



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**TERCİH EDİLEN DERS DENETİM MODELİNİN
ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN
BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFELERİNE
VE MESLEKİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

HASAN CÜNEYT BOZKURT

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2023

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

TERCİH EDİLEN DERS DENETİM MODELİNİN
ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN
BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFELERİNE
VE MESLEKİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hasan Cüneyt BOZKURT

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Yılmaz TONBUL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek
Lisans Programı

İzmir
Haziran, 2023

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Hasan Cüneyt BOZKURT

TEZ SAVUNMA SINAVI JÜRİ TUTANAĞI

Öğrencinin		
Adı Soyadı	Hasan Cüneyt BOZKURT	
Numarası	94200000018	
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri	
Programı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planması ve Ekonomisi	
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora	
Tezin		
Türkçe Başlığı	Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi	
İngilizce Başlığı	Examination Of The Preferred Course Supervision Model According To The Educational Philosophies Adopted By The Teachers And Administrators And Professional Variables	
Başlığında Değişiklik Varsa*		
Yeni Türkçe Başlığı		
Yeni İngilizce Başlığı		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Yılmaz TONBUL	
Tez Savunma Sınavının		
Tarihi		
Saati		
Yapılış Biçimi	☒ Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarih ve 16/17 sayılı kararı)	
Ön Karar		
Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca; Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar, intihal yazılım programında belirlenen “Benzerlik Kapsamlı Raporu” incelenmiş, ayrıntılı şekilde tartışılmış ve adayın tez savunma sınavına alınıp alınmayacağı ile ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki karar alınmıştır. ☒ Savunma sınavına girmesi uygundur. ☐ Savunma sınavına girmesi uygun değildir. ☐ İntihal vardır. Yukarıdaki kararınız “İntihal vardır” şeklinde ise, Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin Madde 8'in 4. bendinde belirtilen; “<i>Rapordaki verilerde gerçeğin tespiti halinde gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kurulu gönderilir</i>” maddesi gereği “Son Kararınız” olarak değerlendirileceğinden aşağıdaki Karar alanında bir işaretlemede bulunmayınız. Değerli jüri üyemiz, kararınızın gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []		
Son Karar		
Yukarıda verilen ön kararın “tezin savunulabileceği” yönünde olması itibarıyla aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta teze ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır: ☒ Başarılıdır (Kabul) ☐ Başarısızdır (Ret) ☐ Düzeltilmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.) Değerli jüri üyelerimiz kararınız özellikle “Başarısızdır (Ret)” ya da “Düzeltilmelidir” şeklinde ise, bu kutucuğa kararınızın alınma biçiminin ayrıntısı ile gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []		
Jüri Başkanı**	Prof. Dr. Yılmaz TONBUL	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planması ve Ekonomisi	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Abdurrahman İLÇAN	İmza
Üniversite	İzmir Demokrasi Üniversitesi	
Anabilim / Bilim	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planması ve Ekonomisi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planması ve Ekonomisi	

ÖNSÖZ

Kötülük cehaletle eşdeğerdir, iyilikse bilgiyle.

Platon

2000 yılında kazandığım Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Biyokimya Bölümü'nden 2002'de ayrıldım. Çeşitli gazete, dergi ve fanzinlerde denemeler yazmaya başladım. 2008'de Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisansımı tamamladım. 2018'de mevsimlik çocuk edebiyatı dergisi Çocuk Yazar'ın genel yayın yönetmenliğini yaptım. 25. yılından itibaren Ege'nin en eski kültür-sanat dergisi Beşparmak'ın yayın kurulunda yer aldım. Birçok dergide çalışmalarına yer verildi. 45 farklı öyküm, 47 derginin 59 sayısında yayımlandı. Bazıları İngilizceye çevrildi ve çeşitli ödüllere değer bulundu. Çocuk öykülerim PTT Çocuk'ta resimlendirildi. Kitaplarım Agora Kitaplığı, Geniş Kitaplık, Mylos Kitap, Pupa Yayınları ve Siyah Beyaz Yayınları tarafından yayımlandı. Buraya Bir Şiir Gelmeli adlı öyküm, aynı isimle, kısa animasyon film olarak sinemaya uyarlandı. İngiltere'de düzenlenen The Lift-Off Sessions Film Festivali'nin gösterim seçkisinde yer aldı. Filmin Türkiye gösterimi, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin, "Köyde Şenlik Var" projesi kapsamında Söke'nin Kısır Mahallesi'nde düzenlediği etkinliklerde yapıldı. Öykümle aynı adlı kitabım, Storytel'de sesli kitap olarak yayımlandı. Senaristliğini yaptığım Latmos Belgeseli, Hindistan'da düzenlenen, dördüncü Chennai Uluslararası Film Festivali'nde en iyi belgesel ödülüne değer görüldü.

Hakkımda yazılanlar ve konuşulanlarla ilgili; TV, radyo, podcast, dergi, gazete, internet yayını söyleşilerimle ilgili; ayrıca sanat galerisi, kültür merkezi, okul, dernek, festival, gala, fuar, şenlik, şölen, bayram, bisiklet turu, kamp, sergi, kafe, kahvehane, mahalle, öykü yarışması, tanıtım ve imza günlerindeki davetli konuşmalarım ile ilgili uzun listeler ve basın kuruluşlarından takibi yapılabilecek yüzlerce haber var. Tüm bu çalışmaların önemli bir kısmını ikisi roman, üçü öykü

ve dördü çocuk öyküsü olmak üzere yayımlanmış dokuz kitap temsil ediyor. Bu tez çalışması onuncu kitabım olacak.

Ancak tezim, yukarıda saydığım sanat faaliyetlerimi değil, doğrudan mesleğimi konu ediniyor. Bunun sebepleri var. İstanbul, Şanlıurfa ve Aydın'daki devlet okullarında 15 yıldır sınıf öğretmenliği, müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü gibi çeşitli görevlerde çalışmaktayım. Meslek hayatım boyunca en çok şikâyet ettiğim konu öğretmenlerin aydın kimliği, daha doğrusu kimliksizliği oldu. Bilime önem vermek, sanatla severek ilgilenmek, zengin bir sanat zevkine sahip olmak, öğrenmekten keyif almak, toplumsal ve ekolojik sorunlara duyarlı olmak, düşünce tarihi kitapları okumak, dini ritüelleri, ahlakı, gelenekleri ve alışkanlıkları akıl süzgecinden geçirmek, topluma öncülük etmek, bir ürün ortaya koymaktan heyecan duymak, üst düzey düşünme becerileri geliştirmek için emek harcamak, eleştirilere açık olmak, insan karalamayı bir savunma mekanizması olarak görmemek, başarıyı takdir etmek, dedikodu kültürünün eğlence ya da bilgi edinme aracı değil, yozlaşma olduğunun farkına varmak, zamanı doğru yönetmek, hayatı doyusuya yaşamakla tembellik ve aptallığı birbirinden ayırmak, olumsuzluklarda sadece belli insanlara özgü nitelikler değil, tüm insanlardan birer parça görmek gibi özellikler öğretmenlerin aydın kimliğinin göstergeleridirler. Ne yazık ki Bernhard (2018)'ın söylediği gibi "Hiç kimse basit insanlar kadar iddialı değildir." İnsan her zaman eksik bir varlık olduğunun bilincine varmalı, bu ilkeler insanın kendini gerçekleştirme ve hayatta kalma uğraşı olmalıdır.

Elbette belli bir bilinç seviyesi, bu süreci yürütebilmek için bir hazırbulunuşluk meselesidir. Timuçin (2007)'e göre insan düşüncesi iyi, güzel ve doğrudan oluşan üç fikre yönelir. "Doğru hem bilimin hem felsefenin konusudur. İyi, ahlakla ya da davranış kurallarıyla ilgilidir. Güzel'i gerçekleştiren sanat, araştıran estetikdir." Tezimde, sanat faaliyetlerimden yola çıkarak, iyi bir öğretmen olabilmek ve meslektaşlarımla bilinç seviyesini yükseltebilmek için doğrunun peşine düştüm. Bu tezin fikrini oluşturan doğru kavramı, eğitim bilimlerinin eğitim felsefesi ve eğitim denetimi disiplinlerinde incelenmektedir. Bu incelemelerden yola çıkarak hem öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modellerinin, benimsedikleri eğitim felsefelerine ve mesleki değişkenlere göre incelemesi yapılmış hem de bahsedilen disiplinlerin tercih edilirliliğini ölçmek

amacıyla iki ölçek geliştirilmiştir. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Yılmaz Tonbul'la birlikte ürettiğimiz T&B Ders Denetim Modelleri Ölçeği ve T&B Eğitim Felsefeleri Ölçeği sadece Söke'de değil, eğitim denetimi ve eğitim felsefesi disiplinleri özelinde Aydın'da üretilmiş ilk ölçeklerdir. Öğretmen adaylarının, görevdeki öğretmenlerin, müfettişlerin, okul yöneticilerinin, lisansüstü öğrencilerin, akademisyenlerin, ilgili araştırmacıların yararlanabileceği, geçerli ve yüksek derecede güvenilir ölçme araçlarıdır.

Dostluğu ve öğretme hevesindeki heyecanı için sevgili hocam Prof. Dr. Yılmaz Tonbul'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bölümde ders aldığım, halen makale ve bildiri çalışmalarımıza devam ettiğimiz sevgili hocam Doç. Dr. Esen Altunay'a sabrı, inancı ve güveni için özellikle teşekkür ederim. Ayrıca Prof. Dr. Abdurrahman İlğan, Doç. Dr. Burak Aydın ve Doç. Dr. Nedim Özdemir'e değerli yorumları, beğenileri ve katkıları için şükranlarımı sunarım. Veri toplama çalışmalarına dahil olan duyarlı öğretmenlere, çalışmalara katılmaları için öğretmenleri teşvik eden yöneticilere selamlarımı iletirim.

Tezimin; Sözcükten Resimler adlı romanımı ithaf ettiğim sevgili yeğenim Barbaros Batu'ya, Buraya Bir Şiir Gelmeli adlı öykü kitabımı ithaf ettiğim sevgili yeğenim İnci'ye, Balkondaki Adam adlı öykü kitabımı ithaf ettiğim sevgili yeğenim Hasan Ata'ya, Rehber adlı çocuk öykümü ithaf ettiğim sevgili yeğenim Arın'a, Latmos adlı öykü kitabımı ithaf ettiğim sevgili yeğenim Ezgi'ye, ilk romanım On Otuz'u ve Doğum adlı çocuk öykümü ithaf ettiğim sevgili oğlum Yaman Efe'ye eğitim hayatlarında faydalı olmasını dilerim.

Söke, AYDIN

Haziran, 2023



Sevgili annem Nevin Bozkurt’a...

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI.....	iii
TEZ SAVUNMA SINAVI JÜRİ TUTANAĞI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvii
ÖZ.....	xix
ABSTRACT	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Kısaltmalar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Denetim Modelleri ve Tercih Edilmelerini Etkileyen Faktörler.....	9
2.1.1.1. Bilimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler	
.....	9
2.1.1.1.1. Bilimsel denetim modeli.....	9
2.1.1.1.2. Bilimsel denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen	
faktörler.....	13
2.1.1.2. Öğretimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen	
Faktörler.....	13
2.1.1.2.1. Öğretimsel denetim modeli.....	13

2.1.1.2.2. Öğretimsel denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.	16
2.1.1.3. Gelişimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler.....	16
2.1.1.3.1. Gelişimsel denetim modeli.	16
2.1.1.3.2. Gelişimsel denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.	19
2.1.1.4. Farklılaştırılmış Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler.....	19
2.1.1.4.1. Farklılaştırılmış denetim modeli.	19
2.1.1.4.2. Farklılaştırılmış denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.	20
2.1.1.5. Sanatsal Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler	21
2.1.1.5.1. Sanatsal denetim modeli.	21
2.1.1.5.2. Sanatsal denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.	25
2.1.1.6. Klinik Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler	25
2.1.1.6.1. Klinik denetim modeli.	26
2.1.1.6.2. Klinik denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.	28
2.1.2. Eğitim Felsefeleri ve Eğitimdeki Etkileri.....	28
2.1.2.1. Daimici Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri	28
2.1.2.1.1. Daimici eğitim felsefesi.	28
2.1.2.1.2. Daimici eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.	33
2.1.2.2. Esasici Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri	34
2.1.2.2.1. Esasici eğitim felsefesi	34
2.1.2.2.2. Esasici eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.	38

2.1.2.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri	39
2.1.2.3.1. İlerlemeci eğitim felsefesi.	39
2.1.2.3.2. İlerlemeci eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.	44
2.1.2.4. Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri	44
2.1.2.4.1. Yeniden kurmacı eğitim felsefesi.	44
2.1.2.4.2. Yeniden kurmacı eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.	48
2.1.2.5. Varoluşçu Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri	48
2.1.2.5.1. Varoluşçu eğitim felsefesi.	49
2.1.2.5.2. Varoluşçu eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.	52
2.2. İlgili Araştırmalar	52
BÖLÜM III	58
YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	60
3.3.1.1. Tonbul & Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	60
3.3.1.2. Tonbul & Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi...	63
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	66
3.4.1. Tonbul & Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	67
3.4.2. Tonbul & Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	73
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	80
BÖLÜM IV	88
BULGULAR	88

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.1.1. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Dağılımı	88
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.2.1. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı	89
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.3.1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Benimsenen Eğitim Felsefesi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
4.4.1. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Benimsenen Eğitim Felsefesi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	99
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	107
4.5.1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	107
4.5.2. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	108
4.5.3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	109
4.5.4. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	110
4.5.5. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	111
4.5.6. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	113
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.6.1. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	115

4.6.2. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	116
4.6.3. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	117
4.6.4. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	118
BÖLÜM V	121
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuç	121
5.2. Tartışma	123
5.3. Öneriler	129
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	129
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	130
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	146
Ek 1. T&B Ders Denetim Modelleri Ölçeği.....	146
Ek 2. T&B Eğitim Felsefeleri Ölçeği.....	149
Ek 3. Araştırma İzni	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Evren ve Örneklem Bilgileri.....	58
Tablo 2. Örneklem Frekansları ve Yüzdeleri	58
Tablo 3. Alanyazından Elde Edilen ve Yararlanılan Ders Denetim Modelleri Ölçekleri.....	60
Tablo 4. T&B DDMÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar	61
Tablo 5. T&B DDMÖ’de Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı	63
Tablo 6. Alanyazından Elde Edilen ve Yararlanılan Eğitim Felsefesi Ölçekleri ..	63
Tablo 7. T&B EFÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar ..	64
Tablo 8. T&B EFÖ’de Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı	66
Tablo 9. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçeklerindeki Birinci ve İkinci Uygulamaların Güvenilirlik Katsayıları.....	67
Tablo 10. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçeklerinin Faktör Analizine Uygunluk Sonuçları	68
Tablo 11. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçekleri İçin Önerilen Faktör Sayısı Sonuçları	69
Tablo 12. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri	70
Tablo 13. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçeklerindeki Uyum İyiliği Değerleri	73
Tablo 14. T&B EFÖ’nün Alt Ölçeklerinin Birinci ve İkinci Uygulamalarındaki Güvenilirlik Katsayıları.....	74
Tablo 15. T&B EFÖ’nün Alt Ölçeklerinin Faktör Analizine Uygunluk Sonuçları	74
Tablo 16. T&B EFÖ’nün Alt Ölçekleri İçin Önerilen Faktör Sayısı Sonuçları	75
Tablo 17. T&B EFÖ’nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri	77
Tablo 18. T&B EFÖ’nün Alt Ölçeklerinin Uyum İyiliği Değerleri	79
Tablo 19. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Homojenlik (Levene’s) Testi Sonuçları.....	80
Tablo 20. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testleri İçin Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov Testleri .	81
Tablo 21. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin ve Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov Testleri	84

Tablo 22. Alt Ölçeklerde Yapılan Analizler	87
Tablo 23. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Dağılımı.....	88
Tablo 24. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı.....	89
Tablo 25. Öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	90
Tablo 26. Öğretmenlerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	91
Tablo 27. Öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	93
Tablo 28. Öğretmenlerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	94
Tablo 29. Öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	96
Tablo 30. Öğretmenlerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	97
Tablo 31. Yöneticilerde Bilimsel DM ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	99
Tablo 32. Yöneticilerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	100
Tablo 33. Yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	102
Tablo 34. Yöneticilerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	103
Tablo 35. Yöneticilerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	104
Tablo 36. Yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	106
Tablo 37. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 38. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	108

Tablo 39. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 40. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	109
Tablo 41. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 42. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	111
Tablo 43. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 44. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	112
Tablo 45. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	113
Tablo 46. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 47. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	116
Tablo 48. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Tablo 49. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 50. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	119
Tablo 51. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
Tablo 52. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Demografik ve Mesleki Değişkenlere Göre Gösterdiği Farklılıklar	127

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerinde Yamaç Birikinti Grafikleri	69
Grafik 2. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerinde Yamaç Birikinti Grafikleri.....	76
Grafik 3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri	82
Grafik 4. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri	83
Grafik 5. Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri	85
Grafik 6. Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri	86
Grafik 7. Öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	90
Grafik 8. Öğretmenlerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	92
Grafik 9. Öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	93
Grafik 10. Öğretmenlerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	95
Grafik 11. Öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	96
Grafik 12. Öğretmenlerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	98
Grafik 13. Yöneticilerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	99
Grafik 14. Yöneticilerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	101
Grafik 15. Yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	102
Grafik 16. Yöneticilerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	104

Grafik 17. Yöneticilerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	105
Grafik 18. Yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	106



ÖZ

TERCİH EDİLEN DERS DENETİM MODELİNİN ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN BENİMSedikLERİ EĞİTİM FELSEFELERİNE VE MESLEKİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Hasan Cüneyt Bozkurt

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Yılmaz Tonbul
Haziran 2023, 23 + 155 Sayfa

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefeleri ve mesleki değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Nicel, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, Aydın'ın Söke ilçesindeki beş anaokulu, 31 ilkokul, 28 ortaokul ve 13 liseyi kapsamaktadır. Çalışmada basit, tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni dört anaokulu, 23 ilkokul, 25 ortaokul ve dokuz liseden oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi için yapılan birinci uygulamada bu okullardaki 71 öğretmen ve 82 yönetici; Doğrulayıcı Faktör Analizi için yapılan ikinci uygulamada ise yine aynı okullardaki 230 öğretmen ve 36 yönetici çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Tonbul & Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği (T&B DDMÖ)” ve “Tonbul & Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği (T&B EFÖ)” kullanılmıştır. Ölçek formlarının girişinde kişisel ve mesleki bilgilere yer verilmiştir. T&B DDMÖ'nün devamında öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelini tespit etmek, ayrıca bunların, benimsenen eğitim felsefeleri ve mesleki değişkenlerle olan ilişkilerini incelemek için altı alt ölçekten oluşan 34 madde bulunmaktadır. T&B EFÖ'nün devamında ise öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek için beş alt ölçekten oluşan 30 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler T&B DDMÖ'de; Bilimsel Denetim Modeli, Öğretimsel Denetim Modeli, Gelişimsel Denetim Modeli, Sanatsal Denetim Modeli, Klinik Denetim Modeli ve Farklılaştırılmış Denetim Modeli başlıklarından oluşurken, T&B EFÖ'de; Daimici Eğitim Felsefesi, Esasici Eğitim Felsefesi,

İlerlemeci Eğitim Felsefesi, Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi ve Varoluşçu Eğitim Felsefesi başlıklarından oluşmaktadır. Ölçeklerin oluşumunda test bataryası yöntemi kullanılmıştır. T&B DDMÖ’de test bataryasını oluşturan altı alt ölçek, Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM başlıklarında beşer; Bilimsel DM, Sanatsal DM, Klinik DM ve Farklılaştırılmış DM başlıklarında altışar madde içermektedir. T&B EFÖ’de test bataryasını oluşturan beş alt ölçek, Daimici EF’de beş; Esasici EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF’de altışar, İlerlemeci EF’de yedi madde içermektedir. Güvenirlilik analizleri için Cronbach's α ve McDonald's ω kategorileri kullanılmıştır. Buna göre her iki ölçeğin tüm alt ölçekleri yüksek derecede güvenilirliklidir. Güvenirlilik analizlerinden sonra geçerlilik analizlerine geçilmiştir. Her iki ölçekteki maddelerin AFA ve DFA’da aldıkları faktör yükleri karşılaştırılmış, tümü istenen değerler arasında bulunmuştur. Ayrıca model uyum iyiliği değerleri de her iki ölçeğin tüm alt ölçeklerinde istenen değerlerdedir. Sonuç olarak T&B DDMÖ ve T&B EFÖ’nün tüm alt ölçeklerinin geçerli ve yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinden birinci ve ikinci alt problemlerde aritmetik ortalamalar alınmış; diğerlerinde ise Pearson Korelasyon Analizi, Spearman Korelasyon Analizi, Basit (İkili) Korelasyon Analizi, Bağımsız Örneklem t Testi, Mann Whitney U Testi, ANOVA, Kruskal Wallis H Testi, Post Hoc (LSD, Scheffe) Testleri, Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda en düşük düzeyde tercih edilen ders denetim modelinin Bilimsel DM, en düşük düzeyde benimsenen eğitim felsefesinin Daimici EF olduğu bulunmuştur. Diğer ders denetim modellerinin ve eğitim felsefelerinin aritmetik ortalamaları birbirine çok yakındır. Bilimsel DM’yi tercih eden öğretmen ve yöneticiler ağırlıklı olarak Daimici EF’yi benimsemişlerdir. Bununla birlikte çağdaş ders denetim modellerini benimseyen öğretmen ve yöneticiler çeşitli biçim ve oranlarda çağdaş eğitim felsefelerini benimsemişlerdir. Mesleki ve demografik özellikler yöneticilerin herhangi bir ders denetim modelini tercih etmesini etkilemezken, cinsiyet değişkeni dışındakiler öğretmenlerin tercihlerini çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bu sonuçlardan faydalanılarak son bölümde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Denetim Modelleri, Eğitim Felsefeleri, Felsefe, Ölçek Geliştirme

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE PREFERRED COURSE SUPERVISION MODEL ACCORDING TO THE EDUCATIONAL PHILOSOPHIES ADOPTED BY THE TEACHERS AND ADMINISTRATORS AND PROFESSIONAL VARIABLES

The aim of the research is to determine the relationship between the educational philosophies adopted by teachers and administrators with their preferred course supervision model and professional variables. It is a research in quantitative, relational survey model. The population of the research includes five kindergartens, 31 elementary schools, 28 middle schools and 13 high schools in the Söke district of Aydın. A simple, random sampling method was used in the study. The study population consists of four kindergartens, 23 elementary schools, 25 middle schools and nine high schools. In the first application for Exploratory Factor Analysis, 71 teachers and 82 administrators in these schools; In the second application for Confirmatory Factor Analysis, 230 teachers and 36 administrators in the same schools participated voluntarily in the study. The “Tonbul & Bozkurt Course Supervision Models Scale” and the “Tonbul & Bozkurt Educational Philosophies Scale” developed by the researchers were used as data collection tools. Personal and professional information were included in the introduction of the scale forms. In the continuation of the Tonbul & Bozkurt Course Supervision Models Scale, there are 34 items consisting of six subscales to determine the preferred course supervision model of teachers and administrators, as well as to examine their relationships with the adopted educational philosophies and occupational variables. In the continuation of the Tonbul & Bozkurt Educational Philosophies Scale, there are 30 items consisting of five subscales to determine the educational philosophies adopted by teachers and administrators. Subscales in Tonbul & Bozkurt Course Supervision Models Scale; While the Scientific Supervision Model consists of the titles of Instructional Supervision Model, Developmental Supervision Model, Artistic Supervision Model, Clinical Supervision Model and Differentiated Supervision Model, in Tonbul & Bozkurt Educational Philosophies Scale it consists

of the titles of Perennial Educational Philosophy, Essential Educational Philosophy, Progressive Educational Philosophy, Reconstructive Educational Philosophy and Existential Educational Philosophy. The test battery method was used in the formation of the scales. The six subscales that make up the test battery in Tonbul & Bozkurt Course Supervision Models Scale contain five items in Instructional Supervision Model and Developmental Supervision Model headings; six items in Scientific Supervision Model, Artistic Supervision Model, Clinical Supervision Model and Differentiated Supervision Model headings. The five subscales that make up the test battery in Tonbul & Bozkurt Educational Philosophies Scale include five items in Perennial Educational Philosophy, six items in Essential Educational Philosophy, Reconstructive Educational Philosophy and Existential Educational Philosophy, and seven items in Progressive Educational Philosophy. Cronbach's α and McDonald's ω categories were used for reliability analyses. Accordingly, all subscales of both scales are highly reliable. After the reliability analyses, validity analyses were carried out. The factor loads that the items in both scales received in the Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were compared, and all of them were found to be among the desired values. In addition, the goodness of fit values of the model are also at the desired values on all subscales of both scales. As a result, it has been determined that all the subscales of Tonbul & Bozkurt Course Supervision Models Scale and Tonbul & Bozkurt Educational Philosophies Scale are valid and highly reliable. Arithmetic means were taken for the first and second sub-problems based on the data obtained from the scales, and Pearson Correlation Analysis, Spearman Correlation Analysis, Simple (Binary) Correlation Analysis, Independent Sample t Test, Mann Whitney U Test, ANOVA, Kruskal Wallis H Test, Post Hoc (LSD, Scheffe) Tests, Mann Whitney U Multiple Comparison Test were applied for the other sub-problems. As a result of the analyses, it was found that the least preferred course supervision model was Scientific Supervision Model and the least adopted educational philosophy was Perennial Educational Philosophy. The arithmetic means of other course supervision models and educational philosophies were very close to each other. Teachers and administrators who prefer Scientific Supervision Model have mainly adopted Perennial Educational Philosophy. However, teachers and

administrators who have adopted modern lesson supervision models have adopted modern educational philosophies in various forms and proportions. While occupational and demographic characteristics do not affect the development of any lesson supervision model by administrators, those other than gender variables affect the preferences of teachers in various ways. Taking advantage of these results, suggestions were made in the last section.

Keywords: Educational Philosophies, Scale Development, Supervision, Supervision Models, Philosophy



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde denetimle ilgili farklı tanımların olduğu görülmektedir. Sergiovanni ve Starratt (2006)'a göre birçok araştırmacı denetimin yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Bursalıoğlu (2020)'na göre denetim, yönetimle ilgili bir kavramdır. Değerlendirme aşamasında denetimi kapsar. Toplum ve kurum yararına insan etkinliklerini kontrol etme sürecidir. Önceden belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşılmadıysa bu çabaların hangi aşamada olduğunu tespit etmek için denetim yapılır. Özden (1992)'e göre denetim, bir despotizm değil, eğitim anlayışıdır. Yanılgıları önler, yanlışlıklara engel olur, çelişkileri giderir. Hak kavramının sınırlarını çizerek haklılığı ve haksızlığı ortaya çıkarır. İnsan onurunu ve erdemi korur. Yalnızca bireysel değil, toplumsal fayda sağlar. Bir yandan devlete olan güveni temin ederken bir yandan devletin zarara uğramasını engeller. Hukuku güçlendirerek iş motivasyonunu, sorumluluk bilincini, görev anlayışını arttırır. Yaptırımların etkili olmasını mümkün kılar. Taymaz (2015) denetimi, ders denetimi özelinde inceler. Denetim, bir eğitim-öğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yapılan tanımlar dikkate alındığında genel olarak denetim kavramı üzerinde durulduğu bunun bir alt boyutu olarak eğitim denetiminin incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda eğitim-öğretimdeki verimi arttırmak, yeni bakış açıları, yeni uygulamalar sunmak için altı ders denetim modeli alanyazında ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bunlar; Bilimsel DM, Öğretimsel DM, Klinik DM, Sanatsal DM, Farklılaştırılmış DM ve Gelişimsel DM şeklinde sıralanabilir.

Aydın (2019)'a göre Bilimsel DM, eğitime standartlar kazandırmayı ve keyfiliği önlemeyi amaçlayan bir denetim modelidir. Bu modelle birlikte verimsizlik ve yolsuzlukla mücadele için okullarda bürokrasinin gelişmesi amaçlanmış, böylece denetim okullarda yasal statü kazanmıştır. Oliva ve Pawlas (2001)'a göre Öğretimsel DM, öğrencilerin öğretim programından kazandıkları verimi arttırmayı amaçlayan ve denetimin üç temel görevi olduğunu savunan bir

denetim modelidir. Denetimin görevi; öğretimi, öğretim programını ve personeli geliştirmektir. Glickman ve Gordon (1987)'a göre Gelişimsel DM, üç temele dayanır. Öncelikle farklı birikimler öğretmenleri farklı gelişim dönemlerine ait kılar. Bu farklılık farklı denetim yaklaşımlarını gerektirir ve denetimin amacı öğretmenlerde öz denetim ve öz yönetimi sağlamaktır. Glatthorn (1997)'a göre Farklılaştırılmış DM, öğretmenin mesleki gelişimini modelin merkezi sorunu yapan bir denetim modelidir. Denetimin, öğretmenlerin öğrenme biçimiyle ve mesleki gelişim aşamalarıyla çelişmemesi gerektiğini savunmaktadır. Eisner (1983)'a göre Sanatsal DM, eğitimi; teknik bir süreç olarak değil, estetik duygularla düzenlenmiş sanatsal etkinlikler bütünü olarak gören bir denetim modelidir (akt. Hopkins ve Moore, 1993). Aydın (2007)'a göre Klinik DM, klinik kavramını diğer bilimlerden eğitim bilimlerine uyarlayarak denetmenin sürece katılımcı olarak değil, tanık olarak dâhil olması gerektiğini savunan bir denetim modelidir.

Alanyazın incelendiğinde bu denetim modellerinin tercih edilmesini etkileyen faktörler için birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Tonbul (2021) yönetsel sorunlarda kullanılan sosyal bilim kuramlarının eğitim kurumları için de geçerli olduğu, eğitsel sorunların analizinde işe koşulabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu kuramlar denetim modelleri çerçevesinde araştırıldığında denetim modellerinin tercih edilirliliğini etkileyen faktörlere yönelik bilgi sağlamaktadırlar. Örneğin Kontrol Kuramı (Wiener, 1975) kişinin kendisiyle çevresini karşılaştırarak bir öz değerlendirmeye gitmesine dayanır. Sosyal Kolaylaştırma Kuramı (Allport, 1920), izleyicilerin performansı arttırdığını savunur. Sosyal Takas Kuramı'na (Blau, 1964) göre kişiler birilerine fayda sağlayacak kozları takas ederek ilişki kurarlar. Bu durumda sırasıyla öz değerlendirme gereksinimi, denetmenin sınıftaki varlığının önemsenmesi ve denetmenin, denetimin amaçlarını gerçekleştirme kozuyla öğretmenin mesleki gelişim sağlama kozunun takas edilmesi bir denetim modelinin tercih edilmesini etkileyen faktörler olacaklardır.

Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde ise belli bir denetim modeli üzerinde durulduğu, bunun mesleki ve kişisel değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğinin araştırıldığı tespit edilmiştir. Aydın (2007), Aydın (2019), Başar (1998), Gökçe (2009) ve Toprakçı (2004) Bilimsel DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörleri sanayi devriminin yarattığı verimi arttırmaya yönelik ihtiyaçlar

ve bunların eğitime yansımaları açısından incelemişlerdir. Deniz (2017), Esen (2021), Kaya (2021) ve Yılmaz (2019) Öğretimsel DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörleri, görüş bildiren öğretmenlerin öğretim kademeleri, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve yaşları ile okul müdürlerinin branşı, okul türü, yöneticilik kıdemi ve mesleki kıdemi açısından ele almışlardır. Özyıldırım (2014) Gelişimsel DM içerisindeki yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen faktörleri; öğretmenler için okul türü, yöneticiler için branş ve eğitim durumu açısından incelemiştir. İlğan (2006), Farklılaştırılmış DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörleri çalışılan il ve mesleki kıdem açısından ele almıştır. Ayrıca bu incelemeye denetmenler ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma konusunda yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu farklı açılardan dâhil edilmiştir. Dilekçi (2012), Sanatsal DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörleri öğretmenlerde öğrenim durumu; denetmenlerde cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu açısından incelemiştir. Durmuş (2014), Klinik DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörleri mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulların büyüklüğü ve okulların türü açısından ele almıştır.

Bu tezde yukarıdaki araştırmalardan yola çıkılarak öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle, mesleki değişkenleri ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen eğitim felsefeleri; Daimici EF, Esasici EF, İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF başlıklarında tanıtılmıştır.

Erden (2005)'e göre Daimici EF, en muhafazakâr eğitim felsefesidir. Bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramlar değişmezdir. Demirel (2020)'e göre Esasici EF, toplumsal çatışmayı önleyen, kuşak çatışmalarına engel olan örnek vatandaşlar yetiştirmenin eğitimin amacı olduğunu savunan bir eğitim felsefesidir. Dewey (2010)'ye göre İlerlemeci EF, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun projeler geliştirir, demokratik bir sınıf ortamında problem çözme becerilerini sınar ve öğretmeni bilgi aktaran değil, fırsatlar sunan kişi olarak görür. Sönmez (2020)'e göre Yeniden Kurmacı EF, okulun işlevini yenisünya uygarlığı kurmak olarak gören bir eğitim felsefesidir. İlerlemeci EF'den ayrılan belki de tek noktası yeni bir toplum kurma düşüncesidir. Büyükdüvenci (1994)'ye göre Varoluşçu EF, eğitimi,

konuları öğrenmenin ya da kültürel mirası taşımanın çok daha ilerisinde bir noktada konumlandırır. Eğitim insanın kendini var etme mücadelesidir.

Eğitim felsefeleri eyleme ya da eylemsizliğe yönelik bakış açıları sunarlar. Eğitim öğretim süreçlerinin hedef ve içerik belirleme, yetiştirme uygulamaları ve değerlendirme aşamalarında pratiğe yön veren teoriyi temin ederler. Alanyazın incelendiğinde bu üstyapının eğitim-öğretim süreçlerinde hangi değişkenleri etkilediğine yönelik çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Baş (2015), Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesini geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı etkilemesi açısından, Meral (2014) ise bazı yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini (materyal ve kaynakların çözüme götürülmesi, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, yansıtma ve öğrencileri kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama) etkilemesi açısından ele almıştır. Aynı zamanda İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesini tartışmalar ve görüşmeler yapma, düşünceleri diğerleri ile paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı etkilemeleri açısından değerlendirmiştir. Ayaz (2022) Daimici EF, İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF'nin benimsenmesini, değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını etkilemeleri; Esasici EF'nin ise aynı ölçekte değerler eğitimine yönelik olumsuz inancı etkilemesi açısından ele almıştır.

Sonuç olarak yukarıdakiler dikkate alındığında, öğretmenlerin ve yöneticilerin ders denetim modellerine yönelik tercihlerini etkileyen faktörler konusunda eğitim felsefelerinin rolünü tarama sınırlılıkları kapsamında ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada altı ders denetim modeli birlikte değerlendirilmektedir. Felsefenin davranış biçimlerimizi açıklamadaki rolü dikkate alındığında bir ders denetim modelinin tercih edilmesine olan katkısının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı her bir ders denetim modelinin tercihinde etkili olan eğitim felsefesinin yanı sıra farklı demografik ve mesleki değişkenlerin ilişkisine de bakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefeleri ve mesleki değişkenler arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Alanyazın incelendiğinde tercih edilen ders denetim modelini saptamaya yönelik, birden fazla modeli aynı ölçme aracında ölçen ölçek sayısının az olduğu ve var olan ölçme araçlarının bazı denetim modellerini kapsam dışı bıraktıkları tespit edilmiştir. Alanyazında var olan denetim modellerinin yer aldığı bir ölçme aracına gereksinim duyulduğu düşüncesinden hareketle yeni bir ders denetim modelleri ölçeği geliştirilmiştir. Bununla birlikte Varoluşçu EF'yi bir eğitim felsefesi olarak değerlendiren eğitim felsefesi ölçeklerinin sayıca az ve eski tarihli olmaları dolayısıyla yeni bir eğitim felsefesi ölçeği geliştirilmiştir. MEB Örgün Eğitim İstatistikleri (2021)'ne göre ülkemizde 18 milyon 85 bin 943 örgün eğitim öğrencisi ve 1 milyon 112 bin 305 öğretmen bulunmaktadır. Bu kadar geniş bir sistemin gerek okul yöneticileri gerekse maarif müfettişleri tarafından denetlenmesinde; öğretmenlerin, benimsedikleri ders denetim modellerinin ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin, yöneticilerin ve müfettişlerin mesleki niteliklerini çağdaş bir bakış açısıyla incelemek eğitim felsefelerini doğru tanımakla mümkündür. Yapılan denetimlerin eğitim sistemini düzenlemeyi ve yeni reformlara ışık tutmayı da hedeflediği dikkate alınırsa öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modellerinin ve benimsedikleri eğitim felsefelerinin biliniyor olmasının bütün bu süreçleri daha etkili kılacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle tez, kitap olarak yayımlanacaktır.

Kitap, lisans eğitiminde, “Eğitim Bilimine Giriş” dersindeki “Eğitimin Denetimsel Temelleri” ile “Eğitimin Felsefi Temelleri” konularında öğretmen adaylarına tanıtılabilir. Böylece öğrenciler için kendi denetim anlayışlarını ve felsefelerini gözden geçirme fırsatı oluşacaktır. Lisansüstü eğitimdeki “Denetim Kuram ve Teknikleri” ile “Eğitim Yönetimi Felsefesi” derslerinde araştırmacıların ilgisine sunulan ek bir kaynak olabilir. Tez çalışmalarında kullanılabilir. Yeni ders denetim modelleri geliştirmek isteyen akademisyenlere veri sağlayabilir. Yeni eğitim felsefeleri sınıflamalarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Görevdeki öğretmenlere; ders denetim modelleri ve eğitim felsefeleri konularında farkındalık

yaratmak, nasıl bir ders denetim modelinin ve eğitim felsefesinin benimsenmesi gerektiği konusunda bilinçli olmak, mesleki ihtiyaçları daha iyi tanımak ve hizmet içi eğitimlerden daha verimli faydalanmak açısından destek olabilir. Eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili ilerlemesi için yöneticilere yeni vizyonlar sunabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin gelişiminden sorumludurlar. Dolayısıyla tercih edilen ders denetim modelinin biliniyor olması bu sorumluluğun yerine getirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Müfettiş eğitimlerinde kullanılabilir ve görevdeki müfettişlere, uygulanacak denetim modelinin doğru tespit edilmesine yönelik bilimsel veri ve doğru felsefi bakış açıları sağlayabilir. Aynı zamanda eğitim felsefesi ve tercih edilen ders denetim modeli arasındaki ilişkinin anlaşılması, denetimleri daha etkili kılabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve mesleki değişkenlerle ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak ders denetim modelleriyle eğitim felsefesi, cinsiyet, okul türü, okul düzeyi, branş ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin nasıl işe koşulabileceğine yönelik bilgi üretilmiş ve öğretmenlerin eğitimden beklentileri tespit edilmiştir. Üretilen bilgilerden müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve politikacılar yararlanabilirler.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmaya yön veren problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: *Tercih edilen ders denetim modeliyle, öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve mesleki değişkenler arasında anlamlı bir ilişkili bulunmakta mıdır?* Bu temel araştırma problemi çerçevesinde yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. *Öğretmenlerin* tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. *Yöneticilerin* tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. *Öğretmenlerin* tercih ettikleri ders denetim modeli;

- a) cinsiyetlerine,
 - b) okul türlerine,
 - c) okul düzeylerine,
 - d) branşlarına,
 - e) sınıf mevcutlarına,
 - f) mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. *Yöneticilerin* tercih ettikleri ders denetim modeli;
- a) benimsedikleri eğitim felsefesine,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) okul düzeylerine,
 - d) branşlarına,
 - e) mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Katılımcıların ölçeklerde yer alan maddelere samimiyetle ve gerçek durumlarını ortaya koyacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının tercih edilen denetim modeline ve benimsenen eğitim felsefelerine yönelik bilgi verdiği; kişisel bilgi formumdaki bilgilerin doğru cevaplandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma örnekleme dahil edilen okullarda 2021-2022 görev yapmakta olan öğretmenlerden ölçeğe katılanlarla sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler örneklemden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

T&B DDMÖ: Tonbul ve Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği

T&B EFÖ: Tonbul ve Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bilimsel DM: Bilimsel Denetim Modeli

BDM: Bilimsel Denetim Modeli

Klinik DM: Klinik Denetim Modeli

KDM: Klinik Denetim Modeli

Sanatsal DM: Sanatsal Denetim Modeli

SDM: Sanatsal Denetim Modeli

Öğretimsel DM: Öğretimsel Denetim Modeli

ÖDM: Öğretimsel Denetim Modeli

Gelişimsel DM: Gelişimsel Denetim Modeli

GDM: Gelişimsel Denetim Modeli

Farklılaştırılmış DM: Farklılaştırılmış Denetim Modeli

FDM: Farklılaştırılmış Denetim Modeli

Daimici EF: Daimici Eğitim Felsefesi

DEF: Daimici Eğitim Felsefesi

Esasici EF: Esasici Eğitim Felsefesi

EEF: Esasici Eğitim Felsefesi

İlerlemeci EF: İlerlemeci Eğitim Felsefesi

İEF: İlerlemeci Eğitim Felsefesi

Yeniden Kurmacı EF: Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi

YEF: Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi

Varoluşçu EF: Varoluşçu Eğitim Felsefesi

VEF: Varoluşçu Eğitim Felsefesi

KWH: Kruskal Wallis H Testi

MWU: Mann Whitney U testi

KST: Kolmogorov Smirnov Testi

SWT: Shapiro Wilk Testi

KA: Korelasyon Analizi

ÖĞR: Öğretmen

YÖN: Yönetici

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ders denetim modelleri ve eğitim felsefeleri kısaca tanıtılmakta, bunlardan hareketle ders denetim modellerinin tercih edilmesini etkileyen faktörler ve eğitim felsefelerinin eğitimdeki etkileri incelenmektedir. İlgili araştırmalara ise bölümün sonunda yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Denetim Modelleri ve Tercih Edilmelerini Etkileyen Faktörler

Aşağıda; Bilimsel DM, Gelişimsel DM, Sanatsal DM, Klinik DM, Öğretimsel DM ve Farklılaştırılmış DM alt ölçekleri, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” temalarında ifade ettikleri görüşlere göre incelenmiş ve sonraki aşamada ders denetim modellerinin tercih edilmesini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1.1. Bilimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Bu kısım Bilimsel DM’nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.1.1. Bilimsel denetim modeli.

Alanyazın incelendiğinde Bilimsel DM’nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği görülmektedir. İlgili araştırmalar öncelikle modelin tarihçesine yönelik bilgiler vermektedir. Aydın (2019)’a göre 1911’de, sanayi devriminin yarattığı gereksinimlerle Frederick Winslow Taylor bilimsel yönetim ilkeleri tanımlamıştır. Aydın (2007)’a göre Amerikalı eğitimci Franklin Bobbit, 1913’te bilimsel yönetimin ilkelerini okul denetimine uyarlamıştır.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasında bilimsel yönetime yönelik çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Aydın (2019)’a göre Henri Fayol’un da katkıda bulunduğu ilkelerde planlama sürecinin tek belirleyicisi yöneticidir. Yönetilenlerin işi, yöneticilerin kendilerine verdikleri işi yapmaktır. İş bölümü temel kavramlardan biridir. Her bir ögenin nasıl çalışacağını yönetici belirler. Başaran (1996)’a göre Taylor ve Fayol’un amacı örgütleri makineleştirmektir. Tüm sorumluluk yöneticidedir. Örgütün bileşenleri arasında iş bölümü net olarak belirlenmiştir. Yönetici işin zihinsel yapısını kuran kişidir. Planlama, düzenleme onun görevidir.

Çalışan sadece uygulayıcıdır. Bilimsel yöntemler önemlidir. Öncelikle görev tanımı yapılır. Sonrasında gözleme dayanan veri toplanır ve toplanan veriler analiz edilir. İşin ne kadar sürede yapılacağı, o süre içerisinde elde edilecek verimin ne olacağı hesaplanır. İşe başvuranlar arasında istenen özelliklere uygun olanlar sıralanır ve ihtiyaç duyulan kişi sayısı en yüksekten en düşüğe doğru belirlenir. İşe alınanlar gerekirse mesleki eğitimden geçirilir. İş ve işçiler belli sürelerle denetlenir. Disiplin esastır. Otoritenin aşırıya kaçmaması için çalışanların sorumluluk bilinci kazanmaları sağlanır. Hiyerarşik düzen içinde çalışanların emir alacağı yönetici ve yöneticinin emir vereceği çalışanlar kesin olarak belirlenir. İletişim kanalı emirlerin iletilmesi içindir ve tek yönlüdür. Kurumun çıkarı kişilerin çıkarının üzerindedir. Yönetici çalışanlara eşit mesafelidir. Kabalıktan ve haksızlıktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Toprakçı (2004)'ya göre bütün bunların amacı birim çalışma saatine düşen verimin arttırılmasıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi model, işletme kökenli bir gelişim izlemiş ve bahsedilen yönetim ilkelerinin eğitim denetimi alanında uygulanmasıyla oluşmuştur.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasında bilimsel yönetim ilkelerinin eğitime yansımalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Gökçe (2009)'ye göre mesleği sürdürebilmek için herkesin yapması gereken ve genel geçerliği olan ilkeleri ön plana çıkarması olumlu bir adımdır. Nesnel kurallara göre denetim yapılır. Modelin içinde yer alan “bilim” sözcüğü belli standartlara göre gözlemlenebilmeyi ve ölçülebilmeyi ifade eder. Böylece keyfi uygulamaların önüne geçilir. Asgari standartlar oluşturulur ve bunlar güvence altına alınır. Aydın (2007)'a göre model, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için kaynakları etkili şekilde kullanmak gerektiğini savunur. Veriler, bilimsel araştırma sonucu elde edilmeli; uygulamalar, yasalara ve ilkelere göre yapılmalıdır. Disiplinler arası çalışmaya olanak tanıyan yapısı, olasılıklara açık işleyişi olmalıdır. Bilim vurgusu buradan gelir. Aydın (2007)'a göre model bireysel farklılıklara uygun standartlar belirler. Çocuk, kendisinden ne istendiğini bilmeli ve ona göre bir çalışma planı yapmalıdır. Böylece denetime şeffaflık kazandırılır. Bu nedenle Bilimsel DM'nin diğer adı Kural Koyucu Denetim'dir. Kurallar gelişim sağlamak içindir. Ancak Sağlamer (1985)'e göre model, gelişimi, denetimin amacı değil, sonucu olarak görür. Denetim, işlerin doğru yapılıp yapılmadığını kontrol etmeyi amaçlar.

Gelişmenin fikir öncülüğü denetmende olmalıdır. Benzer şekilde Başar (1998)'a göre modelde, öğretmenlere geri bildirim vermek denetimin önemli bir aşamasıdır. Bunun için denetçilerin analiz yeteneği güçlü olmalı, okul bileşenleri arasındaki hiyerarşi korunmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi “*Denetimi Uygulama Biçimi*” teması; denetimin önceden belirlenmiş ilkelere ve ölçütlere göre yapılması, denetimde öğretmenden önceden belirlenen standartlar dışında bir şey beklenmemesi, tüm öğretmenlerin aynı ölçütlere göre denetlenmesi ve bu durumun denetimin objektifliğini arttırdığının düşünülmesi, öğretmen denetiminde verimlilik ilkesinin dikkate alınması, denetmenin planladığı iş ve işlemlerin dışına çıkılmaması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

“*Denetimde Tarafların Roller*i” temasıyla ilgili çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Başar (1998)'a göre modelin temel yöntemi, gözlem ve iş analizidir. Tüm sorumluluk ve yetki denetmendedir. İş planlayan ve düzenleyen odur. Öğretmen sadece uygulayıcıdır. Öğretimle ilgili amaçlar önceden belirlenir ve öğretmenlerin bu hedeflere ulaşma durumu denetlenir. Sağlamer (1985)'e göre model, öğretmeni, denetim uygulamalarının nesnesi olan ikincil bir kaynak olarak görür. Öğretmen rehberliğe muhtaçtır. Stone (1991), House & Place (1993) ve Schesinger (1982)'a göre model, denetmenin kurumun hedeflerini belirlemede yetki sahibi olduğunu düşünür. Denetmen, okul müdürünün zorlandığı durumlarda hedeflerin uygulanması için hiyerarşik yapıyı işletir. Yöneticinin geleceğe yönelik tahminlerde bulunmasına yardımcı olur. Bunun için gerekli veriyi sağlar. Planlama, düzenleme ve birlikte çalıştığı kişileri motive etme süreçlerinde okul müdürüne yardım eder. Mesleki olarak kendini sürekli günceller, hukuki konularda dinamiktir. Savendra ve Hawthorn (1990)'a göre model, denetmenin, öğretmen ve okul müdürü açısından örnek kişi olması gerektiğini savunur. Denetmen, gündelik sorunlara pratik çözümler önerebilmeli, yönettikleriyle ve yöneticilerle uyumlu çalışmalıdır. Hem psikolojik baskı altında mesleki niteliklerini kaybetmemeli hem esprili olmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi modele göre, müfettiş/okul yöneticisi denetleyen, öğretmen denetlenen kişidir ve değerlendirme süreci bu rollerin sınırlarını aşmamalıdır.

Modelin bütün bu özelliklerinin, birtakım eleştirileri de beraberinde getirdiği görülmektedir. Law ve Glover (2000)'a göre denetmenin rolü nasihat

vermek değil, eğitim-öğretim süreçlerini geliştirmektir. Model, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı eder, yaratıcılığı engeller. Gözlemden elde edilen veriler kişilere göre farklı algılar oluşturabilir. Gözlemlenebilir olanın dışına çıkılamaması denetim sürecinde haksızlık oluşturabilir. Aydın (2019) ve Aküzüm (2012)'e göre insanlarla doğrudan iletişime fazlaca gereksinim duyulan eğitim gibi bir çalışma alanında duygulardan, kişisel özelliklerden soyutlanmış, mekanik bir iş yapmak mümkün değildir. Bu yüzden model, asgari standartların denetimi için uygun olsa da başka denetim modelleriyle birlikte kullanılmalıdır. Başar (1998)'a göre model, eylemler yani sonuçlar üzerinde yoğunlaşıp amaçlara yeterli önemi vermemekte, tüm branşları aynı kategoride değerlendirmektedir. Gökçe (2009)'ye göre kamu kurumlarında katı bürokrasi anlayışı bilimsel yönetimi sürekli kılmakta, bu durum okullara Bilimsel DM olarak yansımaktadır. Birçok denetim modeli geliştirilmesine rağmen ülkemizde neden Bilimsel DM aşılamıyor, araştırılmalıdır. Yine Başar (1998)'a göre Bilimsel DM'de roller kesin olarak çizilmiştir. Bir tarafta kusur bulmayı hedeflemiş bir denetçi, diğer tarafta her koşulda kendini savunmaya hazırlanmış bir öğretmen vardır. Burada denetimin amacı mesleki gelişim değil, kontroldür. Aydın (2019)'a göre model otokratik bir anlayıştır. Öğretmen denetim sürecine aktif katılım sağlayamaz, kendisini değerlendiremez, fikir yürütemez. Rollerin değişimi söz konusu değildir. Öğretmenin etkinlikleri sınıflandırılır. Öğretmen performansının denetlenebilir ve ölçülebilir olduğu öngörülür. Bunlara ilişkin formlar müfettişlerde ayrıntılı olarak bulunur. İş, kişilerden önemlidir. Öğretmenlerin potansiyel yeteneklerine ve kendilerini gerçekleştirme durumlarına yeterli önem verilmemekle birlikte öğretmenler arasındaki eşitsiz gelişim durumu tespit edilerek hizmet içi eğitim gerçekleştirilir. Denetim sonunda olumlu değerlendirilen öğretmenler bir belgeyle ödüllendirilir. Denetmen, denetim sonucunu öğretmene doğrudan bildirmez. Aralarındaki dolaysız ilişki adaletsizlik yaratabilir. Ödül veya ceza okul müdürü aracılığıyla öğrenilir. Gökçe (2009)'ye göre denetmen ve öğretmen birbirlerine karşı güvensizlik içindedirler. Öğrenciler denetimin stresini doğrudan yaşarlar. Başar (1998)'a göre denetim formundaki tüm kategoriler eşit değerle kabul edilir. Bunlardan alınan puanlar toplanarak sınıftaki eğitimin durumu ölçülmüş olur. Her kademedeki öğretmen için tek tip form kullanılır. Öğretmen ve öğrencinin gözlemlenmesinden öteye gidilmez. Yukarıdaki

görüşlerden de anlaşılacağı gibi önemli olan öğretmenin sınıf yönetme becerisi ve öğrenci davranışlarını kontrol etmedeki yeteneğidir. Öğretmen davranışlarında tutarlılık, kararlılık ve genellenebilirlik olduğu varsayılır. Olayların imajının yaratabileceği yanılgılar doğru olmayan yargılar oluşturabilir. Örneğin dersten sıkılan ve sınıf düzenini bozan öğrencilerin çoğunlukta olduğu gözlemlenerek öğretmenin ders performansının düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenin gösterdiği çabanın öğrencilerle ilgili birçok faktörün etkisiyle başarılı olamaması gibi bir olasılık göz ardı edilir.

2.1.1.1.2. Bilimsel denetim modeli 'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.

Aydın (2007), Aydın (2019), Başar (1998), Gökçe (2009) ve Toprakçı (2004)'ya göre Bilimsel DM'nin öncüllerinin tarih sahnesine çıkışını sağlayan ve sonrasında bunun eğitime yansımalarını gerekçelendirilen faktörler 1911'de, sanayi devriminin yarattığı, birim çalışma saatine düşen verimin artırılması vb. gereksinimlerdir. 1913'te, okullardaki kargaşayı önlemek amacıyla, mesleği sürdürebilmek için tüm öğretmenlerin yapması gereken ve genel geçerliği olan ilkeler, çalışma standartları ve amaçlar belirleme ihtiyacıdır. Denetimin okullarda yasal statü kazanmasını amaçlamaktır. Belli standartlara göre gözlemlenip ölçülebilen, nesnel kurallara göre denetim yapma ihtiyacıdır. Asgari standartlar oluşturma ve bunları güvence altına alarak keyfî uygulamaların önüne geçme, eğitimde uzmanlaşma, denetlenenin kendisinden ne istendiğini bilmesi ve ona göre bir çalışma planı yapması için şeffaflık ihtiyacıdır. Son olarak verimsizlik ve yolsuzlukla mücadele için okullarda bürokrasiyi geliştirme çabasıdır. Ancak Bilimsel DM'nin katılımcılar tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyinin tespit edildiği; bunların, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerine ya da mesleki değişkenlere göre incelendiği bir çalışma alanyazında bulunamamıştır.

2.1.1.2. Öğretimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Bu kısım Öğretimsel DM'nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.2.1. Öğretimsel denetim modeli.

Alanyazın incelendiğinde Öğretimsel DM'nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği

görülmektedir. “*Denetimi Uygulama Biçimi*” teması öncelikle denetimin amaçlarını belirlemiştir. Zepeda (2012)’ya göre her denetim etkinliğinin nihai amacı öğretmenin kendi kendini denetleyebilecek bir sorumluluk ve meslek bilincine ulaşmasıdır. Öğretimsel DM özelinde denetimin amaçları şöyle sıralanabilir:

- a) Öğretimle ilgili süreçlerin planlanması.
- b) Öğretmenlerin mesleki açıdan cesur insanlar olmasının teşvik edilmesi.
- c) Öğrencilere planlı davranışlar kazandırılması.
- d) Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinin sağlanması.
- e) Sınıf içi etkinliklerin verimliliğiyle ilgili dönüt elde edilmesi.
- f) Öğretmenlere öz denetim sorumluluğunun ve bilincinin kazandırılması.

Bu amaçları gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış Öğretimsel DM, özellikle öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmaya ve öğretmenlerin öğretimsel yeterliliklerini geliştirmeye odaklanır. Alfonso, Firth ve Neville (1981)’a göre model, bu odaklanmayı yönetecek olan denetmenin planlama konusunda uzman olması gerektiğini savunur. Çünkü eğitim çağı ihtiyaçlarına paralel olarak günden güne daha fazla karmaşık hale gelmekte, planlamanın önemi artmaktadır. Denetmen aynı zamanda karar verme sürecinde yetkin olmalıdır. Öncelikle sorunu doğru tanımlamak gerekmektedir. Bu basamak denetim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için ön koşuldur. Sonrasında çözüm arayışlarına geçilir. Bu çabaya ne kadar çok yaratıcı fikir katılırsa çözüm süreci o kadar verimli gerçekleşir. Sonrasında uygun çözüm seçilir ve onaylanır. Fritz ve Miller (2003)’a göre denetimin, eğitimin diğer süreçlerinden ayrılamaz olduğunu düşünürler. Denetim bu yüzden öğretimseldir. Erdem (2006)’e göre model; ders öncesi hazırlıkları, planları, ders içi etkinlikleri, ders sonu değerlendirmeleri, ders dışı faaliyetleri, öğretmenlere ruhsal yardım sağlanmasını, rehberlik hizmetleri verilmesini ve teknik açıdan eksiklerinin giderilmesini denetim süreçlerinin kapsamı içinde görür. Balcı (1992)’ya göre Öğretimsel DM’de, öğrenciler bireysel özelliklerine uygun materyallerden yararlanmalıdırlar. Materyal bir öğrenme yöntemine ya da pekiştirme yöntemine aracılık eder. Bununla paralel olarak öğretme yöntemleri çeşitli olmalı, öğrenci için en uygun yöntem seçilmelidir. Denetim bu süreçleri inceler. Bunun bir süreç olduğu özellikle vurgulanır. Çünkü öğretmenin rolü tek bir denetim uygulamasında değil, uzun bir sürece yayılmış şekilde kontrol edilmelidir. Glickman (1990)’a göre model

bu yüzden hem birey hem gurup merkezlidir. Bir yandan öğretmennin etkinlik temelli gelişimini sağlarken bir yandan okulu bir bütün olarak denetime dâhil ederek başarıyı yükseltir. Bu başarının sağlanmasında işbirliği temel kavramlarından biridir. Öğretmenler, öğrenciler, idareciler, uzmanlar ve yardımcı personel denetimin birer parçası olmalıdırlar. Benzer şekilde Aydın (2019)’a göre model, öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin, öğrenciler arası ve öğrencilerle öğretmenler arası etkileşimlerin denetimin nesnesi olması gerektiğini savunur. Cogan bu süreçleri sınıflamak için modelin beş aşamasını tanımlamıştır. Bunlar; tanışma, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık, gözlem sonrası görüşme şeklindedir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi “*Denetimi Uygulama Biçimi*” teması, öğretmenlerin, etkili ders işlemesine, materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme gibi öğretimsel yeterliklerinin geliştirilmesine, öğretimsel etkinlikleri uygulama yeterliğine ve sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları öğretimsel etkinlikler aracılığıyla çözüp çözemediğine odaklanmaktadır. Denetim, öğretim sürecini etkileyen okul içi ve okul dışı tüm faktörleri dikkate alarak yapılmalı; denetmen, örnek dersler işleyen, örnek materyaller sunan, soru yazımı gibi alanlarda öğretmenle birlikte çalışan bir öğretim uzmanı olmalıdır.

“*Denetimde Tarafların Rolü*” temasında öncelikle denetmen bir eğitim lideri olarak ele alınmış, modelin liderliğe olan bakış açısıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Bursalıoğlu (2020)’na göre Öğretimsel DM’de lider, örgüt ve üyeler arasındaki çıkar dengesini kurabilen kişidir. Bir tarafta üyelerin ihtiyaçları, diğer tarafta örgütün amaçları vardır. Bunlar arasındaki çatışmayı önleyemeyen kişi iyi bir lider olamaz. Bu yüzden öğretim lideri, hedeflere ulaşmada okuldaki uyumu sağlayan, okul bileşenlerinin kendini gerçekleştirmesine öncülük eden kişidir. Şişman (2018)’a göre modelde tanımlanan liderlik türünü diğerlerinden ayıran özellik öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmasıdır. Öğretim liderinin, liderlik ettiği eğitim süreçleri; okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi ve okul bileşenlerinin geliştirilmesi başlıklarında incelenir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi denetmen bir eğitim lideri olarak öncelikle okul bileşenleri arasındaki uyumu sağlamalı, bunu yaparken öğrenme ve öğretim süreçlerini şekillendirmelidir.

Tüm bu özelliklerinin yanında modele yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Zengin (2011)'e göre modelin uygulanması zaman alıcıdır. Yöneticilerin konunun uzmanı olmamaları ve yönetim işlerinin yoğunluğundan dolayı model ülkemizde etkili bir şekilde uygulanamamaktadır. Ayrıca bir davranış listesini kontrol etmeye yönelik denetim uygulamaları, öğretmenlerin eksiklerini ve yanlışlarını gidermek ve düzeltmek yerine bunları gizlemelerine yönelik bir eğilim oluşturmuştur.

2.1.1.2.2. Öğretimsel denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.

Alyanyazın incelendiğinde Öğretimsel DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler cinsiyet (Esen, 2021; Kaya, 2021), branş (Esen, 2021; Yılmaz, 2019), okul türü (Yılmaz, 2019), öğretim kademesi, yaş (Deniz, 2017) ve mesleki kıdem (Deniz, 2017; Yılmaz, 2019) şeklindedir. Öğretimsel DM'nin tercih edilmesini etkilemeyen faktörler ise şöyle dağılım göstermektedirler: Cinsiyet (Deniz, 2017; Yılmaz, 2019), branş (Kaya, 2021), öğretim kademesi (Yılmaz, 2019), mesleki kıdem (Esen, 2021; Kaya, 2021; Yılmaz, 2019), bulunduğu okulda çalışma süresi (Esen, 2021; Yılmaz, 2019) ve eğitim durumu (Kaya, 2021). Görüldüğü üzere Öğretimsel DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler demografik ve mesleki değişkenler açısından ele alınmıştır. Bazı değişkenlerin kimi araştırmalarda etkili kimi araştırmalarda etkisiz olduğu tespit edilmiştir.

2.1.1.3. Gelişimsel Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Bu kısım Gelişimsel DM'nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.3.1. Gelişimsel denetim modeli.

Alanyazın incelendiğinde Gelişimsel DM'nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği görülmektedir. “Denetimi Uygulama Biçimi” teması öncelikle modelin diğer modellerle ilişkisi üzerinde durmuştur. Gelişimsel DM, Kel (2020)'e göre 1980'li yıllarda Glickman tarafından geliştirilmiştir. Amaçları Farklılaştırılmış DM'yle aynıdır. Denetimin, öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim seviyesine uygun olması gerektiğini söyler. Pajak (2000) modelin, aynı zamanda Klinik DM'yi tamamladığını ve özgünlük taşıdığını ifade etmiştir. Sergiovanni ve Starratt

(1988)’a göre bu özgünlük aynı gelişim döneminde olan öğretmenlerin benzer mesleki özellikler göstermesiyle ilgilidir. İlğan (2008)’a göre modelin özgünlüğü, öğretmenlerin yetişkin insanlar olduklarını varsayarak gelişimlerini arttırmayı hedefleyen bir liderlik türü olmasıyla bağlantılıdır. Benzer şekilde Köklü (1996)’ye göre öğretmenlerin mesleki ilerleme düzeyini dikkate alan denetim yaklaşımları farklı olmalıdır. Çünkü öğretmenler farklı geçmişlere, algılama düzeylerine ve kavram haritalarına sahiptirler. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi modelin denetime bakış açısı öğretmenlerin gelişim düzeylerindeki ve kaygılarındaki farklılıklara odaklanmaktadır.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasında öğretmenlerin gelişim seviyelerine yönelik incelemeler başka araştırmacılar tarafından da sürdürülmüştür. Örneğin Burden (1982) öğretmenleri, üç gelişim dönemine ayırır. Birinci düzeydekiler öğretimde geleneksel yöntemleri korurlar. Sınıfta oluşan kargaşayla ilgili bilgileri zayıftır. İkinci düzeydekiler bu kontrolsüz durumlara hâkimdirler. Üçüncü düzeydekiler ise kargaşanın yarattığı sorunların ötesine geçip öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek duruma gelmişlerdir. Yeni öğretim yöntemleri uygularlar ve eğitimi öğrenci merkezli hale getirirler. Kuramsal bilgileri gelişmiştir. Sorunlara üst düzey düşünme becerileriyle yaklaşırlar. Benzer şekilde Sergiovanni ve Starratt (1988)’a göre model, öğretmenlerin bir gelişim çizgisini takip ettiğini savunur. Piaget bu gelişim çizgisini aşamalara ayırır. Kişiler bu aşamaları sırasıyla geçerler. Fakat kimin hangi evreyi ne kadar sürede tamamlayacağı dünyanın her yerinde ve tüm zamanlarda farklılık gösterir. Özgüven performansı, soyut kavrama yeteneği ve öğrenme biçimleri her öğretmen için farklılık gösterir. Aydın (2019)’a göre denetmenin öncelikli görevi öğretmenin gelişim düzeyini tespit etmektir. Modelin başarılı olabilmesi için denetmen, mesleğinde yetkin biri olmalı ve öğretmenin gelişim düzeyini doğru tespit etmelidir. Soru-cevap ve gözlem yöntemleri kullanılır. Öğretmenin bulunduğu gelişim aşaması belirlenmeye çalışılırken bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç/farkındalık ve mesleki ilgi düzeyi gibi kategorilere yer verilir.

Düzen tespiti yapıldıktan sonra ilgili denetim yaklaşımına karar verilir. Modelde üç denetim yaklaşımı bulunur. Pehlivan (2007)’a göre Doğrudan/Yönlendirmeli Yaklaşım’da öğretmene doğrudan yardım edilir.

Denetmen, sürecin baş aktörüdür. Alanında uzman kabul edilir. Genellikle mesleğe yeni başlayan veya meslek bilgisi çok zayıf olan öğretmenlere uygulanır. Dolaylı/Yönlendirmesiz Yaklaşım başarılı öğretmenlere kontrol amaçlı uygulanır. Yönlendirmesiz bir yardım söz konusudur. Denetmen ve öğretmenin sıkı bir etkileşim içinde yürüttüğü denetim şekline ise İşbirliğine Dayalı Yaklaşım denir. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2014)’a göre öğretmene Yönlendirici Kontrol Denetim Yaklaşımı önerilmişse, öğretmen düşük gelişim aşamasındadır. İşbirlikçi Denetim Yaklaşımı önerilmişse gelişim aşaması makul kabul edilir. Yönlendirmesiz Denetim Yaklaşımı önerilmişse gelişim aşaması yüksektir.

“*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasında öğretmenin gelişim seviyesi denetmenin tutumunda da anlaşılabilir. Pajak (2007)’a göre denetmen, örnekleme, yönlendirme ve ölçmeden başka bir şey yapmıyorsa öğretmen düşük gelişim aşamasındadır. Öğretmenle aralarında güçlü bir etkileşim varsa öğretmen makul gelişim aşamasında kabul edilir. Denetmen, öğretmeni dinliyor, net açıklamalar yapıyor ve onu teşvik ediyorsa öğretmen yüksek gelişim aşamasındadır. Diğer yandan öğretmenin gelişim seviyesini kendi tutumlarından tespit etmek de mümkündür. Mesleğine olan ilgisi, ancak kendisine yetiyorsa düşük gelişim aşamasındadır. İlgi, kendi sınıfıyla sınırlıysa gelişim aşaması makul kabul edilir. İlgi, öğrencilerle birlikte diğer öğretmenlere dağılım gösteriyorsa gelişim aşaması yüksektir.

Görüldüğü gibi alanyazın incelendiğinde Gelişimsel DM’nin tercih edilmesini etkileyen faktörler öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarından yola çıkmaktadır. Öğretmenlerin farklı geçmişlere, algılama düzeylerine, kavram haritalarına, özgüven performanslarına, soyut kavrama yeteneklerine ve öğrenme biçimlerine sahip olmaları dolayısıyla farklı denetim yaklaşımlarına ihtiyaç duymaları, Gelişimsel DM’nin tercih edilmesini etkileyen en önemli faktördür.

“*Denetimde Tarafların Roller*i” temasıyla ilgili araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Aydın (2019)’a göre modelin aşamaları; öğretmene en uygun denetim yaklaşımının belirlenmesi, bunun uygulanması ve öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması şeklindedir. Öncelikle öğretmenin gelişim seviyesi belirlenmelidir. İlerleyen süreçlerde denetmenin rehberliği azalırken öğretmenin sorumluluğu

artmalıdır. Denetmen, görevini, öğretmen özdeğerlendirme yetkinliğine ulaşana kadar devam ettirir.

2.1.1.3.2. *Gelişimsel denetim modeli'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.*

Özyıldırım (2014)'a göre okul türü değişkeni öğretmenlerin Yönlendirici Kontrol Davranışı'nı tercih etmelerini etkilemektedir. Eğitim durumu değişkeni yöneticilerin Yönlendirici Bilgilendirme Davranışı'nı tercih etmelerini etkilemektedir. Branş değişkeni ise yöneticilerin Yönlendirici Olmayan Davranışı tercih etmelerini etkilemektedir. Görüldüğü üzere Gelişimsel DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler demografik ve mesleki değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.1.4. *Farklılaştırılmış Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler*

Bu kısım Farklılaştırılmış DM'nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.4.1. *Farklılaştırılmış denetim modeli.*

Alanyazın incelendiğinde Farklılaştırılmış DM'nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği görülmektedir. Aydın (2019)'a göre 80'lerin başında Allan Glatthorn tarafından geliştirilmiştir. Glatthorn (1997), “Denetimi Uygulama Biçimi” temasında denetimi etkileyen faktörleri dört başlıkta tanımlar. Bunlar mesleki kültür, destekleyici çalışma koşulları, kolaylaştırıcı yapılar ve kapsamlı hizmetler şeklindedir. Buna göre işbirliğine dayanan mesleki kültür, mesleki çalışma koşullarının iyileştirilmesi, okuldaki takım ruhu ve öğretmenlerin idareyle olan ilişkileri denetim sürecini etkilemektedir.

Glatthorn (1997) tanımladığı dört aşamaya ek olarak üç gelişim ve iki değerlendirme seçeneği sunmuştur. Gelişim seçenekleri: Yoğunlaştırılmış geliştirme, işbirliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme şeklindedir. Bu gelişim seçenekleriyle ilgili araştırmalar yapılmış, İlğan (2008) ulaşılan bulgularından elde ettiği derlemede öz yönelimli ve işbirlikçi mesleki gelişim seçeneklerinin, yoğun mesleki gelişim seçeneğine göre daha fazla tercih edildiğini ifade etmiştir. Diğer yandan Glatthorn (1997)'nin tanımladığı değerlendirme seçenekleri: Yoğun değerlendirme ve standart değerlendirme şeklindedir.

Özetle, bu seçeneklerin yarattığı seçme hakkı, bireysel ihtiyaçları ön planda tutar, okula yönelik algıları iyileştirir, öğretmenleri mesleki olarak geliştirir, öğrenme sürecini zenginleştirir ve öğrenme kalitesini artırır. Herkes için standart halde oluşturulmuş denetim uygulamalarının verimsiz olması modele duyulan ihtiyacın en önemli sebebidir.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasında modelin faydalarını ifade eden benzer görüşleri çeşitli yazarlardan takip etmek de mümkündür. Jailall (1998)’a göre öğretmenlerin; kıdem, gelişim düzeyi vb. değişik kişisel özellikleri açısından farklı denetim hizmetleri almasıyla model, demokratik bir anlayış kazanır. Öğretmenlerin kişiliklerine değer verilir, gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almaları sağlanır. İlğan (2008)’a göre öğretmenler, biyolojik ve ruhsal olarak ve ayrıca bilişsel olarak farklı seviyelerde bulunurlar. Modelin uygulanmasıyla denetim, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun ve daha az korkutucu hale gelir. Model, öğretmenlerin potansiyel yeteneklerini geliştirerek öğrenci öğrenmesini artırır.

“Denetimde Tarafların Roller” temasıyla ilgili görüşler oldukça kısıtlıdır. Zepeda (2016)’ya göre denetmenin görevi sadece idari uygulamaları yürütmek değildir. Öğretmenler denetmenlerin tecrübelerinden de faydalanmalıdırlar. Model bunun olanaklarını sunar.

Tüm bu olumlu eleştirilerin yanında olumsuz eleştiriler de söz konusudur. Glatthorn (1997)’a göre genel olarak model, öğrenci öğrenmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini yükseltmekte, denetime yönelik olumsuzlukları azaltmaktadır. Fakat bazı durumlarda zaman ve emek israfına neden olması bu avantajları tersine çevirebilmektedir.

2.1.1.4.2. Farklılaştırılmış denetim modeli’nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.

Alanyazın incelendiğinde; herkes için aynı biçimde ve içerikte hazırlanmış denetim uygulamalarının verimsiz olması, modelin okula yönelik algıları iyileştirmesi, öğretmenleri mesleki olarak geliştirmesi, öğrenme sürecini zenginleştirmesi ve öğrenme kalitesini artırması, öğretmenlerin; kıdem, gelişim düzeyi vb. değişik kişisel özelliklerine göre farklı denetim hizmetleri sunmasıyla demokratik bir denetim anlayışı olması, öğretmenlerin kişiliklerine değer vermesi,

gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almalarını sağlaması, modelin uygulanmasıyla denetimin daha az korkutucu olması ve öğretmenlerin potansiyel yeteneklerini geliştirmesinin daha fazla olanaklı hale gelmesi Farklılaştırılmış DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörlerdir. Bunlara ek olarak İlğan'ın (2006) doktora tezinden bahsedilebilir. Buna göre Farklılaştırılmış DM'nin benimsenmesinde cinsiyet ve yaş; uygulanabilir bulunmasında ise cinsiyet, yaş, kıdem ve en son mezun olunan eğitim düzeyi etkili faktörlerdir. Diğer yandan benimsenmesinde çalıştıkları il, kıdem, branş ve en son mezun olunan eğitim düzeyi; uygulanabilir bulunmasında çalıştıkları il ve branş etkisiz faktörlerdir. Görüldüğü üzere Farklılaştırılmış DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörlerle ilgili araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.1.5. Sanatsal Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Bu kısım Sanatsal DM'nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.5.1. Sanatsal denetim modeli.

Alanyazın incelendiğinde Sanatsal DM'nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği görülmektedir. “Denetimi Uygulama Biçimi” teması öncelikle modelin sanatla bağlantısı üzerinde durmuştur. Sena (1972)'ya göre sanat, insanla birlikte ortaya çıkmış ve gelişmiştir. İnsanlık durumları geliştikçe sanat biçimleri ve sanata olan bakış açıları da bu gelişimden paylarını almışlardır. İlhan (1998)'a göre bu süreç içerisinde insanı anlamak, tasvir etmek, açıklamak, yeni düşünme ve algılama biçimleri geliştirmek gibi kazanımlar taşıyan sanat, elbette eğitimi de etkilemiştir. Pajak (1993)'a göre nasıl ki bir müzisyenin enstrüman çalarken nabzını tuttuğu bir tempo varsa, öğretmenin de ders sırasında nabzını tuttuğu bir sınıfı vardır. Dersin işlenişi bir ritm içerir. Bu görüşlerin kaynağı modelin kurucusu Eisner'da bulunmaktadır. Eisner (1983)'a göre öğretim sanatsal bir nitelik taşır. Sanatın doğasından kaynaklı burada bir öngörülemezlik söz konusudur. Dolayısıyla eğitim öğretim süreçleriyle ilgili öğretmenlere kesin kurallar çizmek mantıklı değildir (akt. Hopkins ve Moore, 1993). Yukarıdakilerden de anlaşıldığı üzere bir piyanistin konserini dinleyen müzikseverle, sınıfını yöneten bir öğretmeni gözlemleyen denetmen arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Müzikseverin yaptığı nasıl

ki sadece işitmek değilse, denetmenin yaptığı da sadece görmek değildir. Her ikisi için de bir sanat eserini kavrama gücü gereklidir.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasında modelin bilimle olan bağı, konunun bir başka inceleme alanını oluşturur. Yılmaz (2004)’a göre öğretimi sanat olarak görenler olduğu gibi bilim olarak görenler ve her ikisinin alanına girdiğini savunanlar da bulunmaktadır. Çünkü Dilekçi (2012)’ye göre yaratıcılık hem bilime hem sanata ihtiyaç duyar. Yüksel (2012)’e göre öğretmenliğin sanat olduğunu düşünenler için duygular, yaratıcılık ve esin gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Öğretmenliğin bilim olduğunu düşünenler için bilgi ön plana çıkmaktadır. Her ikisinin de haklılık taşıdığı söylenebilir. Öğretmenlik hem bazı kişilik özellikleri hem belli seviyede bilgi düzeyi gerektirir. Yılmaz (2004)’a göre öğretmenliğin bilişsel kısmı bilimsel alana, duyuşsal kısmı sanatsal alana hitap etmektedir. Öğretilcek konuyla ilgili araştırmalar yapmak, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme biçimleri vs. gibi alanlarda dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmek öğretimin bilimsel yönüdür. Bu verilerden hareketle öğretmenin öğrenme süreçlerini bir gösteriye dönüştürmesi ise öğretimin sanatsal yönüdür. Yukarıdakilerden de anlaşıldığı üzere eğitim-öğretim süreçlerinde bilim ve sanatın rolünü birbirinden ayırmamız pek mümkün görünmemektedir.

“Denetimi Uygulama Biçimi” temasıyla ilgili Eisner’in görüşlerinden yola çıkarak birçok araştırmacı modeli yorumlamıştır. Pajak (1993)’a göre Eisner, eğitim programına ağırlıklı bir önem vermiştir. Programın değerlendirilmesi için gerekli ölçütlerden bahsederken içeriğin birikimindeki zenginlik, öğrencilerin gelişim seviyesine uygunluğu, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği ve işlevselliği gibi konulara değinmiştir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri farklı değerlendirme biçimleri gerektirir. İyi bir öğrenme ortamı etkileşimin en fazla olduğu ortam değil, yönlendirmenin en az olduğu ortamdır. Eğitim uzmanları bir sanat dalındaki uzman kişilerle eşdeğerdirler. Daresh (2001)’a göre Eisner, olayların somut olarak görünmeyen tarafını önemser. Bunun için denetmenin uzmanlığı, deneyimlerinin zenginliği ve eleştiri yeteneği gibi özellikler birer ön koşuldurlar. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine yaptıkları katkılar ödüllendirilmelidir. Sınıf ortamındaki anlık durumlar genellenmemeli, denetim sürece yayılmalıdır. Denetmen ve öğretmen arasında güven ilişkisi kurulmasına

dikkat edilmelidir. Uğurlu, Mermer ve Ertaş (2013)’a göre Eisner, öğrenme-öğretme sürecinde karşılıklı olarak farkındalık oluşturulması gerektiğini savunur. Olayların önemi geçicidir. Görünenlerin anlaşılması için açıklayıcı anlatımın kullanılması önemlidir. Sürecin bir bütün olarak nitelikleri ve parçaları değerlendirilir. Okul bir makine değil, sosyal bir varlıktır. Öğretmenler meslektaşlarının rakibi değil, onların varlığını zenginlik olarak gören, nazik yaklaşımlı insanlardır. Her biri farklı bir kişilik, farklı bir meslek unsudur. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi “*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasının ilgili görüşleri; gözlem sonuçlarının bütün bir yıla genellenmemesi, uygulamaların tekrarlanması; denetim sürecinde öğretmenin standartların dışındaki özgün yöntem ve tekniklerinin değerlendirmeye alınması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

“*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasıyla ilgili çalışmalarda birçok araştırmacı Sanatsal DM’yi çağın bir gereksinimi olarak görmektedir. Pajak (1993)’a göre bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde önemli olan bilgiyi kullanma biçimi yani yaratıcılıktır. Denetmenin sınıf ortamında önemsendiği şey iktidar ilişkileri değil bu yaratıcılık yani zekânın çok boyutlu göstergelerinin varlığı olmalıdır. Gill ve Michael (1991)’e göre sınıftaki etkinliklerin geliştirilmesi çağdaş denetim yaklaşımlarının yoğunlaştıkları bir alandır. Bu kapsamda sınıf içindeki öğretim etkinlikleri, birçok yönüyle sanatsal bir faaliyet olarak görülmektedir. Sanattan yoksun bir eğitim-öğretim süreci gelişmenin doğasıyla çelişir. Bostancı, Özbey ve Şanlıbulut (2011)’a göre öğretmenler, denetmenlerin Sanatsal DM’ye yeterli önemi vermediğini düşünmektedirler. Denetmenler eleştiri gücünden ve uzmanlıktan yoksundurlar. Oysa eğitim denetimi, denetmen ve öğretmen arasındaki ortak bir etkileşimdir. Benzer şekilde Bursalıoğlu (1981)’na göre denetlenen kişi denetime katılmalıdır. Fakat amaç katılımın kendisi değil, eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesidir. Okulların varlık önceliği öğretmenler ve yöneticilerde değil, öğrenciler ve toplumda olmalıdır. Buradan hareketle denetimin öncelikli amacının eğitimin geliştirilmesi olduğu ve Sanatsal DM’ye gerekli önemin verilmesi gerektiği söylenebilir.

“*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasıyla ilgili sürecin basamaklarına yönelik çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Sharp (1990)’a göre Sanatsal DM’de gözlemci,

öğrencinin davranışlarına odaklanır. Gözlenecek davranışlar için bir öğrenci grubu belirlenir. Sınıfın doğal ortamının bozulmamasına özen gösterilir. Denetmen notlarını eksiksiz ve açık biçimde alır ve gözlem sonrasında bunların detaylı analizini yapar. Denetmenin öğretmenle paylaştığı bilgiler öznellikten mümkün olduğu kadar uzak olmalıdır. Seçkin (1998)'e göre denetmenin odaklanması gereken şey öğretmenin eksikleri ya da kusurları değil, özgünlükleridir. Bazı öğretmenler mevcudu az olan sınıflarda pasif kalırken kalabalık sınıflarda etkindirler. Bunun tam tersi de mümkündür. Dolayısıyla Çuhadaroğlu ve Yılmaz (2007)'a göre bu süreçlerin iyi analiz edilmesi için denetmen iyi bir gözlemci olmalı, sınıf ortamındaki detayları farklı bakış açılarıyla, her yönden değerlendirmelidir. Telci (2011)'ye göre bu analiz sürecinde ölçüm sonucu ve ölçüt, değerlendirmenin tek kistası olamazlar. Eğitim-öğretim süreçlerinin tüm bileşenleri çok yönlüdürler ve denetimin amacı bunları geliştirmektir. Öğretmenin performansı bir bütün olarak değerlendirilmeli, öğretim yöntem ve tekniklerindeki kendine özgü yönleri desteklenmelidir. Yukarıdakilerden anlaşıldığı gibi denetmenin amacı, öğretmenin öğretim süreçlerine yaptığı özgün katkıyı öne çıkarmaktır. Öğretmenlik bir sanattır ve denetim uygulamaları, standartlara uygunluktan çok öğretmenin bu yönünü saptamayı hedeflemelidir.

“Denetimde Tarafların Rollerini” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Pajak (1993)'a göre Eisner, denetim kavramının denetleneni pasifleştiren bir yapıya sahip olduğunu, dolayısıyla onun yerine danışman ilişkileri kavramını kullanmak gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre öğretmen inisiyatif sahibidir. Denetmenin önerilerini kabul edebilir ya da reddedebilir. Denetmen kontrol edici, kusur bulucu, hiyerarşik yapıya sıkı sıkıya bağlı bir özne olmamalı, öğretmen denetmeni cezalandırıcı olarak görmemelidir. Denetmen gözlemlerindeki önemli detayları seçebilmeli, sınıftaki doğal ortamın uzmanı olmalıdır. Yakaladığı özü etkileyici bir dille aktarabilmelidir. Bunu yaparken kuramlardan faydalananak yorum yapabilmelidir. Modelin son aşamasında bütün bunların bütünlüklü olarak değerlendirilmesi yapılır. Benzer şekilde Kıranlı ve İlğan (2007)'a göre insan ilişkilerini önemseyen çağdaş yönetim anlayışları, denetim yaklaşımlarını da etkilemiştir. Klinik DM ve Sanatsal DM bu bağlamda ön plana çıkmışlardır. Denetmen rehber, öğretmen bu sürecin merkezidir. Çünkü Seçkin (1998)'e göre

çağın gereksinmelerine uygun biçimde öğretmenlik rolü kendini geliştirmektedir. Denetim, öncelikle öğretmeni desteklemeye yönelik olmalıdır. Bu destek okulun tüm bileşenlerine doğrudan yansıyacaktır. Yukarıdakilerden de anlaşıldığı gibi denetmen sınıfta kendini unutturmalı ve sınıftaki eğitim-öğretim süreçleri doğal akışına devam etmelidir.

Birçok araştırmacı tarafından vurgulanan denetmenin özellikleri, “*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasında da devam etmektedir. Pajak (1993)’a göre denetmenin gözlemleyeceği olaylara duyarlılığı yüksek olmalıdır. Denetmen, kendi algılarını başkalarının algılarıyla kıyaslayabilecek yetkinlikte olmalıdır. Sözlü ve yazılı sanat dallarından faydalanacağı bir dil geliştirmelidir. Gözlemlediği olayları ortaya çıktığı koşullarla bağlantılı şekilde değerlendirebilmeli ve sosyal bilimlerin alanındaki çalışmaları yakından takip etmelidir. Yukarıdakilerden de anlaşıldığı üzere denetmenin görevi, öğretmenlerin kendi öğretim tarzlarının farkına varmalarında ve yaptıkları uygulamaların sınıfa yansımaları görmelerinde onlara ışık tutmaktır.

Tüm bu özelliklerinin yanında modele yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Sergioivanni ve Starratt (2006)’a göre Sanatsal DM sınırları net çizilmediği ve fazla öznel olduğu için eleştirilmektedir. Ayrıca Hopkins ve Moore (1993)’a göre başarılı olabilmesi için gelişmiş okullarda, seçkin öğrenciler ve uzman öğretmenler tarafından uygulanması gerekir. Sanatsal DM’nin, başka modellerle işbirliği halinde daha iyi sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

2.1.1.5.2. Sanatsal denetim modeli’nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.

Dilekçi (2012)’ye göre Sanatsal DM’nin benimsenebilirliğine yönelik öğretmen görüşleri, öğrenim durumu değişkeninden etkilenmekte; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinden etkilenmemektedirler. Görüldüğü gibi Sanatsal DM’nin tercih edilmesini etkileyen faktörler demografik ve mesleki değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.1.6. Klinik Denetim Modeli ve Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Bu kısım Klinik DM’nin kısaca tanıtılması ve tercih edilmesini etkileyen faktörlerin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.1.6.1. Klinik denetim modeli.

Alanyazın incelendiğinde Klinik DM'nin, “Denetimi Uygulama Biçimi” ve “Denetimde Tarafların Roller” olmak üzere iki temada incelendiği görülmektedir. İlgili araştırmalar öncelikle modelin tarihçesine yönelik bilgiler vermektedir. Aküzüm (2012)'e göre modelle ilgili çalışmaların başlangıcı, 1960'lı yıllarda, Stanford Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir dizi hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime dayanır. Bu çalışmalar Cogan (1973), Acheson ve Gall (1980), Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) tarafından geliştirilmiş ve modelin teorik altyapısı oluşturulmuştur. Cogan'ın katkısı, 1958'de klinik kavramını diğer bilimlerden eğitim bilimlerine uyarlamak olmuştur (Aydın, 2007). Geleneksel denetim anlayışlarının insani özellikleri geri plana attığı düşüncesi Klinik DM'nin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Kaya, 2006). Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980)'ye göre denetimin olumsuz imajı Klinik DM'nin insancıl yapısıyla aşılabacaktır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi Klinik DM çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarının belirgin bir temsilidir.

Modelin amaçlarına yönelik çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Yalçınkaya (1993)'ya göre model, bu amaçların verimliliği sayesinde birçok öğretim programında kullanılmıştır. Sullivan ve Glanz (2013)'a göre amaç, hem sistematik hem değişken bir yapıyla öğretimde gelişim sağlamaktır. Buradan hareketle öğretim süreçlerine bilinçli olarak müdahale edilir. Öğretmenler ve denetmenler arasında karşılıklı güven söz konusudur. Denetmen alanında uzmandır ve sürekli kendini geliştirmektedir. Acheson ve Gall (1997)'a göre ise modelin amaçları şöyle sıralanabilir:

- a) Öğretmenlerin öğretim sürecindeki konumlarını görebilmeleri için onlara ayna tutmak.
- b) Öğretimle ilgili sorunları tanımlamak ve çözüm üretmek.
- c) Öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilere olan hâkimiyetini geliştirmek.
- d) Yükselme basamaklarında öğretmeni değerlendirmek.
- e) Mesleki gelişimin herhangi bir diplomayla sonlanmadığı, bütün meslek hayatına yayıldığı bilincini uyandırmak.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi modelin amaçları öğretmenin denetim öncesinde ve sonrasında kendini değerlendirmesini sağlamak, meslek hayatını bir bütün olarak gelişime açık tutmak gibi ilkelerle temsil edilebilir.

“*Denetimi Uygulama Biçimi*” temasında modelin aşamalarına yönelik de çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Aydın (2007)’a göre öğretmenin mesleki becerilerini geliştirmek için planlanmış bir denetim türüdür. Klinik kavramı yüz yüze iletişimi ifade eder. Veriler gerçek yaşamdan yani sınıf ortamından elde edilir ve sonrasında analiz süreci başlar. Bu süreçte denetime konu olan kişiler arasındaki ilişkiler, öğrenme ve öğretme stratejileri gibi birçok öge analiz edilir. Dolayısıyla modelin ilkeleri; akla dayalı, çok yönlü, demokratik ve öğretmen merkezli olmasıyla temsil edilebilir. Weller (1997)’a göre model, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi ve gözlem sonrası görüşme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (akt. Aydın, 2007). Bu aşamalar özdeğerlendirmeyi amaçlayan ve özdeğerlendirmeyle sonlanan bir çizgi izlemekte, öğretmenlerin gözlem sonuçlarına bağlı olarak bir sonraki derse eksiklerini gidermiş şekilde girmelerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

“*Denetimde Tarafların Roller*i” temasıyla ilgili birçok görüş ileri sürülmüştür. Ağaoğlu (1997)’na göre kurallar ve gözlenecek davranışlar denetimden önce denetmen ve öğretmen tarafından birlikte belirlenir. Denetmen ve öğretmen arasında yüz yüze, açık, samimi bir iletişim söz konusudur. Balcı (1987)’ya göre denetmenin esas görevi öğretmenin güçlü yönlerini ön plana çıkarmak ve bu yönlerle neleri başarabileceğini araştırmaktır. Dolayısıyla Ağaoğlu (1997)’na göre denetmenin öğretmenle birlikte gözlem sonuçlarını analiz etmesi, öğretmenin olası endişelerini giderir. Denetimde yapılan uygulamaların güçlü ve zayıf yönleri ortaya konarak öğretmenin kendini analiz etme becerileri geliştirilir. Öğretmen böylece mesleki olgunluk kazanır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi “*Denetimde Tarafların Roller*i” teması; denetimde nelerin denetleneceğini öğretmenin ve denetmenin birlikte belirlemesi, denetim sonrası görüşmelerde varılan sonuçlar ve alınan kararlara bağlı olarak, öğretmenin yetkin bir noktaya erişinceye kadar denetimlerin tekrarlanması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Tüm bu özelliklerinin yanında modele yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Bursalıoğlu (2020)'a göre zorunlulukların sınırlarında takılı kalmak, sistemin monotonluğu, denetmene olan güvensizlik, başarısızlık düşüncesi, değişikliklere uyum sağlayamamak, eleştirilere karşı fazla hassas olmak, bağımsızlığına fazlaca düşkün olmak ve üstlerine bağımlılık derecesinde bağlılık gibi etkenler bu denetim sürecini aksatma olasılığı olan belirgin etkenlerdir.

2.1.1.6.2. Klinik denetim modeli 'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler.

Durmuş (2014)'un bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, okulların büyüklüğü ve okulların türü Klinik DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler arasındadırlar. Diğer yandan ödül alma durumu ve cinsiyet değişkenleri modelin tercih edilmesinde etkili faktörler değildirler. Görüldüğü üzere Klinik DM'nin tercih edilmesini etkileyen faktörler demografik ve mesleki değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.2. Eğitim Felsefeleri ve Eğitimdeki Etkileri

Aşağıda; Daimici EF, Esasici EF, İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF; “Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme” temalarında ifade ettikleri görüşlere göre incelenmiş ve sonraki aşamada eğitim felsefelerinin eğitimdeki etkileriyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.2.1. Daimici Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri

Bu kısım Daimici EF'nin kısaca tanıtılması ve eğitimdeki etkilerinin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.2.1.1. Daimici eğitim felsefesi.

Alanyazın incelendiğinde Daimici EF'nin tarihçesi ile “Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme” temalarında çeşitli bilgilere yer verildiği görülmektedir. Sönmez (2020)'e göre akımın kurucuları R. Maynard Hutching, M. V. Doren, S. Buchanan, R. Livingstone ve Mortimer J. Adler olarak bilinir. Felsefi temelleri idealistlerden Platon, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile realistlerden Aristo, St. Thomas Aquinas, John Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ta dayanır. Platon, Aristoteles ve Aquinas'ın ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıkla ilgili önermelerinden

ortak olarak beslenirler. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012)’a göre realizmden daha çok idealizme yakındırlar. Tuncel (2004)’e göre ebedi doğruların arayışı içindedirler. Düşünce yapılarındaki Platoncu temel buradan gelir. Sönmez (2020)’e göre eğitim felsefelerinin en eski ve yeni koşullara uyum sağlama konusunda en dirençli olanıdır. Yukarıdaki düşünürlerin hepsi için bir merkez noktası belirlemek gerekirse gerçeğin ve doğrunun yapısında değişmezlik ve evrensellik olduğunu, bunun eğitim felsefesine uyarlanması gerektiğini savundukları söylenebilir.

Daimici EF’nin “*Amaç*” teması için çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Sönmez (2020)’e göre Daimici EF, insanı insan yapanın aklı olduğunu savunmaktadır. Eğitimin amaçlarını belirlemede bilişsel beceriler temel alınmalıdır. Topluma kendi kendini yönetecek entelektüel beceriler kazandırılmalıdır. Okul, öğrenciyi hayata hazırlamalı; öğrenci, kültürel mirasını öğrenip yaşatmak üzere bu süreçte yer almalıdır. Maftoon ve Shakouri (2013)’ye göre Daimici EF’de evreni anlamının yolu metafiziktir. Teolojiye dayanan bilgelik eğitimin amacıdır. Bireyin eğitim seviyesi evrensel gerçeklere yakınlığı veya uzaklığına göre ölçülür. Öğrenci bu amaca odaklanmalıdır. Dolayısıyla Daimici EF’nin “*Amaç*” teması kültürel mirasın aktarılması ve teolojik eğitim çerçevesinde oluşmaktadır.

Daimici EF’nin “*Okulun İşlevi*” temasıyla ilgili görüşlerinde kültürel mirasın sürekliliğini sağlamak ön plana çıkmaktadır. Kale (2021)’ye göre Daimici EF, okulun belli disiplinleri aktaran bir kurum olduğunu savunur. Öğrencilerin dikkatine değer konular; teolojik, ahlaki ve felsefi değişmez gerçeklerdir. Maftoon ve Shakouri (2013)’ye göre okulun işlevini dinin emirlerini kullara iletme olarak görürler. Terzi (2008)’ye göre Daimici EF, insan fonksiyonlarını her yerde ve tüm zamanlarda aynı görmektedir. Bu yüzden Turgut (1995)’a göre dünyadaki tüm eğitim sistemlerinde ortak yanlar bulurlar. Bu kesişim noktaları korunmalı ve bunun üzerinde evrensel bir eğitim sistemi yaratılmalıdır. Benzer şekilde Sönmez (2020)’e göre Daimici EF, insanların yaşadıkları coğrafyaların değişebileceğini; fakat insanın doğasının değişmez olduğunu savunmaktadır. Beslenme, barınma, üreme, eğlenme ve benzeri ihtiyaçlar tüm insanlar için değişmezler içerir. Dolayısıyla eğitim süreçleri bu değişmezliği temel almalı, buradan hareketle edebi ve ezeli doğruları keşfetmeli, ilkelerini bunun üzerine kurmalıdır. Ornstein ve Hunkins

(2014)’a göre Daimici EF, okulun işlevini kültürel sürekliliği sağlamak olarak görür. Kültür, gelecek kuşaklar için bir mirastır. Eğitimin içeriğinde dünyanın maddi ve manevi süreklilikleri olmalıdır. Erden (2005)’e göre Daimici EF, insanın ve dolayısıyla eğitimin değişmez özünün temel ahlak ve karakter ilkeleri olduğunu savunur. Sınıfta ideal hayatın, ideal insanın provası yapılmakta; yaşamın gerçeklerinden çok ideal hayatın istenen gerçekleri anlatılmaktadır. Dolayısıyla eğitim ortamı hayatın bir kopyası ya da yansıması olamaz, ona hazırlıktır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “Okulun İşlevi” teması; toplumun değişmeyen ilke ve gerçekleri olduğu, okulun işlevinin bunları birer kültürel zenginlik olarak görüp, asırlarca sürdürmesi gerektiği çerçevesinde toplanmıştır.

Daimici EF’nin “İçerik” temasını ifade eden çeşitli araştırmalar söz konusudur. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013)’a göre akımın önemli temsilcilerinden Hutchins, eğitimin içeriğinin doğru bilgiyi öğretmek olduğunu savunur. Doğru, değişmezdir ve eğitim değişmez bilgiyi öğretmelidir. Eğitimin içeriğinde mantık, klasikler, matematik ve modern diller yer almalıdır. Çünkü bu disiplinler evrensel ve değişmez gerçeklikler içermektedir. Bu içerik geçmişten günümüze nasıl geldiyse, günümüzden geleceğe de öyle gitmelidir. Fidan ve Erden (1998)’e göre Daimici EF, ahlaki değerleri eğitim içeriğinin önemli bir parçası olarak görür. Bunlar bütün insanlar için dünyanın her yerinde aynıdır. Cevizci (2021)’ye göre sadece kalıcı değerleri ve fikirleri öğretmeye değer bulurlar. Sönmez (2020)’e göre eğitimin içeriğinin çağlar ve kültürler üstü olması gerektiğini savunurlar. Tarih, felsefe ve edebiyat alanlarında geliştirilmiş kaynaklar bu amaca hizmet eder. Öğrencilerin zamanı ve aklı geçici bilgilerle meşgul edilmemelidir. Keleş (2013)’e göre Daimici EF doğadaki ve toplumdaki değişimi reddetmez. Eğitimin bazı değerleri bu değişimden koruması gerektiğini savunur. Çünkü Cevizci (2021)’ye göre hakikati, yapısı gereği evrensel ve değişmez kabul ederler. Hakikat, bütün zamanlar ve bütün toplumlar için dünyanın farklı yerlerinde farklılıklar göstermez. Sönmez (2020)’e göre Daimici EF, insanların birçok özellikleriyle toplumdan topluma, zamandan zamana değişme gösterebildiğini; fakat doğaları olarak işaret edilen aklın özünün değişmez olduğunu savunur. Bu öz; mutlak, kesin doğrular içerir. Kişi özündeki bu doğrulara yine aklını kullanarak ulaşabilir. İnsanın evrensel doğrulara ulaşması aklını tutarlı kullanabilmesine bağlıdır. Bunun için bilgi

birikimi ön koşuldur. Sanat ve ahlak bu birikimin önemli öğeleridir. Özetlersek Daimici EF'ye göre gerçek bir yetişkin olmak yukarıda bahsedilen ilkeleri benimsemekle mümkündür. Böylece kişi evrensel gerçeğe uyumlu biri olur. Özgürlük ve mutluluk bu uyumla mümkündür.

Daimici EF'nin "*İçerik*" temasının bir başka bakış açısı mesleki eğitime ve seçmeli derslere yöneliktir. Alkan (1983)'a göre amacı kişisel gelişim olan bir eğitim yaklaşımının halk için değil, kişisel ihtiyaçlar için üreten küçük bir azınlık yaratacağını düşünürler. Bu yüzden Baysülen (2016)'e göre müfredatı öğrencilerin bireysel farklılıklarından daha önemli bulurlar. Cevizci (2021)'ye göre kalıcı bir öneme sahip olan şeyleri öğretmeye değer gördüklerinden, eğitimin amacı, meslek edindirmekten çok ideal insanı inşa etmektir. Böylece mesleki ve teknik eğitim geri planda kalır. Kıncal (2011)'a göre mesleki eğitimin okullarda değil, iş yerlerinde uygulamalı olarak yapılması gerektiğini savunurlar. Dolayısıyla Demirel (2020)'e göre mesleki eğitim Daimici EF'nin üzerinde çalışmalar yaptığı bir alan değildir. Erden (2005)'e göre seçmeli derslere de önem vermezler. Çünkü öğrenci bilginin doğruluğuna karar veremez. Tüm öğrenciler için tek bir program olmalıdır ve Ornstein ve Hunkins (2014)'a göre eğitim programının konu merkezli olması gerektiğini savunurlar. Bununla birlikte Cevizci (2021)'ye göre insan sevgisi ve olumsuz düşüncelerden kaçınmak, Daimici EF'ye göre hazırlanmış içerikte önemli bir yer kaplar. Dolayısıyla yukarıda bahsedilenlerden de anlaşılacağı üzere bu yaklaşım, öğretmeni etken, öğrenciyi edilgen kılan bir zeminde yükselmektedir.

Daimici EF'nin eğitim-öğretim materyalleri hakkındaki fikirleri değişmezlik kavramı üzerinedir. Erden (2005)'e göre Daimici EF, gerçeğin değişmezliği düşüncesinin gelecek kaygısını ortadan kaldırdığını savunur. Gelecekte çok geçmişe önem vermek ön plana çıkarılmıştır. O yüzden "Büyük Kitaplar" diye tanımladıkları eski Yunan klasikleri temel eğitim materyali olmalıdır. Ornstein ve Hunkins (2014)'a göre klasik eserleri, insan doğasının değişmez özellikleri ve istedik değerler için ideal örnekler içeren birer kaynak olarak görürler. Karadağ, Baloglu ve Kaya (2009)'ya göre aklın kurallarını kavramak ve ahlak eğitimi için temel alınması gerektiğini düşünürler. İlköğretimde okuma, yazma, aritmetik, ahlak; ortaöğretimde dilbilgisi, mantık, matematik, klasik

ve modern diller eğitimi verilmelidir. Dolayısıyla Daimici EF'ye göre tartışmalı, genel bir uzlaşmaya varılmamış konular eğitimin içeriğinde yer almamalıdır.

Daimici EF, “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasında öğretmen ve öğrencinin eğitim öğretim süreçlerindeki rollerini kesin bir şekilde çizmektedir. Moss ve Lee (2010)'ye göre Daimici EF, öğretmenin öğrenciden daha bilgili olduğunu düşünmektedir. Öğretmen sınıf yönetiminin merkezindedir. Hiyerarşinin başıdır. Sönmez (2020)'e göre Daimici EF, öğrencileri alıcı, öğretmenleri verici olarak görmektedir. Öğretmen iletim görevi gören bir aktarıcıdır. Öğrencilerin taklit yoluyla öğrenmesinde örnek kişidir ve alanında uzmandır. Taklit, öğrenmenin önemli bir yoludur. Bu yüzden öğretmen rol modeldir. Dolayısıyla Daimici EF, öğretmen ve öğrenciyi birbirlerine karşıtmış gibi konumlandırmıştır.

Daimici EF'nin “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasında disiplin ve eşitlik önemli kavramlardır. Sönmez (2020)'e göre öğrencinin özgürlüğü nasıl kullanacağını bilmediğini düşünürler. Bu yüzden disiplin ve ceza, sınıf ortamının vazgeçilmez unsurları olmalıdır. Benzer şekilde Tuncel (2002)'e göre Daimici EF'de okul ve sınıf yönetimi katı bir disiplinle temellenmiştir. Fakat okulun işlevini esas olarak akli disiplin altına almak olarak görürler. Ayrıca sınıf disiplininde zorlama ve şiddette karşıdırlar. Diğer yandan eğitimin herkes için aynı olması gerektiği görüşü Daimici EF'nin disipline ve eşitliğe verdiği önemden kaynaklanır. Uğurlu (2015)'ya göre öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik vb. farklılıkların eğitimin sürdürülmesi için engel olmadığını düşünürler. Eğitim eşitlikçi bir çizgi izlemelidir. Topçuoğlu (1971)'na göre bunu sağlamak için Daimici EF, tüm öğrencilere yüksek akademik eğitim uygulanması gerektiğini savunur. Dolayısıyla Daimici EF hem disipline hem eşitliğe vurgu yapmakta, bu iki kavramın sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.

Daimici EF'nin “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasında Sokratik yöntem oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Sönmez (2020)'e göre Daimici EF, düşünme süreçlerinde tümevarım ve tümdengeliimi birlikte kullansa da tümevarımı daha etkili görür. Üstüner (2011)'e göre Sokratik tartışma, gezi ve gözlem yapma temel eğitim yöntemleridir. Versenyi (2007)'ye göre Sokratik yönetime özellikle dikkat çekerler. Bu yönetime göre kişi evrensel ve değişmez gerçekleri zaten biliyordur. Soru-cevap yoluyla bu gerçekleri hatırlaması sağlanır. Doğurtma kavramı önemli

bir metafordur. Bilgi, sihirli bir değnekle aktarılan ya da ilaç gibi üretilip ihtiyaç duyanın vücuduna enjekte edilen bir yapıda değildir. Bilgiyi, öğrenci, araştırma yoluyla elde edecektir. Öğretmen, bilginin doğumunu içeren bu yolculukta bir ebedir. Çüçen (2012)'e göre Sokratik yöntem iki aşamadan oluşur. Retorik aşamasında kişinin sahip olduğu bilgilerin doğru olmadığı hissettirilir. Doğurtmaca aşamasında kişi, kendisine sorulan sorular aracılığıyla zaten bildiği fakat bilincinde olmadığı doğruları keşfeder. Bütün bu süreçleri işletecek olan merkez, öğretmendir. O yüzden öğretmen alanında uzman olmalıdır. Dolayısıyla Daimici EF'nin “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasında soru-cevap tekniğini sıkça kullandığı söylenebilir.

Daimici EF'nin “*Değerlendirme*” temasındaki görüşleri oldukça kısıtlıdır. Moss ve Lee (2010)'ye göre Daimici EF, değerlendirme aşasında ölçülmesi gerekenin değişmez gerçeklere ulaşma derecesi ve muhakeme gücü olması gerektiğini savunur.

Tüm bu anlatılanlar birçok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Terzi (2008)'ye göre Daimici EF, ezberi ve ezberin unutulmaması için tekrarı, pekiştirme çalışmalarını, alıştırmaları temel etkinlikler olarak görmektedir. Bu ve bunun gibi birçok eğitim uygulaması nedeniyle Erkılıç (2013)'a göre Daimici EF, amaca odaklanarak insanı makineleştirir ve bu düşünce klasik yönetim yaklaşımından devralınmıştır. Dolayısıyla Tuncer (2015)'e göre sistem öğrencinin kendini keşfetmesine kapalıdır.

Bu felsefeyi baskın olarak benimseyen öğretmenlerin daha çok Bilimsel DM'ye göre denetim görmeyi tercih etmesi beklenir. Ancak bu konuda araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2.1.2. Daimici eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.

Tercih edilen denetim modeliyle bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan eğitim felsefelerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin başka neleri etkilediğiyle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğretmenlerin Daimici EF'yi benimsemesinin; materyal ve kaynakların çözüme götürülmesi, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, yansıtma ve öğrencileri kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı

düzenleme becerilerini (Meral, 2014), geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı (Baş, 2015), değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını (Ayaz, 2022) olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere Daimici EF'nin eğitimdeki etkileri yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ile değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.2.2. Esasici Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri

Bu kısım Esasici EF'nin kısaca tanıtılması ve eğitimdeki etkilerinin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.2.2.1. Esasici eğitim felsefesi

Alanyazın incelendiğinde Esasici EF'nin tarihçesi ile “*Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme*” temalarında çeşitli bilgilere yer verildiği görülmektedir. Temsilcileri William Bagley, Issac Kandel (Gökbulut, 2009), Herman H. Horne (Dönmez, 1993; Türkoğlu, 1996), T. Birggs (Sönmez, 2020) ve J. Locke'tur (Ergün, 2015). Bu düşünürlere göre bilgi doğuştan değil, sonradan tümevarım yoluyla (Sönmez, 2020) deneyerek ve yaşayarak elde edilir (Sarpkaya ve Tanrıöğen 2009). Gökbulut (2009)'a göre Esasici EF, Daimici EF gibi idealizme ve realizme dayanır. İdealizmin akla verdiği önemi ve realizmin bilgi ediniminde duylara verdiği önemi benimsemiştir. Çüçen (2012)'e göre bağımsız bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkmış olsa da idealizm ve realizmle uyum içindedir. Fidan ve Erden (1998)'e göre geçmişteki değerlerin yeni kuşaklara yeteri kadar aktarılmasına yönelik bir tepkidir. Gutek (2014)'e göre ABD'de akademik başarının gerilemesi, akımın doğmasında önemli bir etkendir. Alkan (1983)'a göre akımın temsilcileri düşüncelerini hiçbir felsefi geleneğe dayandırmaz. Bağımsız bir eğitim felsefesi kurmaya çalışmışlardır. Varış (1991)'a göre Esasici EF'yi, eğitim felsefeleri kapsamına sokmayanlar olduğu gibi Daimici EF'den farklı bir akım olarak görmeyenler de vardır. Örneğin Tozlu (1997)'ya göre Esasici EF'yi kendi başına bir eğitim felsefesi akımı olarak kabul etmek güçtür. Çünkü Arslan (2019)'a göre Daimici EF, kadar tutucu olmasalar da onun devamı niteliğindedirler. Fikirlerinde davranışçı yaklaşım hâkimdir. Varış (1991)'a göre günümüzdeki eğitim anlayışının ve uygulamalarının çoğu Esasici EF içerisinde değerlendirilebilir. Erden (2005)'e göre dünyanın en yaygın eğitim anlayışıdır ve

İlerlemeci EF'nin muhalefetiyle açıklarını gidermek üzere kendilerini geliştirmişlerdir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi diğer eğitim felsefeleriyle kıyaslandığında; İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF'den çok Daimici EF'ye yakın bir eğitim felsefesidir.

Esasici EF'nin “*Amaç*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Eğitimin amacı kişinin topluma uyumunu sağlamak (Kaygısız, 1997), Daimici EF'de olduğu gibi insana mutlak doğruları aktarmaktır (Ornstein ve Hunkins 2014). Çünkü Çelik (2006)'e göre Esasici EF, genel geçerliği olan bilgilerin, becerilerin ve toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasının önemli olduğunu düşünür. Böylece kültürel miras korunacak, gelecekte daha üstün uygarlıklar için temel oluşturulacaktır. Daha üstün uygarlıklardan bahsetmesi Daimici EF kadar statükocu olmadığını gösterir. Aynı zamanda kültürel aktarma yeni kuşakların katkılarıyla yapılmaktadır. Doğruluğu birçok kez denenmiş, geçmiş deneyimler yeni deneyimlerden daha değerlidir. O yüzden kültürel mirasın aktarılmasına Daimici EF kadar kesin çizgilerle olmasa da önem verilmelidir. Gökbulut (2009)'a göre eğitimin amacını entelektüel bireyler yetiştirmekten çok çevreye uyumlu, bilgisini çevrenin sorunlarını çözmek için kullanan kişiler yetiştirmek olarak görürler. Dolayısıyla Esasici EF'nin, Daimici EF'yle birçok hedefi paylaştığı fakat ondan daha esnek olduğu söylenebilir.

Esasici EF'nin “*Okulun İşlevi*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Terzi (2008)'ye göre Esasici EF nesnel gerçekliği ve toplumsal yasaları kabul eder. Okulun görevi öğrenciye bu nesnel gerçekliği kavratmak ve toplumsal yasalara uyum sağlamasını öğretmektir. Blanford (2011)'a göre eğitimi ulusal bir mesele olarak görürler. Eğitim, uluslararası alanda var olmanın ve üstünlük sağlamanın aracıdır. Fakat Sönmez (2020)'e göre okul İlerlemeci EF'de olduğu gibi bir reform kurumu değildir. Öğrenim reformla aynı anlama gelmez. Topluma uyan insan ahlaklı ve erdemlidir. Okul geleneksel kültürü yeni kuşaklara aktararak kuşaklar arası çatışmayı engeller, böylece huzuru ve barışı sağlar. Kurt (2016)'a göre burada okulun işlevi kültür odaklıdır. İnsan sosyal bir varlıktır. Tüm öğrenmelerini bu sosyal ortamda gerçekleştirir. Kültürü yaratandır. Gutek (2014)'e göre kültürel birikimin hacmi ve insan yaşamının kısılalığı düşünüldüğünde bilgilerin bir an önce öğrencilere aktarılması gerektiğini düşünürler. Çünkü Turgut

(1995)’a göre içeriğin aktarılması, öğrencinin ilgisinden ve ihtiyaçlarından önemlidir. Ergün (2015)’e göre çocuk, hayatı öğrenmek ve geleceği planlamak için okula gider. Bu yolda ona gerekli olan bilgi binlerce yılda oluşmuştur ve çocuğun kendi başına öğrenebileceği basitlikte değildir. Dolayısıyla okul, kültürel inançları aktaran bir kurum olmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “Okulun İşlevi” teması, toplumların ulaştığı gelişim seviyesini güçlendirmek ve yeni kuşaklara aktararak ona süreklilik kazandırmak düşüncesinde toplanabilir.

Esasici EF’nin “İçerik” temasıyla ilgili çeşitli araştırmalar söz konusudur. Blanford (2011)’a göre öğrencilerin demokratik toplumda yaşamanın sorumluluğunu üstlenebilecek milli değerlerle yetiştirilmesi gerektiğini düşünürler. Disiplinli bir eğitimle doğru alışkanlıklar geliştirilmelidir. Yurttaşlık bilgisi ve nezaket kuralları öğretilmelidir. Eğitimin içeriğinde öncelik, okuma-yazma becerilerinde olmalıdır. Sonraki aşamada tarih, edebiyat, matematik ve fen dersleri gelir. Sarpkaya ve Tanrıöğen (2019)’e göre Esasici EF, her ne kadar aralarında eşitsiz gelişim olsa da konuların temel kavramlarını herkesin öğrenebileceğini savunur. Cevizci (2021)’ye göre Esasici EF’de eğitim, öğrenciye hayatın bütününi kavratan soyut düşünme becerisi kazandırmalıdır. Öğrenciler uzun vadeli planlar yapmalı, çalışmalarını buna göre yapılandırmalıdır. Demirel (2020)’e göre eğitimin içeriğinin tarih süzgecinden geçen bilgilerden oluşması gerektiğini düşünürler. Sönmez (2020)’e göre Esasici EF; sosyoloji, psikoloji, tarih vb. toplum bilimleri; fizik, kimya, biyoloji vb. fen bilimleri ile dil, güzel sanatlar, felsefe, matematik ve geometri gibi derslerin eğitimin içeriğini oluşturması gerektiğini savunur. Gutek (2014)’e göre Esasici EF’de, yaratıcılığı destekleyen resim ve müzik gibi dersler programda mutlaka yer almalıdır. Geçmişte faydalı olduğu ispatlanan bilimsel ve sanatsal etkinlikler geleceğe taşınmalıdır. Terzi (2008)’ye göre gelecekle ilgili sorunların, henüz kanıtlanma aşamasında olan güncel gelişmelere dayanan bilgilerin programda yer almaması gerektiğini düşünürler. Kurt (2016)’a göre Daimici EF’deki gibi “Büyük Kitaplar” okutulmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “İçerik” teması; öğrencinin akademik başarısının ön planda tutulması ve bilimsel yolla edinilmiş bilgilerin öğrencilere aktarılması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Esasici EF'nin “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasıyla ilgili çeşitli araştırmalar söz konusudur. Kaygısız (1997)'a göre Esasici EF, öğrencilerin derste ne kadar aktif olurlarsa kendilerini o kadar sınırlayacaklarını düşünür. Bilgi kaynağı öğretmen olmalıdır. Çocuk doğuştan bilgi sahibi olmadığı için kendi başına fikir ortaya koyacak durumda değildir. Eğitim konu ve öğretmen merkezli, gelenekçi olmalıdır. Arslan (2019)'a göre öğretmenin yetişkin olmakla ile çocuk olmak arasında köprü olması gerektiğini düşünürler. Cevizci (2021)'ye göre Esasici EF, öğretmenin görevinin otoriteye saygıyı aşlamak olduğunu; Üstüner (2011)'e göre kültürel mirasın temsilcisi olduğunu savunur. Terzi (2008)'ye göre disiplinli, gelenekçi bir anlayışla ödül ve cezaya yer verir. Sönmez (2020)'e göre çözümleri ve yanıtları öğreten kişidir. Sınıfta öğrenciyi aktif kılan yaklaşımlar, tartışma ve problem çözme teknikleri zaman kaybına neden olabilir. Müfredata uymak, konuların belli süreler içerisinde işlenmesi önemlidir. Yapararak yaşayarak öğrenme sadece mesleki eğitim kurumları için uygundur. Turgut (1995)'a göre tarih gibi bilimler yaparak yaşayarak öğrenilmez. Önemli dersler tarihi öğrenme yöntemiyle yani bilginin yeni kuşaklara aktarılmasıyla öğrenilebilir. Sönmez (2020)'e göre eğitim, okulun tüm bileşenleri tarafından verili programın benimsenmesidir. Kaygısız (1997)'a göre bilgi Sokratik yöntemle elde edilmez. Bilgi kültürel bir mirastır. Ezber, tekrar ve gözlemle öğrenilir. Sunuş yoluyla öğretilir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*Yetiştirme Uygulamaları*” teması; öğrenciler için rekabetçi bir ortam oluşturulması, sınıf ve okulda disiplin sağlanması, zihinsel yeteneği olan bireylerin eğitime önem verilmesi gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Esasici EF'nin “*Değerlendirme*” temasıyla ilgili çeşitli araştırmalar söz konusudur. Sönmez (2020)'e göre değerlendirme aşamasında öğretmenin anlattıkları ve kitapta yazılanlar sorulur. Öğrenciden beklenen yanıtları ezberleyip sınavda cevaplamasıdır. Sorular öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları soru tipleri olmamalıdır. Moss ve Lee (2010)'ye göre Esasici EF'de sınav sonuçları öğrencinin gelişmişlik düzeyini tespit etmede temel göstergedirler. Sınavlardaki standartlaşma ölçmede eşitliği sağlaması açısından önemlidir. Öğrencilerin gelişim düzeylerine bakılmaksızın herkese eşit dağıtılan bilgi, herkes için eşit hazırlanmış bu ölçme araçlarıyla ölçülmelidir. Öğrencilerin bu sınavlardan elde ettiği başarı,

öğretmenlerin başarısını ölçmede önemli bir veridir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*Değerlendirme*” teması; dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik sınavlar yapılması ve sonuçların hem öğretmen hem öğrenci başarısı için birer ölçüt kabul edilmesi gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Tüm bu anlatılanlar birçok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Alkan (1983)’a göre Esasici EF, okulu bir kültür aktarma kurumu olarak görmesi açısından eleştirilmiştir. Okulun statükocu değil, dönüştürücü olması gerektiği vurgulanmıştır. Esasici EF, değişime ve gelişime kapalıdır. Bazen bunların kaynağı çatışma olmaktadır. Oysa Esasici EF, esas yapıya ulaşmış bir toplumda çatışmayı önlemeye çalışmaktadır. Sönmez (2020)’e göre öğretmen merkezli eğitim, öğrencilerin özgür düşünmelerine engel olacağı, onları bir yöneticiye muhtaç bırakacağı düşüncesiyle eleştirilmiştir. Dolayısıyla Esasici EF’nin, eğitimin çeşitli boyutlarında benimsediği ilkeler, demokratik olmayan uygulamalara kaynaklık edebilir.

Bu felsefeyi baskın olarak benimseyen öğretmenlerin daha çok Bilimsel DM’ye göre denetim görmeyi tercih etmesi beklenir. Ancak bu konuda araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2.2.2. Esasici eğitim felsefesi ’nin eğitimdeki etkileri.

Tercih edilen denetim modeliyle bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan eğitim felsefelerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin başka neleri etkilediğiyle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğretmenlerin Esasici EF’yi benimsemesinin; materyal ve kaynakların çözüme götürülmesi, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, yansıtma ve öğrencileri kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini (Meral, 2014), geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı (Baş, 2015), değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimiye yönelik olumsuz inanç gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını (Ayaz, 2022) olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere Esasici EF’nin eğitimdeki etkileri yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ile değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.2.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri

Bu kısım İlerlemeci EF'nin kısaca tanıtılması ve eğitimdeki etkilerinin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.2.3.1. İlerlemeci eğitim felsefesi.

Alanyazın incelendiğinde ilerlemecilik felsefesinin tarihçesi ile “*Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme*” temalarında çeşitli bilgilere yer verildiği görülmektedir. Akımın temsilcileri H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori, J. Dewey (Köktaş, 2007), Heraclitos, Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias, A. Comte, C. Peirce, W. James (Sönmez, 2020), Bacon (Tuncel, 2004) Pestalozzi, Froebel ve Rousseu'dur (Winch ve Gingell, 2002). Tuncel (2004)'e göre İlerlemeci EF, değişimi, kaçınılması gereken bir süreç olarak gören eğitim anlayışlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Erden (2005)'e göre İlerlemeci EF; deneysel, Gestaltçı ve algısal psikolojinin bulguları üzerine kurulmuştur. Daimici EF ve Esasici EF muhafazakâr, İlerlemeci EF ise kurgulayıcıdır. Sönmez (2020)'e göre akım, 1840'lar ile 1910 arasında uluslararası rekabetin ve ulusal zenginlik arayışlarının Amerikan kültürünü sarsmasıyla ABD'de ortaya çıkmıştır. Okulun işlevi Amerikan demokrasisine şekil vermektir. Demokrasinin radikal kesimler tarafından kötüye kullanılma girişimleri, demokrasiye bağlı öğrenciler yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Tomlinson (1997)'a göre birçok düşünürün etkisine rağmen Dewey'yle anılan bir akımdır. Çünkü Alkan (1983)'a göre Dewey'nin liderliğini yaptığı eğitsel bir reform hareketidir. Pragmatik felsefeye dayanır. Fakat bu dayanağı oluşturan pragmatik filozoflar değil, geleneksel eğitime tepki duyan Dewey gibi eğitimcilerdir. Resmiyet ve disiplinde aşırıya kaçma, öğrenmeyi pasifleştirme, tekrarların amacından sapması vb. durumlar Dewey gibi eğitimcileri yeni bir eğitim felsefesi kurma yoluna itmiştir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi İlerlemeci EF'nin ilkeleri, Daimici EF ve Esasici EF ile kıyaslandığın onların karşısında konumlanan yenilikçi bir anlayışı temsil etmektedir.

İlerlemeci EF'nin “*Amaç*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Demirel (2020)'e göre İlerlemeci EF, gerçeğin özünü değişim olarak görür. Bu yüzden eğitim, değişme ve buna bağlı olarak da gelişme içinde olmalıdır. Eğitim, topluma uyum değil, değişime uyumdur. Toplum statükocu olabilir. Arslan

(2019)’a göre eğitimin sorunlarını anlamak için geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurulması gerektiğini düşünürler. Eğitim modelleri dünyadaki gelişmelere paralel olarak değişim göstermelidir. Sönmez (2020)’e göre İlerlemeci EF, toplumların değişime ve dolayısıyla yeniden yapılandırılmaya açık olması gerektiğini savunur. Aynı durum bireyler için de geçerlidir. Eleştiriye açık olmalı ve özeleştiri verebilmelidirler. Girişken, özgür ve hoşgörülü insan yetiştirmek gerektiğini düşünürler. Amaç öğrencinin kendini gerçekleştirme, potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarmasıdır. Kansu (2017)’ya göre Dewey, eğitimin amacını sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımının olmadığı bir topluma öğrencileri hazırlamak olarak görür. Eğitim, karakter inşa etme bilimidir. Cevizci (2021)’ye göre öğrenmenin amacını bilmek değil, uygulamak olarak görürler. Yaşamın baş döndüren hızı teorik bilgiden çok pratik bilgiye ihtiyaç duyar. Pragmatizm bu yüzden akımın dayandığı felsefedir. Üstüner (2011)’e göre İlerlemeci EF, eğitimin amacının değişimin bilgisine ulaşmak, dış dünyaya uymak değil, onu yeniden düzenlemek olduğunu savunur. Çünkü Kutlu (2005)’ya göre İlerlemeci EF, bir toplumun gelişmesini mevcut ya da bir önceki kültürel yapıdan ileri bir noktada bulunması olarak görür. Kaya (2007)’ya göre Dewey, eğitimin amacını çocuğa etkin olabileceği çalışma alanları sunmak olarak ifade eder. Turgut (1995)’a göre okulun gerçek hayatı öğrencilere tanıtan bir imkânlar alanı olması gerektiğini ve Kıncal (2011)’a göre öğrenilen bilginin günlük yaşamda kullanılabilmesi gerektiğini savunurlar. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılabileceği üzere İlerlemeci EF’nin “Amaç” teması; değişime uyum, toplumu yeniden düzenleme, iradecilik, eşitlikçilik ve kendini gerçekleştirme gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

İlerlemeci EF’nin “Okulun İşlevi” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Tuncel (2004)’e göre İlerlemeci EF’de okul, hayatta karşılaşılabilecek sorunlara alternatif çözümler üretebilmelidir. Aile, öğrenci ve öğretmen karşılıklı dayanışma ve iletişim durumunda eğitim-öğretim süreçlerini birlikte yürütebilmelidirler. Okul, eğitim üzerine farklı fikirlerin uygulandığı bir laboratuvar olmalıdır. Fakat Tomlinson (1997)’a göre Dewey, okulun herhangi bir ideolojinin temsilcisi olmasına karşı çıkar. İnsan kendi kararlarını verebilecek potansiyele sahiptir. Ornstein ve Hunkins (2014)’a göre İlerlemeci EF’de öğrenciler topluma karışmalı, toplumla iç içe olmalı ve sosyal sorunlara kafa yormalıdır.

Bilginin en temel özelliği yararlı olmasıdır. Yararlı bilgi gelişmeyi sağlar. Eğitim ortamı bilginin soyut olarak elde edildiği ve çocuklara nakledildiği bir ortam olmamalıdır. Öğrenmede çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak program yapılmalıdır. Tuncel (2004)'e göre bu süreçte öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini, yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunurlar. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “Okulun İşlevi” teması; derste öğrenilenlerin günlük yaşamdaki sorunlara çözüm üretmesini sağlamak, okulun sosyal bir laboratuvar olması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

İlerlemeci EF'nin “İçerik” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Arslan (2019)'a göre İlerlemeci EF, eğitimi hayatı kolaylaştırmanın aracı olarak görür. Öğrenciye işine yarayacak, gündelik hayatında karşılığı olan bilgiler öğretilmelidir. Aksi durumda öğrenci bilgiyi sıkıcı bulacak ve okuldan uzaklaşacaktır. Knoll (2010)'a göre İlerlemeci EF, çocukların merakını çekebilecek çalışmaların akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Dolayısıyla geçerli bilgi işe yarar olandır. Örneğin Bender (2005)'a göre Dewey, çocukların ailelerinin yanında ve okulda farklı davranışlar sergilediğini, bu durumun ahlaki ve bilişsel alanda bütünlük oluşturmamalarının göstergesi olduğunu öne sürmüştür. Çocuk kendisine fayda sağlayan bir davranışı etik olarak kabul eder. Dewey'e göre olması gereken de budur. Alkan (1983)'a göre İlerlemeci EF, eğitim yaşantılarının sürekli gözden geçirilmesi gerektiğini, öğretilenlerin değişmez olmadığını (Ornstein ve Hunkins, 2014), eğitimin içeriğinin sürekli değişen hayatla ilgili olması gerektiğini, doğrunun sonsuzluk içermediğini ve toplumun gelişmesini sağlayacak bilgilerin öğretmeye değer olduğunu (Ergün, 2015) düşünür. Bakır (2007)'a göre Dewey bilginin deneyle elde edildiğini söyler. Bilgin (2007)'e göre İlerlemeci EF'de eğitim programları bilim, sanat ve siyasetteki gelişmelerin gerisinde kalmamalıdır. Erden (2005)'e göre İlerlemeci EF'de, içeriğin öğrenciye nakledilmek üzere önceden seçildiği bir sistem işlevsizdir. Öğretmen öğrenciyle birlikte öğrenir. Ders kitapları eğitim sürecinin son kararı değil, bir parçasıdır. Bu yüzden Dewey (2010)'ye göre Daimici EF ve Esasici EF'nin yücelttiği Yunan klasikleri olan “Büyük Kitaplar”da bahsedilen değişmezlerin şüphe edilemez olmasıyla hesaplaşılmalıdır. Labaree (2005)'ye göre İlerlemeci EF, öğrenciye öğretilcek konuyu yine öğrencinin ilgisinin belirlemesi gerektiğini savunur.

Yukarıdakilerden de anlaşılacağı üzere İlerlemeci EF'nin “İçerik” teması; öğrencilere öğretilecek bilgilerin yaşamda karşılığı olması, öğrencilere günlük hayatta üretkenliklerini arttıracak bilgiler verilmesi gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

İlerlemeci EF, eğitim öğretim süreçlerinde, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki rolleri kesin bir şekilde çizmektedir. Toprakçı (2002)'ya göre İlerlemeci EF, öğrencilerin birbirlerine karşı çalışmak yerine birlikte çalışmasını; okulun demokratik bir toplum laboratuvarı olmasını savunur. Gutek (2014)'e göre İlerlemeci EF'de okulun işlevi öğrencinin kendisini özgürce ifade edebileceği bir yer olmasıdır. Öğretmen belirli zamanlarda gerek duyulduğunda öğrenme faaliyetlerine müdahale eder. Demirel (2020)'e göre sınıf yönetiminde öğretmenin rolünün iktidar olmak değil, rehber olmak olduğunu düşünürler. Ergün (2015)'e göre öğretmen imkânlar sunan kişidir. Varış (1991)'a göre sınıf ortamı sorun çözme laboratuvarıdır. Öğretmen emreden değil, önerendir. Sönmez (2020)'e göre öğretmen tarafından oluşturan zorlama ve yapay disiplin yerine, sorumluluk bilinciyle öğrencilerin sağladığı doğal disiplin ve sessizlik değerlidir. Kansu (2017)'ya göre Dewey, İlerlemeci EF'yi Kopernik metaforuyla anlatır. Güneş nasıl ki güneş sisteminin merkezindedir öğrenci de eğitim sürecinin merkezinde olmalıdır. Sistemin tüm nesneleri birer eğitim materyali olarak onun çevresinde konumlanmalıdır. Köktaş (2007)'a göre sınıf ortamı tecrübelerin paylaşıldığı yerdir. Erden (2005)'e göre öğrenciler yaşantıları yoluyla gizil güçlerini ortaya çıkarmalı ve akademik olmayan konularda da fikir öne sürebilmelidirler. Arslan (2019)'a göre eğitimcinin görevi dünyadaki değişimlere ayak uydurarak yeni öğrenme yöntemleri geliştirmek ve eğitim politikalarını buna göre yeniden düzenlemektir. Yukarıda bahsedilenlerden de anlaşılacağı üzere İlerlemeci EF, öğretmenle öğrenciyi ve öğrencilerle diğer öğrencileri karşı kutuplarda konumlandırmamış, demokratik kavramları vurgulamıştır.

İlerlemeci EF'nin “Yetiştirme Uygulamaları” temasında öğrenci merkezlilik, proje yönetimi ve hayat boyu öğrenme önemli kavramlardır. Asmaz (2019)'a göre İlerlemeci EF'de akla dayalı bir yaşam öğrenmeye bağlıdır. Öğrenme rekabetin değil, işbirliğinin ürünüdür. Bu yüzden eğitim konu değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Süreç dıştan içe doğru değil, içten dışa doğru işler. Öğrenme,

öğrencinin hazırbulunuşluk durumuna uygun biçimde kişinin sürecin öznesi olması dolayısıyla gerçekleşir. İlerlemeci EF öğrenci merkezli eğitimin temelini oluşturur. Erden (2005)'e göre İlerlemeci EF, eğitimin okulda bulunma süresiyle sınırlı olmadığını, tüm hayatı kapsadığını savunur. Eğitimin çıktıları okulda üretilen birer ürün değil, ömür boyu devam eden bir sürecin parçalarıdır. Bu süreçte proje yönetimi kavramı öne çıkmaktadır. Gutek (2014)'e göre İlerlemeci EF'yi proje yönetimi olarak tanımlayan William Kilpatrick akımın temsilcilerinden biridir. Proje yönetimi adlı öğretim yöntemini geliştirirken Dewey'nin düşüncelerinden faydalanmıştır. Üretilen bir kültürün öğrencilere naklini reddeder. Buluş yoluyla öğretim, problem çözme yöntemleri ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulanır. Benzer şekilde Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013)'a göre İlerlemeci EF'de, deneyim, demokrasi ve bilimsel yöntem; akımın üç temel saç ayağıdır. Deneyim, problemin farkına varılmasını ve tanımlanmasını sağlar. Fikirlerin zenginliği önemlidir. Aytaç (2019)'a göre İlerlemeci EF bu süreçte oyunu öğrenme yöntemlerinde etkili bir araç olarak görür. Çünkü Ornstein ve Hunkins (2014)'a göre İlerlemeci EF; bilginin, pasif alıcı rolüyle değil, aktif deneyimle elde edildiğini savunur. Bilgi, etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla oluşturulur. Yukarıdakilerden de anlaşılacağı üzere “*Yetiştirme Uygulamaları*” teması; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel beceriler geliştirilmesi, öğrencilerin yarıştırmaması ve iş birliği içerisinde öğrenmenin sağlanması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

İlerlemeci EF'nin “*Değerlendirme*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Turgut (1995)'a göre ölçmede açık uçlu sorular sorulmalıdır. Kıncal (2011)'a göre böylece öğrencilerin özgür düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır. Tuncel (2004)'e göre üst düzey bilişsel düşünme becerileri ölçülmelidir. Öğrencinin başarısını ölçen sınavlar, herkes için eşit hazırlanmış sorular olmamalıdır. Öğrenci sosyal, bilişsel ve ahlaki yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Yukarıdakilerden de anlaşılacağı üzere İlerlemeci EF'nin “*Değerlendirme*” teması; klasik ölçme yöntem ve amaçlarından farklı olarak öğrencilerin sorun çözme becerilerini, üst düzey düşünme süreçlerini ölçmek üzerinde yoğunlaşmıştır.

Anlatılan tüm olumlu özelliklerinin yanından bazı olumsuz eleştiriler de söz konusudur. Erkılıç (2013)'a göre her biri birbirinden farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bu isteklerini karşılamak iyi niyetli çabalar olarak görülmüş, gerçekçi bulunmamıştır.

Bu felsefeyi baskın olarak benimseyen öğretmenlerin ağırlıklı olarak çağdaş eğitim denetimi modellerine (Klinik DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM, Farklılaştırılmış DM ve Gelişimsel DM) göre denetim görmeyi tercih etmesi beklenir. Ancak bu konuda araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2.3.2. İlerlemeci eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.

Tercih edilen denetim modeliyle bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan eğitim felsefelerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin başka neleri etkilediğiyle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğretmenlerin İlerlemeci EF'yi benimsemesinin; tartışmalar ve görüşmeler yapma, düşünceleri diğerleri ile paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini (Meral, 2014), yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı (Baş, 2015), değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını (Ayaz, 2022), olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere Esasici EF'nin eğitimdeki etkileri yapılandırmacı öğrenme ve değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.2.4. Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri

Bu kısım Yeniden Kurmacı EF'nin kısaca tanıtılması ve eğitimdeki etkilerinin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.2.4.1. Yeniden kurmacı eğitim felsefesi.

Alanyazın incelendiğinde Yeniden Kurmacı EF'nin tarihçesi ile “Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme” temalarında çeşitli bilgilere yer verildiği görülmektedir. Dönmez (1993)'e göre John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld akımın temsilcileridir. Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009)'ya göre ABD'nin 1930 yılında yaşadığı ekonomik krizden sonra ortaya çıkmıştır. Ornstein ve Hunkins (2014)'a göre kaynağı, 19. yy ile 20. yy başlarındaki sosyalist fikirlerdedir. Erden (2005)'e

göre demokrasi içi çözülemeyen sorunlar nedeniyle İlerlemeci EF'nin içinden çıkmıştır. Alkan (1983)'a göre Avrupa toplumundaki çöküntülerin ardından gelen bunalım döneminin ürünüdür. Pragmatizmi ve varoluşçuluğu temele alır. Varış (1991)'a göre çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirir. Değişim için akılcı planlama gerektiği düşüncesini İlerlemeci EF'den, yaşamın açık amaçları olması gerektiği düşüncesini klasik görüşten alır. Genel olarak Yeniden Kurmacı EF'yi savunanlar, İlerlemeci EF'yi bireyci bulurlar. Alkan (1983)'a göre Yeniden Kurmacı EF, İlerlemeci EF'nin devamı niteliğindedir. Tuncel (2004)'e göre onu daha ileri bir noktaya taşımıştır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi Yeniden Kurmacı EF; Daimici EF ve Esasici EF ile uzlaşmaz yapıdadır fakat İlerlemeci EF'nin eksiklerini giderdiğini düşünen bir çizgi izlemiştir.

Yeniden Kurmacı EF'nin “Amaç” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Sönmez (2020)'e göre Yeniden Kurmacı EF, toplumsal çatışmanın sona ermesi, sevgi ve işbirliğine dayanan bir toplum kurulması gerektiğini savunur. Tüm insanlar ve inançlar ortak bir zeminde buluşmalı, en doğru kararları birlikte almalıdırlar. İnsanlık bir yol ayrımındadır. Ya yeni bir uygarlık kurulacak ya da acı içinde yok olacaktır. Alkan (1983)'a göre eğitimin amacını, toplumsal sorunları çözmek, toplumda demokrasiyi yeniden inşa etmek ve böylece toplumu yeniden kurmak olarak görürler. Çünkü eğitimi kültürel aktarma olarak gören akımlar çok kültürlü toplumlarda sadece kaosa yol açmaktadır. Eğitimin amacı sosyal reformdur. Endüstriyel sistem ve kamu hizmetleri yeniden yapılandırılmalı, kültürel ve doğal kaynaklar kontrol altına alınmalıdır. Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009)'ya göre Yeniden Kurmacı EF, öncelikle toplumsal sorunlara farkındalık oluşturulması ve böylece kültürel krizin aşılması gerektiğini savunur. Varış (1991)'a göre duyarlılığın en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Gelişmeden çok sıçramalara önem verilir. Kaya (2007)'ya göre çatışan değerler toplumsal uyumu bozduğundan tutarlı bir toplum için çatışmaların sona ermesi gerektiğini düşünürler. Terzi (2008)'ye göre Yeniden Kurmacı EF, değişimi her anda var kabul eder. Yeniden kurma eylemi yaşamın tamamını kapsar. Eğitimin hedefi sevgi, barış ve hoşgörü olmalıdır. Bu süreçte eğitim, ekonomik altyapıdan bağımsız hareket edemez. Dolayısıyla ekonomik altyapı değişmeden bir üstyapı kurumu olan okulların altyapıyı değiştirmesi mümkün değildir. Yukarıdaki

görüşlerden de anlaşılacağı üzere “Amaç” teması, toplumu yeniden kurmak gerektiğini söyleyen birçok ideolojik görüş olduğu, en doğru yolun tüm bu görüşlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik toplumu kurmak olduğu düşüncesinde toplanabilir.

Yeniden Kurmacı EF’nin “Okulun İşlevi” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Erden (2005)’e göre Yeniden Kurmacı EF, İlerlemeci EF’yi tüm sınıflara hitap etmek yerine orta sınıfın ihtiyaçlarını ön plana çıkarmakla suçlar. Sönmez (2020)’e göre Yeniden Kurmacı EF, İlerlemeci EF’yi toplumun ihtiyaçlarını, bireyin ihtiyaçlarıyla kıyaslandığında geri planda bırakmış olarak görür. Ayrıca Erden (2005)’e göre İlerlemeci EF’nin etnik ve sınıfsal ayrımcılık, gelir adaletsizliği ve yoksulluk gibi konulara yeterli önemi vermediğini düşünürler. Okullar bu sorunlar için sadece çözümler üreten yerler değil, bu çözümlerin hayata geçirilmesi için eylem halinde olan insanların bulunduğu alanlar olmalıdır. Tuncel (2004)’e göre Yeniden Kurmacı EF’de okulun temel işlevi sadece değişime ayak uydurmak değil, toplumda istenilen değişimleri yaratmak, onu yeniden kurmaktır. Alkan (1983)’a göre okulu bir toplum laboratuvarı olarak görürler. Öğrenci, okulda öğrendiklerini toplumda uygular. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi Yeniden Kurmacı EF, okulun işlevini düzeni kavramak ve korumak olarak değil, yeni bir toplum yaratmak olarak görmektedir. Eğitimin görevi sosyal düzeni beslemek değil, değiştirmektir.

Yeniden Kurmacı EF’nin “İçerik” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Cevizci (2021)’ye göre Yeniden Kurmacı EF, eğitimin içeriğinin toplumu yeniden yapılandırmak için gerekli olan sosyal ve doğa bilimlerinden oluşması gerektiğini savunur. Alkan (1983)’a göre Yeniden Kurmacı EF, batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamayı, yeniden doğuşa zemin hazırlamayı gerekli görür. Erden (2005)’e göre Yeniden Kurmacı EF; kültürel çoğulculuk, küresellik ve fütürizm gibi kavramların çözülmesi gereken konu başlıkları olduğunu söyler. Sönmez (2020)’e göre edebiyat, dil, beden, müzik, resim, matematik, iş ve meslek eğitimi gibi derslerin programda yer alması gerektiğini düşünürler. Ornstein ve Hunkins (2014)’a göre Yeniden Kurmacı EF, okulun bileşenlerini şekillendirenin sosyal ve kültürel güçler olduğunu savunur. Dolayısıyla mevcut toplumsal sorunlar ve gelecekteki sorunlar öğrenme ortamına

taşınmalıdır. Fidan ve Erden (1998)'e göre Yeniden Kurmacı EF'nin merkezinde demokrasi kavramı yer alır. Demokratik bir toplum ancak eğitimli bir nüfusla mümkündür. Erden (2005)'e göre Yeniden Kurmacı EF, kültürel mirasın doğrudan aktarımına karşı çıkmaz. Fakat aktarılan mirasın toplumsal çıkarlara uyup uymadığı sorgulanmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “İçerik” teması, eğitim programlarının sosyal-ekonomik-politik dönüşümler için birer eylem planı olması gerektiği düşüncesinde toplanabilir.

Yeniden Kurmacı EF'nin “Yetiştirme Uygulamaları” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Tozlu (1997)'ya göre Yeniden Kurmacı EF, eğitimin psikolojik değil antropolojik yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunur. Şimdiye kadarki tüm eğitim felsefesi akımları psikolojik yaklaşımı kullanmışlardır. Eğitim bir aktarma değil, yaratma işi olmalıdır. Alkan (1983)'a göre öğrencilerin Yeniden Kurmacı EF'nin önemine ikna edilmesi gerektiğini düşünürler. Davranış bilimleri bulgularına göre yetiştirme uygulamaları yeniden düzenlenmelidir. Karadağ, Baloğlu, Kaya (2009)'ya göre Yeniden Kurmacı EF, toplumsal dönüşümü sağlayacak olanın okul olduğunu savunur. Öğrenciler bu dönüşümün aracıdır. Öğretmenler bu süreçten sorumludurlar ve birer proje yürütücüsü olarak hareket etmelidirler. Varış (1991)'a göre Yeniden Kurmacı EF'de çocuk, okul tarafından koşullanmalıdır. Öğretmen öğrenciyi demokratik ve bilimsel kurallar çerçevesinde ikna etmelidir. Sönmez (2020)'e göre Yeniden Kurmacı EF, derslerdeki düşünceleri kabul etmenin veya etmemenin, kazanımları benimsemenin, değiştirmenin ya da tümünden reddetmenin öğrencinin inisiyatifinde olması gerektiğini savunur. Ornstein ve Hunkins (2014)'a göre Yeniden Kurmacı EF'de tartışma önemli bir öğrenme yöntemidir. Eleştirel düşüncüyü geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır. Okul, toplumu ikna etmelidir. Gutek (2014)'e göre Yeniden Kurmacı EF, toplum mühendisliğini savunur. Okullar bu işin laboratuvarı olmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “Yetiştirme Uygulamaları” teması, derslerde toplumsal sorunların çözümüne yönelik projelere yer verilmesi gerektiği düşüncesinde toplanabilir.

Yeniden Kurmacı EF'nin “Değerlendirme” temasıyla ilgili görüşler oldukça kısıtlıdır. Değerlendirme aşamasının öğrencilerin potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarma amacı taşıması gerektiğini savunurlar (Gutek, 2014). Yeniden Kurmacı

EF'nin “*Değerlendirme*” teması, dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunlara karşı duyarlılığı analiz edebilmeyi ölçmeye yönelik sınavlar yapılması gerektiği düşüncesiyle temsil edilebilir.

Yeniden Kurmacı EF'yle ilgili olumsuz eleştiriler de söz konusudur. Akım, öğrencilere ve öğretmenlere aşırı sorumluluk yüklemesiyle eleştirilmiştir. Okulun tek başına toplumsal düzeni değiştirmesi hayalci bulunmuştur (Dinamitçi, 2021). Bununla birlikte okulda öncelikli olarak mevcut değerlerin sorgulanmasının teşvik edilmesi, topluma yeni değerleri benimsetmek için okulların öncü olması, okullarda demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramların sıklıkla vurgulanması gibi başlıklar hayalcilikten uzak görünmektedir.

Bu felsefeyi baskın olarak benimseyen öğretmenlerin ağırlıklı olarak çağdaş eğitim denetimi modellerine (Klinik DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM, Farklılaştırılmış DM ve Gelişimsel DM) göre denetim görmeyi tercih etmesi beklenir. Ancak bu konuda araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2.4.2. Yeniden kurmacı eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.

Tercih edilen denetim modeliyle bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan eğitim felsefelerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin başka neleri etkilediğiyle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğretmenlerin Yeniden Kurmacı EF'yi benimsemesinin; tartışmalar ve görüşmeler yapma, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini (Meral, 2014), yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı (Baş, 2015), değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını (Ayaz, 2022), olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere Yeniden Kurmacı EF'nin eğitimdeki etkileri yapılandırmacı öğrenme ve değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.1.2.5. Varoluşçu Eğitim Felsefesi ve Eğitimdeki Etkileri

Bu kısım Varoluşçu EF'nin kısaca tanıtılması ve eğitimdeki etkilerinin incelenmesinden oluşmaktadır.

2.1.2.5.1. Varoluşçu eğitim felsefesi.

Alanyazın incelendiğinde Varoluşçu EF'nin tarihçesi ile “*Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme*” temalarında çeşitli bilgilere yer verildiği görülmektedir. Sönmez (2020)'e göre fikirlerinde ikinci dünya savaşı sonrası yaşanan bunalım ve korku kendini hissettirir. Köklerinin izi takip edildiğinde antikçağda Sokrates ve Stoalılar'a, ortaçağda Pascal ve Augustinos'a, 19. yüzyılda Kierkegard ve Nietzsche'ye, 20. yüzyılda Jaspers, J. P. Sartre, Heidegger, Marshal ve Albert Camu'ye ulaşmak mümkündür. Cevizci (2021)'ye göre Varoluşçu EF'de insan, iradesiz ve bilinçsiz şekilde nesneler dünyasına bırakılmıştır. Birey kendi seçimlerinden sorumludur, kendi kurgusunun ürünüdür. Fakat akla verilen önemi tek başına yetersiz görüp duyguları ön plana çıkarır. Bununla birlikte varlık, özden önce gelir. İnsan önce var olur daha sonra kendi özünü yaratır. Varoluşçu EF burada etkinlik kazanır. Yazıcı (2017)'ya göre felsefi akımların epistemolojik kökenleri eğitime bakış açılarına temel oluşturmaktadır. Gutek (2014)'e göre bilgiyi, kişinin kendi eylemlerindeki duygularının ve bilincinin ürünü olarak gördükleri için Kale (2021)'ye göre eğitimin önceden planlanmış insan tipleri üreten bir mekanizma olamayacağını savunurlar. Ağdacı (2018)'ya göre toplumun bireylere zorla aşılama çalıştığı değerlere karşı çıkarlar. Dolayısıyla toplumsal düzene bir başkaldırı oluştururlar. Sönmez (2020)'e göre varoluşçu filozofların genel isyankârlığı çok belirgindir. Kierkegard ve Nietzsche gibi sadece topluma ve dine değil, kendilerinden önceki filozoflara da savaş açarlar. Kalıplar onlara göre değildir. Rasyonalizmle ve modern yaşamla sürekli bir hesaplaşma içindedirler. İnsanın doğa üzerindeki hâkimiyeti kendi yarattığı sistemin kölesi olma noktasına ulaşmıştır. Fidan ve Erden (1998)'e göre sınırsız seçeneklerden birini seçme özgürlüğüne odaklandığı için gençlerin yoğun ilgisini görmüştür. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi diğer hiçbir eğitim felsefesinde olmadığı kadar özgürlükçüdürler.

Varoluşçu EF'nin “*Amaç*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Sönmez (2020)'e göre Varoluşçu EF, eğitimin amacını toplumsal mutluluk gibi gerçekleşmesi mümkün olmayan bir hayale ulaşmak olarak değil, kişilerin kendi mutluluklarını sağlamak olarak görür. Cevizci (2021)'ye göre anlamdan soyutlanmış bir yaşamda geleneksel eğitimin mutluluk getireceğini söylemenin

saçma olduğunu düşünürler. Bu gerçekliğin bilincinde duyarlı insanlar yetiştirmek gerekir. Bilgin (2007)'e göre kalabalıklar içinde tek başına olan insanın, kendisiyle hesaplaşması, yaşamına anlam katma arayışı varoluşçuluğun amaçları arasındadır. Kaya (2007)'ya göre yaratıcı seçimler yapabilmek için özgür bir bilinç düzeyi oluşturmak gerektiğini savunurlar. Kıncal (2011)'a göre eğitimin, bir benzeşim yaratma çabası değil, bireyselleştirme uğraşı olması gerektiğini düşünürler. Ayrıca Gutek (2014)'e göre çok yönlü düşünebilmek, empati kurabilmek, dolayısıyla seçimlerimizi yaparken doğru kararlar verebilmenin yöntemi edebiyatta vardır. Bu yüzden Varoluşçu EF edebiyata özel bir önem verilir. Sanat eserlerini anlayabilmek için gerekli olan bilinç düzeyine ulaşmak eğitimin hedefleri arasındadır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*Amaç*” teması, öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak onların bireysel gelişimlerini desteklemek düşüncesinde toplanabilir.

Varoluşçu EF'nin “*Okulun İşlevi*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Sönmez (2020)'e göre Varoluşçu EF'de okul, geleneksel okul sisteminin karşısında açık okul olarak konumlandırılır. Öğrenci, öğrenmek istediği konuları kendisi seçer ve öğrenir. Öğrenme sürecinde sürekli cesaretlendirilir. Asmaz (2009)'a göre Varoluşçu EF, bireyin önemsemesi gerekenin toplumun değil, kendi değer yargıları olması gerektiğini savunur. Bunun sonucunda kişi kendini daha iyi tanımlar, kendi davranışlarının sorumluluğunu alır. Okul, bu bilinçlenme sürecinde öncü olmalıdır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*Okulun İşlevi*” teması, insanların karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler bulabilmesi için olanaklar yaratan bir kurum olması çerçevesinde toplanabilir.

Varoluşçu EF'nin “*İçerik*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Gutek (2014)'e göre varoluşçu müfredatın içeriği, öğrencinin seçtiği ve yapılandırarak anlam kazandırdığı bilgilerden oluşmaktadır. Ahlaki ve estetik değerler de bu eğitimin bir parçasıdır. Ulusoy (2009)'a göre okulun tüm bileşenleri için ahlaksal ve duygusal değerleri, zihinsel becerilerden daha önemli görürler. Tozlu (1997)'ya göre yabancılaşma, duygusal acılar, yalnızlaşma, hiçlik ve ölüm gibi konulara odaklanırlar. Olumsuzluklara boyun eğmek yerine insana kendisini yeniden inşa etmesi için olanaklar sunarlar. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*İçerik*” teması, ders içeriklerinin olabildiğince çeşitlilik

göstermesi, öğrencilere çok sayıda seçmeli ders arasından seçme hakkı verilmesi gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Varoluşçu EF'nin “*Yetiştirme Uygulamaları*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Tozlu (1997)'ya göre Varoluşçu EF, eğitim programlarının ortalama insan ölçüt alınarak standart hale getirilemeyeceğini savunur. Turgut (1995)'a göre öğrenciler kendi öğrenme biçimlerini kendileri seçmelidirler. Dolayısıyla Tozlu (1997)'ya göre öğretmen idealizmde olduğu gibi bilgi aktarıcı olarak görülemez. Aynı zamanda pragmatizmde olduğu gibi danışman da değildir. Öğretmenin görevi öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde ona yardımcı olmaktır. Ulusoy (2009)'a göre Varoluşçu EF, sanayi devriminin geleneklere, göreneklere, inançlara olan etkisiyle bireyin toplumdaki konumunu sorgulamaya başladığını düşünmektedir. Bu sorgulama sezgiye dayanır. Varoluşçu EF'ye göre bilgi sezgiseldir, dolayısıyla özeldir. Bu durum varoluşçu eğitimde öğretmeni doğru bilginin kaynağı, yol gösterici otorite ve rol model olmaktan çıkarır. Öğretmen, öğretim sürecinin arka planında yer alan ve sezgilerine güvenilen bir insandır. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılabacağı üzere “*Yetiştirme Uygulamaları*” teması, öğretimsel uygulamalara karar verirken öğrencinin öğrenme biçimi ve baskın zekâ türü gibi bireysel özelliklerinin belirleyici olması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Varoluşçu EF'nin “*Değerlendirme*” temasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Ulusoy (2009)'a göre Varoluşçu EF, ölçme ve değerlendirmenin öğrencileri etiketleyen ve sınıflayan bir anlayıştan uzak olması gerektiğini savunur. Sönmez (2020)'e göre geleneksel sistemde olduğu gibi beklenen davranışın ödüllendirilmesi, istenmeyen davranışın cezalandırılması yerine kuralları en aza indirip öğrencinin sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gerektiğini düşünürler. Gutek (2014)'e göre Varoluşçu EF, idealist bir öğretmenin, Sokratik yöntemi kullanıyorsa soruların cevaplarını bildiğini ifade eder. Oysa varoluşçu öğretmene göre en kusursuz soru, doğru cevabı sadece öğrenciye bağlı olan sorudur. Öğretmenin görevi okul iklimindeki farkındalığa katkıda bulunmaktır. Tez yöneten bir üniversite hocası gibi kendisi de öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Sönmez (2020)'e göre Varoluşçu EF'de öğrenciye doğru kabul edilen cevabı zorla benimsetecek sorular sorulmaz. Öğrencinin özgün düşüncelerini ortaya çıkaracak

bir ortam hazırlanır. Yaşamın anlamına yönelmek bu ortamın yaratılması için uygun bir zemindir. Böylece öğrenmeyi sevmek gibi önemli bir kişilik özelliği, geleneksel okul sisteminin yaygın özellikleri olan bezginliğin, umutsuzluğun ve hileciliğin yerini alır. Böyle bir eğitim sürecinde ölçme değerlendirme fabrika çıkışı bir ürüne basılan kalite etiketinden çok farklı bir noktada yer alır. Öğrencinin ölçütü kendisidir. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere “*Değerlendirme*” teması, ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin kendileri için en uygun sınav türünü seçebilmesi, sınavların öğrencilerin güçlü yönlerini ölçmeye ve bunları geliştirmeye yönelik olması gibi başlıklar üzerinde toplanabilir.

Bu felsefeyi baskın olarak benimseyen öğretmenlerin ağırlıklı olarak çağdaş eğitim denetimi modellerine (Klinik DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM, Farklılaştırılmış DM ve Gelişimsel DM) göre denetim görmeyi tercih etmesi beklenir. Ancak bu konuda araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2.5.2. Varoluşçu eğitim felsefesi'nin eğitimdeki etkileri.

Tercih edilen denetim modeliyle bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan eğitim felsefelerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin başka neleri etkilediğiyle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğretmenlerin Varoluşçu EF'yi benimsemesinin; yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışına sahip olmayı (Baş, 2015), değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarını (Ayaz, 2022), olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere Varoluşçu EF'nin eğitimdeki etkileri yapılandırmacı öğrenme ve değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar günümüzden geçmişe uzanan bir zaman çizgisinde aşağıda sunulmuştur.

Ayaz (2022) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve elde edilen veriler arasında bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinden 124'ü kadın, 246'sı erkek olmak üzere 370 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz,

Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği (EFİÖ)”, Çetin (2018) tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Tutumları” (DETÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde T-testi, ANOVA, Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan beşinci alt problemdeki bulgulara öğretmenlerin Daimici EF, İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’yi benimsemesinin; değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitimi içselleştirme gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarından etkilendiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Esasici EF’yi benimsemesinin ise değerler eğitiminin gereğine inanç ve değerler eğitime yönelik olumsuz inanç gibi değerler eğitimi tutum ölçeği boyutlarından etkilendiği ifade edilmiştir.

Esen (2021) yüksek lisans tezinde ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimsel denetim ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örnekleme; 2020-2021 eğitim öğretim yılında basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Ağrı’nın merkez ilçesindeki 257 ilkökul öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak, İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Veri çözümlemeleri için; frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t Testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgulara Öğretimsel DM’ye göre okul müdürlerinin davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinden etkilendiği ifade edilmiştir.

Kaya (2021) yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisini öğretmen görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak’ın Alaplı, Çaycuma, Devrek, Ereğli, Gökçebey, Kilimli ve Kozlu ilçelerinde görev yapmakta olan 334 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ile Özdemir (2019) tarafından uyarlanan “Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ve Dönütleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin

analizinde, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney U Testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Kat Sayısı Testi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve betimsel analizler için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgulara Öğretimsel DM'ye göre okul müdürlerinin davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkeninden etkilendiği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2019) yüksek lisans tezinde okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir araştırmadır. İlişkisel ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak'taki okul öncesi, ilk ve ortaokullarda görev yapan 724 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Denetim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar İçin t Testi, ANOVA, Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgulara Öğretimsel DM'ye göre okul müdürlerinin davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerinden etkilendiği ifade edilmiştir.

Deniz (2017) yüksek lisans tezinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılıyla birlikte faaliyete geçen okul müdürlerinin sınıf denetimi yapımlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Nicel, tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa ve Balıkesir'deki 87 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 2000 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. DFA ve Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgulara okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları gösterme durumunun görüş bildiren öğretmenlerin okul düzeyleri ve mesleki kıdemlerinden etkilendiği ifade edilmiştir.

Baş (2015) makalesinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır.

İlişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Çalışma grubu Niğde il merkezindeki altı resmi resmî liseden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 215 gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Eğitim İnançları Ölçeği” (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) ile “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” (Chan ve Elliott, 2004) kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi yapılmıştır. Bulgularda ifade edildiği gibi İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF’yi tercih eden öğretmenler yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarını, Daimici EF ve Esasici EF’yi tercih eden öğretmenler ise geleneksel öğrenme-öğretme anlayışlarını benimsemektedirler.

Durmuş (2014) yüksek lisans tezinde maarif müfettişlerince yapılan denetimlerde Klinik DM’ye ilişkin öğretmen algılarının hangi düzeyde olduğunu ve Klinik DM’yi etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirleyerek, bu algıların mesleki ve demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale merkezindeki temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri” ve “Klinik Denetime Yönelik Davranışlar” adıyla Köklü (2007) tarafından geliştirilen anketler kullanılmıştır. Veriler Bağımsız Örneklem t-Testi, ANOVA, Scheffe ve Korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgularda öğretmenlerin Klinik DM’ye ilişkin algılarının okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinden etkilendiği ifade edilmektedir.

Meral (2014) yüksek lisans tezinde ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu, Kocaeli’ndeki 54 ortaöğretim kurumunda görev yapan 236 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında “Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği”, “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, bağımsız

değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama derecesini belirlemek amacıyla Regresyon/Adımsal Regresyon (stepwise) analizleri yapılmıştır. Bulgularda ifade edildiği gibi öğretmenlerin Daimici EF ve Esasici EF'yi benimsemesi; materyal ve kaynakların çözüme götürülmesi, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, yansıtma ve öğrencileri kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini etkilemektedir. Öğretmenlerin İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimsemesi; tartışmalar ve görüşmeler yapma, düşünceleri diğerleri ile paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini etkilemektedir.

Özyıldırım (2014) yüksek lisans tezinde Glickman'ın Gelişimsel DM'sine göre, eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın altı ilçesinden, oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 70 denetmen, 529 öğretmen ve 66 yöneticinin %10'u oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Tez, Gelişimsel DM içindeki denetim yaklaşımlarının tercih edilmesini etkileyen faktörlere yönelik bulgular içermektedir. Bulgularda ifade edildiği gibi mesleki ve demografik değişkenler Gelişimsel DM içerisindeki yaklaşımların tercih edilmesini etkilemektedir. Fakat modelin tümüne yönelik bir inceleme yapılmamıştır.

Dilekçi (2012) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin ve eğitim denetmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak kamu ilköğretim okullarında Sanatsal DM'nin benimsenebilirliğini saptamayı amaçlamıştır. Tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Bolu'daki 14 kamu ilköğretim okulunda görevli 540 sınıf ve branş öğretmeni ile 17 ilde görev yapan 706 eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Bağımsız Gruplar İçin (İlişkisiz Örneklem) t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca Varyans Analizi sonucunda fark çıkan durumlarda farkın

kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe Testi ve Tamhane T2 Testi kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgularda Sanatsal DM'nin benimsenebilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği ifade edilmiştir.

İlğan (2006) doktora tezinde ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre Farklılaştırılmış DM'nin benimsenme ve devlet ilköğretim okullarında uygulanabilir bulunma durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, Adana'dan 323, K. Maraş'tan 94 ve Hatay'dan 58 öğretmen ve bu illerde görev yapan müfettişlerin tamamından oluşmuştur. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen "Farklılaştırılmış Denetim Modeli Anketi"dir. Verilerin analizinde t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın bulunmasında Tukey HSD Testi kullanılmıştır. Bu araştırmayla bağlantılı olan bulgularda Farklılaştırılmış DM'nin öğretmenler tarafından uygulanabilir bulunması konusunda cinsiyet ve mesleki kıdem etkili faktörlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2021). Araştırma bu çizgiyi takip etmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Aydın'ın Söke ilçesindeki beş anaokulu, 31 ilkokul, 28 ortaokul ve 13 liseyi kapsamaktadır. Kolay erişilebilir olduğu için Aydın'ın Söke ilçesi seçilmiştir. Çalışmada basit, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları çalışma evrenindeki tüm katılımcılara gönderilmiştir. Çalışma evreni ise dört anaokulu, 23 ilkokul, 25 ortaokul ve dokuz liseden oluşmaktadır. Okulların ikisi özel, 59'u devlet okuludur. Bu okullardaki 36 yönetici ve 230 öğretmen çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenler evrenin %14'ünü, yöneticiler %36'sını, okullar ise %79'unu temsil etmektedir. Tablo 1'de evren ve örneklem bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örneklem Bilgileri

Evren					Örneklem				
Kademeler	Okullar	Yön.	Öğr.	Okullar	%	Yön.	%	Öğr.	%
Anaokulu	5	6	107	4	80	2	33	15	14
İlkokul	31	52	327	23	74	8	15	76	23
Ortaokul	28	44	950	25	89	10	22	70	7
Lise	13	42	231	9	69	16	38	69	29
Toplam	77	144	1615	61	79	36	25	230	14

Tablo 2. Örneklemen Frekansları ve Yüzdeleri

Değişken	Guruplar	n	%
Görev	Öğretmen	230	86,5
	Yönetici	36	13,5
Cinsiyet	Erkek	141	53
	Kadın	125	47

Tablo 2. Örneklemen Frekansları ve Yüzdeleri (devamı)

Okul Türü	Özel	17	6,4
	Devlet	249	93,6
Okul Düzeyi	Anaokulu	19	7,1
	İlkokul	83	31,2
	Ortaokul	79	29,7
	Lise	85	32
	Sayısal	57	21,4
Branş	Sözel	189	71,1
	Beceri	2	0,8
	Meslek	18	6,8
	15-20	46	17,3
Sınıf Mevcudu	21-25	89	33,5
	26-30	69	25,9
	31-35	23	8,6
	36 ve Üstü	3	1,1
	1-5	32	12
Mesleki Kıdem	6-10	63	23,7
	11-15	58	21,8
	16-20	49	18,4
	21 ve Üstü	64	24,1

Tablo 2’de görüldüğü üzere görev tanımı içerisinde öğretmenler (%86,5) çoğunluktadır. Cinsiyetler birbirine çok yakındır. Çoğunluğu erkekler (%53) oluşturmaktadır. Okul türü değişkeninde okulların büyük çoğunluğunun devlet okulu (%93,6), çok azının özel okul (% 6,4) olduğu görülmektedir. Okul düzeyi değişkeninde en yüksek payı lise (%32), en düşük payı anaokulu (%7,1) almıştır. Diğerlerinin ortalamaları birbirine çok yakındır. Branş değişkeninde en yüksek pay sözel kategorisinin (%71,1), en düşük pay beceri kategorisindedir (%0,8). Sayısal (%21,4) ve meslek (%6,8) kategorilerinin payları birbirlerinden uzaktır. Sınıf mevcutları 21-25 (%33,5) ve 26-30 (%25,9) aralıklarında toplanmıştır. En düşük pay 36 ve üstü (%1,1) mevcuda sahip sınıflardadır. Mesleki kıdemler 6-10 (%23,7), 11-15 (%21,8), 21 ve üstü (24,1) aralıklarda yoğunlaşmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Altıncı Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi’inde, “T&B Ders Denetim Modelleri Ölçeği İçin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” (Tonbul ve Bozkurt, 2022a) ve “T&B Eğitim Felsefeleri Ölçeği İçin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” (Tonbul ve Bozkurt, 2022b) başlıklarında, iki bildiri halinde sunulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu kısımda T&B DDMÖ ve T&B EFÖ'nün geliştirilme süreci anlatılmaktadır.

3.3.1.1. Tonbul & Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Hazırlık çalışmaları için alanyazındaki kaynaklar incelendi. Bu kapsamda incelenen anketler/ölçekler Tablo 3'ten takip edilebilir.

Tablo 3. Alanyazından Elde Edilen ve Yararlanılan Ders Denetim Modelleri Ölçekleri

Model	Araştırmacı	Ölçme Aracı
GDM	Özyıldırım (2014)	Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'un (2010) "Supervision and Instructional Leadership" adlı ölçeğinden uyarlanmış ölçek.
	Uğurlu, Şemin ve Bakır (2018)	Gelişimsel Denetim Ölçeği
KDM	Yavuz (1995)	Denetim Etkinliklerini Değerlendirme Anketi
	Koruç (2005)	Klinik Denetime Yönelik Öğretmen Algıları Anketi
	Ülger (2005)	"Ne derece göstermeli?" ve "Ne derece gösteriyor?" Anketi
	Şenol (2009)	Klinik Denetim Değerlendirme Formu
ÖDM	İlğan (2014)	Okul Müdürünün Öğretimsel Davranış Ölçeği
SDM	Uğurlu, Mermer ve Ertaş (2013)	Sanatsal Denetim Ölçeği
	Dilekçi (2012)	Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği
	Bostancı, Bulut ve Özbey (2011)	Sanatsal Denetim Modeli Ölçeği
FDM	İlğan (2006)	Farklılaştırılmış Denetim Modeli Anketi
BDM	Araştırmacı bulunamamıştır.	Ölçek bulunamamıştır.

T&B DDMÖ hazırlanırken öncelikle bu çalışmalarda bahsedilen ölçeklere ve anketlere ulaşıldı. Denetim modellerini ayrı ayrı ele alan bu 11 ölçek madde havuzu oluşturma aşamasında değerlendirilmek üzere arşivlendi. Ayrıca Öğretimsel DM dışındaki denetim modellerini toplu olarak ele alan Özgenel ve Yılmaz (2019)'ın Denetim Modelleri Ölçeği de bu arşive eklendi. Ölçeklerdeki tüm maddeleri, her bir denetim modeli özelinde, "Denetimi Uygulama Biçimi Nedir?" ve "Denetimde Tarafların Rollerini Nelerdir?" temalarında gruplandıran bir tablo oluşturuldu. Bu ölçek karşılaştırma tablosu kılavuzluğunda, basılı ve dijital alanyazından elde edilen bilgiler yorumlanıp yeniden ifade ederek bir madde

havuzu oluşturuldu. 33 maddelik bu madde havuzu; Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçekleri için beşer; Bilimsel DM, Klinik DM, Sanatsal DM ve Farklılaştırılmış DM alt ölçekleri için altışar madde içermektedir.

Alanyazından elde edilen ve yararlanılan 11 ölçekten farklı olarak, T&B DDMÖ’de, her bir denetim modeli, birer boyut olarak değil, alt ölçek olarak kabul edilmiştir. Böylece altı alt ölçekten oluşan bir test bataryası oluşturulmuştur. Karakaş (2017)’a göre test bataryası, kişilerde önceden saptanmış bir işlevi ya da bir ağ oluşturan özellikler birikimini değerlendirmek amacıyla uygulanan testler topluluğudur. Bu kapsamda alanyazında test bataryası kullanan tezler ve makaleler incelendiğinde denetim modelleri adıyla oluşturulmuş bir örnek bulunamamıştır. T&B DDMÖ, altı alt ölçekten oluşan bir test bataryasıdır. Bu altı alt ölçeğe dağılan madde havuzu Uzman Değerlendirme Formu’na dönüştürülmüştür. Prof. Dr. Abdurrahman İlğan, Prof. Dr. Yılmaz Tonbul ve Doç. Dr. Nedim Özdemir’den uzman görüşü alınmıştır. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda yapılan işlemler ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. T&B DDMÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar

Madde	İfade	İşlem	Sonuç
3	Denetmen, gözlem formundaki standart maddelere odaklanmalıdır.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Öğretmen denetiminde verimlilik ilkesi dikkate alınmalıdır.
9		Yeni madde olarak eklendi.	Denetim süreci, gözlem öncesi görüşme, ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşmalıdır.
17	Öğretmenin mesleki yeterlilikleri hakkında görüş bildiren denetçinin, öncelikle mesleki yeterliliğe sahip biri olması gerekir.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Denetim sürecinde öğretmenin standartların dışındaki özgün yöntem ve teknikleri de değerlendirmeye alınmalıdır.

Tablo 4. T&B DDMÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar
(devamı)

28	Öğretmenlerin gelişim aşaması dikkate alınmadan uygulanacak herkes için aynı olan standart formlar, sorunun nedenlerini ve uygulanacak yönlendirme yaklaşımını saptamada işlevsel olamaz.	Değiştirildi.	Denetimde kullanılacak formlar, öğretmenin gelişim alanlarını dikkate alarak oluşturulmalıdır.
29	Öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi için denetmen alanında uzman olmalıdır.	Değiştirildi.	Öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesinde, denetmen, alanının bir uzmanı olarak belirleyici olmalıdır.
31	Denetimde öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak amacıyla öğretmenin bu amaca uygun öğretimsel etkinlikleri uygulama yeterliği artırılmalıdır.	Değiştirildi.	Öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak amacıyla denetimde öğretmenin öğretimsel etkinlikleri uygulama yeterliğine odaklanılmalıdır.

Ölçeklerde ters madde bulunmamaktadır. Alt ölçeklerden toplam puan alınamamaktadır. Her bir denetim modeli alt ölçeğine ait maddeler toplanarak alt ölçek toplam puanı veya alt ölçek toplam puanı madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama elde edilebilmektedir. Ölçeklerin her bir denetim modeli alt ölçeğinden alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği denetim modeline yönelik benimseme düzeyinin yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin denetim modellerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. T&B DDMÖ’de Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı

Model	Madde
BDM	1, 2, 3, 4, 5, 6
KDM	7, 8, 9, 10, 11, 12
SDM	13, 14, 15, 16, 17, 18
FDM	19, 20, 21, 22, 23, 24
GDM	25, 26, 27, 28, 29
ÖDM	30, 31, 32, 33, 34

3.3.1.2. Tonbul & Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Hazırlık çalışmaları için alanyazındaki kaynaklar incelendi. Bu kapsamda incelenen anketler/ölçekler Tablo 6’dan takip edilebilir.

Tablo 6. Alanyazından Elde Edilen ve Yararlanılan Eğitim Felsefesi Ölçekleri

Araştırmacı	Ölçme Aracı
Uyangör ve Aytaç (2020)	Eğitim Felsefesi Eğilimleri
Ashraf ve Kafi (2017)	Teachers' Philosophy of Education Inventory
Uyangör, Şahan ve Atıcı (2016)	Preferences For Educational Philosophies Scale
Kumral (2014)	Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği
Toprakçı, Buldur, Bozpolat, Dağdeviren ve Eren (2013)	Eğitim Felsefesi Saptama Araçları
Çetin, İlhan ve Arslan (2012)	Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği
Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011)	Eğitim İnançları Ölçeği
Ekiz (2005)	İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği
Wiles ve Bondi (1989)	Philosophy Preference Assesment
Uyarlayan: Doğanay ve Sarı (2003)	Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği

T&B EFÖ hazırlanırken öncelikle bu çalışmalarda bahsedilen ölçeklere ve anketlere ulaşıldı. Eğitim felsefelerini toplu olarak ele alan yedi yerli, iki yabancı ölçek, madde havuzu oluşturma aşamasında değerlendirilmek üzere arşivlendi. Philosophy Preference Assesment (Wiles ve Bondi, 1989) iki defa uyarlandığı, üretildiği tarih dikkate alındığında güncellenmesi gerektiği ve eğitim felsefesi akımları yerine idealizm, realizm gibi felsefe akımlarını boyut olarak tanımladığı için değerlendirme dışı bırakıldı. Yapılan incelemeler sonucunda; Eğitim Felsefesi Saptama Özet Aracı (Toprakçı ve ark. 2013), Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) ve Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği (Kumral, 2014) dışındaki tüm ölçeklerin dört eğitim felsefesini kullanmakta olduğu, Varoluşçu EF’yi bir eğitim felsefesi boyutu olarak dikkate almadıkları tespit edildi. Alanyazından elde edilen ve yararlanılan ölçeklerdeki boyutları değerlendirmek

üzere “Amaç, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme” temalarını içeren bir ölçek karşılaştırma tablosu oluşturulmuştur. Bu ölçek karşılaştırma tablosu kılavuzluğunda, basılı ve dijital alanyazından elde edilen bilgiler yorumlanıp yeniden ifade ederek bir madde havuzu elde edildi. 28 maddelik bu madde havuzu; Esasici EF ve Daimici EF alt ölçekleri için beşer; İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF alt ölçekleri için altışar madde içermektedir.

Alanyazından elde edilen ve yararlanılan dokuz ölçekten farklı olarak, T&B EFÖ’de, her bir eğitim felsefesi, birer boyut olarak değil, alt ölçek olarak kabul edilmiştir. Böylece beş alt ölçekten oluşan bir test bataryası oluşturulmuştur. Karakaş (2017)’a göre test bataryası, kişilerde önceden saptanmış bir işlevi ya da bir ağ oluşturan özellikler birikimini değerlendirmek amacıyla uygulanan testler topluluğudur. Bu kapsamda alanyazında test bataryası kullanan tezler ve makaleler incelendiğinde eğitim felsefeleri adıyla oluşturulmuş bir örnek bulunamamıştır. T&B EFÖ, beş alt ölçekten oluşan bir test bataryasıdır. Bu beş alt ölçeğe dağılan madde havuzu Uzman Değerlendirme Formu’na dönüştürülmüştür. Prof. Dr. Yılmaz Tonbul, Doç. Dr. Esen Altunay ve Doç. Dr. Nedim Özdemir’den uzman görüşü alınmıştır. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda yapılan işlemler ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. T&B EFÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar

Madde	İfade	İşlem	Sonuç
1	Eğitimin amacı <i>kutsal</i> değerlere bağlı ahlaki tutumlar geliştirmiş bireyler yetiştirmektir.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Öğretmen geçmişten gelen kesin doğruları nesilden nesile aktarmalıdır.
6	Eğitim, <i>ulusal</i> değerlere bağlı bireyler yetiştirmelidir.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Öğrencinin akademik başarısı ön planda olmalıdır.
8	Öğretmen bilgileri anlatarak ve ezberleterek öğrenciye öğretmelidir.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Sınıfta ve okulda disiplin sağlanmalıdır.
9		Yeni madde olarak eklendi.	Zihinsel yeteneği olan bireylerin eğitimine önem verilmelidir.

Tablo 7. T&B EFÖ’de Uzman Görüşlerine Göre Yapılan İşlemler ve Sonuçlar
(devamı)

12	Okul toplumsal sorunların çözümü için fikirler üretilen bir sosyal laboratuvar olmalıdır.	Madde ölçekten çıkarıldı ve yeni madde yazıldı.	Üst düzey zihinsel beceriler (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirilmelidir.
13	Yaşamda işe koşulabilecek, üretkenliği arttıracak konulara yer verilmelidir.	İki ayrı maddeye bölündü.	A. Öğrencilere öğretilecek bilgilerin yaşamda karşılığı olmalıdır. B. Öğrencilere günlük hayatta üretkenliklerini arttıracak bilgiler verilmelidir.
17	Okul, var olan temel değerleri yeniden yorumlamayı teşvik ederek sosyal reformları kolaylaştırmayı hedeflemelidir.	İki ayrı maddeye bölündü.	A. Okulda öncelikli olarak temel değerlerin yeniden yorumlanması teşvik edilmelidir. B. Toplumu değiştirmede temel sorumluluk okulların olmalıdır.
18	Toplumu değiştirmede temel sorumluluk okulların olmalıdır.	Değiştirildi.	Topluma yeni değerleri benimsetmek için okullar öncü olmalıdır.

Ölçeklerde ters madde bulunmamaktadır. Ölçeklerden toplam puan alınamamaktadır. Her bir eğitim felsefesi alt ölçeğine ait maddeler toplanarak alt ölçek toplam puanı veya alt ölçek toplam puanı madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama elde edilebilmektedir. Ölçeklerin her bir eğitim felsefesi alt ölçeğinden alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği eğitim felsefesine yönelik benimseme düzeyinin yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin eğitim felsefelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. T&B EFÖ’de Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı

Eğitim Felsefesi	Madde
DEF	1, 2, 3, 4, 5
EEF	6, 7, 8, 9, 10, 11
İEF	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
YEF	19, 20, 21, 22, 23, 24
VEF	25, 26, 27, 28, 29, 30

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Etik kurul kararının ardından uygulama aşamasına geçildi. Field (2009)’a göre örneklem büyüklüğü faktör analizi sonuçlarının güvenirliliğiyle doğru orantılıdır. Guadagnoli ve Velicer (1988)’a göre örneklem büyüklüğü en az 150, Cattell (1978)’a göre ise en az 250 olmalıdır. AFA için yapılan uygulama sonucunda 71’i öğretmen, 82’si yönetici toplamda 153 ölçek doldurulmuş; DFA için yapılan uygulama sonucunda ise 230’u öğretmen, 36’sı yönetici olmak üzere toplamda 266 ölçek doldurulmuştur. Ölçeklerin tamamı uygun şekilde doldurulduğu için değerlendirmeye alınmışlardır.

Test bataryası şeklinde hazırlanmış T&B DDMÖ’de altı alt ölçek, yine aynı şekilde hazırlanmış T&B EFÖ’de beş alt ölçek bulunmaktadır. Alt ölçeklerin yapı geçerliği faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2020)’e göre soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçmek ve ölçeğin içerdiği maddelerin amaçladığı özellikleri ölçebilme durumu yapı geçerliliğiyle ilgilidir. Faktör analizi ise yapı geçerliğini ölçmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu kapsamda iki ölçeğin toplam 11 alt ölçeğinde 153 kişiyle AFA ve 266 kişiyle DFA yapılmıştır. AFA için SPSS, DFA için verilerin kategorik yapısı dikkate alındığından Mplus ve güvenilirlik analizleri için ise Jamovi programı kullanılmıştır.

T&B DDMÖ’nün alt ölçeklerinde hem AFA hem DFA uygulamalarında geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Fakat birinci uygulamada T&B EFÖ’nün Daimici EF alt ölçeğinin Cronbach's α katsayısı 0,67; McDonald's ω katsayısı 0,68; 4. maddenin faktör yükü ise 0,42 bulunmuştur. Dolayısıyla bu maddede revizyona ihtiyaç duyulmuştur. “Öğretmen entelektüel birikime sahip olmalıdır.” ifadesi, “Öğretmen derslerde geleneklerin önemini sıkça vurgulamalıdır.” şeklinde değiştirilmiştir. Yapılan değişiklik sonucunda T&B EFÖ, 266 kişilik yeni bir guruba uygulanmıştır. Analizler tekrarlanmış ve Daimici EF alt ölçeğinin

Cronbach's α katsayısının 0,91'e; McDonald's ω katsayısı 0,91'e; 4. maddenin faktör yükünün ise 0,90'a çıktığı görülmüştür.

Sonuç olarak T&B EFÖ ve T&B DDMÖ'nün tüm alt ölçeklerindeki hem AFA hem DFA uygulamalarında geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Ölçme araçları başka araştırmalarda kullanılabilir. Farklı örneklemelerde uygulanarak, istatistikler tekrarlanabilir. İlgili çalışmalar aşağıdaki bölümlerden takip edilebilir.

3.4.1. Tonbul & Bozkurt Ders Denetim Modelleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

153 kişiyle yapılan birinci ve 266 kişiyle yapılan ikinci uygulama sonucunda ortaya çıkan güvenirlik katsayıları Cronbach's α ve McDonald's ω şeklinde iki kategoride incelenmiştir.

Tablo 9. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Birinci ve İkinci Uygulamaların Güvenirlik Katsayıları

Modeller	Cronbach's α		McDonald's ω	
	I. Uygulama	II. Uygulama	I. Uygulama	II. Uygulama
BDM	0,83	0,92	0,84	0,93
KDM	0,80	0,87	0,83	0,88
SDM	0,88	0,89	0,89	0,91
FDM	0,87	0,88	0,88	0,90
GDM	0,89	0,90	0,89	0,91
ÖDM	0,88	0,91	0,89	0,91

Liu (2003)'ya göre 0,70 sınırını aşan ölçekler güvenilirdir. Özdamar (2002)'a göre bu sınır 0,79'dur. 0,80-1,00 arasındaki değerler ise “yüksek” derecede güvenilirliği ifade etmektedir. Buna göre T&B DDMÖ'nün tüm alt ölçekleri “yüksek” derecede güvenilirdir. I. uygulamanın her iki kategorisinde elde edilen değerler II. uygulamada artarak doğrulanmıştır. Güvenirlik tespit edildikten sonra geçerlilik çalışmalarına geçilmiş, öncelikle tüm alt ölçeklerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 10'da görülebilir.

Tablo 10. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerinin Faktör Analizine Uygunluk Sonuçları

Modeller	Korelasyon Katsayıları	Korelasyon Matris Determinantı	KMO Katsayısı	Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları
BDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,08	0,80	$\chi^2 (15) = 368,68$; $p < 0,05$
KDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,11	0,80	$\chi^2 (15) = 324,61$; $p < 0,05$
SDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,02	0,87	$\chi^2 (15) = 545,82$; $p < 0,05$
FDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,05	0,88	$\chi^2 (15) = 446,76$; $p < 0,05$
GDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,03	0,84	$\chi^2 (10) = 515,03$; $p < 0,05$
ÖDM	0,10 ile 0,90 arasında	0,04	0,79	$\chi^2 (10) = 476,86$; $p < 0,05$

Tabachnick ve Fidell (2020)'e göre Korelasyon Matris'teki faktör yükleri 0.30'un üzerinde olmalıdır. Field (2009)'a göre Korelasyon Matris Determinantı 0,00001'den büyük olmalıdır. Henson ve Roberts (2006)'a göre *Bartlett'in Küresellik Testi*'ndeki significant değeri 0,05'ten küçük olmalıdır. Tüm alt ölçeklerde bu ölçütler sağlanmıştır. Ayrıca Field (2009)'a göre KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir. Sharma (1996)'ya göre ise bu değerlerin 0,50-0,70 arasında olması örneklem "orta", 0,70-0,80 arasında olması "iyi", 0,80-0,90 arasında olması "harika", 0,90-1,00 arasında olması ise "mükemmel" derecede yeterli olduğunu göstermektedir. Buna göre örneklem; Bilimsel DM, Klinik DM, Sanatsal DM, Farklılaştırılmış DM ve Gelişimsel DM alt ölçeklerinde "harika", Öğretimsel DM alt ölçeğinde ise "iyi" derecededir. Dolayısıyla incelenecek maddeler ve örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygundur. Maddeler arasındaki korelasyonlar tüm alt ölçeklerde AFA için yeterince büyüktür.

Tablo 11'de T&B DDMÖ'nün alt ölçekleri için önerilen faktör sayısı sonuçları verilmiştir.

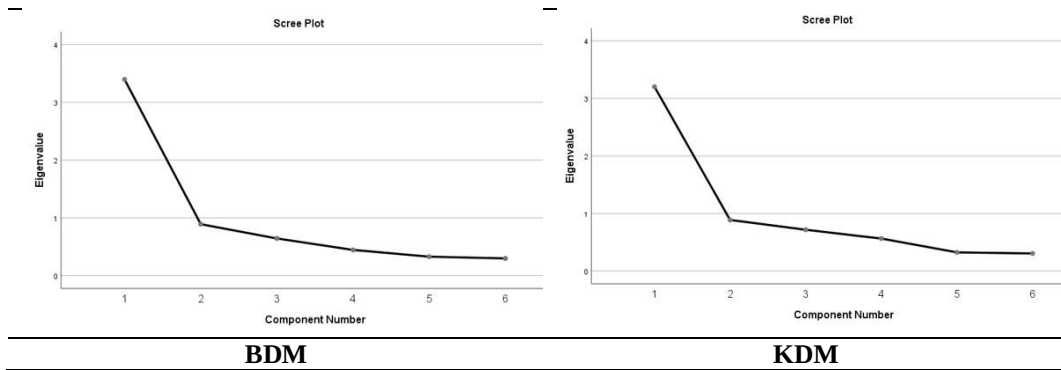
Tablo 11. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçekleri İçin Önerilen Faktör Sayısı Sonuçları

Modeller	Toplam Açıklanan Varyans Katsayıları	Açıklanan Varyans Katsayılarının Kümülatif Yüzdeleri	Faktörün Açıklanan Varyans Oranına Özgün Katkısı
BDM	3,39	56,59	56,59
KDM	3,20	53,38	53,38
SDM	3,94	65,78	65,78
FDM	3,80	63,38	63,38
GDM	3,62	75,58	75,58
ÖDM	3,50	70,08	70,08

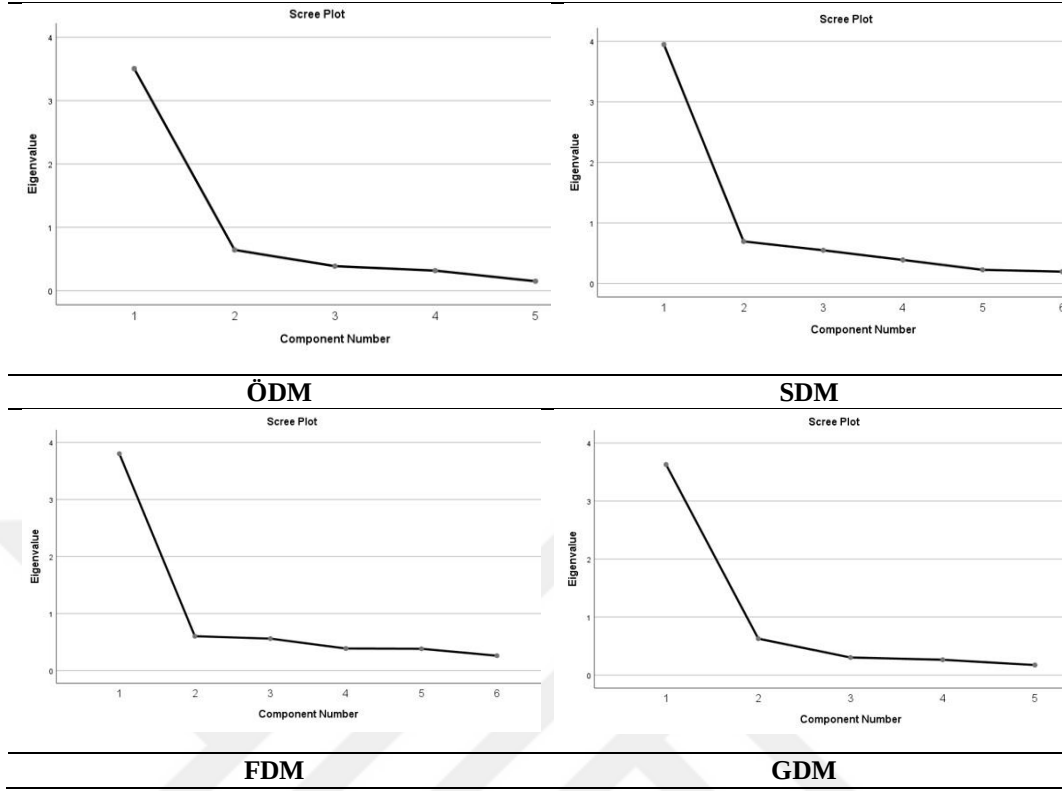
Zwick ve Velicer (1986)'a göre Toplam Açıklanan Varyans Tablosu'nda özdeğeri biri geçen madde faktör olarak belirlenir. Tüm alt ölçekler sadece birer maddede belirtilen değeri geçmişlerdir. Bu durum tek faktörlü yapıya işaretler. Açıklanan varyans oranlarının kümülatif yüzdelere baktığımızda tüm alt ölçeklerde %50 alt sınırının geçildiği görülmektedir. Bu durum aynı zamanda geçerlilik için önemli bir göstergedir. Faktörlerin açıklanan varyans oranına özgün katkılarını incelediğimizde ise tüm alt ölçeklerde %5 sınırının geçildiği görülmektedir.

Grafik 1'de T&B DDMÖ'nün alt ölçeklerinde yamaç birikinti grafikleri verilmiştir.

Grafik 1. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerinde Yamaç Birikinti Grafikleri



Grafik 1. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerinde Yamaç Birikinti Grafikleri (devamı)



Thompson (2004)'a göre yamaç birikinti grafiğindeki keskin düşüşler faktör sayısını belirlemek için önemli birer göstergelerdir. Grafik 1'de görüldüğü gibi tüm alt ölçeklerde birinci ve ikinci bileşenler arasında tek bir keskin düşüş vardır. Dolayısıyla AFA sonucunda alt ölçeklerin tamamının tek faktörlü yapılardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 12'de T&B DDMÖ'nün alt ölçeklerindeki maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 12. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	BDM	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
1	Denetim önceden belirlenmiş ilkelere ve ölçütlere göre yapılmalıdır.	0,68	0,88
2	Denetimde öğretmenden önceden belirlenen standartlar dışında bir şey beklenmemelidir.	0,72	0,85
3	Müfettiş/okul yöneticisi denetleyen, öğretmen denetlenen kişidir ve değerlendirme süreci bu rollerin sınırlarını aşmamalıdır.	0,83	0,89
4	Tüm öğretmenlerin aynı kriterlere göre denetlenmesi, denetimin objektifliğini artırır.	0,80	0,85
5	Öğretmen denetiminde verimlilik ilkesi dikkate alınmalıdır.	0,72	0,90

Tablo 12. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri (devamı)

6	Öğretmen, denetmenin planladığı iş ve işlemlerin dışına çıkmamalıdır.	0,73	0,72
Madde	KDM	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
7	Denetimde nelerin denetleneceğı öğretmen ve denetmen tarafından birlikte belirlenmelidir.	0,58	0,77
8	Denetimin amacı öğretmenin denetim öncesinde ve sonrasında kendini değerlendirmesini sağlamaktır.	0,69	0,90
9	Denetim süreci, gözlem öncesi görüşme, ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşmalıdır.	0,81	0,93
10	Denetim sonrası görüşmelerde varılan sonuçlar ve alınan kararlara bağılı olarak, öğretmen yetkin bir noktaya erişinceye kadar denetimler tekrarlanmalıdır.	0,58	0,86
11	Denetçi, alan uzmanı olarak öğretmenle işbirliğı içerisinde denetim sürecini birlikte planlamalıdır.	0,81	0,88
12	Denetim uygulamaları, öğretmenlerin gözlem sonuçlarına bağılı olarak bir sonraki derse eksiklerini gidermiş şekilde girmelerini sağlamalıdır.	0,83	0,85
Madde	SDM	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
13	Denetmenin amacı, öğretmenin öğretim süreçlerine yaptığı özgün katkıyı öne çıkarmaktır.	0,77	0,91
14	Öğretmenlik bir sanattır ve denetim uygulamaları, standartlara uygunluktan çok öğretmenin bu yönünü saptamayı hedeflemelidir.	0,87	0,93
15	Denetmen sınıfta kendini unutturmalı ve sınıftaki eğitim-öğretim süreçleri doğal akışına devam etmelidir.	0,75	0,93
16	Gözlem sonuçları bütün bir yıla genellenmemeli, uygulamalar tekrarlanmalıdır.	0,65	0,79
17	Denetmen, öğretmenlerin kendi öğretim tarzlarının farkına varmalarında ve uygulamaların sınıfa yansımaları görmelerinde onlara ışık tutmalıdır.	0,90	0,95
18	Denetim sürecinde öğretmenin standartların dışındaki özgün yöntem ve teknikleri de değerlendirmeye alınmalıdır.	0,87	0,87
Madde	FDM	Faktör yüğü	
		AFA	DFA
19	Öğretmenler mesleki yetkinlik ve tecrübelerine göre farklı yaklaşımlarla denetlenmelidir.	0,74	0,85
20	Denetim, öğretmenin denetçi ve meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde, kendi gelişim sürecini olgunlaştırmaya fırsat veren bir değerlendirme süreci olmalıdır.	0,87	0,96
21	Denetim, öğretmenlere yoğunlaştırılmış geliştirme, işbirliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme gibi farklı seçenekler sunmalıdır.	0,81	0,94

Tablo 12. T&B DDMÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri (devamı)

22	Öğretmeni bir denetçi mi ya da kendi zümresi mi değerlendirecek yoksa öğretmen, özdeğerlendirmeyle kendi kendini mi denetleyecek, şeklindeki soruyu doğrudan öğretmen cevaplamalıdır.	0,74	0,83
23	Aday öğretmenlere veya ciddi sorunları olan öğretmenlere, uzmanlardan destek almalarını sağlayacak farklı denetim seçenekleri sunulmalıdır.	0,81	0,91
24	Denetmen, öğretmenin gelişim aşamasına uygun denetim seçeneklerini sunan kişi, öğretmen bu seçimi yapan kişidir.	0,77	0,88
Madde	GDM	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
25	Denetmen öğretmenlerde bilişsel, kavramsal, benlik, ahlaki, bilinç ve mesleki gelişim alanlarındaki düzeylerinin geliştirilmesini amaçlamalıdır.	0,79	0,86
26	Öğretmen, bulunduğu gelişim aşamasına göre; yönlendirmeli, işbirlikli ve yönlendirmesiz denetim yaklaşımlarından hangisine ihtiyaç duyuyorsa, denetmen tarafından tespit edilmelidir.	0,91	0,91
27	Denetmen, öğretmenin farklı alanlardaki gelişim düzeyini dikkate alarak uygun denetim modelini uygulayan ve gelişim düzeyini destekleyici çözümler sunan uzmandır.	0,87	0,96
28	Denetimde kullanılacak formlar, öğretmenin gelişim alanlarını dikkate alarak oluşturulmalıdır.	0,86	0,92
29	Öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesinde, denetmen, alanının bir uzmanı olarak belirleyici olmalıdır.	0,80	0,91
Madde	ÖDM	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
30	Denetimde, öğretmenlerin etkili ders işleme, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme gibi öğretimsel yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.	0,75	0,92
31	Öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak amacıyla denetimde öğretmenin öğretimsel etkinlikleri uygulama yeterliğine odaklanılmalıdır.	0,74	0,95
32	Denetmen, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerini geliştirmeleri amacıyla örnek dersler işleyen, örnek materyaller sunan, soru yazımı gibi alanlarda öğretmenle birlikte çalışan bir öğretim uzmandır.	0,58	0,89
33	Denetmen, öğretmenin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları öğretimsel etkinlikler aracılığıyla çözüp çözemediğine odaklanılmalıdır.	0,77	0,93
34	Denetim, öğretim sürecini etkileyen okul içi ve okul dışı tüm faktörleri dikkate alarak yapılmalıdır.	0,64	0,86

Hair ve ark. (2010)'na göre örneklem büyüklüğü 120'nin üzerindeyse 0,50'nin üzerindeki faktör yükleri anlamlı kabul edilir. Tablo 12'de görüldüğü gibi 153 kişiyle yapılan AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri tüm alt ölçeklerde istenen ölçütü sağlamıştır. Yine Hair ve ark. (2010)'na göre örneklem büyüklüğü 200'ün üzerindeyse 0,40'ın üzerindeki faktör yükleri anlamlı kabul edilir. Tablo

12’de görüldüğü gibi 266 kişiyle yapılan DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri tüm alt ölçeklerde istenen ölçütü sağlamıştır.

Tablo 13’te T&B DDMÖ’nün alt ölçeklerindeki uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 13. T&B DDMÖ’nün Alt Ölçeklerindeki Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Kategorileri	Denetim Modelleri					
	BDM	KDM	SDM	FDM	GDM	ÖDM
RMSEA	0,25	0,12	0,08	0,09	0,10	0,13
CFI	0,97	0,98	0,99	0,99	0,99	0,99
TLI	0,95	0,97	0,99	0,99	0,99	0,98
SRMR	0,02	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01

Baumgartner ve Homburg (1996)’a göre CFI ve TLI değerleri 0,90 ile 0,95 arasındaysa kabul edilebilir; 0,95 ile 1,00 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)’a göre SRMR değeri 0,05 ve 0,10 arasındaysa kabul edilebilir; 0 ile 0,05 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Tablo 13’te görüldüğü gibi tüm alt ölçekler; CFI, TLI ve SRMR kategorilerinde mükemmel uyum göstermiştir. Browne ve Cudeck (1993)’e göre RMSEA değeri 0,05 ile 0,08 arasındaysa kabul edilebilir; 0,00 ile 0,05 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Buna göre Sanatsal DM’de (0,08) yakın bir değer elde edilirken diğer değerler istenen ölçütlerden uzaklaşmışlardır. Sorunun kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, Shi ve Olivares (2020)’a, RMSEA’nın, popülasyon değerlerinde tutarlı sonuçlar vermediğini; çünkü farklı parametreleri tahmin ettiğini ifade ettikleri bulunmuştur. Tarafsız tahminler üretmek için doğru formüller kullanılmalıdır. SRMR için bu çalışmalar yapılmıştır ve RMSEA’nın diğer kategorilerle uyumsuz olduğu durumlarda SRMR’ye güvenmek gerektiği tespit edilmiştir. Test bataryası gibi model parametrelerinde SRMR daha doğru sonuçlar vermektedir. Nitekim tüm alt ölçeklerin SRMR değerleri mükemmel derecede uyumludur.

3.4.2. Tonbul & Bozkurt Eğitim Felsefeleri Ölçeği’nin Alt Ölçeklerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

153 kişiyle yapılan birinci ve 266 kişiyle yapılan ikinci uygulama sonucunda ortaya çıkan güvenilirlik katsayıları Cronbach's α ve McDonald's ω şeklinde iki kategoride incelenmiştir.

Tablo 14'te T&B EFÖ'nün alt ölçeklerinin birinci ve ikinci uygulamalarındaki güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 14. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerinin Birinci ve İkinci Uygulamalarındaki Güvenilirlik Katsayıları

Eğitim Felsefeleri	Cronbach's α		Mcdonald's ω	
	I. Uygulama	II. Uygulama	I. Uygulama	II. Uygulama
DEF	0,67	0,91	0,68	0,91
EEF	0,75	0,91	0,78	0,91
İEF	0,90	0,94	0,90	0,94
YEF	0,90	0,90	0,91	0,92
VEF	0,81	0,87	0,86	0,90

Liu (2003)'ya göre 0,70 sınırını aşan ölçekler güvenilirlerdir. Özdamar (2002)'a göre bu sınır 0,79'dur. 0,80-1,00 arasındaki değerler ise “yüksek” derecede güvenilirliği ifade etmektedir. Tablo 14'te görüldüğü gibi birinci uygulamada İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF “yüksek” derecede güvenilirken, Esasici EF'nin güvenilirliğinin sadece kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Fakat Daimici EF güvenilirlik ölçütünü sağlayamamıştır. Bu durumda ölçekteki dördüncü maddede revizyon yapılmış ve yine Tablo 14'te görüldüğü gibi ikinci uygulama sonucunda tüm alt ölçeklerin “yüksek” derece güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Alt ölçeklerin faktör analizine uygunluğuyla başlayıp ikinci uygulamadaki DFA bilgilerine uzanan süreçler aşağıdaki tablolardan takip edilebilir.

Tablo 15'te T&B EFÖ'nün alt ölçeklerinin faktör analizine uygunluk sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerinin Faktör Analizine Uygunluk Sonuçları

Eğitim Felsefeleri	Korelasyon Katsayıları	Korelasyon Matris Determinantı	KMO Katsayısı	Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları
DEF	d4: 0,05	0,41	0,69	$\chi^2 (10) = 130,43$; $p < 0,05$
EEF	0,10 ile 0,90 arasında	0,13	0,75	$\chi^2 (15) = 299,63$; $p < 0,05$
İEF	0,10 ile 0,90 arasında	0,01	0,87	$\chi^2 (21) = 657,51$; $p < 0,05$
YEF	0,10 ile 0,90 arasında	0,01	0,85	$\chi^2 (15) = 606,19$; $p < 0,05$
VEF	0,10 ile 0,90 arasında	0,05	0,82	$\chi^2 (15) = 441,16$; $p < 0,05$

Tabachnick ve Fidell (2020)'e göre Korelasyon Matris'teki faktör yükleri 0.30'un üzerinde olmalıdır. Field (2009)'a göre Korelasyon Matris Determinantı 0,00001'den büyük olmalıdır. Henson ve Roberts (2006)'a göre *Bartlett'in Küresellik Testi*'ndeki significant değeri 0,05'ten küçük olmalıdır. Tüm alt ölçeklerde bu ölçütler sağlanmıştır. Ayrıca Field (2009)'a göre KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir. Sharma (1996)'ya göre ise bu değerlerin 0,50-0,70 arasında olması örneklem "orta", 0,70-0,80 arasında olması "iyi", 0,80-0,90 arasında olması "harika", 0,90-1,00 arasında olması ise "mükemmel" derecede yeterli olduğunu göstermektedir. Buna göre d4 (0,051) dışında, Korelasyon Matris tablolarındaki faktör yüklerinin tamamının dağılımı 0,30'un üzerindedir. Korelasyon Matris determinantları tüm alt ölçeklerde 0,00001'den büyüktür. *Bartlett'in Küresellik Testi*'ndeki significant değeri tüm alt ölçeklerde 0,05'ten küçüktür. KMO katsayılarına göre örneklem büyüklüğü İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF alt ölçeklerinde "harika" derecede, Esasici EF alt ölçeğinde "iyi" derecede, Daimici EF alt ölçeğinde ise "orta" derecede yeterlidir. Dolayısıyla incelenecek maddeler ve örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygundur. Maddeler arasındaki korelasyonlar tüm alt ölçeklerde AFA için yeterince büyüktür.

Tablo 16'da T&B EFÖ'nün alt ölçekleri için önerilen faktör sayısı sonuçları verilmiştir.

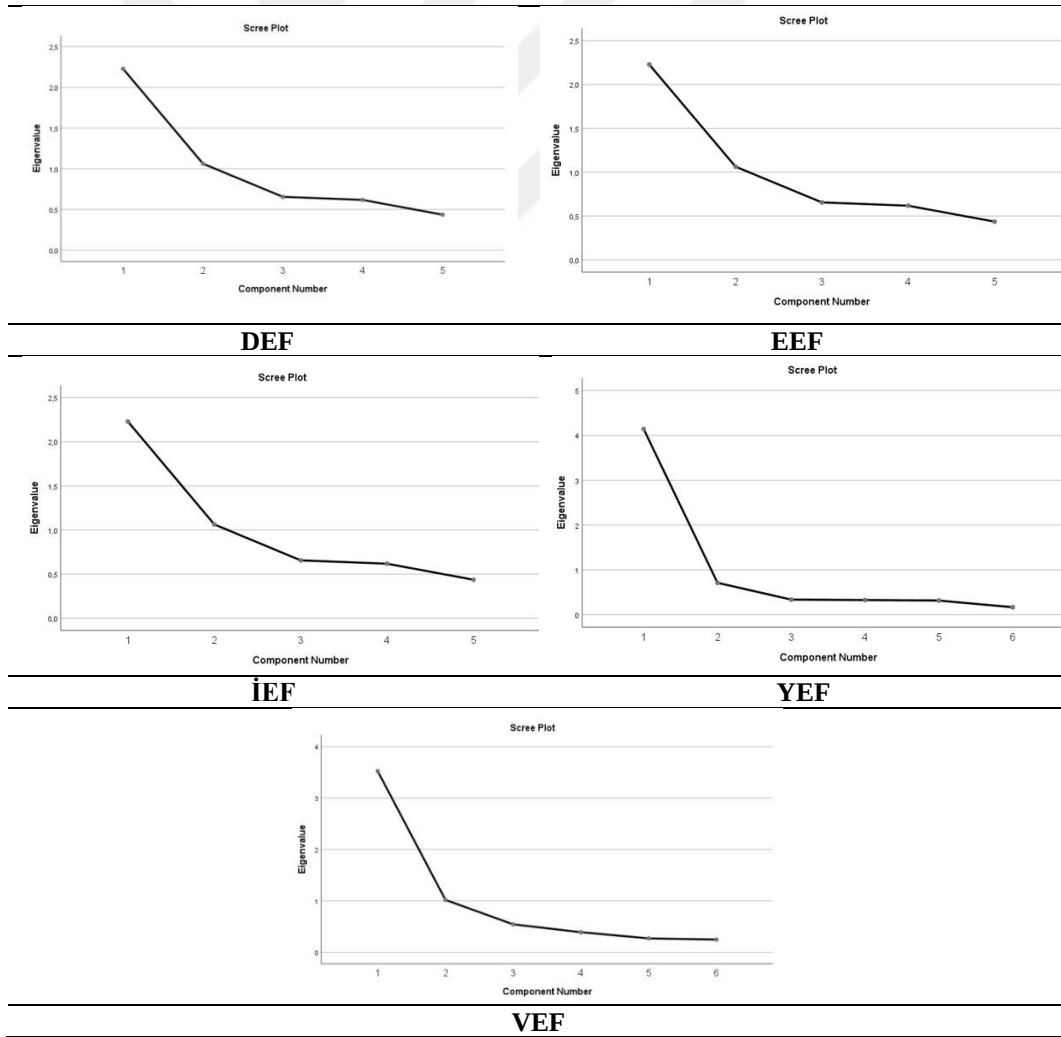
Tablo 16. T&B EFÖ'nün Alt Ölçekleri İçin Önerilen Faktör Sayısı Sonuçları

Eğitim Felsefeleri	Toplam Açıklanan Varyans Katsayıları	Açıklanan Varyans Oranlarının Kümülatif Yüzdeleri	Faktörün Açıklanan Varyans Oranına Özgün Katkısı
DEF	2,22	44,56	44,56
	1,06	65,81	21,25
EEF	2,90	48,47	48,47
	1,32	70,53	22,06
İEF	4,51	64,47	64,47
YEF	4,14	69,00	69,00
VEF	3,52	58,70	58,70
	1,02	75,70	17,00

Zwick ve Velicer (1986)'a göre Toplam Açıklanan Varyans Tablosu'nda özdeğeri biri geçen madde faktör olarak belirlenir. Daimici EF, Esasici EF ve Varoluşçu EF'nin Toplam Açıklanan Varyans tablolarında bir değerini geçen ikişer madde varken, İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF'de birer madde bulunmaktadır. Bu maddelerin katsayıları Tablo 16'da verilmiştir. Açıklanan varyans oranlarının kümülatif yüzdelere baktığımızda tüm alt ölçeklerde %50 alt sınırının geçildiği görülmektedir. Bu durum aynı zamanda geçerlilik için önemli bir göstergedir. Faktörlerin açıklanan varyans oranına özgün katkılarını incelediğimizde ise tüm alt ölçeklerde %5 sınırının geçildiği görülmektedir.

Grafik 2'de T&B EFÖ'nün alt ölçeklerinde yamaç birikinti grafikleri verilmiştir.

Grafik 2. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerinde Yamaç Birikinti Grafikleri



Thompson (2004)'a göre yamaç birikinti grafiğindeki keskin düşüşler faktör sayısını belirlemek için önemli birer göstergedirler. Buna göre Daimici EF, Esasici EF ve Varoluşçu EF alt ölçeklerinde hem birinci ve ikinci, hem üçüncü ve dördüncü bileşenler arasında; İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF alt ölçeklerinde sadece birinci ve ikinci bileşenler arasında keskin düşüşler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla SPSS, AFA sonucunda Daimici EF, Esasici EF ve Varoluşçu EF alt ölçeklerinde çift faktörlü, İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF alt ölçeklerinde tek faktörlü yapı önermektedir.

Tablo 17'de T&B EFÖ'nün alt ölçeklerindeki maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 17. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	DEF	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
1	Öğretmen geçmişten gelen kesin doğruları nesilden nesile aktarmalıdır.	0,75	0,81
2	Klasik eserlerin eğitimde önemli bir yeri olmalıdır.	0,71	0,87
3	Derslerde soru-cevap yöntemine çokça yer verilmelidir.	0,67	0,85
4	Öğretmen derslerde geleneklerin önemini sıkça vurgulamalıdır.	0,42	0,90
5	Sınavların en önemli amaçlarından biri öğrencilerin geleneksel değerleri kazanıp kazanmadığını ölçmeleridir.	0,71	0,88
Madde	EEF	Faktör yüğü	
		AFA	DFA
6	Öğrencinin akademik başarısı ön planda olmalıdır.	0,59	0,75
7	Öğrenciler için rekabetçi bir ortam oluşturulmalıdır.	0,60	0,75
8	Sınıfta ve okulda disiplin sağlanmalıdır.	0,81	0,94
9	Zihinsel yeteneğı olan bireylerin eğitime önem verilmelidir.	0,72	0,78
10	Bilimsel yollarla elde edilmiş bilgiler öğrencilere aktarılmalıdır.	0,66	0,89
11	Sınavlar dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.	0,75	0,88
Madde	İEF	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
12	Eğitimin amacı okulda öğrenilenlerin günlük yaşamdaki sorunlara çözüm üretmesini sağlamaktır.	0,67	0,92
13	Üst düzey zihinsel beceriler (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirilmelidir.	0,84	0,96
14	Öğrencilere öğretilecek bilgilerin yaşamda karşılığı olmalıdır.	0,81	0,91

Tablo 17. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerindeki Maddelerin Faktör Yükleri (devamı)

15	Öğrencilere günlük hayatta üretkenliklerini arttıracak bilgiler verilmelidir.	0,88	0,95
16	Eğitim sadece okulda değil, yaşamın diğer alanlarında da devam etmelidir.	0,85	0,97
17	Öğrenciler yarışdırılmamalı, iş birliği içerisinde öğrenmeleri sağlanmalıdır.	0,73	0,88
18	Sınavlar öğrencilerin sorun çözme becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır.	0,80	0,87
Madde	VEF	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
19	Okulda öncelikli olarak mevcut değerlerin sorgulanması teşvik edilmelidir.	0,70	0,87
20	Topluma yeni değerleri benimsetmek için okullar öncü olmalıdır.	0,83	0,88
21	Toplumsal sorunlar eğitim içeriklerinde yer almalıdır.	0,89	0,98
22	Derslerde toplumsal sorunların çözümüne yönelik projelere yer verilmelidir.	0,84	0,96
23	Okullarda demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramlar sıklıkla vurgulanmalıdır.	0,84	0,91
24	Sınavlar, dünyanın gelecekte karşılaştacağı sorunlara karşı duyarlılığı analiz edebilmeyi ölçmeye yönelik olmalıdır.	0,85	0,87
Madde	VEF	Faktör Yüğü	
		AFA	DFA
25	Eğitimin amacı öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak onların bireysel gelişimlerini desteklemektir.	0,86	0,95
26	Ders içerikleri belirli bir görüşü yansıtmaktan uzak olmalı, olabildiğince çeşitlilik içermelidir.	0,79	0,97
27	Öğrencilere çok sayıda seçmeli dersler arasından seçme hakkı verilmelidir.	0,79	0,89
28	Öğretimsel uygulamalara karar verirken öğrencinin öğrenme stili, baskın zekâ türü gibi bireysel özellikleri belirleyici olmalıdır.	0,87	0,96
29	Ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrenciler kendileri için en uygun sınav türünü seçebilmelidir.	0,57	0,79
30	Sınavlar öğrencilerin güçlü yönlerini ölçmeye ve bunları geliştirmeye yönelik olmalıdır.	0,68	0,87

Hair ve ark. (2010)'na göre örneklem büyüklüğü 120'nin üzerindeyse 0,50'nin üzerindeki faktör yükleri anlamlı kabul edilirken, örneklem büyüklüğü 200'ün üzerindeyse 0,40'ın üzerindeki faktör yükleri anlamlı kabul edilir. Tablo 17'de görüldüğü gibi 153 kişiyle yapılan AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri d4 (0,42) dışındaki tüm maddelerde 0,50'nün üzerindedir. Düşük faktör yüküne sahip madde revize edilerek ölçek, 266 kişilik yeni bir guruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerle DFA yapılmış ve ulaşılan faktör yükleri Tablo 17'ye yansıtılmıştır. Görüldüğü gibi DFA sonucunda elde edilen faktör

yükleri tüm alt ölçeklerde 0,40'ın üzerindedir. Dördüncü maddenin faktörü yükü ise 0,90'dır.

Tablo 18'de T&B EFÖ'nün alt ölçeklerinin uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 18. T&B EFÖ'nün Alt Ölçeklerinin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum iyiliği Kategorileri	Eğitim Felsefeleri				
	DEF	EEF	İEF	YEF	VEF
RMSEA	0,47	0,40	0,06	0,18	0,16
CFI	0,94	0,91	0,99	0,98	0,98
TLI	0,88	0,86	0,99	0,97	0,98
SRMR	0,05	0,06	0,01	0,03	0,04

Baumgartner ve Homburg (1996)'a göre CFI ve TLI değerleri 0,90 ile 0,95 arasındaysa kabul edilebilir; 0,95 ile 1,00 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)'a göre SRMR değeri 0,05 ve 0,10 arasındaysa kabul edilebilir; 0 ile 0,05 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Tablo 18'de görüldüğü gibi İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF alt ölçekleri; CFI, TLI ve SRMR kategorilerinde mükemmel uyum göstermişlerdir. Daimici EF ve Esasici EF'de CFI ve SRMR değerleri kabul edilebilir bir uyum gösterirken, TLI değeri her ikisi için de yakın değerlere ulaşmıştır. Browne ve Cudeck (1993)'e göre RMSEA değeri 0,05 ile 0,08 arasındaysa kabul edilebilir; 0,00 ile 0,05 arasındaysa mükemmel bir uyum söz konusudur. Buna göre İlerlemeci EF (0,06) kabul edilebilir bir uyum gösterirken diğerleri istenen ölçütlerden uzaklaşmışlardır. Sorunun kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, Shi ve Olivares (2020)'ın, RMSEA'nın, popülasyon değerlerinde tutarlı sonuçlar vermediğini; çünkü farklı parametreleri tahmin ettiğini ifade ettikleri bulunmuştur. Tarafsız tahminler üretmek için doğru formüller kullanılmalıdır. SRMR için bu çalışmalar yapılmıştır ve RMSEA'nın diğer kategorilerle uyumsuz olduğu durumlarda SRMR'ye güvenmek gerektiği tespit edilmiştir. Test bataryası gibi model parametrelerinde SRMR daha doğru sonuçlar vermektedir. Nitekim Daimici EF ve Esasici EF'nin SRMR değerleri kabul edilebilir derecede; İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF'nin değerleri ise mükemmel derecede uyumludur.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

T&B DDMÖ, 34 likert türü ifadenin yer aldığı, altı alt ölçekten oluşan bir ölçektir. T&B EFÖ ise, 30 likert türü ifadenin yer aldığı, beş alt ölçekten oluşan bir ölçektir. Ölçeklerde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,80 arası hiç katılmıyorum; 1,81-2,60 arası az katılıyorum; 2,61-3,40 arası orta düzeyde katılıyorum; 3,41-4,20 arası çok katılıyorum ve 4,21-5,00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler, frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir.

Birinci ve ikinci alt problemlerde her katılımcının alt ölçeklere verdiği cevapların toplamaları bulunmuş ve bu toplamaların aritmetik ortalamaları alınmıştır. Alt ölçeklerin her birinin genel ortalamalarını bulmak için ise bu aritmetik ortalamaların ortalamaları alınmıştır. Böylece öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modelleri ve benimsedikleri eğitim felsefelerinin dağılımı elde edilmiştir. Diğer alt problemlerde T&B DDMÖ'nün alt ölçeklerinin; benimsenen eğitim felsefesi ve mesleki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılacak analizlere karar verebilmek için öncelikle normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2020)'e göre *Homojenlik (Levene's) Testi*'ndeki significant değerinin anlamlı çıkmaması yani 0,05'te büyük olması beklenir. Böylece dağılımın varyans homojenliği sağlanmış olur. Buradan hareketle ilgili bulgulara homojenlik testleri tekrarlanmış ve aşağıdaki tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Homojenlik (Levene's) Testi Sonuçları

Bulgular	F/p	BDM	KDM	SDM	FDM	GDM	ÖDM
4.5.1.	F	0,76	1,68	0,41	0,70	0,62	0,62
	p	0,38	0,19	0,52	0,40	0,42	0,43
4.5.2.	F	7,11	0,17	3,12	2,39	0,49	2,69
	p	0,00	0,67	0,79	0,12	0,48	0,10
4.5.3.	F	3,92	18,74	11,37	17,15	15,49	21,51
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.4.	F	6,52	1,25	3,92	5,88	13,85	15,42
	p	0,00	0,28	0,02	0,00	0,00	0,00
4.5.5.	F	2,32	3,70	5,79	5,34	5,79	3,73
	p	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.6.	F	6,61	8,15	8,04	6,82	16,72	13,22
	P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tablo 19. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Homojenlik (Levene's) Testi Sonuçları (devamı)

4.6.1.	F	1,14	1,47	0,11	0,07	0,11	1,06
	p	0,70	0,23	0,73	0,79	0,74	0,31
4.6.2.	F	3,58	0,89	0,63	1,67	1,43	0,75
	p	0,02	0,45	0,60	0,19	0,25	0,53
4.6.3.	F	0,12	0,61	0,27	0,74	0,54	0,22
	p	0,88	0,54	0,76	0,48	0,58	0,79
4.6.4.	F	2,18	0,86	3,63	1,36	0,68	2,32
	p	0,11	0,47	0,02	0,27	0,56	0,09

p>0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’da görüldüğü gibi 35 değerinde homojenlik sağlanmıştır. Buna karşılık 25 değerinde homojen dağılım yoktur. Parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin uygulanacağına karar verebilmek için bu bilgilere ek olarak *Normallik Testi* sonuçlarına ihtiyaç duyulmuştur. Büyüköztürk (2020)’e göre *Normallik Testi*; *Çarpıklık Değerleri*, *Q-Q Plot Grafikleri*, *Kolmogorov Simirnov* ve *Shapiro Wilk* testlerinden oluşmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2020)’e göre bağımlı değişkenin normal bir dağılım göstermesi için çarpıklık katsayısının (*Skewness*) eksi bir buçuk ile artı bir buçuk arasında olması gerekir. *Q-Q Plot Grafikleri*’nde noktalar çizgi üzerinde ve 45 derecelik bir açıda olmalıdır. Ayrıca örneklem sayısı 50’den fazlaysa *Kolmogorov Smirnov Testi*’ndeki, 50’den azsa *Shapiro Wilk Testi*’ndeki significant değerinin anlamsız olması (0,05’ten büyük olması) beklenir. İlgili tablo ve grafikler aşağıdadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin *Normallik Testleri İçin Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov Testleri*

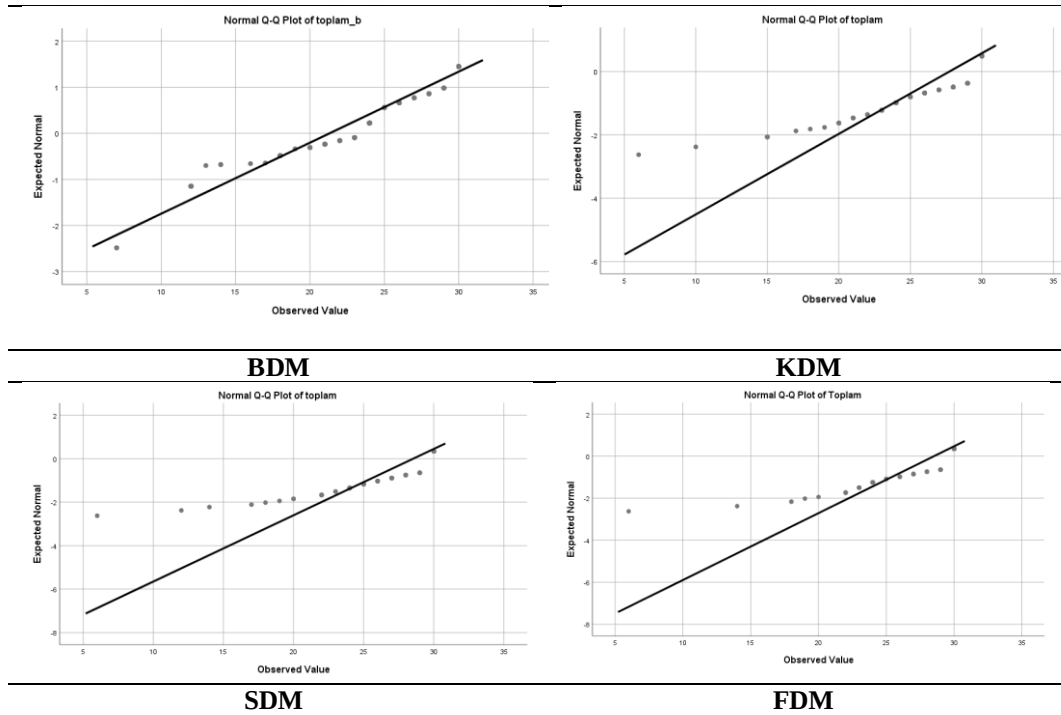
Bulgular	Testler	BDM	KDM	SDM	FDM	GDM	ÖDM
4.3.1.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.4.1.	Skewness	-1,31	-1,48	-1,63	-1,51	-1,39	-1,46
	Shapiro W.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.1.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.2.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.3.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.4.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.5.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.5.6.	Skewness	-0,33	-2,26	-3,30	-3,10	-2,61	-2,83

Tablo 20. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testleri İçin Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov Testleri (devamı)

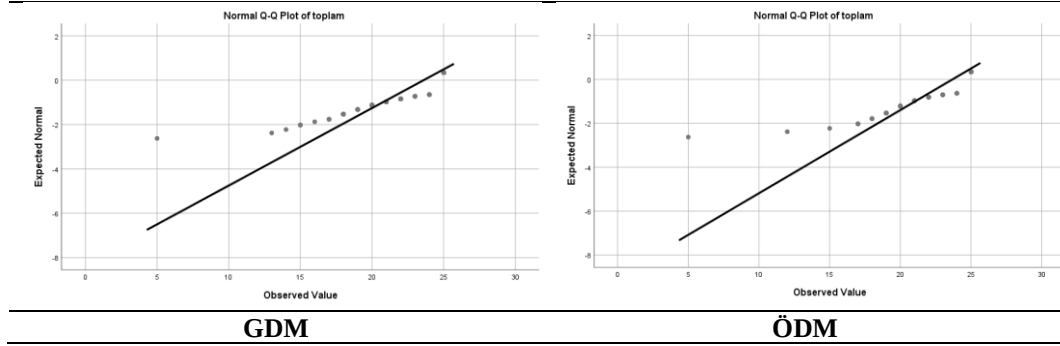
	Kolmogorov	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.6.1.	Skewness	-1,31	-1,48	-1,63	-1,51	-1,39	-1,46
	Shapiro W.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.6.2.	Skewness	-1,31	-1,48	-1,63	-1,51	-1,39	-1,46
	Shapiro W.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.6.3.	Skewness	-1,31	-1,48	-1,63	-1,51	-1,39	-1,46
	Shapiro W.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4.6.4.	Skewness	-1,31	-1,48	-1,63	-1,51	-1,39	-1,46
	Shapiro W.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tablo 20’de görüldüğü üzere 27 değerde çarpıklık katsayıları, yedi değerde ise Kolmogorov Testi sonuçları normal dağılım göstermektedir. Buna karşılık 30 Shapiro Wilk Testi, 45 Çarpıklık Değeri ve 35 Kolmogorov Testi normal olmayan bir dağılıma sahiptir. Normallik testlerinin bir diğer kategorisi olan Q-Q Plot Grafikleri’nin incelenmesiyle araştırma sürdürülmüştür. İlgili grafikler aşağıda verilmiştir.

Grafik 3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri

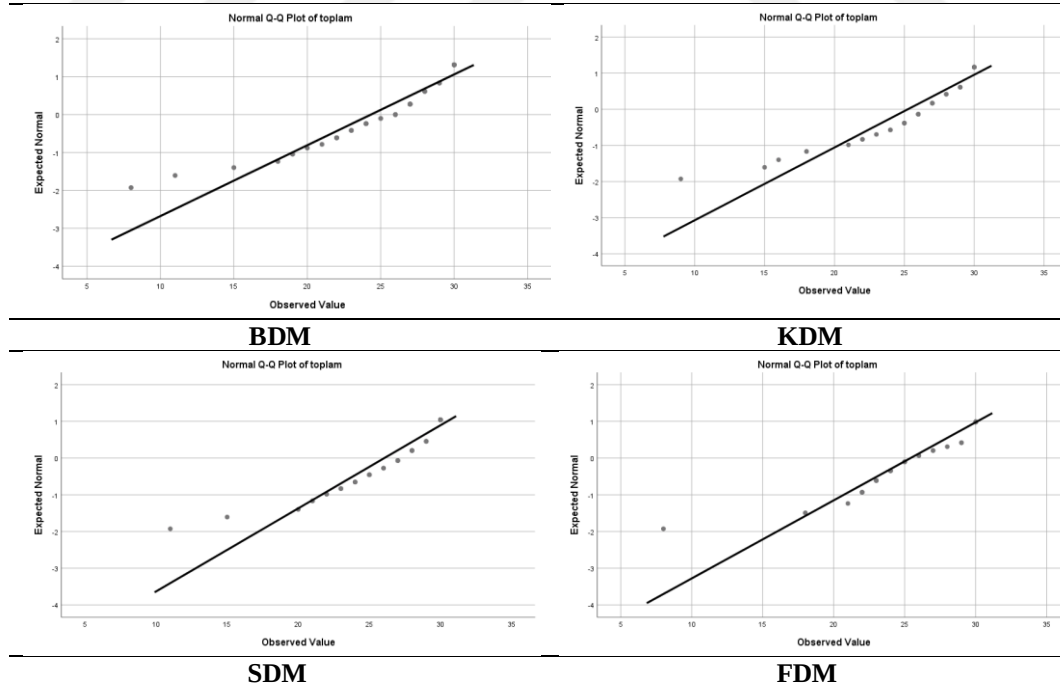


Grafik 3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri (devamı)

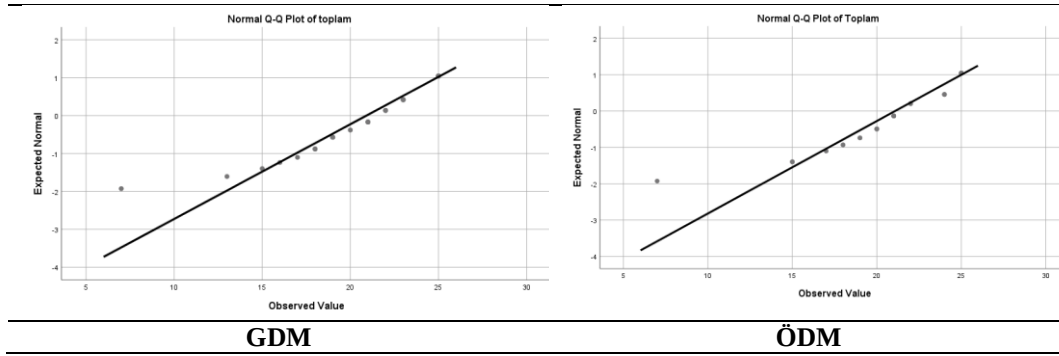


Grafik 3'te görüldüğü gibi sadece Bilimsel DM alt ölçeğinde noktalar çizgi üzerinde ve 45 derecelik bir açıdadır. Dolayısıyla *Q-Q Plot Grafikleri*'ne göre öğretmenlerde sadece Bilimsel DM alt ölçeği normal dağılım göstermektedir. Bu bulgular Tablo 20'deki *Kolmogorov Testi* ve *Çarpıklık Değerleri* sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Grafik 4. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri



Grafik 4. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri (devamı)



Grafik 4’te görüldüğü üzere hiçbir alt ölçekte noktalar çizgi üzerinde ve 45 derecelik bir açıda değildir. Dolayısıyla Q-Q Plot Grafikleri’ne göre yöneticilerde hiçbir alt ölçek normal dağılım göstermemektedir. Bu bulgular Tablo 20’deki *Shapiro Wilk Testi* ve *Çarpıklık Değerleri* sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Yöneticilere ait tüm alt ölçekler *Shapiro Wilk Testi* sonuçlarına göre normal olmayan bir dağılım gösterirken, Sanatsal DM ve Farklılaştırılmış DM alt ölçeklerinde bunlara ek olarak *Çarpıklık Değerleri* de normal olmayan bir dağılıma sahiptirler.

Tablo 21. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin ve Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov Testleri

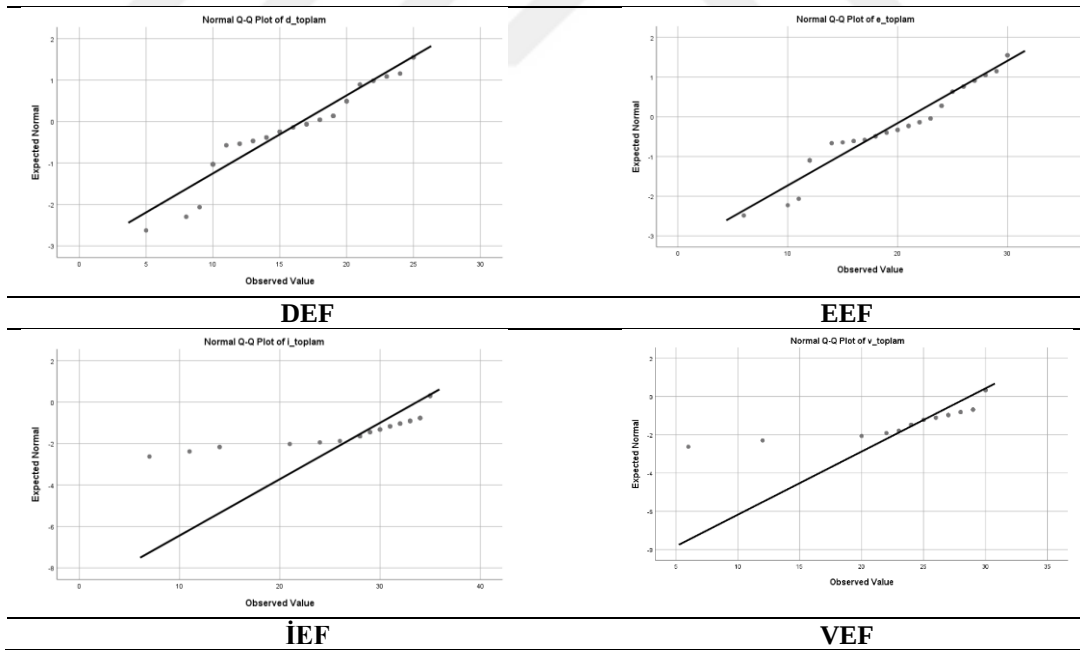
Ölçekler	Bulgular			
	4.3.1.		4.4.1.	
	Skewness	Kolmogorov	Skewness	Shapiro Wilk
BDM	-0,33	0,16	-1,31	0,00
KDM	-2,26	0,00	-1,48	0,00
SDM	-3,30	0,00	-1,63	0,00
FDM	-3,10	0,00	-1,51	0,00
GDM	-2,61	0,00	-1,39	0,00
ÖDM	-2,83	0,00	-1,46	0,00
DEF	-0,03	0,00	-0,34	0,13
EEF	-0,36	0,00	-0,22	0,31
İEF	-4,52	0,00	-1,37	0,00
VEF	-3,92	0,00	-1,05	0,00
YEF	-3,14	0,00	-0,61	0,00

4.3.1. numaralı alt problem “Öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle, benimsedikleri eğitim felsefesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindeydi. 4.4.1. numaralı alt problem ise “Yöneticilerin tercih ettikleri

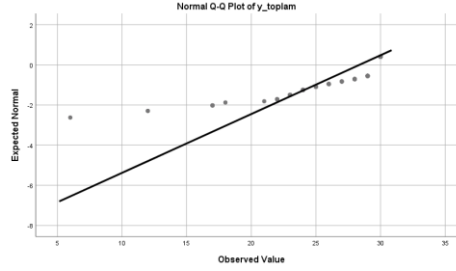
ders denetim modeliyle, benimsedikleri eğitim felsefesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindeydi. Her iki alt problemdeki hem bağımsız hem bağımlı değişkenler için *Normallik* testleri yapılmıştır. Tablo 21’de görülen sonuçlara göre 4.3.1. numaralı bulguda bağımlı değişken olan Bilimsel DM alt ölçeği hem *Çarpıklık Değerleri* hem *Kolmogorov Testi*’nde normal dağılım gösterirken diğer alt ölçekler normal olmayan bir dağılım göstermektedirler. Bunların içindeki Daimici EF ve Esasici EF alt ölçekleri sadece *Çarpıklık Değerleri*’nde bir istisna oluşturmaktadır. Ayrıca 4.4.1. numaralı bulguda Sanatsal DM ve Farklılaştırılmış DM dışındaki tüm altölçekler *Çarpıklık Değerleri*’nde; Daimici EF ve Esasici EF dışındaki tüm alt ölçekler ise *Shapiro Wilk Testi*’nde normal dağılım göstermektedirler.

Grafik 5’te öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin normallik testi için Q-Q Plot grafikleri verilmiştir.

Grafik 5. Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri



Grafik 5. Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri (devamı)

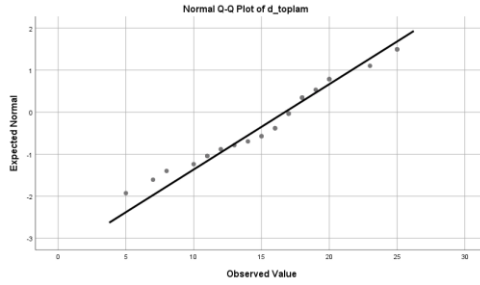


YEF

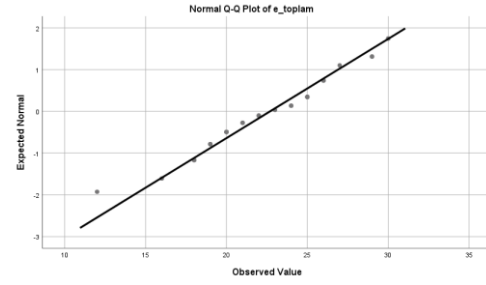
Grafik 5’de görüldüğü üzere Daimici EF ve Esasici EF alt ölçeklerinde noktalar çizgi üzerinde ve 45 derecelik bir açıdadır. Dolayısıyla Q-Q Plot Grafikleri’ne göre öğretmenlerde Daimici EF ve Esasici EF alt ölçekleri normal dağılım göstermektedirler. Bu bulgular Tablo 21’deki Kolmogorov Testi ve Çarpıklık Değerleri sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Grafik 6’da yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin normallik testi için Q-Q Plot grafikleri verilmiştir.

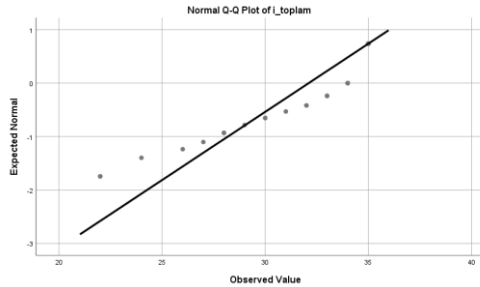
Grafik 6. Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri



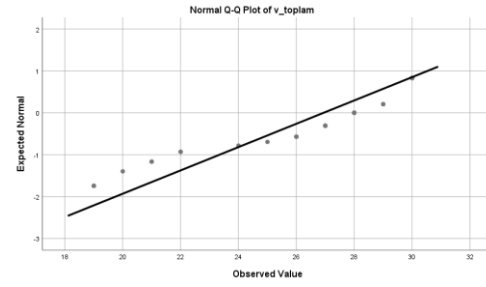
DEF



EEF

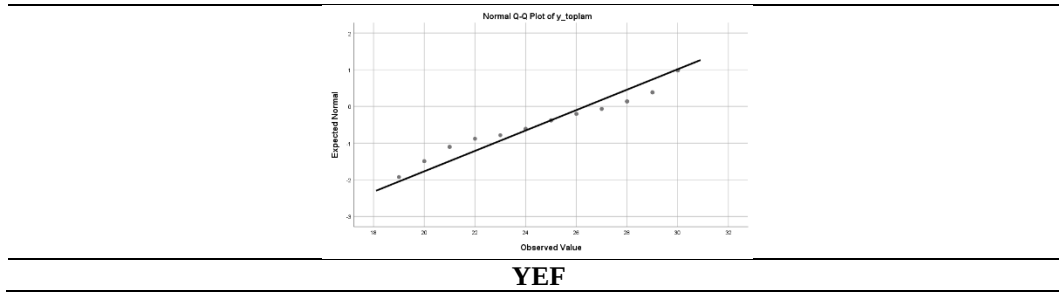


İEF



VEF

Grafik 6. Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Normallik Testi İçin Q-Q Plot Grafikleri (devamı)



Grafik 6’da görüldüğü üzere tüm alt ölçeklerde noktalar çizgi üzerinde ve 45 derecelik bir açıdadır. Dolayısıyla Q-Q Plot Grafikleri’ne göre yöneticilerde tüm alt ölçekler normal bir dağılım göstermektedir. Bu bulgular Tablo 21’deki *Çarpıklık Değerleri* sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak üçüncü ve dördüncü alt problemlerdeki sürekli ve eşit aralıklı değişkenlerin her ikisinin de normal dağılım gösterdiği durumlarda *Pearson Korelasyon Analizi*, en az birinin normal olmayan bir dağılım gösterdiği durumlarda ise *Spearman Korelasyon Analizi* kullanılarak *Basit (İkili) Korelasyon Analizi* yapılmıştır. Beşinci ve altıncı alt problemlerin iki kategorili bağımsız değişkenlerinde *t Testi* ve *Mann Whitney U Testi*; ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenlerinde ise *ANOVA* ve *Kruskal Wallis H* testleri uygulanmıştır. *ANOVA*’da anlamlı farklılıklar tespit edildiğinde farkın kaynağını bulmaya yönelik *Post Hoc (LSD, Scheffe)* testleri yapılmıştır. *Kruskal Wallis H Testi*’nde anlamlı farklılıklar tespit edildiğinde ise farkın kaynağını bulmaya yönelik *Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi* uygulanmıştır. Yapılan analizlerin bulgulara dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Alt Ölçeklerde Yapılan Analizler

Bulgular	BDM	KDM	SDM	FDM	GDM	ÖDM
4.3.1.	KA	KA	KA	KA	KA	KA
4.4.1.	KA	KA	KA	KA	KA	KA
4.5.1.	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi
4.5.2.	MWU	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi
4.5.3.	KWH	KWH	KWH	KWH	KWH	KWH
4.5.4.	KWH	ANOVA	KWH	KWH	KWH	KWH
4.5.5.	ANOVA	KWH	KWH	KWH	KWH	KWH
4.5.6.	KWH	KWH	KWH	KWH	KWH	KWH
4.6.1.	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi	T-Testi
4.6.2.	KWH	ANOVA	ANOVA	ANOVA	ANOVA	ANOVA
4.6.3.	ANOVA	ANOVA	ANOVA	ANOVA	ANOVA	ANOVA
4.6.4.	ANOVA	ANOVA	KWH	ANOVA	ANOVA	ANOVA

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili olarak tespit edilen bulgular, sırasıyla sunulmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda alt ölçeklerin her birinin genel ortalamaları üzerinden öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modellerinin dağılımı verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgulara Tablo 23’te yer verilmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Dağılımı

Model	Öğretmenler (n)	Genel Ortalama	Yöneticiler (n)	Genel Ortalama
BDM	230	3,55	36	4,05
KDM		4,62		4,20
FDM		4,75		4,23
ÖDM		4,73		4,21
SDM		4,75		4,34
GDM		4,72		4,18

Tablo 23’te görüldüğü üzere Bilimsel DM alt ölçeği hem öğretmenlerde hem yöneticilerde, Gelişimsel DM alt ölçeği ise sadece yöneticilerde “Çok katılıyorum.” şeklinde sonuçlanmıştır. Diğer alt ölçeklerde ise tercih edilme durumu “Tamamen katılıyorum.” şeklindedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda alt ölçeklerin her birinin genel ortalamaları üzerinden öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin dağılımı verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgulara Tablo 24’te yer verilmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı

Model	Öğretmenler (n)	Genel Ortalama	Yöneticiler (n)	Genel Ortalama
DEF	230	3,32	36	3,34
EEF		3,50		3,78
İEF		4,81		4,58
YEF		4,72		4,39
VEF		4,78		4,49

Tablo 24’de görüldüğü üzere Daimici EF alt ölçeği hem öğretmenlerde hem yöneticilerde “Orta düzeyde katılıyorum.” şeklinde, Esasici EF alt ölçeği ise yine her iki grupta “Çok katılıyorum.” şeklinde sonuçlanmıştır. Diğer alt ölçeklerde benimsenme durumu “Tamamen katılıyorum.” şeklindedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefesi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Benimsenen Eğitim Felsefesi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modelleri ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla *Pearson* ve *Spearman Korelasyon Analizleri* yapılmıştır.

Tablo 25’te öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

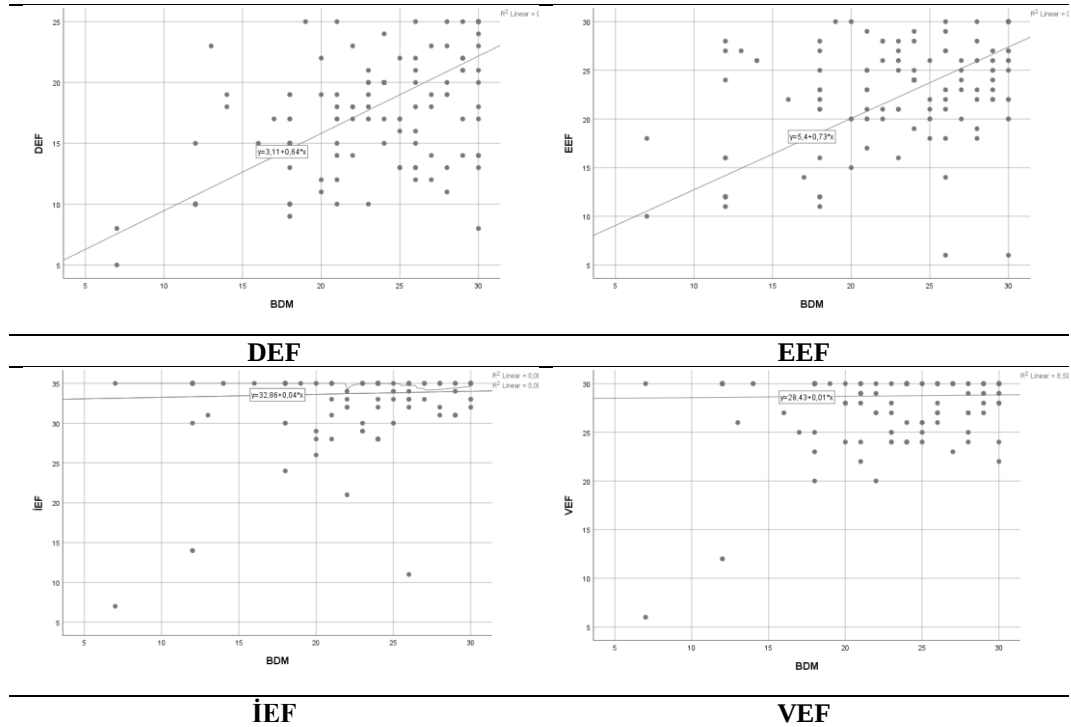
Tablo 25. Öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	BDM			n
	Pearson (r)	r ²	p	
DEF	0,77	%71	0,00*	230
EEF	0,74	%55	0,00*	
	Spearman (r)	r ²	p	
İEF	-0,07	%0	0,28	
VEF	-0,14	%0	0,03*	
YEF	-0,13	%0	0,04*	

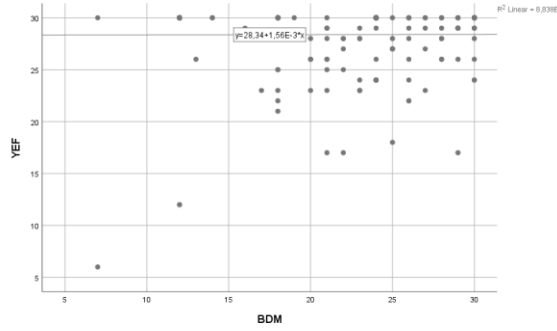
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25'e göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Bilimsel DM'nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,77; 0,74$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %71, %51 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF'nin benimsenmesi ile Bilimsel DM'nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}}=-0,07$), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Bilimsel DM'nin tercih edilmesi arasında ise *negatif* ($r_{\text{spearman}}=-0,14; -0,13$), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamlı* ($p < 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 7 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 7. Öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 7. Öğretmenlerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



YEF

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 7’den elde edilen veriler, Tablo 25’teki bulguların teyidi niteliğindedir.

Tablo 26’da öğretmenlerde Klinik Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

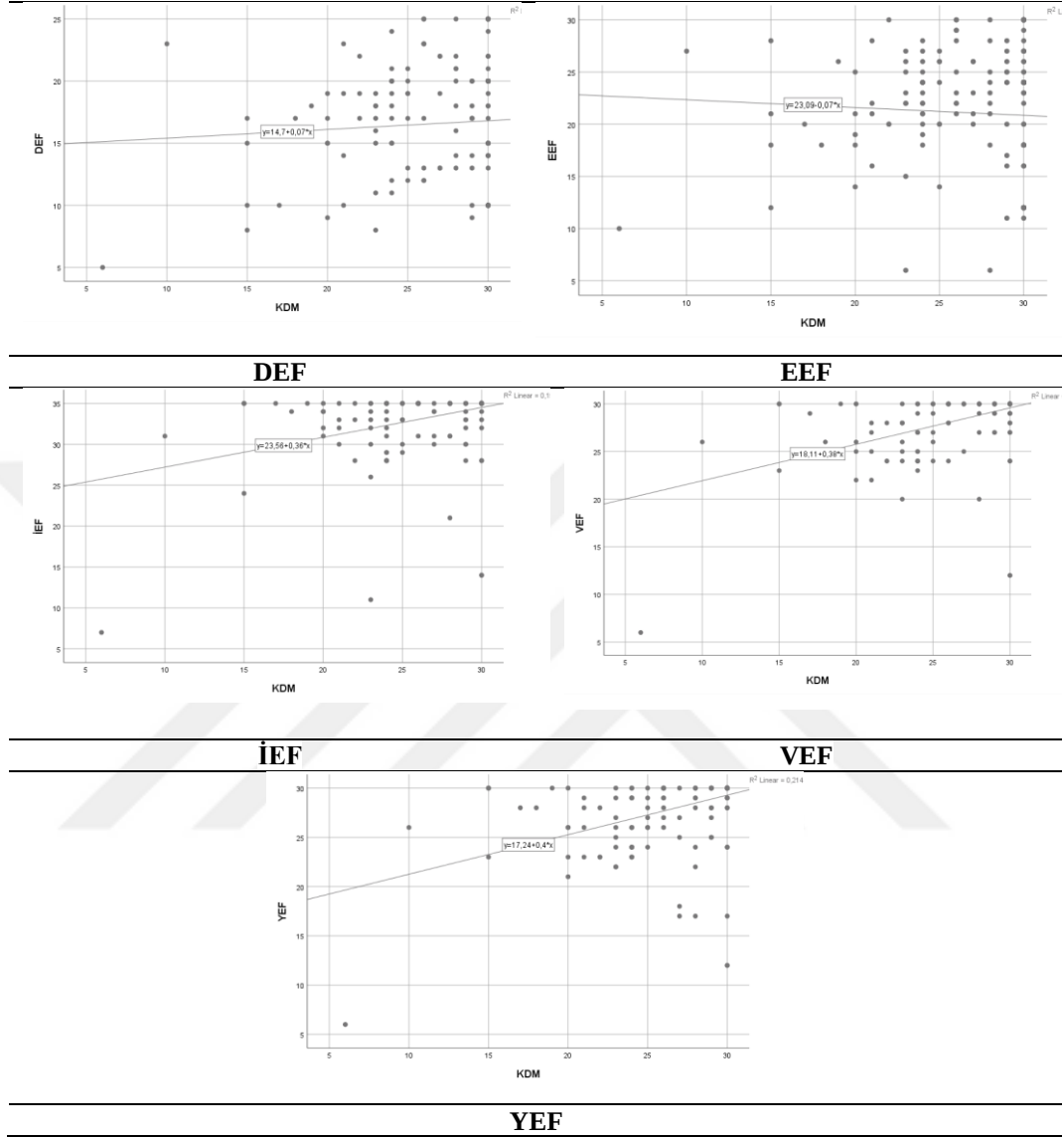
Tablo 26. Öğretmenlerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	KDM				n
	Spearman (r)	r ²	p		
DEF	-0,01	%0	0,84		230
EEF	-0,08	%0	0,18		
İEF	0,56	%31	0,00*		
VEF	0,59	%35	0,00*		
YEF	0,67	%45	0,00*		

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26’ya göre Daimici EF ve Esasici EF’nin benimsenmesi ile Klinik DM’nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}} = -0,01; -0,08$), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’nin benimsenmesi ile Klinik DM’nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{spearman}} = 0,56; 0,59; 0,67$), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %31, %35, %45 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 8 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 8. Öğretmenlerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 8’den elde edilen veriler, Tablo 26’daki bulguların teyidi niteliğindedir.

Tablo 27’de öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

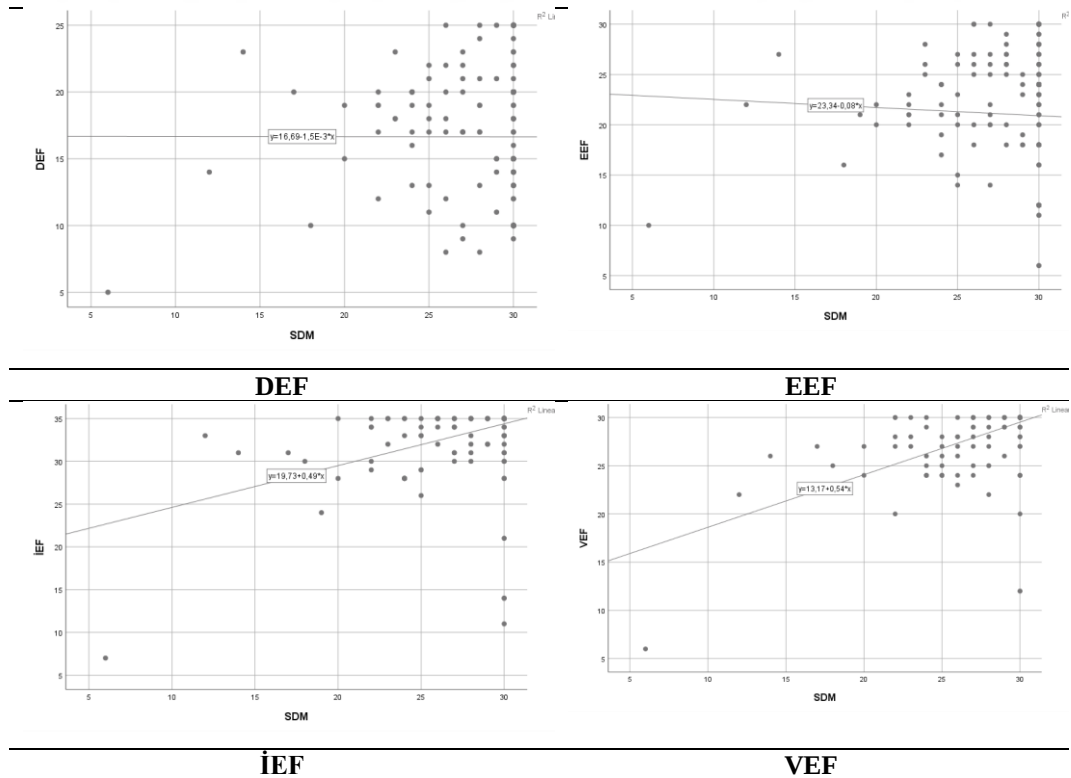
Tablo 27. Öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	SDM			n
	Spearman (r)	r ²	p	
DEF	-0,06	%0	0,33	230
EEF	-0,08	%0	0,18	
İEF	0,43	%19	0,00*	
VEF	0,70	%50	0,00*	
YEF	0,69	%48	0,00*	

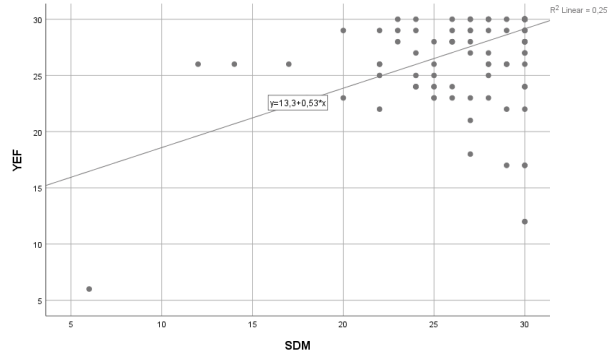
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 27'ye göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Sanatsal DM'nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}}=-0,06; -0,08$), *zayıf* ($r>-0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Sanatsal DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{spearman}}=0,43; 0,70; 0,69$), *orta güçlükte* ($0,40\leq r<0,60$), *güçlü* ($0,60\leq r<0,80$), *anlamlı* ($p<0,05$) ve %19, %50, %48 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 9 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 9. Öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 9. Öğretmenlerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



YEF

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 9'den elde edilen veriler, Tablo 27'deki bulguların teyidi niteliğindedir.

Tablo 28'de öğretmenlerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

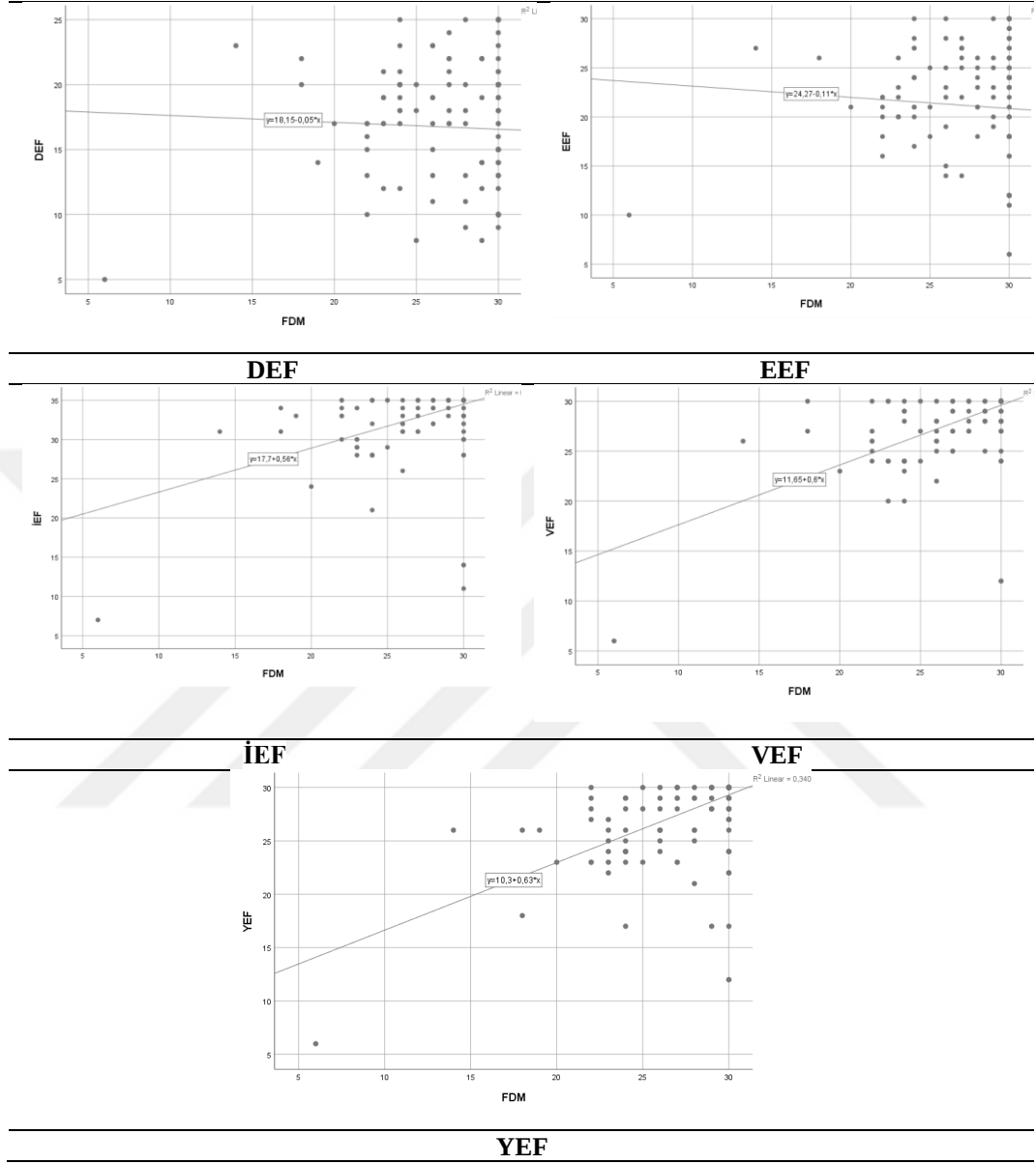
Tablo 28. Öğretmenlerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	FDM			
	Spearman (r)	r ²	p	n
DEF	-0,08	%0	0,22	230
EEF	-0,08	%0	0,21	
İEF	0,60	%36	0,00*	
VEF	0,72	%51	0,00*	
YEF	0,70	%49	0,00*	

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 28'e göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Farklılaştırılmış DM'nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}} = -0,08$; -0,08), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Farklılaştırılmış DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{spearman}} = 0,60$; 0,72; 0,70), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %36, %51, %49 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 10 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 10. Öğretmenlerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 10'dan elde edilen veriler, Tablo 28'deki bulguların teyidi niteliğindedir.

Tablo 29'da öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

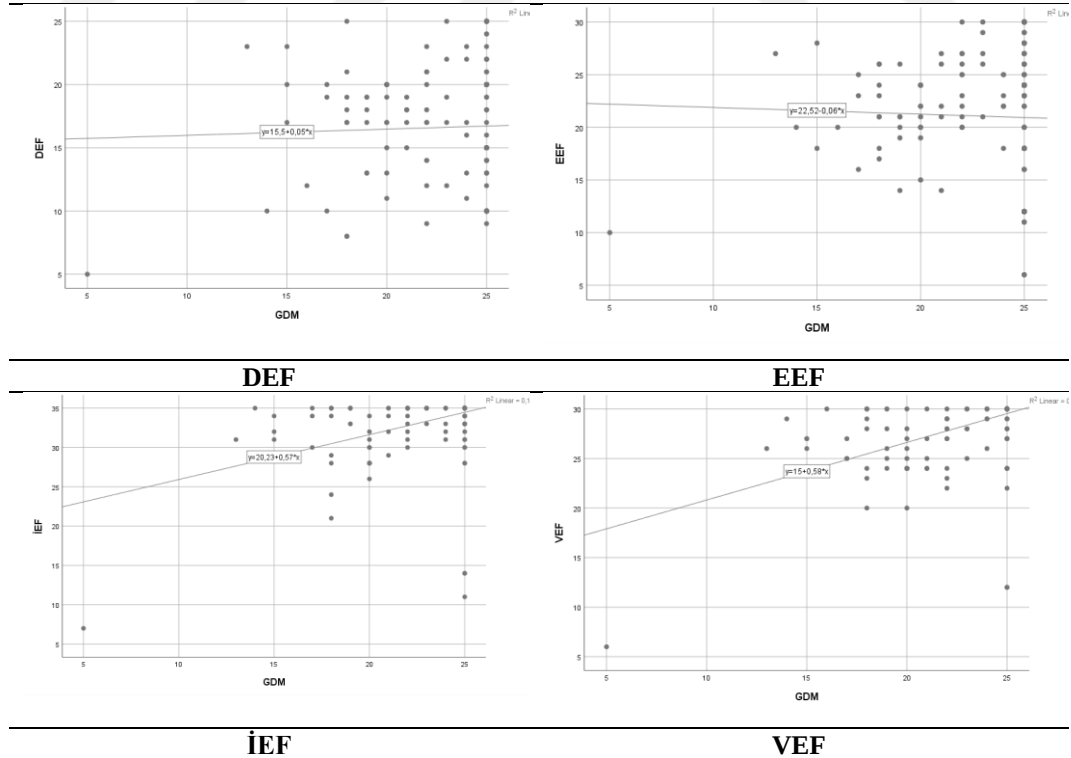
Tablo 29. Öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	GDM			
	Spearman (r)	r ²	p	n
DEF	-0,01	%0	0,85	230
EEF	-0,04	%0	0,49	
İEF	0,54	%30	0,00*	
VEF	0,69	%47	0,00*	
YEF	0,65	%43	0,00*	

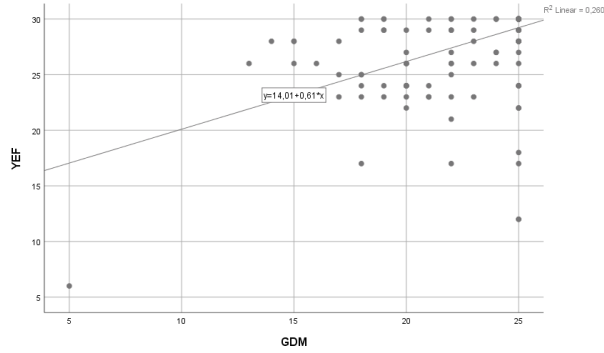
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 29'a göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Gelişimsel DM'nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}} = -0,01; -0,04$), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Gelişimsel DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{spearman}} = 0,54; 0,69; 0,65$), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %30, %47, %43 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 11 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 11. Öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 11. Öğretmenlerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



YEF

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 11’den elde edilen veriler, Tablo 29’daki bulguların teyidi niteliğindedir.

Tablo 30’da öğretmenlerde Öğretimsel Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

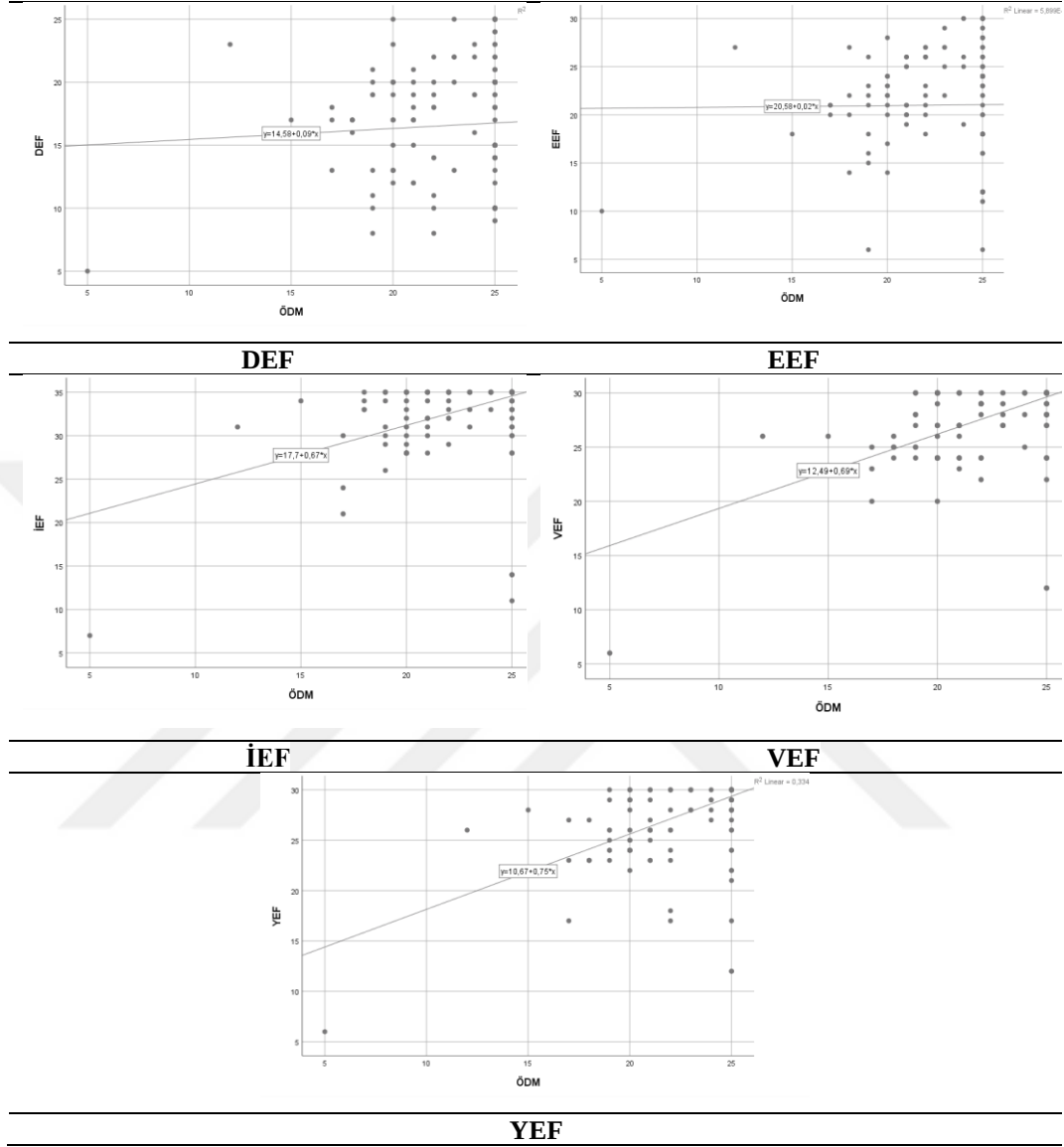
Tablo 30. Öğretmenlerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	ÖDM			
	Spearman (r)	r ²	p	n
DEF	-0,00	%0	0,91	230
EEF	-0,02	%0	0,66	
İEF	0,57	%32	0,00*	
VEF	0,65	%43	0,00*	
YEF	0,66	%44	0,00*	

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30’a göre Daimici EF ve Esasici EF’nin benimsenmesi ile Öğretimsel DM’nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{spearman}} = -0,00; -0,02$), *zayıf* ($r > -0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’nin benimsenmesi ile Öğretimsel DM’nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{spearman}} = 0,57; 0,65; 0,66$), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %32, %43, %44 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 12 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 12. Öğretmenlerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi Grafik 12’den elde edilen veriler, Tablo 30’daki bulguların teyidi niteliğindedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeliyle benimsedikleri eğitim felsefesi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.4.1. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Benimsenen Eğitim Felsefesi Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelleri ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla *Pearson Korelasyon Analizi* yapılmıştır.

Tablo 31’te yöneticilerde Bilimsel DM ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

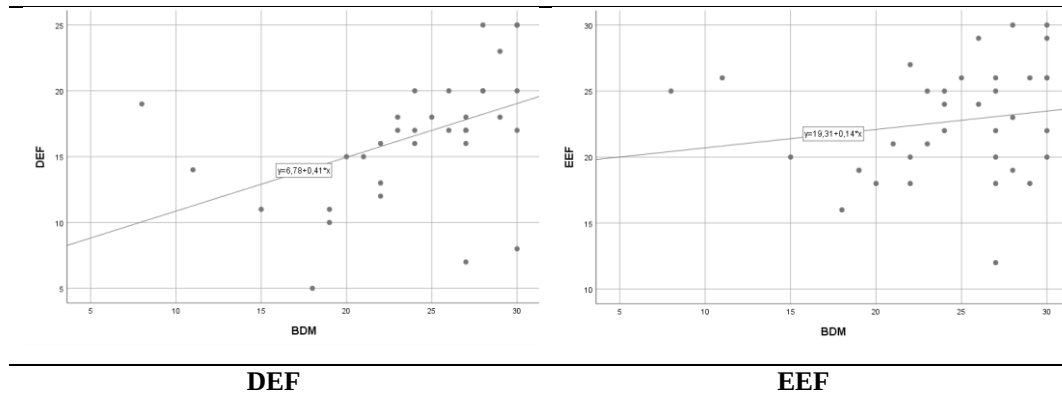
Tablo 31. Yöneticilerde Bilimsel DM ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	BDM			
	Pearson (r)	r ²	p	n
DEF	0,44	%19	0,00*	36
EEF	0,17	%0	0,30	
İEF	0,14	%0	0,38	
VEF	0,17	%0	0,30	
YEF	0,12	%0	0,47	

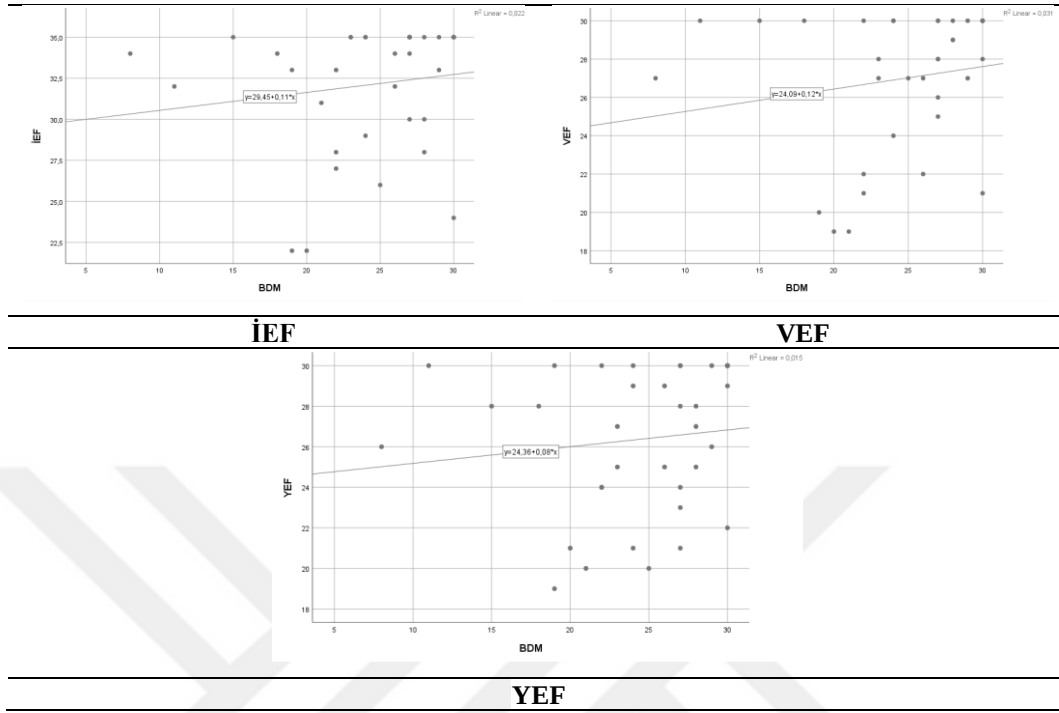
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31’a göre Daimici EF’nin benimsenmesi ile Bilimsel DM’nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,44$), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %19 (r^2) oranında bir ilişki bulunmuştur. Esasici EF, İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’nin benimsenmesi ile Bilimsel DM’nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,17; 0,14; 0,17; 0,12$), *zayıf* ($r < 0,40$) ve *anlamsız* ($p > 0,05$) ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 13 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 13. Yöneticilerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 13. Yöneticilerde Bilimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



Tablo 32’de yöneticilerde Klinik Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 32. Yöneticilerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

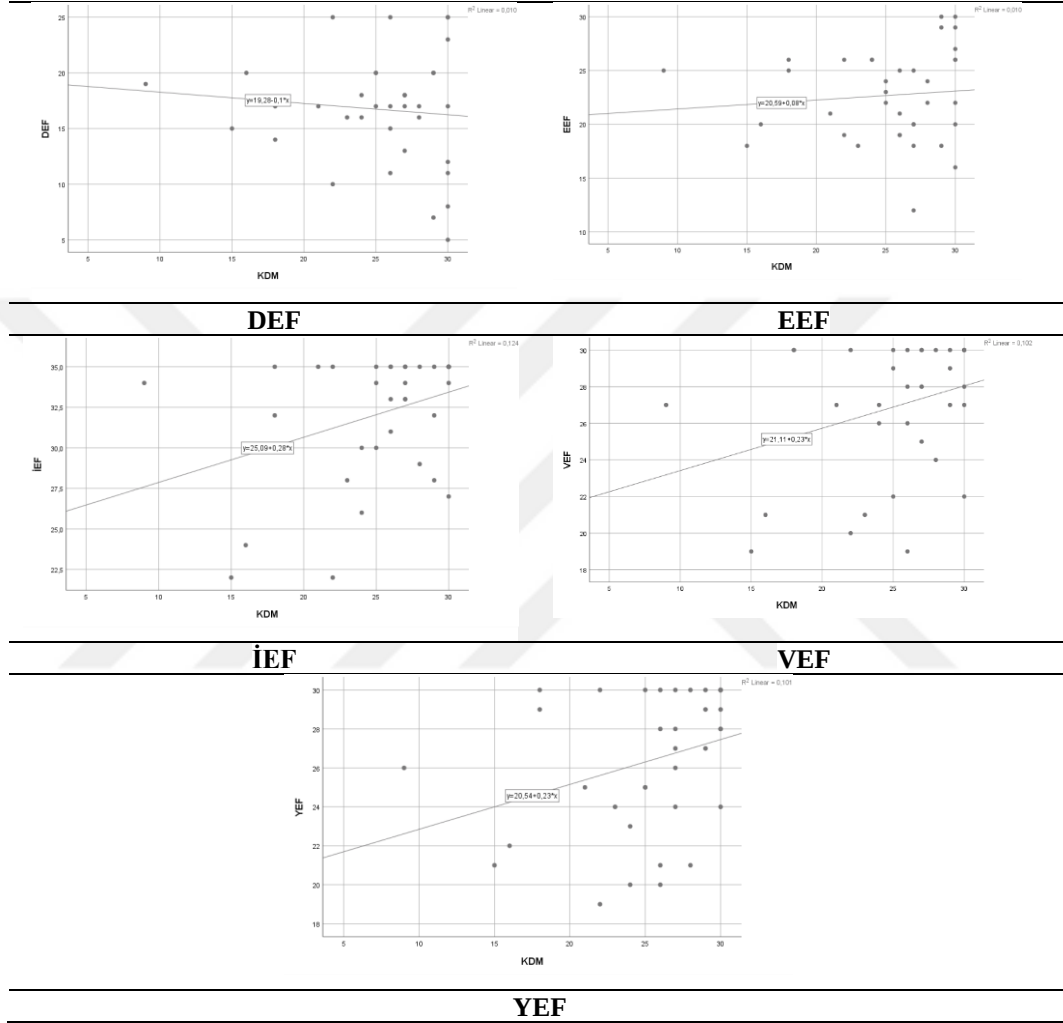
Eğitim Felsefeleri	KDM			
	Pearson (r)	r ²	p	n
DEF	-0,10	%0	0,55	36
EEF	0,09	%0	0,56	
İEF	0,35	%12	0,03*	
VEF	0,32	%10	0,04*	
YEF	0,31	%10	0,04*	

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 32’ye göre Daimici EF’nin benimsenmesi ile Klinik DM’nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{pearson}}=-0,10$), *zayıf* ($r>-0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Esasici EF’nin benimsenmesi ile Klinik DM’nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,09$), *zayıf* ($r<0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’nin benimsenmesi ile Klinik DM’nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,35$; 0,32; 0,31), *zayıf* ($r<0,40$), *anlamlı* ($p<0,05$) ve %12, %10, %10 (r^2) oranlarında

ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 14 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 14. Yöneticilerde Klinik Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Tablo 33'te yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

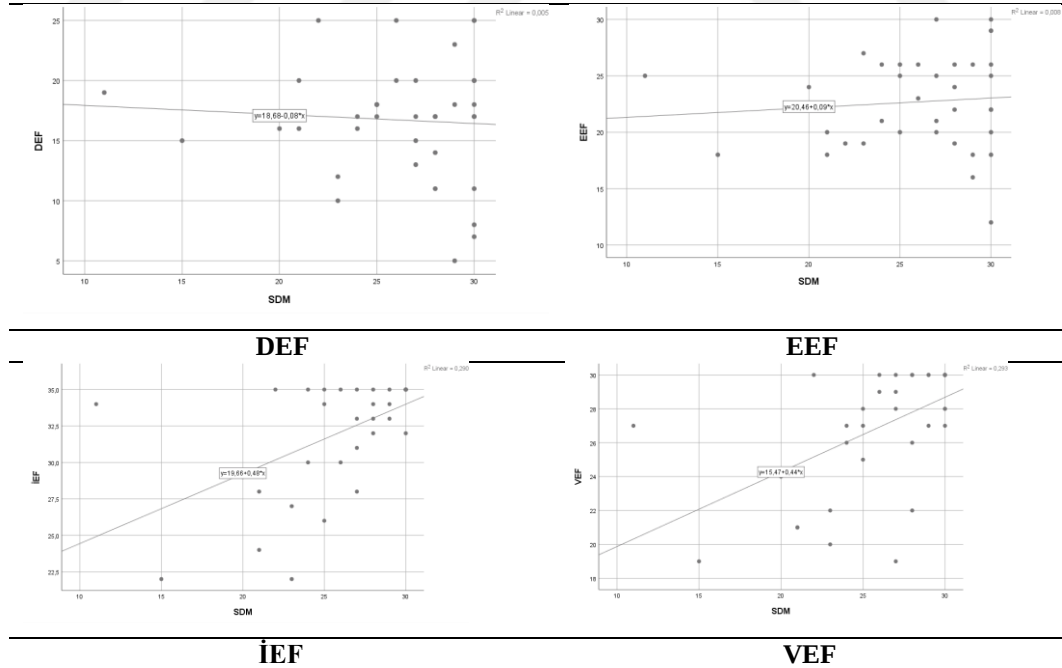
Tablo 33. Yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	SDM			
	Pearson (r)	r ²	P	N
DEF	0,02	%0	0,89	36
EEF	0,12	%0	0,46	
İEF	0,60	%36	0,00*	
VEF	0,61	%38	0,00*	
YEF	0,68	%46	0,00*	

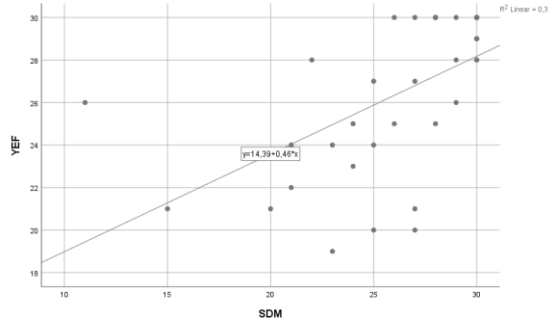
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33'e göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Sanatsal DM'nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,02; 0,12$), *zayıf* ($r<0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Sanatsal DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,60; 0,61; 0,68$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p < 0,05$) ve %36, %38, %46 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 15 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 15. Yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 15. Yöneticilerde Sanatsal Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



YEF

Tablo 34’te yöneticilerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

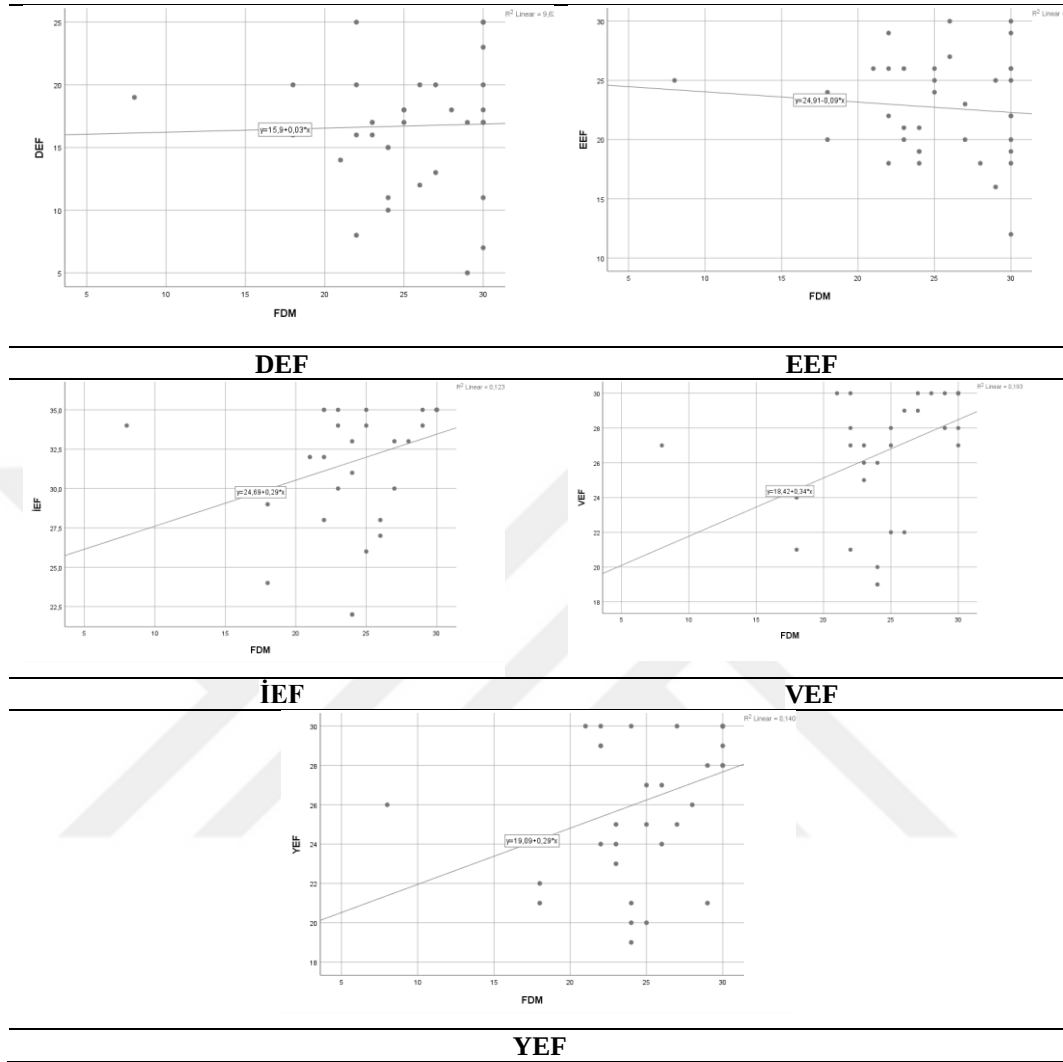
Tablo 34. Yöneticilerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	FDM			
	Pearson (r)	r ²	p	n
DEF	0,16	%0	0,35	36
EEF	-0,03	%0	0,82	
İEF	0,56	%31	0,00*	
VEF	0,60	%36	0,00*	
YEF	0,44	%19	0,00*	

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 34’e göre Daimici EF’nin benimsenmesi ile Farklılaştırılmış DM’nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,16$), *zayıf* ($r<0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Esasici EF’nin benimsenmesi ile Farklılaştırılmış DM’nin tercih edilmesi arasında *negatif* ($r_{\text{pearson}}=-0,03$), *zayıf* ($r>-0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF’nin benimsenmesi ile Farklılaştırılmış DM’nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,56$; 0,60; 0,44), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *güçlü* ($0,60 \leq r < 0,80$), *anlamlı* ($p<0,05$) ve %31, %36, %19 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 16 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 16. Yöneticilerde Farklılaştırılmış Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Tablo 35’te yöneticilerde Gelişimsel Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

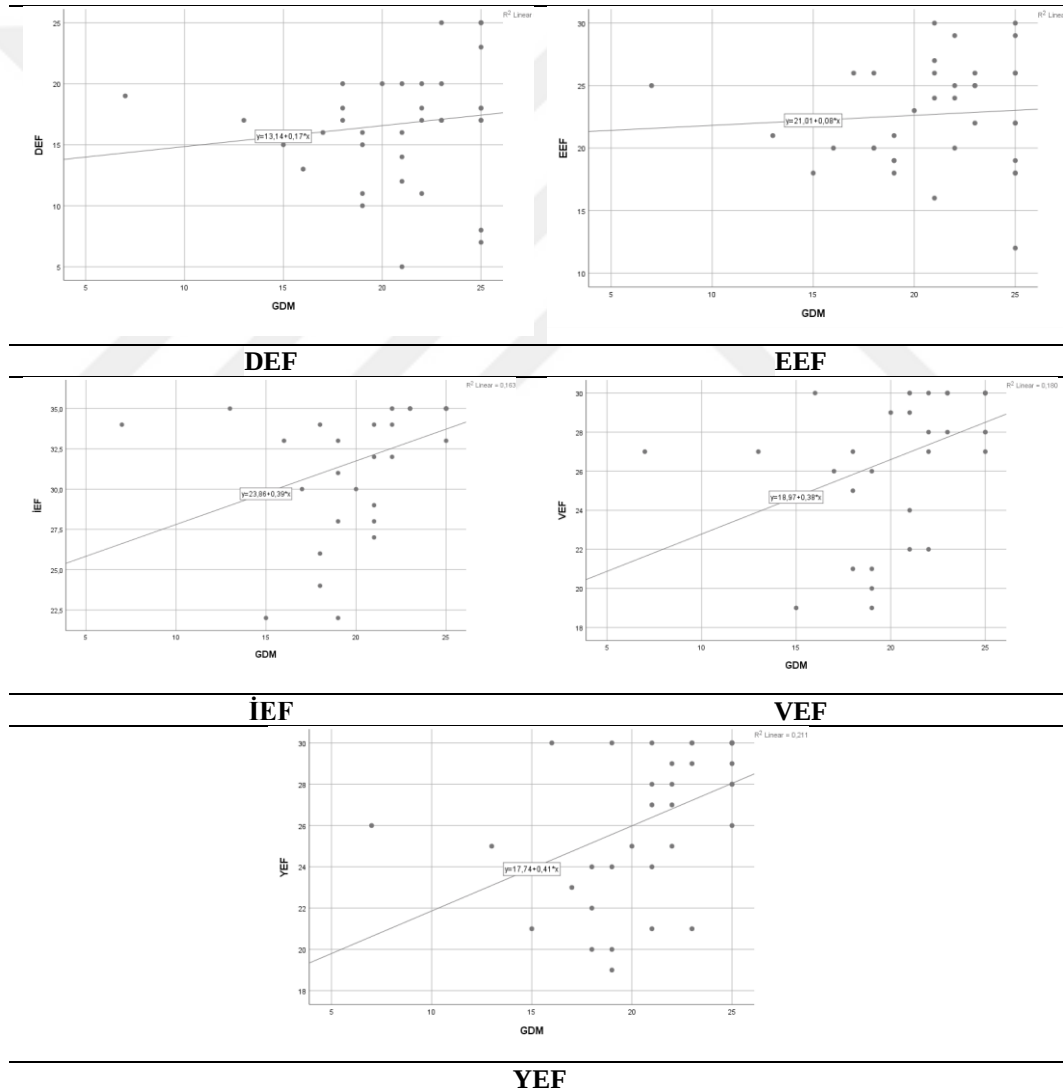
Tablo 35. Yöneticilerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	GDM			
	Pearson (r)	r ²	p	n
DEF	0,13	%0	0,41	36
EEF	0,07	%0	0,65	
İEF	0,40	%16	0,01*	
VEF	0,42	%18	0,01*	
YEF	0,45	%21	0,00*	

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 35'e göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Gelişimsel DM'nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,13; 0,07$), *zayıf* ($r<0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Gelişimsel DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,40; 0,42; 0,45$), *orta güçlükte* ($0,40\leq r<0,60$), *anlamlı* ($p<0,05$) ve %16, %18, %21 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 17 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 17. Yöneticilerde Gelişimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Tablo 36'da yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişki verilmiştir.

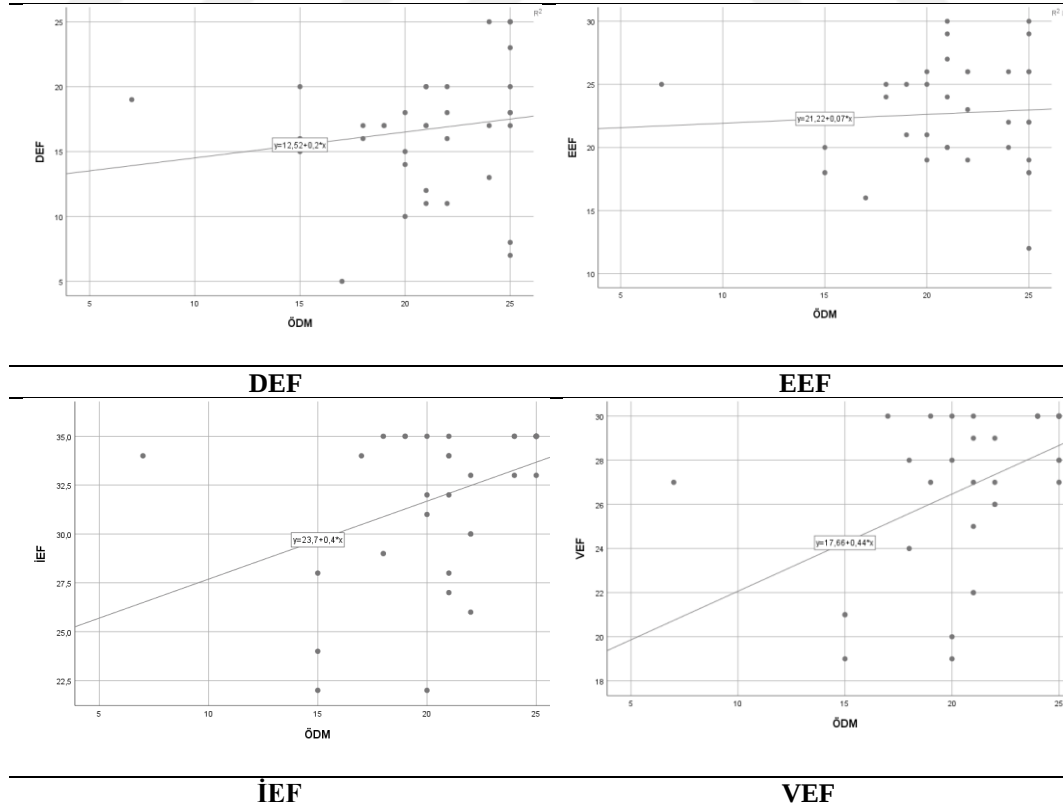
Tablo 36. Yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

Eğitim Felsefeleri	ÖDM			
	Pearson (r)	r ²	p	n
DEF	0,15	%0	0,35	36
EEF	0,06	%0	0,70	
İEF	0,40	%16	0,01*	
VEF	0,48	%23	0,00*	
YEF	0,49	%24	0,00*	

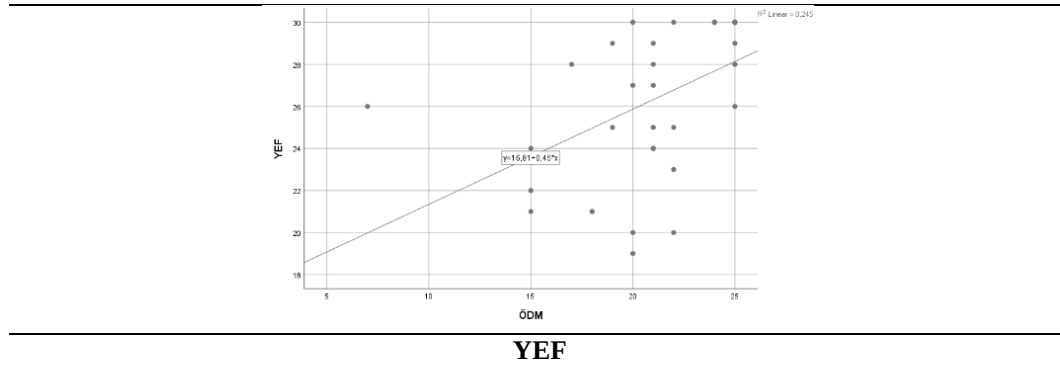
p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 36'ya göre Daimici EF ve Esasici EF'nin benimsenmesi ile Öğretimsel DM'nin tercih edilmesi arasında *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,15; 0,06$), *zayıf* ($r<0,40$) ve *anlamsız* ($p>0,05$) ilişkiler bulunmuştur. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'nin benimsenmesi ile Öğretimsel DM'nin tercih edilmesi arasında ise *pozitif* ($r_{\text{pearson}}=0,40; 0,48; 0,49$), *orta güçlükte* ($0,40 \leq r < 0,60$), *anlamlı* ($p<0,05$) ve %16, %23, %24 (r^2) oranlarında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkileri ayrıca incelemek için Grafik 18 aşağıda sunulmuştur.

Grafik 18. Yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki



Grafik 18. Yöneticilerde Öğretimsel Denetim Modeli ile Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki (devamı)



4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modelinin cinsiyet, okul türü, okul düzeyi, branş, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tüm alt ölçekler için *Bağımsız Örneklem t-Testi* yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 37. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Model	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
BDM	Erkek	117	3,41	1,08	228	-1,97	0,49
	Kadın	113	3,69	1,06			
KDM	Erkek	117	4,68	0,65	228	1,41	0,15
	Kadın	113	4,56	0,64			
FDM	Erkek	117	4,78	0,54	228	0,77	0,44
	Kadın	113	4,72	0,49			
GDM	Erkek	117	4,75	2,99	228	0,95	0,33
	Kadın	113	4,68	2,71			
ÖDM	Erkek	117	4,76	0,57	228	0,90	0,36
	Kadın	113	4,70	0,47			
SDM	Erkek	117	4,78	0,55	228	0,70	0,48
	Kadın	113	4,73	0,53			

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeli cinsiyet değişkeni açısından yukarıdaki alt ölçeklerin hiçbirinde anlamlı bir farklılıklar göstermemektedir (p>0,05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti tercih

ettikleri ders denetim modelini etkilememektedir. En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=4,78$), Farklılaştırılmış DM ($t=0,77$) ve Sanatsal DM ($t=0,70$) alt ölçeklerindeki erkek öğretmenlerdedir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3,41$) ise Bilimsel DM ($t=-1,97$) alt ölçeğindeki erkek öğretmenlerdedir. İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte tüm alt ölçeklerde erkeklerin lehine küçük de olsa farklılıklar söz konusudur.

4.5.2. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Bilimsel DM için Mann-Whitney U Testi, diğer alt ölçekler için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 38. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	S.T.	U	p
BDM	Özel	16	41,63	666,00	530,00	0,00*
	Devlet	214	121,02	25899,00		

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 38'e göre Bilimsel DM ($U=530,00$, $p < 0,05$) alt ölçeği için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Farkın kaynağını bulmaya yönelik incelemelerde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ($S.O.=121,02$), özel okullarda görev yapanlara oranla ($S.O.=41,63$) Bilimsel DM alt ölçeğini daha fazla tercih ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Model	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
KDM	Özel	16	4,61	0,73	228	-0,05	0,96
	Devlet	214	4,62	0,65			
FDM	Özel	16	4,86	0,31	228	0,87	0,38
	Devlet	214	4,74	0,53			
GDM	Özel	16	4,78	0,48	228	0,48	0,62
	Devlet	214	4,71	0,57			
ÖDM	Özel	16	4,86	0,37	228	0,98	0,32
	Devlet	214	4,72	0,53			
SDM	Özel	16	4,88	0,27	228	0,98	0,32
	Devlet	214	4,74	0,56			

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39'a göre öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeli okul türü değişkeni açısından Klinik DM ($t=-0,05$), Farklılaştırılmış DM ($t=0,87$), Gelişimsel DM ($t=0,48$), Öğretimsel DM ($t=0,98$) ve Sanatsal DM ($t=0,98$) alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). En yüksek ortalama Sanatsal DM ($\bar{X}=4,88$) alt ölçeğindeki, en düşük ortalama ise Klinik DM ($\bar{X}=4,61$) alt ölçeğindeki özel okullarda çalışan öğretmenlerdedir. İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte, Klinik DM alt ölçeğinde devlet okullarında; Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine küçük de olsa farklılıklar söz konusudur.

4.5.3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tüm alt ölçekler için *Kruskal Wallis H Testi* yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 40. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre *Kruskal Wallis H Testi* Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	sd	χ^2	p	Fark (MWU)
BDM	Anaokulu	17	107,94	3	1,13	0,76	
	İlkokul	75	111,66				
	Ortaokul	69	115,15				
	Lise	69	121,88				
KDM	Anaokulu	17	115,41	3	27,62	0,00*	Ortaokul > İlkokul Lise
	İlkokul	75	109,31				
	Ortaokul	69	144,18				
	Lise	69	93,57				
FDM	Anaokulu	17	123,53	3	19,84	0,00*	Ortaokul > İlkokul Lise
	İlkokul	75	105,77				
	Ortaokul	69	137,54				
	Lise	69	102,06				
GDM	Anaokulu	17	109,82	3	18,54	0,00*	Ortaokul > İlkokul Lise
	İlkokul	75	106,29				
	Ortaokul	69	137,95				
	Lise	69	104,46				
ÖDM	Anaokulu	17	103,71	3	20,38	0,00*	Ortaokul > İlkokul Lise
	İlkokul	75	105,18				
	Ortaokul	69	139,25				
	Lise	69	105,88				
SDM	Anaokulu	17	125,59	3	20,01	0,00*	Ortaokul > İlkokul Lise
	İlkokul	75	105,17				
	Ortaokul	69	137,25				
	Lise	69	102,49				

$p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 40'a göre Bilimsel DM ($\chi^2=1,13$, $p>0,05$) alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyleri Bilimsel DM alt ölçeğini tercih etmelerini etkilememektedir. Bilimsel DM'deki en yüksek sıra ortalaması (121,88) lisede görev yapan öğretmenlerde, en düşük sıra ortalaması (107,94) anaokuldan görev yapan öğretmenlerdedir. Diğer yandan Klinik DM ($\chi^2=27,62$, $p<0,05$), Farklılaştırılmış DM ($\chi^2=19,84$, $p<0,05$), Gelişimsel DM ($\chi^2=18,54$, $p<0,05$), Öğretimsel DM ($\chi^2=20,38$, $p<0,05$) ve Sanatsal DM ($\chi^2=20,01$, $p<0,05$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Farkların kaynağını bulmaya yönelik *Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi* yapılmıştır. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenler ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerini daha fazla tercih etmişlerdir. Klinik DM, Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerinde ilkokul ve liseye, anaokulu da dâhildir.

4.5.4. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Klinik DM için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*, diğer alt ölçekler için *Kruskal Wallis H Testi* yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 41. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
KDM	Sayısal	50	28,56	3,57	5,15	0,00*	Sayısal>Meslek
	Sözel	166	27,73	3,96			Sözel>Meslek
	Meslek	13	24,69	3,70			

$p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41'e göre Klinik DM ($F=5,15$) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmaya yönelik *Post Hoc (LSD) Testi* yapılmıştır. Buna göre sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenlerin, meslek branşlarındaki öğretmenlere göre daha fazla Klinik DM alt ölçeğini tercih ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	sd	χ^2	p	Fark (MWU)
BDM	Sayısal	50	114,14	2	1,23	0,53	
	Sözel	166	113,73				
	Meslek	13	134,58				
FDM	Sayısal	50	133,63	2	15,78	0,00*	Sayısal > Sözel
	Sözel	166	112,77				Meslek
	Meslek	13	71,85				Sözel > Meslek
GDM	Sayısal	50	134,28	2	18,49	0,00*	Sayısal > Sözel
	Sözel	166	112,94				Meslek
	Meslek	13	67,12				Sözel > Meslek
ÖDM	Sayısal	50	103,71	2	15,16	0,00*	Sayısal > Sözel
	Sözel	166	105,18				Meslek
	Meslek	13	105,88				Sözel > Meslek
SDM	Sayısal	50	133,67	2	20,56	0,00*	Sayısal > Sözel
	Sözel	166	113,58				Meslek
	Meslek	13	61,31				Sözel > Meslek

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 42'ye göre Bilimsel DM ($\chi^2=1,23$, $p>0,05$) alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin branşları, Bilimsel DM alt ölçeğini tercih etmelerini etkilememektedir. Beceri kategorisi bir kişiden olduğundan analizden çıkarılmıştır. En yüksek sıra ortalaması (34,58) meslek, en düşük sıra ortalaması ise sözel (113,73) kategorisindeki branşlara sahip öğretmenlerdedir. Diğer yandan Farklılaştırılmış DM ($\chi^2=15,78$, $p<0,05$), Gelişimsel DM ($\chi^2=18,49$, $p<0,05$), Öğretimsel DM ($\chi^2=15,16$, $p<0,05$) ve Sanatsal DM ($\chi^2=20,56$, $p<0,05$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Farkların kaynağını bulmaya yönelik *Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi* yapılmıştır. Buna göre branşı sayısal olan öğretmenler; branşı sözel ve meslek içerikli olan öğretmenlere göre, branşı sözel olan öğretmenler ise branşı meslek içerikli olan öğretmenlere göre Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerini daha fazla tercih etmişlerdir.

4.5.5. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Bilimsel DM için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*, diğer alt ölçekler için ise *Kruskal Wallis H Testi* yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 43. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	F	p
BDM	15-20	46	21,63	6,80	1,22	0,30
	21-25	89	20,61	6,32		
	26-30	69	21,12	6,76		
	31-35	23	23,87	5,48		
	36-...	3	22,33	5,13		

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 43'e göre Bilimsel DM (F=1,22) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0,05). Başka bir deyişle sınıf mevcudu değişkeni öğretmenlerin Bilimsel DM'yi tercih etmesini etkilememektedir. En yüksek ortalama ($\bar{X}$ =23,87) 31-35 kişilik sınıflarda, en düşük ortalama ise ($\bar{X}$ =20,61), 21-25 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerdedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	sd	χ^2	p	Fark (MWU)
KDM	15-20	46	91,35	4	12,63	0,01*	21-25>15-20
	21-25	89	120,05				26-30>15-20
	26-30	69	127,62				
	31-35	23	114,39				
	36-...	3	80,67				
FDM	15-20	46	96,52	4	15,37	0,00*	21-25>15-20
	21-25	89	120,90				36-...
	26-30	69	125,41				26-30>15-20
	31-35	23	112,33				36-...
	36-...	3	42,83				
GDM	15-20	46	92,53	4	19,59	0,00*	21-25>15-20
	21-25	89	123,31				36-...
	26-30	69	125,90				26-30>15-20
	31-35	23	109,20				36-...
	36-...	3	45,27				31-35>36-...
ÖDM	15-20	46	93,59	4	19,22	0,00*	21-25>15-20
	21-25	89	122,34				36-...
	26-30	69	124,88				26-30>15-20
	31-35	23	115,43				36-...
	36-...	3	33,50				31-35>36-...
SDM	15-20	46	96,83	4	12,33	0,01*	21-25>15-20
	21-25	89	117,40				26-30>15-20
	26-30	69	128,24				36-...
	31-35	23	112,91				
	36-...	3	72,33				

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44'e göre Klinik DM ($\chi^2=12,63$, $p<0,05$), Farklılaştırılmış DM ($\chi^2=15,37$, $p<0,05$), Gelişimsel DM ($\chi^2=19,59$, $p<0,05$), Öğretimsel DM ($\chi^2=19,22$, $p<0,05$) ve Sanatsal DM ($\chi^2=12,33$, $p<0,05$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Farkların kaynağını bulmaya yönelik *Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi* yapılmıştır. Buna göre 21-25 ve 26-30 arası sınıf mevcudu olan öğretmenler, 15-20 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlere göre daha fazla Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerini tercih etmişlerdir. 21-15, 26-30, 36 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler, 15-20 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlere göre daha fazla Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerini tercih etmişlerdir. 21-25 ve 26-30 arası sınıf mevcudu olan öğretmenler, 36 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenlere göre daha fazla Farklılaştırılmış DM alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 26-30 arası sınıf mevcudu olan öğretmenler, 36 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenlere göre daha fazla Sanatsal DM alt ölçeğini tercih etmişlerdir.

4.5.6. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tüm alt ölçekler için *Kruskal Wallis H Testi* yapılmıştır. İlgili tablolar aşağıdadır.

Tablo 45. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	Sd	χ^2	p	Fark (MWU)
BDM	1-5	31	101,32	4	11,00	0,02*	1-5
	6-10	61	103,34				21-...>6-10
	11-15	52	125,05				16-20
	16-20	40	106,84				
	21-...	46	138,32				
KDM	1-5	31	148,11	4	52,88	0,00*	11-15
	6-10	61	137,95				1-5>16-20
	11-15	52	114,15				21-...
	16-20	40	114,96				11-15
	21-...	46	65,74				6-10>16-20
FDM	1-5	31	139,03	4	36,54	0,00*	21-...
	6-10	61	131,57				11-15>21-...
	11-15	52	122,74				16-20>21-...
	16-20	40	104,73				
	21-...	46	79,52				

Tablo 45. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (devamı)

GDM	1-5	31	92,53	4	19,59	0,00*	1-5>16-20
	6-10	61	123,31				21-...
	11-15	52	125,90				6-10>16-20
	16-20	40	109,20				21-...
	21-...	46	45,17				11-15>21-...
ÖDM	1-5	31	93,59	4	19,22	0,00*	16-20
	6-10	61	122,34				16-20>21-...
	11-15	52	124,88				1-5>16-20
	16-20	40	115,43				21-...
	21-...	46	33,50				6-10>16-20
SDM	1-5	31	96,83	4	12,33	0,01*	11-15>21-...
	6-10	61	117,40				16-20>21-...
	11-15	52	128,24				1-5>16-20
	16-20	40	112,91				21-...
	21-...	46	72,33				11-15>21-...

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 45'e göre tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Farkların kaynağını bulmaya yönelik *Mann Whitney U Çoklu Karşılaştırma Testi* yapılmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; 1-5, 6-10 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre Bilimsel DM ($\chi^2=11,00$, $p<0,05$) alt ölçeğini daha fazla tercih etmişlerdir. 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler; 11-15, 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Klinik DM ($\chi^2=52,88$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Klinik DM ($\chi^2=52,88$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Farklılaştırılmış DM ($\chi^2=36,54$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Farklılaştırılmış DM ($\chi^2=36,54$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler; 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Gelişimsel DM ($\chi^2=19,59$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri

mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Gelişimsel DM ($\chi^2=19,591$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Öğretimsel DM ($\chi^2=19,22$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Öğretimsel DM ($\chi^2=19,22$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Sanatsal DM ($\chi^2=12,33$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla Sanatsal DM ($\chi^2=12,33$, $p<0,05$) alt ölçeğini tercih etmişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelinin cinsiyet, okul düzeyi, branş, mesleki kıdem ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.6.1. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tüm alt ölçekler için *Bağımsız Örneklem t-Testi* yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Model	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
BDM	Erkek	24	4,04	0,95	34	-0,13	0,89
	Kadın	12	4,08	0,80			
KDM	Erkek	24	4,27	0,78	34	0,70	0,48
	Kadın	12	4,06	0,91			
FDM	Erkek	24	4,05	0,79	34	-2,04	0,49
	Kadın	12	4,59	0,64			
GDM	Erkek	24	4,12	0,80	34	-0,61	0,54
	Kadın	12	4,30	0,81			
ÖDM	Erkek	24	4,25	0,79	34	0,44	0,65
	Kadın	12	4,13	0,80			
SDM	Erkek	24	4,27	0,71	34	-0,82	0,41
	Kadın	12	4,48	0,78			

$p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 46'ya göre yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeli cinsiyet değişkeni açısından alt ölçeklerin hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle yöneticilerin cinsiyeti tercih ettikleri ders denetim modelini etkilememektedir. En yüksek ortalama ($\bar{X}=4,59$), Farklılaştırılmış DM (-2,04) alt ölçeğindeki kadın yöneticilerde, en düşük ortalama ($\bar{X}=4,04$) ise Bilimsel DM ($t=0,13$) alt ölçeğindeki erkek yöneticilerdedir. İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte Bilimsel DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde kadın; Klinik DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerinde erkek yöneticiler lehine küçük de olsa farklılıklar söz konusudur.

4.6.2. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Bilimsel DM için *Kruskal Wallis H Testi*, diğer alt ölçekler için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 47 ve 48'de verilmiştir.

Tablo 47. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	sd	χ^2	p
BDM	İlkokul	8	17,81	2	0,03	0,98
	Ortaokul	10	17,05			
	Lise	16	17,63			

$p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 47'ye göre Bilimsel DM ($\chi^2=0,03$, $p>0,05$) alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Başka bir ifadeyle yöneticilerin görev yaptıkları okul düzeyleri Bilimsel DM alt ölçeğini tercih etmelerini etkilememektedir. Anaokulu kategorisi iki kişiden oluştuğundan analizden çıkarılmıştır. En yüksek sıra ortalaması (17,81) ilkokulda, en düşük sıra ortalaması (17,05) ortaokulda görev yapan yöneticilerdedir.

Tablo 48. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	F	p
KDM	İlkokul	8	23,88	7,08	0,40	0,67
	Ortaokul	10	25,90	4,43		
	Lise	16	25,63	4,47		
FDM	İlkokul	8	23,63	7,34	0,80	0,45
	Ortaokul	10	26,40	2,59		
	Lise	16	25,75	4,32		
GDM	İlkokul	8	20,13	6,05	0,36	0,69
	Ortaokul	10	20,20	3,49		
	Lise	16	21,38	3,26		
ÖDM	İlkokul	8	20,63	5,82	0,03	0,97
	Ortaokul	10	21,10	3,28		
	Lise	16	20,88	3,46		
SDM	İlkokul	8	24,88	6,24	0,33	0,72
	Ortaokul	10	26,00	4,29		
	Lise	16	26,50	3,84		

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 48'e göre Klinik DM (F=0,40), Farklılaştırılmış DM (F=0,80), Gelişimsel DM (F=0,36), Öğretimsel DM (F=0,03) ve Sanatsal DM (F=0,33) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0,05). Başka bir deyişle okul düzeyi değişkeni yöneticilerin bu ders denetim modellerini tercih etmesini etkilememektedir. Anaokulu kategorisi iki kişiden oluştuğundan analizden çıkarılmıştır. En yüksek ortalama ($\bar{X}$ =26,50) Sanatsal DM alt ölçeğindeki lisede, en düşük ortalama ($\bar{X}$ =20,13) Gelişimsel DM alt ölçeğindeki ilkokulda görev yapan yöneticilerdedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte Klinik DM, Farklılaştırılmış DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerinde ortaokulda; Gelişimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde ise lisede görev yapan yöneticiler lehine küçük de olsa farklılıklar söz konusudur.

4.6.3. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tüm alt ölçekler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	F	p
BDM	Sayısal	7	25,43	3,82	1,04	0,36
	Sözel	23	24,74	5,76		
	Meslek	5	21,20	5,54		
KDM	Sayısal	7	26,29	4,92	1,98	0,15
	Sözel	23	25,74	4,63		
	Meslek	5	21,20	6,05		
FDM	Sayısal	7	27,00	3,00	0,73	0,48
	Sözel	23	25,35	5,27		
	Meslek	5	23,60	4,33		
GDM	Sayısal	7	21,00	4,16	0,65	0,58
	Sözel	23	21,35	4,26		
	Meslek	5	18,60	2,51		
ÖDM	Sayısal	7	21,43	2,57	3,22	0,05
	Sözel	23	21,87	4,11		
	Meslek	5	17,20	3,03		
SDM	Sayısal	7	27,29	2,92	2,74	0,08
	Sözel	23	26,61	4,34		
	Meslek	5	22,00	5,38		

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 49'a göre alt ölçeklerin hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Başka bir deyişle branş değişkeni yöneticilerin ders denetim modellerini tercih etmesini etkilememektedir. Beceri kategorisi bir kişiden oluştuğu için analizden çıkarılmıştır. En yüksek ortalama ($\bar{X}=27,29$) Sanatsal DM alt ölçeğindeki sayısal, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=17,20$) Öğretimsel DM alt ölçeğindeki meslek kategorisinde bulunan branşlara sahip yöneticilerdedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte Bilimsel DM, Farklılaştırılmış DM, Klinik DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde sayısal; Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçeğinde ise sözel kategorisindeki branşlara sahip yöneticilerin lehine küçük de olsa farklılıklar söz konusudur.

4.6.4. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem

Değişkenine Göre İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Sanatsal DM için Kruskal Wallis H Testi, diğer alt ölçekler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 50 ve 51'de verilmiştir.

Tablo 50. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Model	Kategori	n	S.O.	sd	χ^2	p
SDM	1-5	1	31,50	4	2,73	0,60
	6-10	2	16,25			
	11-15	6	21,83			
	16-20	9	16,22			
	21-...	18	18,06			

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 50'ye göre Sanatsal DM ($\chi^2=2,73$, p>0,05) alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Başka bir ifadeyle yöneticilerin mesleki kıdemleri Sanatsal DM alt ölçeğini tercih etmelerini etkilememektedir. En yüksek sıra ortalaması (31,50) 1-5 yıl arası, en düşük sıra ortalaması (16,22) ise 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerdedir.

Tablo 51. Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modelinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	F	p
BDM	1-5	1	30,00	0,70	1,18	0,33
	6-10	2	18,50			
	11-15	6	22,50			
	16-20	9	25,33			
	21-...	18	24,78			
KDM	1-5	1	30,00	5,65	0,43	0,78
	6-10	2	26,00			
	11-15	6	26,00			
	16-20	9	25,89			
	21-...	18	24,33			
FDM	1-5	1	22,00	3,53	0,25	0,90
	6-10	2	26,50			
	11-15	6	26,17			
	16-20	9	26,00			
	21-...	18	24,94			
GDM	1-5	1	25,00	1,41	0,48	0,74
	6-10	2	20,00			
	11-15	6	22,00			
	16-20	9	20,00			
	21-...	18	20,89			
ÖDM	1-5	1	25,00	2,12	1,05	0,39
	6-10	2	18,50			
	11-15	6	22,17			
	16-20	9	22,33			
	21-...	18	20,17			

p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 51'e göre Bilimsel DM ($F=1,18$), Klinik DM ($F=0,43$), Farklılaştırılmış DM ($F=0,25$), Gelişimsel DM ($F=0,48$) ve Öğretimsel DM ($F=1,05$) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Başka bir deyişle mesleki kıdem değişkeni yöneticilerin bu ders denetim modellerini tercih etmelerini etkilememektedir. En yüksek ortalama ($\bar{X}=30,00$) Bilimsel DM ve Klinik DM alt ölçeklerindeki 1-5 yıl arası, en düşük ortalama ($\bar{X}=18,50$) ise BDM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerindeki 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerdedir. Ortalamalar birbirine çok yakın olmakla birlikte Bilimsel DM, Klinik DM, Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerinde 1-5 yıl arası; Farklılaştırılmış DM alt ölçeğinde ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine az da olsa farklılıklar bulunmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgular tartışılmış, sonuçlara ve bu sonuçlar kapsamında uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları aşağıdaki maddelerden takip edilebilir.

1. Öğretmenler ve yöneticiler en düşük düzeyde Bilimsel DM'yi tercih etmişlerdir. Diğer ders denetim modellerinin ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modelinin tekil olduğu söylenemez.
2. Öğretmenler ve yöneticiler en düşük düzeyde Daimici EF'yi benimsemişlerdir. Diğer eğitim felsefelerinin ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefesinin tekil olduğu söylenemez.
3. Öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeli ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında alt ölçeklere göre farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir.
 - a. Daimici EF ve Esasici EF'yi benimseyen öğretmenler Bilimsel DM'yi yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
 - b. İlerlemeci EF ve Varoluşçu EF'yi benimseyen öğretmenler Klinik DM'yi orta düzeyde tercih ederken, Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyenler yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
 - c. İlerlemeci EF'yi benimseyen öğretmenler Sanatsal DM'yi orta düzeyde tercih ederken, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyenler yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
 - d. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyen öğretmenler Farklılaştırılmış DM'yi yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
 - e. İlerlemeci EF'yi benimseyen öğretmenler Gelişimsel DM'yi orta düzeyde tercih ederken, Varoluşçu EF ve Yeniden

- Kurmacı EF'yi benimseyenler yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
- f. İlerlemeci EF'yi benimseyen öğretmenler Öğretimsel DM'yi orta düzeyde tercih ederken, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyenler yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
4. Yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeli ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında alt ölçeklere göre farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir.
- a. Daimici EF'yi benimseyen yöneticiler Bilimsel DM'yi orta düzeyde tercih etmişlerdir.
- b. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyen yöneticiler Sanatsal DM'yi yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
- c. İlerlemeci EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyen yöneticiler Farklılaştırılmış DM'yi orta düzeyde tercih ederken, Varoluşçu EF'yi benimseyenler yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.
- d. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyen yöneticiler Gelişimsel DM'yi orta düzeyde tercih etmişlerdir.
- e. İlerlemeci EF, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi benimseyen yöneticiler Öğretimsel DM'yi orta düzeyde tercih etmişlerdir.
5. Öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeli ile;
- a. cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- b. okul türleri arasında, Bilimsel DM alt ölçeğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- c. okul düzeyleri arasında Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt

ölçeklerinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- d. branşları arasında Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde, sayısal kategorisindeki branşlara sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
 - e. sınıf mevcutları arasında Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde, 21-25 ve 26-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
 - f. mesleki kıdemleri arasında Bilimsel DM alt ölçeğinde 21 yıl ve üstünde olanlarla; Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde ise 1-5, 6-10 ve 11-15 aralıklarında olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
6. Öğretmenlerin tercih ettikleri ders denetim modeli ile cinsiyetleri, okul düzeyleri, branşları ve mesleki kıdemleri arasında ders denetim modelleri alt ölçeklerinin hiçbirinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinin sonuçlarını oluşturan öğretmenlerin ve yöneticilerin en az tercih ettikleri ders denetim modelinin Bilimsel DM, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise Daimici EF oluşu aşağıda tartışılmaktadır.

Alanyazında ders denetim modellerinin tamamını içeren test bataryası kullanarak öğretmenlerin ve yöneticilerin tercihlerinin tespit edildiği bir araştırma bulunamamıştır. Diğer yandan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerine yönelik bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen birçok sonuç söz konusudur. Eyiöl (2022) ve Çoban (2022)'ın çalışmalarında öğretmenler, geleneksel eğitim felsefelerini (Daimici EF ve Esasici EF), Kurt (2022)'un çalışmasında ise Daimici EF'yi daha az benimsemişlerdir. Tonbul (2021)'a göre bir öğretmenin mesleğinin gerektirdiği yeniliklere açık ve öğrenmeye hevesli olması mesleki sosyalleşmeyle ilgili kavramlardır. Bu araştırmanın sonuçlarında görüldüğü gibi çağdaş eğitim

felsefeleri ve ders denetim modellerine yönelik katılımcıların gösterdiği ilgiden hareketle, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki sosyalleşmeye yönelik eğilimlerinin bahsedilen boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir.

Güdü kuramları ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgilidir. Kişinin ihtiyacını karşılayan nesne veya hizmet onu güdüler. Hoy ve Miskel (2010)'a göre Herzberg'in Çift Etmen Kuramı'nda çalışanlar maaş ya da sunulan fiziki olanaklarla değil, takdir görmeye, başka bir ifadeyle yapılanın görülüyor olmasıyla güdülenirler. Denetim, yapılanı görünür kılması gereken bir uygulamadır. Dolayısıyla kişinin bir denetim modelini benimsemesinin sadece denetim modelinin kendisiyle ilişkili olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen bu modelde, denetim uygulamaları aracılığı ile takdir gördüğünü hissetmeli ve eksikleri için mesleki gelişim fırsatları yakalamalıdır. Bu noktada ders denetiminin öğretmenin hangi ihtiyacını giderdiği önemlidir. Özellikle yapılanın görülmesi, farklılıkların ortaya konulması bağlamında Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM ve Gelişimsel DM'nin Çift Etmen Kuramı açısından daha fazla tercih edilebilir olduğu söylenebilir. Bilimsel DM'de denetmen kontrol listesine bakıp olumlu ya da olumsuz bir işaretleme yapar. Listede olmayan özgün bir davranış, öğretmeni motive eden kişisel bir özellik dikkate alınmayabilir. Bu araştırmanın sonuçlarında kişilerin en düşük düzeyde Bilimsel DM'yi tercih etmesi ve Daimici EF'yi benimsemesi daha fazla özgürlük istemeleriyle, başka bir ifadeyle yaptıklarının daha çok görülmesini istemeleriyle ilgili olabilir. Nitekim Tonbul ve Baysülen (2017)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, bu özgürlük ve özgünlük kaygısıyla modelinden bağımsız olarak müdürlerin yapacağı denetime şüpheyle yaklaşmaktadırlar.

Heider (1958)'a göre Yükleme Kuramı'nda insanlar karşılaştıkları durumları anlamdırmaya çalışırken kendilerinden ve çevrelerinden kaynaklanan etmenlere gönderme yaparlar. Sorunun kaynağı içsel ya da dışsal nedenlere bağlıdır. Mesleki açıdan dışsal nedenler görevin zorluğu, sistemin olumsuzlukları vb. olabilir. İçsel nedenlerin temelleri ise kişilerin geçmişinde yer alır. Benzer şekilde Johnson-Laird (2006)'e göre Zihinsel Modeller Kuramı, olayları algılama biçimimiz, geçmişteki yaşantılarımız, teftiş hakkında oluşmuş zihinsel şemalarımız, müfettişe yüklediğimiz anlam, teftişin mesleki gelişimimize olan

etkisine ilişkin düşüncelerimiz ve eğitime bakış açımız gibi birçok unsurun tamamını kapsar. Bu konuda oluşmuş zihinsel modellerin olumsuz olması durumunda denetmenin yaptığı ders denetimi, modelinden bağımsız olarak olumsuz olacaktır. Aynı şekilde eğitime olan bakış açımızı zihinsel modellerimiz belirleyecektir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları açısından öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilimsel DM'ne ve Daimici EF'ye dair zihinsel modellerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Nitekim Tonbul ve Baysülen (2017)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenler denetim sistemine güvenmemekte, yöneticileri bu konuda yeterli bulmamakta ve denetim modellerini doğru şekilde tecrübe edememektedirler.

Gleick (2000)'a göre Kaos Kuramı'nda öncelikle durumun bir fırsat mı yoksa sorun mu olduğu tespit edilmelidir. Bilimsel DM dışında kalan ders denetim modellerinin ve Daimici EF dışında kalan eğitim felsefelerinin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından yola çıkarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin tek bir ders denetim modeliyle denetim görmek istemediklerini ve eğitime bakış açılarının tek bir eğitim felsefesiyle temsil edilemeyeceğini söyleyebiliriz. Bu sonucun eğitim sistemimizin geliştirilmesi açısından onun en önemli insan kaynağını oluşturan öğretmenler için bir fırsat olduğu söylenebilir. Bilimsel DM'nin tercih edilmesinin ve Daimici EF'nin benimsenmesinin düşüklüğü bir sorun olarak ele alındığında, bu sonucun okulun hangi alt sistemleri arasındaki etkileşim sorunundan kaynaklandığının bulunması gerekir. Her birinde Bilimsel DM'yi ve Daimici EF'yi işlevsiz kılan birçok olumsuz uygulama söz konusu olabilir. Bu durum denetlenen ve denetleyen arasında denetime esas olan konularda ortak zihinsel şemaların yeterince oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Tonbul ve Baysülen (2017)'in araştırma sonuçlarına göre müdürlerin ders denetimine yönelik oluşturulmuş standartlarla ilgili bir eğitimden geçmemiş olmaları öğretmenler açısından bir adaletsizlik düşüncesi yaratmış, yöneticilere olan güveni sarsmış, okul iklimini bozmuştur.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerini oluşturan tercih edilen ders denetim modelleriyle benimsenen eğitim felsefeleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Bilimsel DM'yi tercih eden öğretmen ve yöneticilerin ağırlıklı olarak Daimici EF'yi benimsemesi her iki alt ölçeğin bazı temalarının benzerlik

göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bilimsel DM'nin "*Denetimi Uygulama Biçimi*" temasıyla Daimici EF'nin "*İçerik*" teması benzerlik göstermektedir. Bilimsel DM'de denetim, önceden belirlenmiş konu başlıklarına göre yapılır. Bu ölçütler ilke niteliğindedir. Öğretmenin akademik başarısı ölçülür. Daimici EF için de aynı değişmezler söz konusudur. Eğitimin içeriği günümüze kadar ulaşan değişmez değerlerden oluşmalıdır. Eğitimde teoloji önemli bir yer kaplar. Teoloji toplumdaki değişimlerden korunması gereken çok değerli özellikleri, aklın özünü taşır. Öğretmen derste öğrenciyi denetlerken bu değişmezlerin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol eder. Böylece öğrencinin akademik başarısı tespit edilir. Dolayısıyla Daimici EF'nin değişime kapalı bir eğitim felsefesi oluşu, Bilimsel DM'nin denetim modelleri içerisindeki geleneksel rolüyle örtüşür. Biri çağdaş denetim modellerinin dışında kalırken, diğeri çağdaş eğitim felsefelerinin dışında kalır. Diğer yandan Bilimsel DM'nin "*Denetimde Tarafların Roller*i" temasıyla, Daimici EF'nin "*Yetiştirme Uygulamaları*" teması benzerlik gösterir. Bilimsel DM'de denetmen aktif ve uzman, öğretmen ise pasif ve öğrenendir. Disiplin esastır. Önceden belirlenen iş ve işlemlerin dışına çıkılmaz. Daimici EF'deki öğretmen-öğrenci ilişkileri de benzer özellikler taşır. Bu durum eğitim anlayışındaki farklılaşmalardan yola çıkarak standart denetim modellerinin ve bilginin sorgulanmadan olduğu gibi aktarılmasının öğretmenler tarafından benimsenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM ve Gelişimsel DM alt ölçeklerinin, "*Denetimi Uygulama Biçimi*" ve "*Denetimde Tarafların Roller*i" temalarıyla Varoluşçu EF, Yeniden Kurmacı EF ve İlerlemeci EF alt ölçeklerinin "*Amaç, Okulun İşlevi, İçerik, Yetiştirme Uygulamaları ve Değerlendirme*" temaları örtüşmektedir. Belirtilen ders denetim modelleri ve eğitim felsefelerinin özdeğerlendirme, öğrenci merkezlik, bireysel farklılıklara saygı, çok yönlü etkinlikler, işbirliği, toplumsal fayda, kişisel gelişim vb. temalarla örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla çeşitli oranlarda ve biçimlerde birini tercih edenin diğeri benimsenmiş olması beklenir. Nitekim öğretmenlerde Klinik DM'yi tercih edenler ağırlıklı olarak Yeniden Kurmacı EF'yi benimserken, Varoluşçu EF ve İlerlemeci EF'yi de birbirine yakın düzeylerde benimsemişlerdir. Benzer şekilde yöneticilerde Klinik DM'yi tercih edenler ağırlıklı olarak İlerlemeci EF'yi

benimserken, Varoluşçu EF ve Yeniden Kurmacı EF'yi de benimsemişlerdir. Örnekler bu şekilde çoğaltılabilir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemlerindeki mesleki ve demografik değişkenlerle ilgili sonuçlar, Tablo 52'ye göre aşağıda tartışılmaktadır.

Tablo 52. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Tercih Ettikleri Ders Denetim Modellerinin Demografik ve Mesleki Değişkenlere Göre Gösterdiği Farklılıklar

	Öğr./ Yön.	BDM	KDM	FDM	ÖDM	SDM	GDM
Cinsiyet	Öğr. Yön.			Fark bulunmamıştır.			
Okul Türü	Öğr. Yön.	Devlet		Fark bulunmamıştır.			
Okul Düzeyi	Öğr. Yön.	Fark bulunmamıştır	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul
	Yön.			Fark bulunmamıştır.			
Branş	Öğr. Yön.	Fark bulunmamıştır	Sayısal	Sayısal	Sayısal	Sayısal	Sayısal
	Yön.			Fark bulunmamıştır.			
Sınıf Mevcudu	Öğr. Yön.	Fark bulunmamıştır	21-25 26-30	21-25 26-30	21-25 26-30	21-25 26-30	21-25 26-30
	Yön.			Fark bulunmamıştır.			
Mesleki Kıdem	Öğr. Yön.	21-...	1-5 6-10 11-15	1-5 6-10 11-15	1-5 6-10 11-15	1-5 6-10 11-15	1-5 6-10 11-15
	Yön.			Fark bulunmamıştır.			

Tablo 52'ye göre yöneticiler için söz konusu değişkenlerin hiçbirinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Başka bir deyişle bu araştırmanın sonuçları kapsamında yöneticilerin *cinsiyeti*, görev yaptıkları *okul düzeyleri*, *branşları* ve *mesleki kıdemleri* tercih ettikleri ders denetim modellerini etkilememektedir. Diğer yandan öğretmenlerde de *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu hem yöneticilerde hem öğretmenlerde kadın ve erkek arasındaki düşünme biçiminin, işgücü niteliğinin, toplumsal rolün birbirine yaklaştığı, iki tarafın da mesleğin normlarını kabul ettiği, kadın ya da erkek olmanın bunda bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Esen (2021), Kaya (2021) ve Yılmaz (2019)'ın Öğretimsel DM'ye yönelik çalışmalarında erkek öğretmenlerin lehine, İlğan (2006)'ın Farklaştırılmış Denetim

Modeli'ne yönelik çalışmasında erkek öğretmenlerin lehine ve Dilekçi (2012)'nin Sanatsal DM'ye yönelik çalışmasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında oluşan uyumsuzluklar, bahsedilen çalışmaların tüm denetim modellerini toplu olarak ele alan ölçeklerle değil, tekil denetim modelleri üzerinden yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sadece Bilimsel DM alt ölçeğinde devlet okullarının lehine bir fark oluşması ve diğer alt ölçeklerde *okul türü* değişkeni açısından anlamlı bir fark olmaması, gelişmeye ve değişmeye en fazla direnç gösteren Bilimsel DM'nin geleneksel denetim anlayışının özel okullarda terk edildiği, devlet okullarında ise konfor alanında kalmanın tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Sayısal *branşların*, Klinik DM, Sanatsal DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM ve Öğretimsel DM alt ölçeklerinde lehte sonuçlanmasına rağmen sadece Bilimsel DM alt ölçeğinde anlamlı çıkmaması analitik düşünme yeteneği vb. özelliklerin çağdaş ders denetim modellerini tercih etmede daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. 21 yıl ve üstü *mesleki kıdeme* sahip öğretmenlerin sadece Bilimsel DM alt ölçeğinde etkili olması, buna karşılık 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların çağdaş ders denetim modellerini tercih etmesi, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin geleneksel ders denetim modellerini daha fazla benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, mesleki kıdemi yüksek olanların rutinin dışına çıkmak istemediği anlamına gelebilir. Alanyazın incelendiğinde Esen (2021)'in çalışmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine, İlğan (2006)'ın çalışmasında 21 yıl ve üstü, Kaya (2021)'in çalışmasında 1-9 yıl arası, Durmuş (2014) ve Deniz (2017)'in çalışmalarında ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında sadece İlğan (2006)'ın çalışmasıyla uyumsuzluk söz konusudur. Farklılaştırılmış DM'yi 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla uygulanabilir bulmalarının nedeni çalışmanın yayımlandığı tarihte denetimin müfettişler tarafından yapılıyor olması, son sekiz yıldır müdürlerin denetim yapıyor oluşu olabilir. Son olarak 31-35 ile 36 ve üstü *sınıf mevcutlarının* Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Sanatsal DM, Öğretimsel DM ve Gelişimsel DM alt ölçeklerinde etkili olmaması, kalabalık sınıflarda çalışan

öğretmenlerin çağdaş ders denetim modellerine yönelik uygulamaların zor olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Öneriler

Bu kısımda elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada kullanılan eğitim felsefeleri dışındaki (Politeknik Eğitim Felsefesi, Natüralist Eğitim Felsefesi vb.) eğitim felsefeleriyle yeni bir çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırmada öğretmenler ve yöneticiler tarafından en az tercih edilen denetim modeli olarak Bilimsel DM'nin ve en az benimsenen eğitim felsefesi olarak Daimici EF'nin ülkemizdeki eğitim-öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığı, bu sonucun ülkemizdeki hangi koşullardan kaynaklandığı, evren ve örneklem farklı illerden ve ilçelerden seçilerek araştırılabilir.
- Ders denetim modelleriyle eğitim felsefeleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere nitel bir araştırma yapılabilir.
- Çalışma müfettişlerden oluşan bir örneklemle tekrarlanabilir.
- Bilimsel DM alt ölçeğinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık oluşmasının rutine alışmak, konfor alanının dışına çıkmak istememek gibi durumlarla ilgili olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM alt ölçeklerinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedenleri araştırılabilir.
- Bu araştırmanın sonuçlarında yöneticilerin tercih ettikleri ders denetim modeli, mesleki ve demografik değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılıklar oluşturmamıştır. Başka yöneticilerle yeni bir araştırma yapılabilir.
- İlerlemeci EF, Yeniden Kurmacı EF ve Varoluşçu EF'yi benimseyen yöneticilerin, yüksek ve orta düzeylerde Farklılaştırılmış DM, Sanatsal

DM, Öğretimsel DM ve Gelişimsel DM'yi tercih ederken Klinik DM'yi düşük düzeyde tercih etmelerinin nedenleri araştırılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin ve yöneticilerin ağırlıklı olarak çağdaş ders denetim modellerini ve eğitim felsefelerini tercih etmelerinden yola çıkarak okullarda denetim kavramının müdürlerle ya da müfettişlerle sınırlanmasının önüne geçilebilir. Öğretmenler birbirlerinin sınıflarına girerek ve zümrelerin de bu denetimin bir paydaşı olması sağlanarak birtakım yasal düzenlemeler yapılabilir. Bu yönde okul değerlendirme ve geliştirme komisyonları oluşturulabilir.
- Denetim mekanizmasını okulun tüm süreçlerine yayan bir anlayışın oluşturulması için denetimle ilgili süreçlerin belli ortamlarda görüşülüp tartışılmasının doğal karşılandığı bir norm geliştirilebilir. Örneğin ayda bir kere denetimin sonuçlarının konuşulduğu bir oturum düzenlenebilir. Bundan rahatsızlık duymayan bir iklimin sağlanması için okul yöneticisinin bu yönde bir eğitim alması gerekebilir.
- Eğitim süreçlerindeki tüm tarafları, denetleyen ve denetleneni, müdürü, müfettişi, veliyi hatta özellikle lisedeki öğrencileri bir araya getiren bir sempozyum düzenlenebilir. Böylece denetim süreçleri üzerinde şeffaflık sağlanabilir. Bu bakış açısı okulda bir norma dönüştürülebilir.
- Klinik DM, Farklılaştırılmış DM, Gelişimsel DM, Öğretimsel DM ve Sanatsal DM'nin uygulanması isteniyorsa sınıf mevcutlarının azaltılması önerilebilir.
- Mesleki kıdemde ilerlemiş olan öğretmenleri, genç öğretmenlerle buluşturacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Böylece yeni denetim uygulamalarına istekli olan genç öğretmenlerin, rutinin dışına çıkmak istemeyen mesleki kıdemi yüksek öğretmenleri etkilemesi sağlanabilir.
- Okullarda yöneticiler ve kurumlarda müfettişler için bir dönem boyunca denetim modelleri hakkında eğitimler verilebilir. Bunu takip eden dönemde okul müdürlerinin ve müfettişlerin bu eğitimleri okullarda uygulaması sağlanabilir. Böylece farklı denetim modellerinin uygulanması, bunların sonuçlarını ortaya koymaya yönelik çalışmalara

olarak tanınması sağlanmış olur. Bu çalışmalarda kullanılacak görüşme formlarının geliştirilmesinde T&B Ders Denetim Modelleri leği'nin dikkate alınması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997) *Techniques in the clinical supervision of teachers: preservice and inservice applications*. USA: Wiley
- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimiyle eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (bir meta sentez çalışması)*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: Behavior system*. USA: Allyn & Bacon
- Alkan, C. (1983) *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları
- Allport, F. H. (1920). The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1 - 19.
- Arslan, A. (2019). *Felsefeye giriş*. Ankara: Serbest Kitaplar
- Ashraf, H. & Kafi, Z. H. (2017) Philosophy of education subscales: predictors of efl teachers' professional development. *Manager's Journal on English Language Teaching*, 7 (1), 11-19
- Asmaz, A. (2019) *John dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt
- Aydin, İ. (2019). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Aydin, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, A. (2020) *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir
- Aytaç, K. (2019) *Çağdaş eğitim akımları*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları

- Bakır, K. (2007). *John dewey ve demokratik eğitim*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balcı, A. (1987). Klinik teftiş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 29-34.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 27-45.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13 (2), 139-161.
- Baysülen, E. (2016) *Mehmet akif ersoy'un eğitim felsefesi (konuşmaları ve yazdığı eserler bağlamında nitel bir analiz)*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bender, M. T. (2005). John dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19.
- Bernhard, T. (2018) *Beton*. (S. Duru, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Bilgin, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Blanford, L. (2011) An examination of essentialism and no child left behind: creating excellence in america? *ESSAI*, 8, 12-16
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: Transaction Publishers.
- Bostancı, B. A., Bulut Ş. M. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 238-254
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). USA: Sage Publications.

- Burden, P. R. (1982). *Learning centers in the middle scholl clasroom*.
[<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED223607.pdf>] adresinden ulaşılmıştır.
Erişim tarihi: 13.04.2022
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Büyükdüvenci, S. (1994) *Varoluşçuluk ve eğitim*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Büyüköztürk (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cevizci, A. (2021). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- elik, F. (2006). *Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler*. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (11), 1–15.
- etin, B. İlhan, M. ve Arslan, S. (2012) ğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5 (5), 149-170
- oban, H. (2022). *Sınıf ğretmenlerinin eğitim felsefeleri al ilçesi rneği*. Tezsiz yüksek lisans, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çuhadaroğlu, E. O. ve Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: kavramsal bir zmleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-97.
- en, K. (2012). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. USA: Waveland Press.
- Demirel, . (2020) *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Deniz, . (2017). *ğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansıması: ğretimsel denetim*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. (B. Ata ve T. Öztürk, ev.). Ankara: Pegem Yayınevi

- Dilekçi, Ü. (2012). *Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinamitçi, T. (2021) *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile farklı branş öğretmenlerinin eğitim felsefesi kuramlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Dönmez, V. (1993) *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları (kırıkkale ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Ekiz, D. (2005) Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: Sürekli Geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Erden, M. (2005) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Erkılıç, T. A. (2013) Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eyiol, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünce ve uygulama düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. USA: Sage Publications.
- Fritz, C. & Miller, G. (2003). Supervisory Options for Instructional Leaders in Education. *Journal of Leadership Education*, 2 (2), 13-27.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Wirginia: ASCD.

- Gleick, J. (2000). *Kaos: Yeni bir bilim teorisi* (F. Üçcan, Çev.) İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44 (8), 64-68.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross - Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership*. New York: Pearson.
- Goldhammer, R., Anderson, R. A., Krajewski, R.(1980). *Clinical supervision*. USA: Holt Rinehart and Winston
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (9), 74-89
- Gökbulut F. (2009) Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 48 (1), 521-533
- Guadagnoli E., & Velicer W., F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*. 103 (2), 265-275.
- Gutok, L. G. (2014). *Eğitim felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. U.K.: Prentice Hall.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393–416.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical Supervision*. Oxford: Brown Benchmark Publishmark.
- House, A. & Place, A. (1993). *Certificate supervisory skills*. London: BPP Publishing Limited
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ilgaz, G. Bülbul, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1), 51-65
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1)
- İlğan, A. (2006). *Adana, kahramanmaraş ve hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422
- İlhan, A. Ç. (1998). Çağdaş insan ve sanat eğitimi. H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu (Ed.) *Türkiye'de eğitim yönetimi, prof. dr. ziya bursalıoğlu'na armağan kitabı* içinde, (s. 105-108). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Jailall, J. M. S. (1998). *Differentiated supervision revisited: towards the development of an effective supervisory model to promote teacher growth and instructional improvement*, Doctoral thesis, East Carolina University, USA.
- Johnson-Laird, P. N. (2006). Models and heterogeneous reasoning. *Journal of Experimental Theoretical Artificial Intelligence*, 18 (2), 121-148.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Telgrafname Yayınları.
- Kale, N. (2021). *Felsefiyat*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları
- Karadağ, E. Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*. 12, 181-200.

- Karakaş, S. (2017). Prof. dr. sirel karakaş psikoloji sözlüğü: Bilgisayar programı ve veritabanı. [www.psikolojisozlugu.com] adresinden ulaşılmıştır. Erişim tarihi: 07.10.2022
- Karasar, N. (2021) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Kaya, E. (2006). *Teftiş geçirmiş ingilizce öğretmenlerinin bakış açısı, fikirleri, hisleri ve deneyimleri açısından teftiş süreci üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, G. İ. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5–15.
- Kel, M. A. (2020). *Maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim sürecindeki eğitim denetimine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Keleş, H. (2013) *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında john locke'un liberal eğitim anlayışı*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıncal, R. Y. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kıranlı, S. ve İlğan, A. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 151-177.
- Knoll, J. (2010). Teacher sexual misconduct: grooming patterns and female offenders. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 371-386.
- Koruç, S. (2005) *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi*. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2), 259-268.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları

- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 131-144.
- Kurt, İ. (2016) *Eğitim felsefesinin mahiyeti, fonksiyonu ve geleceğine ilişkin bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurt, H. Ş. (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23 (3), 319-333
- Kutlu, R. K. (2005). *John dewey'in türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Liu Y. (2003) Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*. 43 (2), 207–217
- Labaree, D. F. (2005) Progressivism, schools and schools of education: An american romance. *Paedagogia Historica*, 41 (1), 275-288
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Maftoon, P. & Shakouri, N. (2013) On situating the stance of perennialism in the history of curriculum development in iran: a philosophical look, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3 (4), 55-64.
- Mc Gill & V. Michael (1991). The changing face of supervision: a developmental art. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (3) 255-264
- Meb (2021) *Örgün eğitim istatistikleri*.
[https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424] adresinden 13.011.2022 tarihinde alınmıştır.
- Meral, Y. D. (2014) *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Memduhoğlu H. ve Zengin M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 5 (1), 131-142.

- Moss, G. ve Lee, C. (2010) A critical analysis of philosophies of education and intasc standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, 36-46
- Oliva, P. F & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. NewYork: Wiley Global Education.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özdemir, N. (2019) How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in turkey. *Journal Of Educational Administration*. Retrieved May 1, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/342977863_How_to_improve_teachers'_instructional_practices_the_role_of_professional_learning_activities_classroom_observation_and_leadership_content_knowledge_in_Turkey]
- Özden, Y. G. (1992). Denetim Olgusu. *Denetim Dergisi*, 7 (78)
- Özgenel, M. ve Yılmaz, A. (2019). Denetim modelleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (29), 228-251.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Pajak, E. (1993). *Change and continuity in supervision and leadership*. In: G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of american education* (pp. 158–186). Virginia: ASCD.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. USA: Christopher - Gordon Publisher
- Pajak, E. (2007). Carl glickman'ın gelişimsel denetim modeli (A. İlğan, Çev.) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-15

- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, fransa ve ingiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Platon (2020) *Kriton veya Ödev Üzerine*. (E. Çoraklı ve C. V. Çoraklı, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları
- Sağlam, E. (1985). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Sarpkaya, R. ve Tanrıöğen, A. (2009) *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Savendra, M. & Hawthorn, J. (1990). *Supervision*. London: Macmillian Education Ltd.
- Schesinger, L.A. (1982). *Quality of Worklife and the Supervisor*. USA: Praeger Publishers.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74
- Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: sanatsal denetim. H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu (Ed.) *Türkiye'de eğitim yönetimi, prof. dr. ziya bursalioglu'na armağan kitabı* içinde (s. 209-217) İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları
- Sena, C. (1972). *Estetik Sanat ve Güzelliğin Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. USA: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2006). *Supervision: a redefinition*. USA: Mc Graw Hill.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. USA: John Willey & Sons Inc.
- Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the collegesupervisors. *Education*, 111 (1), 53-56
- Shi, D. & Olivares, A. M. (2020) The effect of estimation methods on sem fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 80 (3) 421 - 445
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stone, B. (1991). *Supervisory skills*. London: Pitman Publishing.
- Sullivan, S. ve Jeffrey, G. (2013) *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. California: Corwin Press

- Şenol, Y. (2009) *Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: akdeniz üniversitesi tıp fakültesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Tabachnick, B. G. ve L. S. Fidell (2020) *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Telci, A. M. (2011). *Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi ile türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. USA: American Psychological Association.
- Timuçin, A. (2007). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tomlinson, S. (1997) Edward lee thorndike and john dewey on the science of education, *Oxford Review Of Education*, 23 (3), 365-383.
- 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
- Tonbul, Y. (2021). *Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tonbul, Y. ve Bozkurt, H. C. (2022). T&B ders denetim modelleri ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışması. S. F. Çakar, M. Kılınç, C. Çiftçi ve M. Karabal (Ed.) 6. uluslararası başöğretmen eğitim ve yenilikçi bilimler kongresi bildiri kitabı içinde, (s. 837 - 851)
- Tonbul, Y. ve Bozkurt, H. C. (2022). T&B eğitim felsefeleri ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışması. S. F. Çakar, M. Kılınç, C. Çiftçi ve M. Karabal (Ed.) 6. uluslararası başöğretmen eğitim ve yenilikçi bilimler kongresi bildiri kitabı içinde, (s. 852 - 865)
- Topçuoğlu, H. (1971). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

- Toprakçı, E. (2002) *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Toprakçı, E., Eren, G. Buldur, S. Bozpolat, E. ve Dağdeviren, İ. (2013) The philosophy of turkish higher education and national education, (a qualitative analysis based on the related laws. *Policy Futures in Education* (11) 1, 89-99.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Tuncel, G. (2002) *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Tuncel, G. (2004) Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve meb okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1 (2), 39–58.
- Turgut, İ. (1995). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. Adana: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uğurlu, C. T., Mermer, S. ve Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim online*, 12 (2), 597-613.
- Uğurlu, C. T., Şemin, F. K. ve Bakır A. A. (2018). Gelişimsel denetim ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 131-143
- Uğurlu, A. (2015). *Eğitim felsefesi açısından liberal eğitim*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, A. (2009), *Eğitim olgusunun kültürlere göre biçim alırları ve olgunun özsellüğünün felsefi dayanakları*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Uyangör, N., Şahan, H. H. ve Atıcı, S. (2016) An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8 (4), 30100-30106

- Ülger, S. (2005) *Kara kuvvetleri komutanlığı'na bağlı askeri liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstüner, M. (2011) Eğitimin felsefi temelleri, E. Toprakçı (Ed.) *Eğitbilime giriş kitabı* içinde, (s. 138-168). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Varış, F. (1991) *Eğitime bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Versenyi, L. (2007). *Sokratik hümanizm*. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Wiener, N. (1975). *Emek, sibernetik ve toplum*. (İ. Keskin, Çev.) İstanbul: Özgün Yayıncılık.
- Yalçinkaya, M. (1993). Klinik teftiş farklı bir model mi? *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2).
- Yavuz, Y. (1995) *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 1-16.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (38), 292-311.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 26-36
- Yüksel, Ö. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Wiles, J. W. ve Bondi, J. (2006). *Curriculum Development*. USA: Prentice Hall.
- Winch, C. and Gingell, J. (2002). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Taylor & Francis e-Library.

- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. UK: Routledge
- Zepeda, J. S. (2016). *Öğretim denetimi*. (A. Balcı & Ç. Apaydın, Çev.) Ankara: Pegem Yayınevi
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Factor influencing five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.



EKLER

Ek 1. T&B Ders Denetim Modelleri Ölçeği

T&B DERS DENETİM MODELLERİ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Denetim önceden belirlenmiş ilkelere ve ölçütlere göre yapılmalıdır.					
2	Denetimde öğretmenden önceden belirlenen standartlar dışında bir şey beklenmemelidir.					
3	Müfettiş/okul yöneticisi denetleyen, öğretmen denetlenen kişidir ve değerlendirme süreci bu rollerin sınırlarını aşmamalıdır.					
4	Tüm öğretmenlerin aynı kriterlere göre denetlenmesi, denetimin objektifliğini artırır.					
5	Öğretmen denetiminde verimlilik ilkesi dikkate alınmalıdır.					
6	Öğretmen, denetimin planladığı iş ve işlemlerin dışına çıkmamalıdır.					
7	Denetimde nelerin denetleneceği öğretmen ve denetmen tarafından birlikte belirlenmelidir.					
8	Denetimin amacı öğretmenin denetim öncesinde ve sonrasında kendini değerlendirmesini sağlamaktır.					
9	Denetim süreci, gözlem öncesi görüşme, ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşmalıdır.					
10	Denetim sonrası görüşmelerde varılan sonuçlar ve alınan kararlara bağlı olarak, öğretmen yetkin bir noktaya erişinceye kadar denetimler tekrarlanmalıdır.					
11	Denetçi, alan uzmanı olarak öğretmenle işbirliği içerisinde denetim sürecini birlikte planlamalıdır.					
12	Denetim uygulamaları, öğretmenlerin gözlem sonuçlarına bağlı olarak bir sonraki derse eksiklerini gidermiş şekilde girmelerini sağlamalıdır.					
13	Denetimin amacı, öğretmenin öğretim süreçlerine yaptığı özgün katkısı öne çıkarmaktır.					
14	Öğretmenlik bir sanattır ve denetim uygulamaları, standartlara uygunluktan çok öğretmenin bu yönünü saptamayı hedeflemelidir.					
15	Denetmen sınıfta kendini unutturmalı ve sınıftaki eğitim-öğretim süreçleri doğal akışına devam etmelidir.					
16	Gözlem sonuçları bütün bir yıla genellenmemeli, uygulamalar tekrarlanmalıdır.					
17	Denetmen, öğretmenlerin kendi öğretim tarzlarının farkına varmalarında ve uygulamaların sınıfa yansımaları görmelerinde onlara ışık tutmalıdır.					
18	Denetim sürecinde öğretmenin standartların dışındaki özgün yöntem ve teknikleri de değerlendirmeye alınmalıdır.					
19	Öğretmenler mesleki yetkinlik ve tecrübelerine göre farklı yaklaşımlarla denetlenmelidir.					

20	Denetim, öğretmenin denetçi ve meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde, kendi gelişim sürecini olgunlaştırmaya fırsat veren bir değerlendirme süreci olmalıdır.					
21	Denetim, öğretmenlere yoğunlaştırılmış geliştirme, işbirliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme gibi farklı seçenekler sunmalıdır.					
22	Öğretmeni bir denetçi mi ya da kendi zümresi mi değerlendirecek yoksa öğretmen, özdeğerlendirmeyle kendi kendini mi denetleyecek, şeklindeki soruyu doğrudan öğretmen cevaplamalıdır.					
23	Aday öğretmenlere veya ciddi sorunları olan öğretmenlere, uzmanlardan destek almalarını sağlayacak farklı denetim seçenekleri sunulmalıdır.					
24	Denetmen, öğretmenin gelişim aşamasına uygun denetim seçeneklerini sunan kişi, öğretmen bu seçimi yapan kişidir.					
25	Denetmen öğretmenlerde bilişsel, kavramsal, benlik, ahlaki, bilinç ve mesleki gelişim alanlarındaki düzeylerinin geliştirilmesini amaçlamalıdır.					
26	Öğretmen, bulunduğu gelişim aşamasına göre; yönlendirmeli, işbirlikli ve yönlendirmesiz denetim yaklaşımlarından hangisine ihtiyaç duyuyorsa, denetmen tarafından tespit edilmelidir.					
27	Denetmen, öğretmenin farklı alanlardaki gelişim düzeyini dikkate alarak uygun denetim modelini uygulayan ve gelişim düzeyini destekleyici çözümler sunan uzmandır.					
28	Denetimde kullanılacak formlar, öğretmenin gelişim alanlarını dikkate alarak oluşturulmalıdır.					
29	Öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesinde, denetmen, alanının bir uzmanı olarak belirleyici olmalıdır.					
30	Denetimde, öğretmenlerin etkili ders işleme, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme gibi öğretimsel yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.					
31	Öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak amacıyla denetimde öğretmenin öğretimsel etkinlikleri uygulama yeterliğine odaklanılmalıdır.					
32	Denetmen, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerini geliştirmeleri amacıyla örnek dersler işleyen, örnek materyaller sunan, soru yazını gibi alanlarda öğretmenle birlikte çalışan bir öğretim uzmandır.					
33	Denetmen, öğretmenin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları öğretimsel etkinlikler aracılığıyla çözüp çözemediğine odaklanmalıdır.					
34	Denetim, öğretim sürecini etkileyen okul içi ve okul dışı tüm faktörleri dikkate alarak yapılmalıdır.					

Puanlama Yönergesi

Ölçekte ters madde *bulunmamaktadır*.

Ölçeğin Değerlendirilmesi: Ölçekten toplam puan *alınmamaktadır*. Her bir denetim modeli alt ölçeğine ait maddeler toplanarak alt ölçek toplam puanı veya alt ölçek toplam puanı madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama elde edilebilmektedir. Ölçeğin her bir denetim modeli alt ölçeğinden alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği denetim modeline yönelik tutumunun yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Maddelerin denetim modellerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

- **Bilimsel Denetim Modeli:** 1, 2, 3, 4, 5, 6
- **Klinik Denetim Modeli:** 7, 8, 9, 10, 11, 12
- **Sanatsal Denetim Modeli:** 13, 14, 15, 16, 17, 18
- **Farklılaştırılmış Denetim Modeli:** 19, 20, 21, 22, 23, 24
- **Gelişimsel Denetim Modeli:** 25, 26, 27, 28, 29
- **Öğretimsel Denetim Modeli:** 30, 31, 32, 33, 34

(*) Etik ilkelere uygun atıf yapıldığı sürece ölçeğin kullanılması için izin alınmasına gerek yoktur.

(**) Ölçeğin kullanıldığı araştırmanın referans bilgilerinin gönderilmesi beklenmektedir.

Ek 2. T&B Eğitim Felsefeleri Ölçeği

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Hasan Cüneyt Bozkurt'un "Tercih edilen ders denetim modelinin öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerine ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi" başlıklı **yüksek lisans tezi** kapsamında yapılan "Ders Denetim Modelleri Ölçeği"ni yanıtlamaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

TERCİH EDİLEN DERS DENETİM MODELİNİN ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFELERİNE VE MESLEKİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sayın Katılımcı,

Tercih edilen ders denetim modelinin öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerine ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi Hasan Cüneyt Bozkurt'un yüksek lisans tezinin amacını oluşturmaktadır. Araştırmadaki görüşleriniz tümüyle gizli kalacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkılar için teşekkür ederiz.

Danışman: Doç. Dr. Yılmaz Tonbul
Araştırmacı: Hasan Cüneyt Bozkurt

Ölçek Sıra No:

Tarih:

KİŞİSEL ve MESLEKİ BİLGİLER FORMU

1. **Cinsiyet:** (....) Erkek (....) Kadın
2. **Okul türü:** (....) Özel (....) Devlet
3. **Okul düzeyi:** (....) Anaokulu (....) İlkokul (....) Ortaokul (....) Mesleki Lise (....) Diğer Liseler
4. **Branş:** (.....) Lütfen yazınız
5. **Sınıf mevcudu:** (....) 15-20 (....) 21-25 (....) 26-30 (....) 31-35 (....) 36 ve üstü
6. **Mesleki kıdem:** (....) 1-5 yıl (....) 6-10 yıl (....) 11-15 yıl (....) 16-20 yıl (....) 21 ve üstü
7. **Okulun sosyoekonomik çevre düzeyi:** (....) Düşük (....) Orta (....) Yüksek

T&B EĞİTİM FELSEFELERİ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmen geçmişten gelen kesin doğruları nesilden nesile aktarmalıdır.					
2	Klasik eserlerin eğitimde önemli bir yeri olmalıdır.					
3	Derslerde soru-cevap yöntemine çokça yer verilmelidir.					
4	Öğretmen derslerde geleneklerin önemini sıkça vurgulamalıdır.					
5	Sınavların en önemli amaçlarından biri öğrencilerin geleneksel değerleri kazanıp kazanmadığını ölçmeleridir.					
6	Öğrencinin akademik başarısı ön planda olmalıdır.					
7	Öğrenciler için rekabetçi bir ortam oluşturulmalıdır.					
8	Sınıfta ve okulda disiplin sağlanmalıdır.					
9	Zihinsel yeteneği olan bireylerin eğitimine önem verilmelidir.					
10	Bilimsel yollarla elde edilmiş bilgiler öğrencilere aktarılmalıdır.					
11	Sınavlar dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.					
12	Eğitimin amacı okulda öğrenilenlerin günlük yaşamdaki sorunlara çözüm üretmesini sağlamaktır.					
13	Üst düzey zihinsel beceriler (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirilmelidir.					
14	Öğrencilere öğretilecek bilgilerin yaşamda karşılığı olmalıdır.					
15	Öğrencilere günlük hayatta üretkenliklerini arttıracak bilgiler verilmelidir.					
16	Eğitim sadece okulda değil, yaşamın diğer alanlarında da devam etmelidir.					
17	Öğrenciler yarıştırmamalı, iş birliği içerisinde öğrenmeleri sağlanmalıdır.					
18	Sınavlar öğrencilerin sorun çözme becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır.					
19	Okulda öncelikli olarak mevcut değerlerin sorgulanması teşvik edilmelidir.					
20	Topluma yeni değerleri benimsetmek için okullar öncü olmalıdır.					
21	Toplumsal sorunlar eğitim içeriklerinde yer almalıdır.					
22	Derslerde toplumsal sorunların çözümüne yönelik projelere yer verilmelidir.					
23	Okullarda demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramlar sıklıkla vurgulanmalıdır.					
24	Sınavlar, dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunlara karşı duyarlılığı analiz edebilmeyi ölçmeye yönelik olmalıdır.					
25	Eğitimin amacı öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak onların bireysel gelişimlerini desteklemektir.					
26	Ders içerikleri belirli bir görüşü yansıtmaktan uzak olmalı, olabildiğince çeşitlilik içermelidir.					
27	Öğrencilere çok sayıda seçmeli dersler arasından seçme hakkı verilmelidir.					
28	Öğretimsel uygulamalara karar verirken öğrencinin öğrenme stili, baskın zekâ türü gibi bireysel özellikleri belirleyici olmalıdır.					
29	Ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrenciler kendileri için en uygun sınav türünü seçebilmelidir.					
30	Sınavlar öğrencilerin güçlü yönlerini ölçmeye ve bunları geliştirmeye yönelik olmalıdır.					

Puanlama Yönergesi

Ölçekte ters madde *bulunmamaktadır*.

Ölçeğin Değerlendirilmesi: Ölçekten toplam puan *alınmamaktadır*. Her bir eğitim felsefesi alt ölçeğine ait maddeler toplanarak alt ölçek toplam puanı veya alt ölçek toplam puanı madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama elde edilebilmektedir. Ölçeğin her bir eğitim felsefesi alt ölçeğinden alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği eğitim felsefesine yönelik tutumunun yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Maddelerin eğitim felsefelerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

- **Daimicilik:** 1, 2, 3, 4, 5
- **Esasicilik:** 6, 7, 8, 9, 10, 11
- **İlerlemecilik:** 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
- **Yeniden Kurmacılık:** 19, 20, 21, 22, 23, 24
- **Varoluşçuluk:** 25, 26, 27, 28, 29, 30

(*) Etik ilkelere uygun atıf yapıldığı sürece ölçeğin kullanılması için izin alınmasına gerek yoktur.

(**) Ölçeğin kullanıldığı araştırmanın referans bilgilerinin gönderilmesi beklenmektedir.

Ek 3. Araştırma İzni

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2022-E.728186



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği

ÇOK İVEDİ

Sayı : E-10705136-302.08.01-728186
Konu : Araştırma İzni (Hasan Cüneyt
BOZKURT)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : a) 08.06.2022 tarihli ve 727142 sayılı yazı.
b) Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07.06.2022 tarihli ve E-74083975-605.01-51274866 sayılı yazısı.

Anabilim Dalınız, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Cüneyt BOZKURT'un "*Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) sayılı yazısı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve konuyla ilgili danışman ve öğrencinin bilgilendirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRPH6ZJF2

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ebys>

Adres:Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Cad. No 12 35040 Bornova/İzmir
Telefon:+90 (232) 311 21 10 Faks:+90 (232) 339 90 90
Web:www.ege.edu.tr
Kep Adresi:egeuniversitesi@egeuniversitesi.hs03.kep.tr

Bilgi için: İlkay Terzioğlu
Unvan: Buro Personeli
Tel No: 0(232)311-5895



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Diploma Hizmetleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-41778198-302.08.01-727142
Konu : Araştırma İzni (Hasan Cüneyt
BOZKURT)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 31.05.2022 tarihli ve 710117 sayılı yazınız.
b) Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07.06.2022 tarihli ve E-74083975-605.01-51274866 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Cüneyt BOZKURT'un "Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi " başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) Sayılı Yazı (3 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSPPF9YY0Z

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ebys>

Adres Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığı 35100 Kampus Bornova/İzmir

Bilgi için: Hatice BAĞBATOĞLU

Telefon: +90 (232) 311 35 50 Faks: +90 (232) 311 35 66

Unvanı: İşçi

e-Posta: oidb@mail.ege.edu.tr Web: <http://oidb.ege.edu.tr>

Tel No: 3113550-51-52

Kep Adresi: egeuniversitesi@egeuniversitesi.hs03.kep.tr





T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74083975-605.01-51274866
Konu : Araştırma İzni (Hasan Cüneyt BOZKURT)

Ek-1
07.06.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Diploma Hizmetleri Şube Müdürlüğü'nün 01.06.2022 tarih ve E-41778198-302.08.01-713171 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Cüneyt BOZKURT'un "Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını İlimiz Söke ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere ekte sunulan ölçekleri uygulayabilmesini yapma talebi, ilgi (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2021-2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Makamının 07/06/2022 tarih ve E-74083975-605.01-51224858 sayılı Olurları ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerini ve gereğini arz ve rica ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:
1-İlgi (b) yazı ve ekleri
2-Valilik Oluru

Dağıtım:
Ege Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına ve
Söke İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN
Telefon No : 0 (256) 215 10 28
E-Posta: yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fatih YILMAZ - Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: www.aydin.meb.gov.tr Faks :2562251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e6be-fc47-3b53-ab8a-6b27 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74083975-605.01-51224858
Konu : Araştırma İzni (Hasan Cüneyt BOZKURT)

Ek-2
07/06/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Diploma Hizmetleri Şube Müdürlüğü'nün 01.06.2022 tarih ve E-41778198-302.08.01-713171 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Cüneyt BOZKURT'un "Tercih Edilen Ders Denetim Modelinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını İlimiz Söke ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere ekte sunulan ölçekleri uygulayabilmesini yapma talebi, ilgi (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2021-2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Mehmet GÖDEKMERDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki:
1-İlgi (b) yazı ve ekleri

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN
Telefon No : 0 (256) 215 10 28
E-Posta: yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fatih YILMAZ - Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: www.aydin.meb.gov.tr Faks: 2562251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a83b-42e6-3d8f-bd5b-6fe8 kodu ile teyit edilebilir.