

Gelişimsel Denetim Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Developmental Supervision Scale: Validity and Reliability Study

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN¹, Celal Teyyar UĞURLU², Aslı AĞIROĞLU BAKIR³

¹ Sorumlu Yazar, Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, fatma_koybasi@hotmail.com

² Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, celalteyyar@yahoo.com

³ Dr., Turgut Özal Anadolu Lisesi, Malatya, Türkiye, asliabakir@gmail.com

Geliş Tarihi:01.08.2017

Kabul Tarihi:03.07.2018

ÖZ

Araştırmanın amacı geçerli ve güvenilir bir gelişimsel denetim ölçeği (GDÖ) geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışması niteliğinde olan bu çalışmada birinci çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan 149 öğretmenden oluşmaktadır. Yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Sivas ili merkez sınırları içerisindeki okullardan kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile ikinci çalışma grubu 254 öğretmenden oluşmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için tutarlılık katsayısı ve madde analizleri ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerlik testine uygunluğunu belirleyen Temel Bileşenler Analizi sonucunda KMO değeri 0,895 ve Bartlett testi sonuçları manidar bulunmuştur ($X^2 = 3136,060$ $p=,000$). Gelişimsel denetim ölçeği, yönlendirici, yönlendirici olmayan ve işbirlikli denetim olmak üzere üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA=0.067, CFI=0.96, NFI=0.92, AGFI=0.81, NNFI=0.95 ve (χ^2/sd) 562.85/268 = 2.10 ulaşılan değerler modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. GDÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel denetim, yönlendirici denetim, yönlendirici olmayan denetim, işbirlikli denetim.

ABSTRACT

The purpose of the research is to develop a valid and reliable Developmental Supervision Scale (DSS). In this research which is a scale development study, the first study group consists of 149 teachers working in the province of Sivas in 2015-2016 school year. In order to test the validity of the criterion scale, the second study group consisted of 254 teachers in Sivas province. The construct validity of the scale was determined by exploratory and confirmatory factor analysis. Reliability studies were tested with internal consistency coefficient and item analysis. The reliability coefficient of the scale is .90. As a result of confirmatory factor analysis, RMSEA = 0.067, CFI = 0.96, NFI = 0.92, AGFI = 0.81 and NNFI = 0.95 values showed that the goodness of fit index is at acceptability level. Resultly, DSS is a reliable and valid scale.

Keywords: Developmental supervision, developmental supervision scale, router control, non-router control, cooperative control.

GİRİŞ

Tarihsel gelişimi açısından eğitim yönetimi ve eğitim denetimi birbiriyle çok yakından ilişkili olan alanlar olmak üzere denetimi gerekli kılan unsur yönetim literatüründe entropy olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir (Aydın, 2013). Eğitim denetimi, yönetsel bakış açısı ile okulun kendi işleyişini korumak ve geliştirmek yönünde (Alfonso, Firth ve Neville, 1981; Harris, Bassent ve McIntyre, 1969) değerlendirilirken; öğretim programın yazılması ve geliştirilmesini sağlama uygulamaları olarak da değerlendirilmiştir (Cogan, 1973; Marks, Stoops ve King, 1985). Eğitim denetimi, eğitim politikaları ve programların etkililiğini belirlemede dolaylı bir ölçme yönüne sahip olduğu da eklenebilir.

Denetim öncelerinde kontrol odaklı olarak 1620'lerde gelişmeye başladığı, 1900'larda bilimsel bürokratik ve insan ilişkilerine doğru yöneldiği ve 2000'lerde çağdaş denetim modellerine doğru evrimleştiği söylenebilir. Kontrol odaklı denetimden-öğretmenlerin eğitim sürecini değerlendirmeye dayalı geleneksel paradigmadan (Nolan ve Hoover, 2010) sosyal etkileşimli bir paradigmaya geçişi sağlama yönünde bir dönüşüm paradigmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu dönüşüm paradigmasının daha çok meslektaş etkileşimli denetime doğru bir değişim içerdiği ön görülmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Okullarda tek yönlü denetimde öğretmenlerin hedef haline getirilerek yapılan denetimin (İnal ve diğerleri, 2013) önüne geçebilmek için meslektaş etkileşimli denetim, mesleki gelişimi sağlama ve gelişimi sürekli kılma konusunda etkili bir yöntem olarak görülebilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Mesleki gelişimi sağlama yönünde bir standart program veya planın varlığından söz etmek oldukça zordur. Her öğretmenin farklı ilgi ve becerileri, öğretmenlerin öğrenmek istedikleri veya kendilerini eksik buldukları bilgi ve beceriler farklı olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin gereksinimlerine göre şekillenir. Glickman (2002) her öğretmenin bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve ilgi alanlardaki gelişim aşamalarının farklılığından kaynaklanan farklı mesleki gelişim düzeyleri olduğunu ileri sürmüştü ve bu gelişim düzeyine uygun bir gelişimsel denetim modeli sunmuştur. Gelişimsel denetim, öğretmenlerin farklı gelişim düzeylerine göre farklı denetim modellerinin uygulanmasına yönelik bir uygulamadır.

Gelişimsel denetimin etkililiği, denetmenin öğretmenlerin veya bir grubun ihtiyaçlarına göre uygun modeli seçme esnekliğine sahip olmasıdır (Zellermayer ve Margolin, 2005). Gelişimsel denetim, öğretmenlerin gelişim özelliklerine göre en uygun başlangıç düzeyi yaklaşımını belirleme, seçilen yaklaşımı uygulama ile öğretmenin seçim ve karar verme sorumluluğunu bir taraftan artırırken diğer taraftan öğretmenin gelişimini destekleme şeklinde devam eden bir süreçtir (Glickman, Gordon ve Gordon, 2014).

Gelişimsel denetimde amaç denetimi korku uyandıran bir uygulamadan çıkarıp öğretmenin gereksinimlerine uygun bir denetim süreci hazırlamaktır (Aydın, 2013). Öğretmenlerin hangi gelişim aşamalarında hangi düzeylerde buldukları belirlemede yetişkin gelişim düzeyi ve öğretim uzmanlığını gösteren bilişsel, kavramsal, ahlaki ve benlik gelişimi bilinç/ farkındalık ile öğretmenin bağlılık düzeyini gösteren mesleki ilgi düzeyleri yanında denetmenin sorun çözme sorumluluğu ile durumun ivediliği de etkili faktörlerdir (Glickman, Gordon ve Gordon, 2014). Gelişimsel denetimde gelişim aşamalarında yer alan düzeyler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Gelişimsel Denetimin Gelişim Aşamalarında Yer Alan Düzeyler

Yetişkin Gelişim Düzeyi					Öğretim uzmanlığı ve bağlılık düzeyi	
Gelişim Aşamaları	Bilişsel Gelişim	Kavram. Gelişim	Ahlaki Gelişim	Benlik Gelişimi	Bilinç/Fark.	Mesleki İlgisi
Araştır.	Piaget (1971)	Hunt ve Joyce (1967)	Kohlberg ve Armon (1984)	Cummings ve Murray (1989)	Kegan (1994)	Glickman ve diğ. (2004)
Gelişim Düzeyi	Duyusal devinim	Düşük düzey	Gelenek öncesi düzey	Alt aşama (endişe& korku)	Düşüncesiz hareket	Öz-Yeterlilik
	İşlem öncesi	Orta düzey	Gelenek düzeyi	Orta aşama (uyumlu-uygucu)	Hükümdarlık	Öğretim Görevleri
	Somut işlem	Yüksek düzey	Gelenek sonrası düzey	Üst aşama (olgun benlik)	Kişilerarası	Öğretim. Etki
	Soyut işlem				Kurumsal	
					Bireylerarası	

Kaynak: Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). Denetim ve Öğretimsel Liderlik kitabından yararlanarak oluşturulmuştur.

Tablo 1’de öğretmenin her bir gelişim basamağındaki gelişim düzeyi belirlenerek genel bir değerlendirme ile alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılır. Bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik gelişimi ile bilinçlilik durumlarının ağırlıkta olduğu düzey belirlenerek yetişkin gelişim düzeyi saptanır. Öğretmenin uzmanlığı, bir problemi çözmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması ile ilişkili olup öğretmenin bağlılığı, yapacağı iş için gönüllü çaba harcaması ile ilgilidir.

Öz-yeterlilik, öğretim görevleri ve öğretimsel etki faktörleri ile öğretim uzmanlığı ve mesleki ilgi düzeyi çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere sıralanır. Yetişkin gelişim düzeyi çok düşük düzeyde olan öğretmenlerin öğretim uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri de çok düşüktür. Yetişkin gelişim düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğretim uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri ortanın altında iken yetişkin gelişim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri ortanın üstündedir. Öğretim uzmanlığı ve bağlılığı çok yüksek olan öğretmenler ise yetişkin gelişim düzeyleri çok yüksek olarak değerlendirilir.

Öğretmenlerin gelişim düzeyleri üst düzeyde ise ‘yönlendirici olmayan yaklaşım’; orta düzeyde ise denetmen ve öğretmenlerin takım olarak çalıştıkları ‘işbirlikçi yaklaşım’; orta düzeyin biraz altında ise ‘yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı’ ve alt düzeyde ise ‘yönlendirici kontrol’ yaklaşımı benimsenmektedir.

Gelişimsel denetimde uygulama modellerinin öğretmenlere uygunluğu şu şekilde belirlenebilir (Glickman, 2002): i) Öğretmen, konu hakkında müfettişten daha fazla bilgiye ve uzmanlığa sahip olduğunda, öğretmen verilecek kararı uygulamada asıl sorumlu olduğunda ya da denetmenin söz konusu sorunla ilgili olmadığı durumlarda ‘Yönlendirici Olmayan Yaklaşım’ ii) denetmen ve öğretmen birbirine yakın düzeyde uzmanlığa sahip olduklarında, bir konu hakkında bilgi toplamak gerektiğinde, hem öğretmen hem de denetmenin kararı uygulamaya dâhil olduklarında veya sonuçlarından sorumlu olduklarında, her iki tarafın problemi gerçekten önemseydiği durumlarda, ya da öğretmeni karar aldığı anda bırakmanın güvensizliğe ve düşük morale yol açacağı durumlarda ‘İşbirlikçi Yaklaşım’ iii) öğretmenler deneyimsiz olduğunda,

kafaları karmaşık olduğunda, bilgi eksikliği olduğunda, ya da sadece uygun hedef ve stratejileri belirleme durumunda fikre ihtiyaç duyduklarında ‘Yönlendirici Bilgilendirme Yaklaşımı’ ve iv) denetmen konu ya da problem hakkında öğretmenden daha çok bilgi sahibi olduğunda, kararın uygulanmasına denetmen birinci derecede dâhil olduğunda veya kararın sonuçlarından tümüyle denetmen sorumlu olduğunda, denetmen konu ya da kararı çok fazla önemserken öğretmen önemsemiyorsa ve öğretmenle görüşme yapmak için yeterli zamanın olmadığı acil bir durumda ‘Yönlendirici Kontrol Yaklaşımı’ olmak üzere dört yaklaşım benimsenir.

Daresh (1995) gelişimsel denetimi kuramsal olarak yönlendirici olmayan, işbirliğine dayalı ve yönlendirici yaklaşım boyutları ile açıklamıştır. İlğan (2000), Edward Pajak’ın (2000) Carl Glickman’ın gelişimsel denetimin modelleri ile ilgili kitap bölümünün çevirisini yapmıştır. Zeller Mayer ve Margolin (2005) gelişimsel denetimle ilgili yapılan çalışmaları irdeleyerek gelişimsel denetimin etkililiğini gelişimsel denetim modellerinin denetmene sağladığı esneklik olarak ifade etmişlerdir. Everett (2011) gelişimsel denetimin öğrencilerin öz-yetkinliği üzerinde olumlu artış sağladığı ve öğrencilerin gelişim evrelerini takip etmede teoriyi pratiğe dönüştürme imkanı verdiği şeklinde belirtmiştir. Karakuş (2010) çağdaş denetim modelleri adlı makalesinde gelişimsel denetim sürecini kuramsal olarak incelemiştir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda gelişimsel denetim ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu belirtilebilir. Ayrıca gelişimsel denetime ilişkin eğitim örgütlerine uygun (öğretmen- denetmen ilişkisi şeklinde) bir ölçme aracı bulunmadığı da görülmektedir. Bu bağlamda gelişimsel denetim yaklaşımının uygulanmasına imkan veren bir ölçme aracının olması bir gereksinim olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin gelişim düzeylerini ortaya koyacak bir ölçme aracının olması gelişimsel denetim yaklaşımlarının uygulanmasını kolaylaştırabilir. Alan yazında gelişimsel denetimin değerlendirilmesine ilişkin ölçme aracının olmaması böyle bir çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin gelişimsel denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir gelişimsel denetim ölçeği geliştirmektir.

YÖNTEM

2.1. Çalışma grubu I

GDÖ (Gelişimsel Denetim Ölçeği) geliştirilmesi için veri toplamak amacıyla 2015-2016 öğretim yılı birinci yarıyılında Sivas ilinde toplam 17 okulda görev yapan öğretmene ulaşılmıştır. Yapılan ilk incelemenin ardından hatalı ve eksik doldurulmuş formlar elendikten sonra toplam 149 öğretmene ait veriler analize alınmıştır. Araştırmaya katılan 149 öğretmenin 69’u (%46,3) kadın ve 80 (%53,7) erkektir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%53,6) 12 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

2.2. Çalışma grubu II

Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında ölçüt ölçek geçerliliğini test etmek amacıyla 2015-2016 öğretim yılı ikinci yarıyılında Sivas ili merkez sınırları içerisindeki okullardan kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemine uygun olarak 254 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 129 (%50,8) ‘i kadın ve 125 (%49,2)’si erkektir. Katılımcıların yarısından fazlası (n= 127, % 50) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 99’u (%39)’u sınıf öğretmeni 155’i (%51) diğer branşlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin çalıştıkları okul türüne göre sayıları ise 105 (41,3)’ü ilkokul, 100 (39,4)’ü ortaokul ve 49 (19,3)’ ü diğer okullarda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçekte yer alan maddeler oluşturulurken, alan yazındaki denetim, gelişimsel denetim ile ilgili kuramsal bilgi ve araştırmalardan yararlanılmıştır (Aydın, 2013; Çetinkanat ve Sağnak, 2010, Turan, 2009). Carl Glikman ile Daresh’in gelişimsel denetim yaklaşımlarından

öğretmenlerin farklı gelişim alanlarına uygun denetim modelleri sunduğu için yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için gelişimsel denetime ilişkin yargılarla zengin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluştururken hem öğretmen görüşlerinden yararlanılmış hem de alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Öğretmenlerin gelişim düzeyleri, öğretim uzmanlığı ve bağlılıklarına ilişkin buldukları düzeylere göre farklı denetim modelleri uygulanacağı için öğretmen görüşlerinin alınması soruların hazırlanmasına yol göstermesi açısından tercih edilmiştir. Alanyazında gelişimsel denetim modeli yaklaşımda üç boyutlu bir ölçek ortaya çıkması beklenmektedir. Bu boyutlar i) yönlendirici olmayan yaklaşım; ii) işbirliğine dayalı yaklaşım ve iii) yönlendirici yaklaşım (Daresh, 2001) olmak üzere sınıflandırılabilir. Madde havuzu oluşturulurken öğretmenlere, “Denetimlerinizde, denetmenlerin davranışları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?, Nasıl bir denetmen ile çalışmak istersiniz?, Denetimlerinizde sizi en çok etkileyen denetim anınızı paylaşır mısınız? soruları açık uçlu sorularak denetim sürecinin paylaşılmasına ilişkin bilgi toplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevapların incelenmesi sonucunda gelişimsel denetim içeriğine uygun ifadeler belirlenmiş ve gelişimsel denetim yargıları olarak ifade edilmiştir.

Bu analiz sonucunda elde edilen bilgiler, kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar temelinde 43 gelişimsel denetim yargısı elde edilmiştir. Gelişimsel denetim ile ilgili cümleler üç eğitim bilimlileri alan uzmanı ve iki öğretmen ile görüşülerek anlaşılır olup olmadığı irdelenmiştir. Daha sonraki süreçte bir ölçme ve değerlendirme uzman görüşüne başvurularak maddeler 39 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Gelişimsel denetim yaklaşımını tam ve net belirlemeye yönelik kapsam geçerliğine ilişkin eğitim yönetimi bilim dalında iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve Miles ve Huberman (1994)’ın uyuşum yüzdesi formülü ile öğretim üyelerinin görüşlerinin uyuşum yüzdesi % 92 olarak belirlenmiştir. Düzenlenen taslak form ölçekte yer alan 39 maddenin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş ve seçenekler birden beşe doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve seçenekler birden beşe doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistikî işlemlerinde SPSS 22.00 ve LISREL 8,7 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testiyle incelenmiştir. KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapı modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA’da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 3 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaşmış uyum indeksi (NFI) değerleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

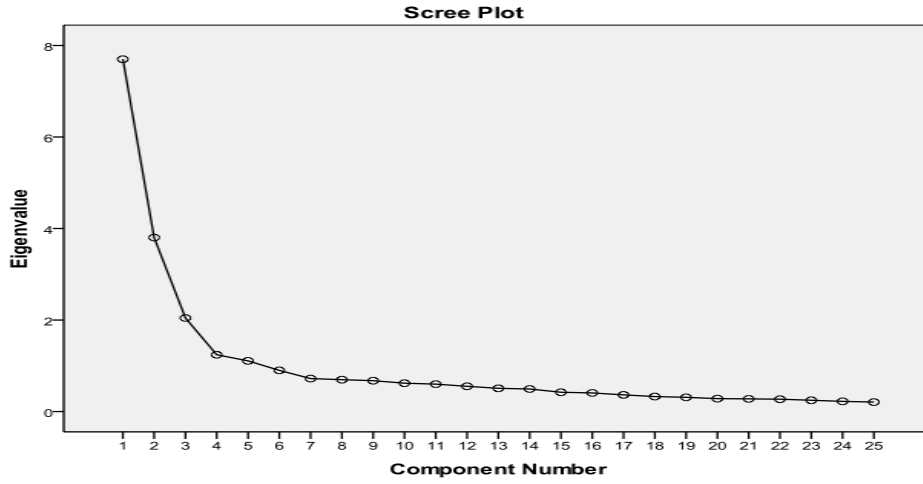
Gelişimsel Denetim Ölçeği’nin (GDÖ) geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği iki temel başlık altında toplanmıştır.

3.1. Geçerlik

GDÖ’ nün geçerliliğinin incelenmesinde yapı geçerliliğinin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

3.2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

GDÖ' nün AFA sonuçlarının elde edilmesi için öncelikle veri setindeki uç değerler temizlenmiştir. Her ne kadar da faktör analizinde örneklem büyüklüğünün 300'ün üstünde olması istense de, çalışmanın geçerliliğine katkı sağlaması açısından tüm uç değerlerin atılması uygun görüldüğü için örneklem büyüklüğü 300'ün altında bir değere sahiptir. Verilerin hazırlanmasından sonra 254 kişilik veri seti üzerinden ölçeğin yapı geçerlik testine uygunluğunu belirleyen Temel Bileşenler Analizi sonucunda KMO değeri 0,895 ve Bartlett testi sonuçları manidar bulunmuştur ($X^2 = 3136,060$ $p=,000$). Ulaşılan değer, değişkenler arasında yüksek ilişki olduğunu göstermekle beraber verilerin açıklayıcı faktör analizine hazır olduğunu göstermektedir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin faktör sayısını belirlemede yol gösterici olan Scree Plot grafiği Şekil I'de verilmiştir.



Şekil I. AFA Scree Plot Grafiği

Şekil I'deki grafik ve bileşenlerin açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen maddelerin ortak varyansları ve faktör yükleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda tüm maddelerin ortak varyansları .40'ın üzerinde bulunmuştur ancak binişiklik gösteren maddelerin olduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler ve tekrarlı uygulamalar sonucunda yedi madde ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda Varimax dik döndürme yöntemi ile elde edilen döndürülmüş faktör yapısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Faktör Yapısı Verileri

Madde	Faktör Yük	Bileşenler			Madde Toplam Korelasyonu
		Yönlendirici	İşbirlikçi	Yönlendirici Olmayan	
M1	,622	,786			,497
M2	,722	,835			,558
M3	,677	,790			,606
M4	,564	,744			,515
M5	,662	,770			,633
M6	,461	,634			,544
M7	,392	,610			,453

M8	,387	,567	,576	
M9	,381	,546	,587	
M10	,454	,579	,593	
M11	,526	,691	,615	
M12	,638	,758	,695	
M13	,549	,711	,626	
M14	,380	,615	,495	
M15	,490	,641	,649	
M16	,691	,819	,670	
M17	,516	,643	,575	
M18	,543	,607	,650	
M19	,371	,573	,402	
M20	,604	,670	,521	
M21	,603	,762	,401	
M22	,453	,670	,323	
M23	,612	,713	,466	
M24	,701	,785	,491	
M25	,549	,732	,393	
Var. Yük.	16,53	21, 34	16,104	Toplam
Açık. Var.				53,96

Tablo 2 incelendiğinde GDÖ'nün öğretmenlerin nasıl bir denetim istedikleri üç boyutlu bir yapı ile açıklanmaktadır. GDÖ'nün faktör yapısı incelendiğinde madde ortak varyanslarının 0,32-0,81 arasında değiştiği ve hiçbir maddenin binişiklik göstermediği görülmektedir. Tüm bu bulgular GDÖ'nün temiz ve iyi bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermekte ve yapı geçerliğinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği için, AFA sonucunda üç faktör altında toplanan ölçüğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gözlenebilir faktörlerle gerçek verilerin uyumunu aramaktadır. DFA ile önceden belirlenmiş faktörlerin test edilir. DFA kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulamadır. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) birçok uyum indeksine bakılabilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğini test etmek için kullanılan bir test tekniğidir (Büyüköztürk, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

DFA bir tür hipotez testidir. Kuramsal bilgilere dayalı gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerin de kendi aralarında birbirleri ile ilişkileri kanıtlanmaya çalışılır. Bu açıdan doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bilginin doğrulanması amacıyla

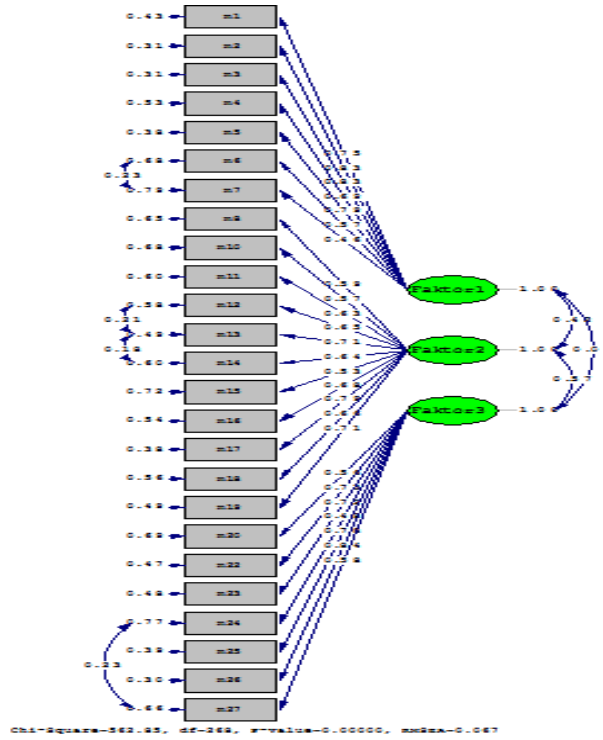
kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Bir modelin kabul edilebilir olması için, “uyum iyiliği kriterleri” ne bakılmaktadır (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010). Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM) alanında en sık olarak kullanılan Ki Kare testi (X^2) ve Ki Kare’nin serbestlik derecesine ($\chi^2/sd.$) oranıdır. Bu oranın 5 ve altında olması kabul edilebilir değer olarak belirtilir. Doğrulayıcı faktör analizi için en çok kullanılan uyum indeksleri, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Non Normed Fit Index (NNFI) ve Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) uyum indeksleridir. Bu araştırma sonucunda, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin .90’ın üzerinde olması iyi uyum olarak kabul edilir. RMSEA değerinin ise, .05 ve altında olması mükemmel, .80 ve altında olması ise kabul edilebilir uyum olarak görülür (Şimşek, 2007). Ölçeğin faktör yapı modeli DFA ile test edilmiştir. DFA’da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 3 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için, ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlanmış uyum indeksi (NFI), ve Non-Normed Fit Index (NNFI) değerleri incelenmiştir.

DFA sonucunda RMSEA=0.067, CFI=0.96, NFI=0.92, AGFI=0.81, NNFI=0.95 değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. RMSEA’nın %90 güven aralığı da (0.059; 0.074) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan Ki Kare’nin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) $562.85/268 = 2.10$ ’dir ($p = .000$) ve bu sonuç önerilen faktör modelinin iyi uyumlu olduğunu göstermektedir. GDÖ’nün açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konulan 3 faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 25 madde 3 faktör üzerinden incelenmiştir. DFA incelemesi sonucunda uyum indekslerinin 3 boyutlu modele uygun uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. GDÖ Modeli Uyum İyiliği İstatistikleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum	Kaynak
RMSA	0.067	0.08	Kabul Edilebilir	Jöroskog ve Sörbom, 1993
SRMR	0.068	0.08	Kabul Edilebilir	Kline, 2011
AGFI	0.81	0.90	İyi Uyum	Kline, 2011
NNFI	0.95	0.95	İyi Uyum	Hu ve Bentler, 1999
CFI	0.96	0.95	İyi Uyum	Hu ve Bentler, 1999

Tablo 3 incelendiğinde GDÖ için yapılan DFA modelinin genel olarak iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Bu durum ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemektedir. GDÖ için DFA modeli Şekil II’de verilmiştir.



Şekil II. Gelişimsel denetim ölçeğinin DFA modeli

Şekil II’de DFA modeli için tüm bağlantılar için hesaplanan t değerleri manidar bulunmuştur. Analiz sonucunda hesaplanan hata varyansları incelendiğinde hata varyanslarının .30 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte faktör yükleri ise .38 ile .72 arasında değişmektedir. Hata varyansları istisna birkaç madde dışında genel olarak orta düzeyde olmakla birlikte faktör yükleri genel olarak yüksek değerlere sahiptir.

3.4. Gelişimsel Denetim Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Yapılan Cronbach’s Alfa testi sonucuna göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara göre güvenilirlik katsayıları yönlendirici denetim boyutu, .86; işbirlikçi denetim boyutu için .88 ve yönlendirici olmayan denetim boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler .70 üstü olduğu için ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Gelişimsel denetim ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin düşük veya orta düzeyde olduğunu gösteren Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin değerler tablo 4’te gösterilmiştir. Alt boyutlar farklı denetim modelini gerektiren uygulamalara yönelik maddeler içerdiği için toplam ölçek ile alt boyutları arasındaki ilişki incelenmemiştir.

Tablo 4. Gelişimsel Denetim Modeli Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	1	2	3
Yönlendirici (1)	-	.39*	.46*
İşbirlikçi (2)	.39*	-	.09*
Yönlendirici olmayan (3)	.46*	.09*	-

*P<.05

Gelişimsel denetim yaklaşımında yer alan denetim modellerinden yönlendirici model ile işbirlikçi model arasında (r=.39) pozitif yönde ve orta düzeyde; yönlendirici model ile yönlendirici olmayan model arasında (r=.46) pozitif yönde ve orta düzeyde; işbirlikçi model ile

yönlendirici olmayan model arasında ise ($r=.09$) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin denetiminde çağdaş denetim yaklaşımlarından biri olarak denetimi kontrol odaklılıktan öğretmen gelişimine dayandıran gelişimsel denetimin yapılması yönünde pratik ve ekonomik uygulamalar sağlanabilir. Gelişimsel denetimi uygulayabilmek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu gelişim özelliklerini belirlemek ve bireysel farklılıkları göz önüne almak gereklidir (İlğan, 2007). Bu doğrultuda denetim modelinin belirlenmesinde gelişimsel denetim ölçeğinin kullanılması, öğretmenlerin denetimsel ihtiyaçlarını karşılaması yönünde yeterli olabilir.

Gelişimsel denetim, öğretmenlerin ahlaki, bilişsel, kavramsal, benlik, farkındalık ve mesleki ilgi boyutlarında sahip oldukları düzeylerinin genel değerlendirilmesi ile yapılan bir denetim yaklaşımı olması oldukça uzun ve zaman alıcı bir süreci gerektirir. Öğretmene uygulanacak gelişimsel denetim modeli öğretmenin gelişimsel düzeyi, uzmanlığı ve bağlılığını belirlemek ile mümkündür. Bu boyutlara ilişkin düzeyi saptamak için de öğretmenlik ve mesleki gelişim hakkında öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004). Öğretmenin öğretim sürecindeki durumu ile meslektaşlarıyla etkileşimini gözlemlemek zaman alıcı ve profesyonellik gerektiren bir süreç olduğu için öğretmenin gelişim düzeyini belirlemede eksik kalan ya da belirgin olmayan bazı hususlar söz konusu olabilir. Denetmenin karşısında bir öğretmenin öğretim performansı ile denetmen olmadan yapılan öğretim performansı arasında fark olması da muhtemeldir. Çünkü öğretmenin program ve içeriğe göre materyaller sunma, öğretim sürecini düzenleme ve uygulama basamakları farklılık gösterecektir. Her bir birim için öğretmenin niteliğini belirlemek oldukça zaman ve gözlem gerektirir. Diğer taraftan denetmenlerin bir öğretmenin meslektaşlarıyla etkileşimini betimlemesinde de tam ve kesin olmayan bazı durumlarla karşılaşılabilir. Bir öğretmenin her öğretmenle etkileşimini tek tek ele almakla birlikte tüm öğretmenlerle o öğretmenin grup arasındaki etkileşimi de farklı boyutlarda olma olasılığını göz önünde bulundurması da uzun bir süreç gerektirebilir. Gelişimsel denetim ölçeğinin uygulanması denetim sürecine zaman ve çaba yönünden pratiklik sağlayabilir.

Öğretmene uygulanacak gelişimsel denetim modelini belirlemede uygun bir araç geliştirilmesi gelişimsel denetiminin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde yapılmasına aracılık edebilir. Öğretmenin mesleki gereksinimlerini ve gelişimsel düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesi, gelişimsel denetimin uygulanmasında kolaylık sağlayabilir. Alan yazında herhangi bir gelişimsel denetim ölçeğinin olmaması, gelişimsel denetim modellerinin belirlenmesinde öğretmen ve denetmen için uzun bir gözlem sürecini gerektirmesi, gelişimsel denetim ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu gösteren durumlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Türkiye'deki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinden gelişimsel ölçeğin geliştirilmesi, ulusal alanyazına katkı sağlayabilir. Yönlendirici, yönlendirici olmayan ve işbirlikli denetim olmak üzere üç boyutlu ve 25 maddelik ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile çözümlenmiştir. Gelişimsel denetim ölçeği üzerinden yapılan açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli olduğunu ve Cronbach's Alfa katsayı değeri ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin gelişimsel denetim ile ilgili yapılacak çalışmalar ve uygulamalarda GDÖ'nün kullanıma uygun olduğu belirtilebilir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak ilgili araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan GDÖ'ye ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tutarlılığı belirlenebilir. Denetmenler, dönem başında GDÖ ile öğretmenlere uygun olan denetim yaklaşımlarını belirleyebilirler. Denetim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları denetim yaklaşımlarına uygun bir şekilde denetimin yapılmasını da mümkün kılabilir. Türkiye

genelinde baskın olan gelişimsel denetim yaklaşımı belirlenerek ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin denetmenlere seminerler, hizmet içi eğitimler sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Allyn & Bacon.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim*. Ankara: APegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı* (12. basım). Ankara: Pegem.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Çetinkanat, A. C., ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 35-43.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. USA: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD).
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, B. M., Bessent, W., & McIntyre, K. E. (1969). *In service education: A guide to better practice*. USA: Prentice-Hall.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlğan, A. (2007). Carl Glickman'ın gelişimsel denetim modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-15.
- İnal, K., Aksoy, N., Ural, A., Albayrak, M. B., Özmen, Ü., Kaymak, M., ve Atakan, Ö. (2012). *Kamusal eğitim, eleştirel yazılar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D., (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: The Guilford Press.
- Marks, J. R., Stoops, E., & King-Stoops, J. (1985). *Handbook of instructional supervision: A guide for the practitioner*. (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation*. New York: Wiley.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Turan, F. (2009). İlköğretim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algıların mukayeseli incelenmesi (Konya İli Örneği). *Milli Eğitim*, 182, 141-168.
- Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R Fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.

EXTENDED ABSTRACT

There is a need for a transformation paradigm to provide a social interaction paradigm. This transformation paradigm may be possible with a contemporary approach that will provide constant development. It is difficult to make reference to a standard program or plan to ensure professional development. Each teacher may have different interests and abilities, knowledge and skills. They may want to learn interests they find themselves incomplete. The professional development of teachers is shaped by the needs of teachers. Glickman (2002) presented a model of developmental supervision appropriate to level of development. Since each teacher has different levels of professional development resulting from differences in cognitive, conceptual, moral, self, conscious, and developmental stages of interest. Developmental supervision is an application for the implementation of different supervision models according to different development levels of teachers. At first, it is determined which development stages of the teachers are at which levels, and then the developmental supervision model is determined and applied to the level of the teacher.

If teachers' level of development is at a high level, 'non-guiding approach' is applied. If their level is at a moderate level, the 'collaborative approach' that supervisors and teachers work as a team is applied. If their level is at lower than moderate level 'guiding information approach' is applied and is at a lower level 'guiding control' approach is applied. The presence of a measurement tool that will reveal the developmental levels of teachers can facilitate the implementation of developmental supervisory approaches. The lack of a measurement tool for the developmental supervision in the literature suggests that such a study should be done. The purpose of the research is to develop a valid and reliable developmental supervision scale that can be used to describe teachers' views on developmental supervision practices.

Methods

This is a valid and reliable scale development study that can be used to describe teachers' views on developmental supervisory practices. In the first semester of 2015-2016 academic year, 149 teachers working in 17 schools in Sivas province were reached in order to collect data for the development of DSS (Developmental Supervision Scale). In order to test the validity of the criterion scale 254 teachers were reached in the second half of 2015-2016 academic year in accordance with the method of availability sampling from the schools in Sivas province center. Theoretical knowledge and research related to the supervision and the developmental supervision were used to identify the items in the scale (Aydın, 2013; Çetinkanat ve Sağnak, Turan, 2009). Explanatory and confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale. In reliability studies, internal consistency coefficient and item analyzes are included.

Results

As a result of the Basic Component Analysis which determined the suitability of the structural validity test on the 39-item scale, the KMO value was 0.895 and the Bartlett test results were significant ($X^2 = 3136,060$ $p = .000$). As a result of the variance rates explained by the components are examined, the scale has three factors. For construct validity of the scale, scale validation factor analysis was performed under three factors. There are 25 items in the scale after overlapping items are deducted. As a result of confirmatory factor analysis, RMSEA = 0.067, CFI = 0.96, NFI = 0.92, AGFI = 0.81 and NNFI = 0.95 values showed that the goodness of fit index is at acceptability level. The ratio of the Chi square to the degree of freedom of the Chi squared calculated by confirmatory factor analysis (χ^2 / sd) is $562.85 / 268 = 2.10$ ($p = .000$), and the proposed factor model is well compatible. The reliability coefficient of the scale is .90. Reliability coefficients according to sub dimensions are as following: .86 for supervisory control dimension, .88 for the collaborative control dimension and .83 for non-router control dimension. The scale consists of 25 items of five-point Likert type. There are three dimensions as router, non-router and cooperative control.

Discussion and Conclusion

As a result, it can be stated that the use of DSS is appropriate for the studies and applications to be carried out on the developmental supervision of the scale. In parallel with the results of the research, the consistency of the validity and reliability analyzes of the DSS used as a data collection tool in the related researches can be determined. At the beginning of the semester, the inspectors can determine the supervision models that are appropriate to the teachers by using DSS. The developmental supervision approach which is dominant throughout Turkey can be determined and seminars and in-service trainings can be presented to inspectors on required interests.