluğu için ders denetimi başka bir öğretmenden veya yöneticiden dönüt almanın yoludur. Bu bağlamda etkili denetim ve değerlendirme kaliteli öğretim sağlarken, öğretimin geli-

şimini teşvik eden, emeklilik sürecine kadar devam eden bir uygulamadır (Brandon, Hollweck, Denlevy ve Whalen, 2018). Bununla beraber ders denetimi, öğretmene ve okul yöneticilerine, öğretim etkinliklerinin uygulanabilmesindeki başarı derecesi açısından somut veriler ortaya koyduğu için de önemlidir (Köse, 2017). Öğretmen denetiminin amacı, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak olmalıdır (Altun ve Sarpkaya, 2020). Ders denetiminde temel amaç, öğretmen ve deneticinin ortaklaşa çabası ile öğrencilere kaliteli öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde fayda sağlamaktır (Gökçe, 1994). Ders denetiminin amaçlarından biri de öğretmen gelişimi için veri toplamaktır (Range, McKim, Mette ve Hvidston, 2014). Denetimin temel hedefi, eğitim- öğretim amaçlarının uygulanabilirliğini tespit etmek, daha olumlu gelişmeler ve sonuçlar için tedbirler almak ve bu yolla öğretim faaliyetlerini ve öğrenme sürecini daha iyi bir noktaya taşımaktır (MEB, 2010). Bu amaçlar doğrultusunda ders denetimi işlevsel olduğu takdirde, eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağlayacak ve niteliğini artıracaktır (Köse, 2017). Ders denetimi için öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki ortak çalışma, öğrenme sürecinin niteliğini artırır ve geliştirir.

İnsan ögesinin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde etkililiğin sağlanması için öğretmenleri baskı altına almayan, öğretmenlerin tepkisini çekmeyen ve onların gönüllü çalışmalarını engellemeyen bir denetim modeli oluşturulmalıdır. Bu durum çağdaş eğitim denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılmasının önemini göstermektedir (Karakuş, 2010). Çağdaş denetim uygulamalarında öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen bir anlayış hakimdir (Taşdan, 2008). Çağdaş eğitim denetim yaklaşımları; öğretimsel denetim, kliniksel denetim, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim, emsal denetim, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz denetimi ve sanatsal denetim olarak sınıflandırılabilir. Bu modeller arasında bulunan öğretimsel denetim öğrenme ortamının niteliğini artırmak amacıyla öğretim sürecinde sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlerin gözlemlenmesi yoluyla öğretmene rehberlik edilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Tunç, 2020). Bu bağlamda ders denetimi öğretimsel denetimin bir alt ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre okul yöneticileri, öğretmenlerin performansıyla ilgili geri bildirimde bulunarak kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayan, öğretmenleri cesaretlendiren, etkili iletişim yollarını kullanarak işbirliğine dayalı meslektaş öğrenmesini teşvik eden, okulda etkililiği ve verimliliği arttırmayı amaçlayan çağdaş bir denetim anlayışına sahip olmalıdır.

Ortaokul müdürleri internet ortamında ulaştıkları ölçek veya kendi geliştikleri kriterlere göre denetimlerini gerçekleştirmektedirler. Bu durum denetimde tutarsızlığa neden olmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerine yüklenen ders denetimi görevi göz önüne alındığında yöneticilerin ders denetimi ile ilgili dokümanlarının olmadığı

görülmektedir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021). Buradan hareketle mevcut araştırma planlanan yeni denetim çalışmalarına doküman hazırlanırken geleneksel anlayıştan sıyrılmış meslektaş etkileşimli denetimin etkililiğini incelemeyi de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul yöneticileri denetim görevini yerine getirirken bu görevin verdiği sorumluluğa ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Hazar, 2021). Bu bağlamda öğretmenin niteliği belirlenirken; okul yöneticilerinin denetim uygulamalarındaki yeterliliği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak donanımın yeterliliği denetimin yeterliliğini de ortaya koymaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin denetim yetersizliklerini ortaya koyan çalışmaların olduğu düşünüldüğünde (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Ekinci ve Sabancı, 2020; Usta ve Boğa, 2021), mevcut çalışmanın alanyazına farklı bir bakış açısı sunacağı değerlendirilmiştir. Okul yöneticisi daha önce belirlenen politika ve yürütme ilkelerinin ışığında okulun eğitim politikasını oluşturup uygulamalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, okul yöneticisi yetkisinin az olması ve ya hiç olmaması yöneticinin politika görevini de sınırlandırmaktadır. Nitekim bu çalışma okul yöneticilerinin denetim konusundaki eksikliklerini vurgulayarak politika yapıcılara ve uygulayıcılara bu eksiklikleri kapatılmak anlamında katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda “Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki var mıdır?” sorusu, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Belirlenen problem çerçevesinde aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri göre ne düzeydedir?
- 3) Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutları ile okul müdürünün ders denetiminin ve sunduğu dönütlerin etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği mesleki öğrenme topluluğunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Karaman ili Merkez ilçedeki kamuya ait okulların ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi tespit

etmeye yönelik yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin derecesinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesinde bulunan kamuya ait okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 2347 öğretmen (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler çalıştıkları okul kademelerine göre tabakalandırılmış ve .05 sapma miktarı ve .95 güven düzeyi alınarak örneklem büyüklüğü 330 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Karaman ili Merkez ilçedeki resmî okullarda görev yapan 347 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	183	52.7
	Erkek	164	47.3
Meslekteki Kıdem	1-9 yıl	146	42.2
	10-19 yıl	141	40.6
	20 yıl ve üzeri	60	17.2
Eğitim Durumu	Lisans	269	77.5
	Yüksek Lisans	78	22.5
Çalıştıkları Okul Kademesi	İlkokul	66	19.0
	Ortaokul	205	59.1
	Lise	76	21.9
Mevcut Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	175	50.6
	6-10 yıl	123	35.5
	11 yıl ve üzeri	49	13.9
	1 Yıldan az	64	18.4
Müdürle Çalışma Süresi	1-2 yıl	89	25.6
	3-4 yıl	147	42.4
	5 yıl ve üzeri	47	13.5

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında lisans eğitimi alanların (%77.5) yoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları görev kademesi incelendiğinde en fazla ortaokul öğretmenlerinin (%59.1) ve en az ilkokul öğretmenlerinin (%19) katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri örneklemin yarıdan fazlasını oluşturmaktadır. Demografik değişkenlerden mesleki kıdem benzer çalışmalarda olduğu gibi 10 yıllık aralıklar ile verilmiştir (Örn. Eroğul, 2012; İtiyaroğlu, 2018). Katılımcıların 146'sı 1-9 yıl arasında, 141'i 10-19 yıl arasında, 60'ı 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürle çalışma süreleri incelendiğinde dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Bununla beraber Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticisi görevlendirmelerini 4+4 yıl olacak şekilde yaptığından dolayı aralıklar bu şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve her bir değişkene ait iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi kişisel bilgileri, kişisel bilgi formu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin görüşleri 'Okul Müdürünün Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeği (OYDD)' ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri 'Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (MÖTÖ)' aracılığı ile toplanmıştır. Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ölçeği; Reddy vd. (2018) tarafından geliştirilmiş ve Özdemir (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. OYDD Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde olup Hiç Katılmıyorum(1) ,..., Tamamen Katılıyorum(5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler “*Okul müdürünün ders denetiminden sonra yaptığı dönütler yararlı oldu.*”, *Okul müdürünün ders denetiminden sonra yaptığı dönütler öğretim becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu.*” şeklinde verilebilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının .96 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısının korunup korunmadığını belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksleri, $\chi^2/df = 3.03$; RMSEA = .069; CFI = .982; TLI = .975; SRMR = .015 olarak hesaplanmıştır.

“Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” Olivier, Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilmiş, Ögdem (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 48 madde ve paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar–ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı olmak üzere 6 ana alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup Hiç Katılmıyorum (1), ..., Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler “*Okul müdürü çalışanların yenilikçi uygula-*

malarını destekler.”, “Okulun vizyonu bütün üyelerin görüşleriyle oluşturulmuştur.”, “Okulun velilerle iletişimi sağlıklıdır.”, “Okul çalışanları ve paydaşları okulun değişim ve gelişimi için çaba sarf eder.” ve “Okul çalışanları arasında gerçekleşen sağlıklı ilişkiler, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için eldeki verilerin titizlikle incelenmesine yardımcı olur.” olarak verilebilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının .97 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda .97, paylaşılan değer ve vizyon boyutunda .95, kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutunda .97, paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunda .96, destekleyici koşullar-ilişkiler boyutunda .94 ve destekleyici koşullar-yapı boyutunda .96 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın verileri açısından her iki ölçek de güvenilirdir. Ölçeğin altı boyutlu yapısının korunup korunmadığını belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksleri; $\chi^2/df = 2.14$; RMSEA = .068; CFI = .99; IFI = .99; SRMR = .044 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçek için de ilk olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmıştır. Oranın 2’den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması kabul edilebilir uyumu ve 3’ten büyük olması ise büyük örneklem için mükemmel uyumu göstermektedir. Diğer kriterlerden CFI, NFI ve IFI oranlarının .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir, .95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA ve SRMR oranlarının .00 ile .05 arasında olması mükemmel uyumu gösterirken, .00 ile .10 arası kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Buna göre DFA ile elde edilen her iki ölçeğe ait uyum iyiliği indekslerideğerlendirildiğinde, araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçeğin de geçerli olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin toplamak amacıyla resmî okullarda veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ve ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 79-83 sayılı kararı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılı Mart-Nisan ayları arasında ve Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi hazırlanmış, Karaman ilinin Merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

‘SPSS for Windows 22.0’ ve ‘LISREL 8.80’ programları kullanılarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ilk önce araştırmanın normal dağılım varsayımlarına ulaşabilmek için bütün ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık-çarpıklık

değerlerine Kolmogorov Simirnov (KS) ile bakılmış ve maddelere ait çarpıklık değerlerinin -1.55 ile -.30 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.10 ile 1.50 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen değerler -3, +3 arasında olduğundan (Kline, 2015) normal dağılım gösterdiği görülmüş ve veriler parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş, üçüncü alt problemi için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmış ve dördüncü alt problemi için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerde tüm bağımsız değişkenler arası ilişkilerin istendik değer olan $r < 80$ değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada aynı amaçla tolerans değerlerine $1/(1-R^2)$ bakılmış ve elde edilen değerlerin .48 ile .80 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Varyans Şişme Faktörleri (VIF) incelenmiş ve elde edilen değerlerin 10'u aşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre regresyon analizinin sonuçlarını etkileyecek düzeyde bir çoklu doğrusallık probleminin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin hesaplanan frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeğine Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

OYDD Ölçeği	n	\bar{X}	Ss	Ortalamanın Anlamı
	347	3.75	1.05	Katılıyorum

Tablo 2’ye göre okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ölçeğinin boyutlarına ait toplam puanları incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MÖTÖ Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Ortalamanın Anlamı
MÖTÖ	347	3.71	1.04	Katılıyorum
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	347	3.76	1.07	Katılıyorum
Paylaşılan değer ve vizyon	347	3.72	1.10	Katılıyorum
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	347	3.73	1.09	Katılıyorum
Paylaşılan kişisel uygulamalar	347	3.68	1.12	Katılıyorum
Destekleyici koşullar-İlişkiler	347	3.70	1.09	Katılıyorum
Destekleyici koşullar-Yapılar	347	3.67	1.08	Katılıyorum

Tablo 3'te görüldüğü üzere Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği'nin alt boyutlarına ait toplam ortalama puan ($\bar{X}=3.71$) iken, en yüksek ortalama değerinin Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik ($\bar{X}=3.76$) alt boyutuna ait olduğu ve ortalama değerlere bakıldığında mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarında katılımcılar tarafından genellikle “Katılıyorum” şeklinde cevapların alındığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna göre pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Arasındaki İlişki (n=347)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. OYDD	-							
2. Mesleki Öğrenme Topluluğu	.543**	-						
3. Paylaşımıcı ve destekleyici liderlik	.592**	.946**	-					
4. Paylaşılan değer ve vizyon	.504**	.934**	.914**	-				
5. Kolektif öğrenme ve uygulamalar	.494**	.973**	.902**	.916**	-			
6. Paylaşılan kişisel uygulamalar	.492**	.954**	.855**	.855**	.940**	-		
7. Destekleyici koşullar-İlişkiler	.493**	.945**	.854**	.836**	.905**	.917**	-	
8. Destekleyici koşullar-Yapılar	.489**	.936**	.831**	.821**	.874**	.880**	.905**	-

** $p < .01$

Tablo 4'e göre öğretmen algılarına göre okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında ($r=.543$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere incelendiğinde en yüksek ilişkinin okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımıcı ve destekleyici liderlik boyutu arasında ($r=.592$; $p<.01$); en düşük ilişki düzeyinin ise okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki gelişme boyutu ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapılar arasında ($r=.489$; $p<.01$) ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütler, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Mesleki öğrenme topluluğunun okul

yöneticilerinin ders denetimini yordama durumunu ortaya koymak amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütleri Etkililiğine Yönelik Algılarının Mesleki Öğrenme Topluluğunun Alt Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizlerinin Sonuçları

Değişkenler	Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik			Paylaşılan Değer ve Vizyon			Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar			Paylaşılan Kişisel Uygulamalar			Destekleyici Koşullar-İlişkiler			Destekleyici Koşullar-Yapılar		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit	-	8.69	.0	-	9.18	.0	-	9.49	.0	-	8.78	.0	-	9.53	.0	-	9.50	.0
OYD Ölçeği	.5	13.6	.0	.50	10.8	.0	.5	10.5	.0	.4	10.48	.0	.4	10.5	.0	.4	10.4	.0
D	9	5	0	4	0	0	0	6	0	9	3	0	9	3	0	8	1	0

Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik: $R = .59$, $R^2 = .35$, $F_{(1-345)} = 186.405$, $p = .000$, $p < .01$
 Paylaşılan Değer ve Vizyon: $R = .50$, $R^2 = .25$, $F_{(1-345)} = 117.422$, $p = .000$, $p < .01$
 Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar: $R = .49$, $R^2 = .24$, $F_{(1-345)} = 111.601$, $p = .000$, $p < .01$
 Paylaşılan Kişisel Uygulamalar: $R = .49$, $R^2 = .24$, $F_{(1-345)} = 109.902$, $p = .000$, $p < .01$
 Destekleyici Koşullar-İlişkiler: $R = .48$, $R^2 = .23$, $F_{(1-345)} = 111.058$, $p = .000$, $p < .01$
 Destekleyici Koşullar- Yapılar: $R = .48$, $R^2 = .23$, $F_{(1-345)} = 108.440$, $p = .000$, $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde; okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R = .59$; $R^2 = .35$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %35'ini açıklamaktadır. Tablo 5'te yer alan p değerlerine bakıldığında okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği değişkeni paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği; paylaşılan değer ve vizyon boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ($R = .50$; $R^2 = .25$; $p < .01$) ve kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu ile de orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının paylaşılan değer ve vizyon boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %25'ini ve kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır. Tablo 5 izlendiğinde; okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır.

Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği destekleyici koşullar-ilişkiler boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$) ve destekleyici koşullar-yapılar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($R = .49$; $R^2 = .23$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının destekleyici koşullar-yapılar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %23'ünü ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin, okul yöneticisinin ders denetimini ve sunduğu geri bildirimleri olumlu olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenler okul yöneticisinin ders denetimini okul yöneticisi açısından öğretimsel liderliğin temeli olarak algılamakta ve olumlu davranış sergilemekte, öğretmenler okul yöneticisinin ders denetimini kendi mesleki gelişimleri açısından da olumlu karşılamaktadırlar. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Altun, Şanlı ve Tan 2015; Aslanargun ve Göksoy 2013; Koşar ve Buran, 2019; Tonbul ve Baysülen, 2015; Tunç,2020). Buna göre okul yöneticilerinin ders denetimini olumlu yönde gerçekleştirdikleri ve sundukları geri bildirimler ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekledikleri sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir deyişle okul yöneticilerinin eğitimin temel amaçlarından olan ders denetimini yaparken öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek verdikleri ve mesleki gelişimlerini destekledikleri yorumu yapılabilir.

Mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşullar-yapılar ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Alanyazında elde edilen bu bulgu ile paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Antinluoma vd., 2018; Bellibaş, Bulut ve Gedik, 2017; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; İlğan vd., 2011; Kalkan, 2015; Öğdem, 2015). Antinluoma ve arkadaşları (2018), en yüksek algının kültür ve öğretim boyutlarında olduğunu ardından ise liderlik ve profesyonel gelişme boyutlarının geldiğini ve bütün boyutlarda yüksek algının ortaya konduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ortaya konan sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bellibaş ve diğerleri (2017) paylaşılan liderlik boyutunun en yüksek algıya sahip olduğunu, paylaşılan vizyon, öğretmenlerin kişisel deneyimlerini paylaşması, işbirlikçi öğrenme boyutlarında da öğretmenlerin algıları

nın yüksek olduğunu ancak öğrenme topluluklarının gelişiminin desteklenmesi boyutunun neredeyse negatif düzeyde bir algıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları ile arasındaki ilişki incelendiğinde, mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşullar-yapılar ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi paylaşımcı liderlik özellikleri sergileyerek, okulda karar alırken öğretmenlerin görüşlerine önem verir. Aynı zamanda öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmesi, okulun mesleki öğrenme topluluğuna dönüşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber okulda karar alınırken farklı zümreler arasındaki öğretmenlerin kurdukları iletişim ile karar verirse okul yöneticisi güç ve otoritesini öğretmenler ile paylaşmış olur. Sosyal sermaye kuramına göre ortak deneyimler ve paylaşılan tecrübeler ile birbirine güven duymak, iş birliği yapmak ile bir topluluk oluşturulur. Bu sonuç Bellibaş ve diğerlerinin (2017) sonuçları ile örtüşmektedir. Bellibaş ve diğerleri (2017) bu sonucu okullarda düzenli yapılan toplantılar ile oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının sonucunda ortaya konan mesleki gelişme ve amaç paylaşma gibi liderlik davranışlarını destekleyen bu sonuçları umut verici olarak nitelendirmektedir. Zaare (2013) sınıf gözleminin önemini belirleyerek, öğretmenlerin gelişimini desteklemeyi ve buna uygun öneriler sunmayı amaçladığı çalışmasının bulgusunda, öğretmenlerin nitelikli meslektaşlarını gözlemleyerek nasıl öğretecekleri konusunda çok şey öğrendiklerini ve deneyimlerin onların öz farkındalıklarını geliştirmelerine ve daha yansıtıcı bir öğretmen olmalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmacının ortaya koyduğu sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapılar boyutu arasındaki ilişkinin en düşük düzeydeki ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumun temelinde öğretmenlerin bilgi paylaşımından kaçınmalarının, teknolojik alt yapı ve öğretim materyali eksikliğinin ve okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinin olduğu düşünülebilir. Türkiye’deki okulların programları planlanırken ve uygulanırken okulların işbirliğini destekleyen olumsuz etmenlerin olması, özellikle köy okullarındaki fiziksel yetersizlikler destekleyici koşullar-yapılar boyutunun düşük olmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu

belirlenmiştir. Liderliği paylaşan okul müdürü ders denetimi ve sonrasında öğretimi geliştirme de tüm okul çalışanlarının bilgi ve becerilerinin etkin kullanılmasını sağlar. Karar alma sürecine öğretmenleri dahil ederek alınan kararların uygulanma olasılığını artırır. Paylaşılan liderlik ile okul yöneticisi öğretmenlere liderlik olanağı sağlar bunun için gerektiği zaman ve kaynak oluşturur. Paylaşımçı ve destekleyici lider öğretmen gruplarının birlikte çalışmasını kolaylaştıracak ve öğretimi geliştirilmesini sağlayacak fırsatlar oluşturur. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen zümre toplantıları bunlara örnektir mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenler arasında bir sinerji oluşur her öğretmen diğerinden yenilikçi fikirler geliştirmeye yönelik bir şey kazanır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bununla beraber okul müdürünün ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği öğretimsel liderliğin alt boyutlarından paylaşımçı ve destekleyici liderliğin temelini oluşturduğu söylenebilir (Bellibaş vd., 2017; Kalkan, 2015). Bu bağlamda ders denetimi değişkeni mesleki öğrenme topluluğunun yordayıcısı olarak ifade edilebilir.

İkinci olarak okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan değerler ve vizyon boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak ortak bir vizyon yaratmalı öğretmenleri bu vizyon etrafında motive etmelidir (Koşar ve Buran, 2019). Aynı zamanda her okul öğrenci öğrenmelerini temel alarak kendi vizyonunu geliştirmelidir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bu bağlamda okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan değer ve vizyon boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerde nihai amaç öğrenci öğrenmesini sağlamak öğretmeni geliştirmektir (Altun ve Sarpkaya, 2011; Sullivan ve Glanz, 2013). Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişimi meslektaş denetimi takım çalışmaları ve mesleki öğrenme toplulukları gibi uygulamalar ile desteklenmelidir. Bu uygulamalar işbirliği temellidir ve kolektif öğrenmeyi destekler. Bununla beraber yapılan bu faaliyetler öğretmenlerin sorunlarına beraber çözüm buldukları (Öğdem, 2015) ve öğretim zenginleştirmek için sorumluluk aldıkları (Gün, 2021) çalışmalardır. Yapılan mesleki gelişimi ve öğretimin niteliğini artırmak amaçlı yapılan ders denetiminin okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesinde etkin rol oynadığı söylenebilir. Bu durum okul müdürünün ders denetimi ve sunduğu derneklerin etkililiği mesleki önüne topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ders denetimi ve geri bildirim öğretmenler arasında yansıtıcı uygulamaların artırılmasında önemli bir faktördür öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimin de öğretimi geliştirmek için birbirlerini desteklemeleri çok önemlidir (Özdemir, 2020; Wahlstrom ve Louis, 2008). Öğretmen-öğretmen iletişiminde öğretmenler kendi ders değerlendirmesini yapmış olabilir bununla beraber öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemesi gerektiğini belirten çalışmalarda mevcuttur. Bu bağlamda zümre başkanlarının denetim sistemine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bozak ve Demirtaş, 2011; Ergen ve Eşiyok, 2017; Koşar ve Buran, 2019). Bu doğrultuda okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunun anlamlı yordayıcısıdır.

Son olarak okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği destekleyici koşullar-yapılar ve ilişkiler boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticisinin ders denetim ve sunduğu deneklerin okulun değişim ve gelişim için etkili olduğunu gösterebilir. Okulda öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinin güveni ve saygıya dayalı ilişkiler olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin mesleki gelişimi desteklemek amacıyla yaptığı ders denetimleri ve sunduğu dönütler okulda destekleyici bir kültür olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretimin niteliği açısından okulun fiziksel koşulları, okulun teknolojik alt yapısı ve öğretim materyali yeterliliğinin önemli olduğu söylenebilir. Ders denetimi, destekleyici koşullar-yapılar ve ilişkiler boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmada araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcıya yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonuçlarına göre MÖTÖ alt boyutlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunun ders denetimi ile arasındaki ilişki daha yüksek çıkmıştır. Buna göre okul yöneticilerine paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışları kapsamında işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı oluşturmaları, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili dönütler vermeleri ve okulda ortak kararların alınmasını teşvik etmeleri önerilebilir. Böylece okullarda ders denetimi süreçlerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırma sonuçlarına göre MÖTÖ alt boyutlarından destekleyici yapılar ve ilişkiler boyutunun ders denetimi ile arasındaki ilişki düşük çıkmıştır. Buna

göre okul yöneticilerinin okulun mekân, teknolojik alt yapı gibi özellikleri iyileştirmeye yönelik girişimlerde bulunması, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturması, öğretmenlerin diğer okul aktörleri (öğrenci, veli, öğretmen) ile güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurmasına destek olması önerilmektedir.

3. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği mesleki öğrenme topluluğunu yordadığını göstermiştir. Bu nedenle okul yöneticileri etkili ders denetimi konusundaki kapasitelerini artırıcı eğitimler verilmeli ve ders denetimin daha nitelikli şekilde yürütmeleri için onlara yol gösterecek daha nitelikli denetim kılavuzu ve formları hazırlanabilir. Bu kılavuz ve formlar, mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara öneriler şu şekildedir:

1. Alanyazında araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara, bu iki değişkene ilişkin farklı araştırma yöntemleri, farklı örneklerle desteklenen çalışmalar yapmaları önerilebilir.
2. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki öğrenme topluluğunu yordadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin yürütecekleri nitelikli bir ders denetimi, öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Araştırmacıların, okul yöneticilerinin daha nitelikli ve çağdaş ders denetimi yapmasını sağlayacak yollarla ilgili (örneğin çağın gereklerine uygun denetim kılavuzu, denetim formları nasıl olabilir gibi) araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S., ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akada, T., ve Kabasakal, Z.(2018). *Öğretmen liderliğini destekleyebilen bir öge olarak çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur. Aydın, Türkiye.
- Altun, B., ve Sarpkaya, P. Y. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303.
- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96.

- Ansawi, B., ve Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and Lesson Study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9(1-3), 63-70.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P., ve Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Avcı, Y. E. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin Dikmen, M., ve Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 351-384.
- Bellibas, M.Ş., Bulut, O., ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., ve Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 69-81). Lambert Academic Publishing.

- Dufour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- Dufour, R. (2004). What is a “Professional learning community”? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., ve Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: Best practices for enhancing students achievement*. Solution tree press.
- Ekinci, H., ve Sabancı, A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 138-154.
- Eroğul, G. M. (2012). *Eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 275-294.
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (9.Baskı). (Mualla Bilgin Aksu ve Esmahan Ağaoğlu Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hallinger, P., Liu, S., ve Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hazar, S. (2021). *Okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

- Hipp, K. K., ve Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, 11-21.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim dergisi*, 19(1), 151-166.
- İtiyaroğlu, N. (2018). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1143-1160.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, N., ve Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim ve yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koşar, S., ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köse, A. (2017). Problematic course supervision with in Turkish education system. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 298-367.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının, okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- McGhee, M. W., ve Stark, M. D. (2021). Empowering teachers through instructional supervision: Using solution focused strategies in a leadership preparation program. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 43.

- MEB, (2010). İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi. MEB.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB, (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2013*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., ve Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. *Reculturing schools as professional learning communities*, 70-74.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: The role of Professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603.
- Özdemir, N., Özkanlı, A., ve Altuntaş, F. (2021). Halk eğitim merkezi denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 124-140.
- Parlar, H., Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244.
- Range, B. G.,McKim, C., Mette, I. M., ve Hvidston, D. J. (2014). Aspiring principals' perspectives about teacher supervision and evaluation: Insights for educational leadership preparation programs. *Education Leadership Review*, 15(1), 1-17.
- Reddy, L.A., Dudek, C.M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R.J., ve Kurz, A. (2018). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: A preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 47-70.
- Şama, E., ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(2), 313-342.
- Savaş, G. ve Demirkasımoglu, N. (2021). Okullarda öğrenme iklimi ölçeği'nin (oöiö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 147- 178.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15. Baskı).(Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

- Sullivan, S., ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tunç, Z. (2020). *Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Usta, M. E., ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Ünver, T. (2021). Teacher professional learning community as a predictor of collective teacher efficacy. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 131-146.
- Vanblaere, B., ve Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.
- Wahlstrom, K. L., ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education*. 10(1), 19-35.
- Yoo, H., ve Jang, J. (2022). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18.
- Zaare, M. (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 605-614.