

Denetim Modelleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Mustafa Özgenel¹ & Ayşe Yılmaz²

Özet: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir Likert türü bir ölçme aracı geliştirmek ve elde edilen veriler ışığında ölçme aracını tanıtmaktır. Araştırmada İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu ve Avrupa Yakasında devlet okullarında görev yapan 3 farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; verilerin normallik dağıldığı, Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Testi değerlerinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizleri sonucunda 25 maddelik ve 5 faktörlü yapı elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=1.838$; CFI=.930; RMSEA=.058; RMR=.031; SRMR=.048). Yapılan analizlerde ölçeğin güvenilirliği incelendiğinde Sanatsal Denetim güvenilirlik katsayısı 0.86, Klinik Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0.80, Gelişimsel Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0.77, Farklılaştırılmış Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0.81, Bilimsel Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0.66 ve genel güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. %27'lik alt-üst bağımsız gruplar t testi sonucunda faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Test-tekrar test uygulama sonucunda, denetim modellerinin korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Bulgular sonucunda 5 alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipinde hazırlanan "Denetim Modelleri Ölçeği" olarak adlandırılan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Denetim, Teftiş, Denetim modelleri, Ölçek geliştirme

DOI: 10.29329/mjer.2019.210.13

Supervision Models: A Scale Development Study

Abstract: The purpose of this research is to develop a valid and reliable Likert type scale to determine the attitudes of teachers towards the supervision models and to introduce the scale with the data obtained. In the research, the data was collected from 3 different study groups working in public schools in Anatolian and European sides of Istanbul Provincial Directorate of National Education. In the analysis of the data obtained from the research; It was found that the data was distributed in normality and Bartlett Sphericity Test and Kaiser-Meyer-Olkin Test values were suitable for factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a structure of 25 items and 5 factors was obtained. In the confirmatory factor analysis the fit indexes were found to be acceptable ($\chi^2/sd=1.838$; CFI=.930; RMSEA=.058; RMR=.031; SRMR=.048). The reliability coefficients of the scale were calculated as follows: The reliability coefficient of the Artistic Supervision Model was 0.86, the reliability coefficient of the Clinical Supervision Model was 0.80, the reliability coefficient of the Developmental Supervision Model was 0.77, the reliability coefficient of the Differentiated Supervision Model

1 **Mustafa Özgenel**, Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye ORCID: 0000-0002-7276-4865

İrtibat Yazarı: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

2 **Ayşe Yılmaz**, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul / Türkiye

was 0.81, the reliability coefficient of the Scientific Supervision Model was 0.66 and the overall reliability coefficient was 0.86. As a result of the t-test of the lower - upper independent groups of 27%; the factors were found to be distinctive. As a result of test-retesting, the correlation coefficients of the supervision models were found to be significant ($p < .01$). As a result of the findings, it was determined that the scale which is called “Supervision Models Scale” consisting of 5 sub-dimensions and prepared in 5-item Likert type was a valid and reliable scale.

Keywords: Supervision, Supervision Models, Scale Development

GİRİŞ

Toplumların refahı, değişen dünya dengesiyle oluşan sorunlar karşısında, insanların çözümler oluşturabilmesi, huzur ve sağlık içinde yaşamaları eğitim ile sağlanabilmektedir (Başaran, 2000). Eğitim sisteminin en temel kurumu okullardır. Okulların etkililiği, hedeflenen amaçlarının gerçekleşmesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim, işleyişi rastlantılara bırakılamayacak kadar önemli bir süreçtir. Eğitim sisteminin üzerinde bulunan sorumlulukları yerine getirme derecesi, denetim süreciyle yakından ilişkilidir. Hedeflenen amaçların gerçekleşme derecesini bilme ve gerekli tedbirleri alma beklentisi, denetimi her örgüt için vazgeçilmez kılmaktadır (Memduhoğlu, 2012).

Denetim, yönetim biliminin kurucularından Henry Fayol tarafından yönetim süreçlerinden birisi olarak kabul edilmiştir. Yönetim süreçleri, planlama, organize etme, yöneltme, koordinasyon ve denetim olarak ifade edilmiştir (Fayol, 2016, s. 78). Fayol’a göre yönetim, “ileriye bakmaktır.” Denetim ise yapılan hataları veya yanlışları ortaya çıkarmak, düzeltmek ve bir daha ortaya çıkmasını engellemektir (Fayol, 2016, s. 165). Fayol’un yaptığı denetim bilimsel yönetime paralel olarak gelişmiş ve bilimsel yönetimi denetleme amacını yansıtmıştır. Ancak günümüzde denetimin anlamı ve amacı değişmiş ve farklılaşmıştır. Denetim; gözleme, karşılaştırma ve performansın düzeltilmesini de kapsayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 9). Örgüt yönetiminde planlan hedefler ile mevcut durumun karşılaştırılması, başarıya ne ölçüde ulaşıldığının saptanması ve gerekli tedbirlerin alınma süreci denetim sürecidir (Gürbüz ve Yıldırım, 2016, s. 9). Yönetimin tüm süreçleri çok iyi planmış olsa bile, planlandığı gibi yürüyeceğine dair bir garanti yoktur. Yönetimde amaçlara ne derece ulaşıldığının veya neden ulaşılamadığının bilinmesi ve gerekli tedbirlerin alınması örgüt yönetimi için büyük önem taşır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 348). Denetim sistemi, durum değerlendirmesi yaparak, yapılması gereken düzenlemelere ışık tutar (Köklü, 1996). Hedef ve sonuç arasında öngörülemeyen sebeplerle oluşabilecek olan sapmalar, örgütsel başarı için etkili bir denetim sisteminin geliştirilmesini şart kılar (Parlak, 2013, s. 216).

Denetim kavramı özünde Latin kökenli bir kelime olup, kontrol, yönlendirme anlamına gelmektedir (Memduhoğlu, 2012). 19. yüzyılın ortalarında ise kontrol “inspection” olarak daha sık kullanılmıştır (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 29). Denetim kavramına yönelik, temelde aynı olmakla

birlikte; farklı yönleri vurgulanarak tanımlamalar yapılmıştır. Denetim (teftiş), bireyin etkinliklerini örgütü hedeflerine yönelten ve bir arada tutan bir süreç olarak (Bateman ve Snel, 2016, s. 326), tüm devlet kurumlarındaki görevlilerin yükümlülüklerini hakkı ile yapıp yapmadığını, vazifede suiistimal olup olmadığını tespit etme ve gerekli yasal işlemleri takip etme sürecidir (Taymaz, 2015, s. 3). Denetim mevcut durumun saptanması, belirlenen hedeflerle elde edilen sonuçların karşılaştırılarak değerlendirilmesi, gerekli düzeltmelerin yapılarak gelişimi sağlayan bir döngüdür (Gökçe, 1994). Eğitim bağlamında denetim, öğrenci başarımın yükselmesini ve öğretimin gelişmesini hedef alan, öğretmeni teşvik edici bir diyalog içinde gelişen, ön yargısız, işbirliğine dayalı süreklilik arz eden (Sullivan ve Glanz 2015, s. 210), öğretmenin bireysel gereksinimleri ile okulun amaçlarını ilişkilendirerek, okul vizyonuna katkı sağlayan uyumlu bir süreçtir (Glickman, Gordon ve Gordon, 2014, s. 8).

Denetim anlayışı ilk başlarda eksikliklerin tespiti edilme süreci, öğretmene doğru yolu gösterme gibi daha çok davranış kontrolü şeklinde tanımlanmıştır. 21. Yüzyılda ise denetim anlayışı öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve öğretmene gerekli desteğin sağlandığı bir rehberlik süreci olarak görülmektedir (Akan, 2016, s. 150; İlğan, 2008, s. 390). Denetim kavramının tanımındaki ve işlevindeki anlayış, denetimin unsurlarına yüklenen anlam, denetim sürecinin alt ögesi olarak yer aldığı yönetim biliminin, zaman içerisindeki değişim ve gelişmelerine ve yönetim kuramlarına göre değişim göstermiştir (Aydın, 2016, s. 4-15).

Eğitimciler arasında eğitimin etkililiği için denetimin zaruri bir ihtiyaç olduğuna dair fikir birliği olmasına karşın, uygulamanın ne şekilde olacağı ile ilgili farklılıklar ve tartışmalar varlığını korumaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine dair, etkililiğin ve verimliliğin sağlanması için pek çok denetim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu denetim yaklaşımlarının, denetimin gelişmesine önemli katkıları vardır. Bunlar arasında bilimsel denetim, klinik denetim, öğretimsel denetim, sanatsal denetim, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim gibi denetim yaklaşımları sayılabilir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

1900'lü yıllarda Fredrick Taylor'un (2014) başlattığı ve Fayol' un (2016) geliştirdiği bilimsel yönetim anlayışı, eğitim denetimini büyük ölçüde etkilemiş ve bilimsel denetim anlayışını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2016, s. 17). Bilimsel denetim; beklentilerin her öğretmen için standart (aynı) olması gerektiğini, izlenecek en doğru yolun denetim yapan kişinin gösterdiği yol olduğunu vurgular. Yöneticiye olan güven yönetilenden daha fazladır ve karar alma sorumluluğu tümüyle yöneticidedir. Bilimsel denetim, grup çıkarlarını bireysel gereksinimlerden daha üst gören, gizli amaçlara hizmet etmeyip keskin sınırları olması bakımından objektifliği (nesnelliği) sağladığı düşünülen bir denetim yaklaşımıdır (Karataş, 214, s. 306). Bilimsel denetim yaklaşımında bireysel gereksinimler göz ardı edilerek, öğretmenlerin tümünden önceden belirlenmiş standartları karşılaması beklenir (Akan, 2016). Bilimsel denetim yaklaşımı, amacın net olması, belirlenen standartlar dışında beklentinin olmaması ve

asgari düzeyde temel olan standartların saptanması yönüyle denetime büyük katkılar getirmiştir. Ancak sadece gözlem ile sınırlı olması ve düşünceden çok eyleme odaklanması yönüyle eleştiri almıştır. Başta Bobbitt ve farklı yazarlar tarafından, bir duvarın tuğlalarını örmek gibi öğretimde herkesi eşit kabul edip herkesi aynı şekilde yönlendirmesi, denetçinin rolünün rehber ve danışma rolünden daha çok emir verici bir komuta şeklinde olması yönüyle eleştirilmiştir (Aydın 2016, s. 17-26).

Klinikselle denetim, 1960'lı yıllarda Harvard Üniversitesi öğretim üyeleri Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından ortaya konulmuştur (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 117). İsmi itibarıyla hasta doktor ilişkisi gibi gözükse de bu durum ile alakası olmayıp, amacı uzmanlık bilgisiyle öğretmenin mesleki performansına katkı sağlamaktır (Akan, 2016, s. 154). Öğrenme sürecine ilişkin verilerin sınıf içi gözlem yolu ile birinci elden elde edildiği klinikselle denetim yaklaşımı, güven verici ve destekleyici bir ortamda yapılması gerekir. Klinikselle denetim öğretmenlerin olması gereken ideal öğretim performansı ile kendi mevcut performans arasındaki farkı görmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır (Zepeda, 2016, s. 84-197). Klinikselle denetimi oluşturan aşamalar şu şekildedir: (i) Ön Görüşme: Denetimin nedeni, amacı, beklentileri ve zamanı hakkında görüşmelerinin yapıldığı kısımdır. (ii) Gözlem Aşaması: Gözlem öncesinde hazırlan plan ve görüşmelere göre ders izlenimi yapıldığı kısımdır. (iii) Analiz Yapma-Çözümleme: Denetçinin öğretim aşamasındaki izleme sonuçlarını kendi kendine analiz ettiği, verileri düzenlediği, öğretmenin güçlü ve eksik yönlerini saptadığı ve bu bilgiler ışığında öğretmene nasıl yardımcı olması gerektiği konusunda karar verdiği kısımdır. Bunun için öğretmenin gelişimsel düzeyini bireysel ve mesleki gelişim düzeyini göz önünde bulundurmalıdır. (iv) Gözlem Sonrası Görüşme: Öğretmen ve denetçinin denetim sorumluluğunu birlikte paylaşan kişiler olarak verilerin anlamını beraber yorumladığı, çözümlemenin eksi ve artı yönlerini birlikte tartıp, gelecekteki görüşmeleri için planlamaların yapıldığı kısımdır. (v) Değerlendirme-Eleştiri: İlk dört aşamada yapılan çalışmaların gözlem öncesi amaçlara uygunluğunun değerlendirildiği, ilk aşamanın memnun edici olup olmadığı ve bu kısımlarla ilgili düzeltmeye gerek olup olmadığının gözden geçirildiği, kararların rapor edildiği kısımdır (Taymaz, 2016, s. 153-164; Zepeda, 2016, s. 84-197). Klinikselle denetimi öğretimde özellikle sıkıntı yaşayan ve mesleğinin yeni başındaki öğretmenlere yoğun gelişim fırsatları sunması bakımından ilgililerce çok faydalı görüldüğünü ifade etmiştir. Ancak çok zaman gerektirmesi ve her öğretmenin aynı yoğunlukta denetime ihtiyacı olmaması sebebiyle uygulanabilirlik açısından tam olarak uygun görülmediğini belirtmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 1993'den akt., Aydın, 2016, s. 50).

Sanatsalle denetim modeli, öğretimin bir bilim değil sanat olduğunu, her zaman önceden tasarlandığı gibi gerçekleşmesinin mümkün olmayacağını ileri sürmektedir. Eisner' in ifade ettiği göre sanatsalle öğretime göre öğretmenlere nasıl öğreteceği konusunda kesin yönlendirmeler yapılmak öğretimin ahengini sınırlandırır. Bu sebeple gözlem sırasında sınıfın doğal yaşamına müdahale

edilmeden gözlem yapılması gerekir (Aydın, 2016, s. 29). Sanatsal denetime göre sınıf yaşamı sadece o anki gözlemlerle genellenemez, olayların gerçek anlamının yanında örtük anlamının da olabilir (Karataş, 2014, s. 310). Eisner'e göre gözlem anındaki durum her zaman ki durum olarak genellenemez, bu sebeplerle sınıf gözlemi sadece o anlık görüntüyü ifade edecek şekilde olmayıp sınıf dışı durumları da içeren bir bütün olarak ve sürece yayılmış şekilde yapılmalıdır. Sanatsal denetim yaklaşımında amaç, öğretmenin eksiklerini bulmak değil, onu farklı kılan yönlerini bulup daha da geliştirmektir. Bu nedenle "Denetim" kavramı yerine "Danışmanlık İlişkileri" ifadesini daha uygun görür (Aydın, 2016, s. 28). Sanatsal denetimde, denetçinin sınıfta önemli ayrıntıları görmesi ve değerlendirmesi modelin güçlü yanını oluşturur (Uğurlu, 2013, s. 120). Bu nedenle, denetçi sınıfta gözlemi çok iyi yapmalı, sınıf yaşamı içinde çok zor fark edilebilecek ayrıntıları fark edip gözlem sonuçlarını çok yönlü değerlendirebilmelidir. Eğitsel sınıf yaşamının kalitesini artırmayı hedefleyen sanatsal denetim yaklaşımına göre denetçi, sınıf yaşamında uzman olmalı, gözlem sonuçlarını dili ustaca kullanarak kuvvetli bir şekilde betimleyebilmeli ve aktarabilmelidir (Yılmaz, 2004).

Gelişimsel denetim, öğretmenin, gelişim düzeyi ve gereksinimlerine göre, denetçi rehberliğinde yapılan süreçtir. Gelişimsel denetimin uzun vadeli hedefi; öğretmenlerin gelişimsel boyutuna katkıda bulunarak, öğretimin tam sorumluluğu alacak (öz denetim) düzeye gelmelerini sağlamaktır. Yine öğretmenlerin soyut düşünme düzeyini geliştirerek öğretimin iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Glickman, Gordon ve Gordon, 2014, s. 101-150). Glickman tarafından geliştirilmiş olan gelişimsel denetimin amacı, denetimin korku verici unsur olmaktan çıkıp öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde olmasını sağlamaktır (Akan, 2016, s. 167; Aydın, 2016, s. 51). Gelişimsel denetimi dört yaklaşımdan oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar; (i) yönlendirici kontrol yaklaşımı, (ii) yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı, (iii) işbirlikçi yaklaşım ve (iv) yönlendirici olmayan yaklaşımdır. Gelişimsel denetimin uygulanma aşamasında denetçi öncelikle (i) öğretmenin gelişimsel düzeyini tespit eder (ii) sonrasında tespit edilen düzeye göre uygun olan yaklaşımı belirleyerek öğretmen için uygun gördüğü denetimi uygular ve (iii) karar verme sorumluluğu aşamalı olarak öğretmenin kendisine vererek öğretmenin gelişimini destekler (Glickman, Gordon ve Gordon, 2014, s. 101-150). Gelişimsel denetim öğretmenlerin bireysel gereksinimlerinin tespiti ve öğretmene uygun olan denetimin uygulanması açısından çok önemlidir. Ancak öğretmenlerin mevcut gelişim düzeyinin tespit edilmesi, uygulanması ve duruma göre seçilen denetim yaklaşımının uygulama sırasında değiştirilmesi, denetçinin yeterliliği ile ilgilidir ve bu kısımda denetçinin yeterliliği boyutlarında sıkıntılar oluşabilmektedir (Aydın, 2016, s. 61).

Farklılaştırılmış denetim modeli, Allan Glatthorn'un yaptığı çalışmalar sonucu ortaya çıkan, öğretmene kendilerine uygulanacak değerlendirme ve denetim hizmetleri konusunda seçim yapma hakkı veren bir yaklaşımdır (Karataş, 2014, s. 311). Öğretimsel ihtiyaçları farklı olan öğretmenlere yapılan standart denetimin etkili olmadığını, ihtiyacı olmayan öğretmene sürekli yapılan denetimin

zaman kaybı olduğunu, gerçekten ihtiyacı olan öğretmene yeterince fırsatlar verilemediğini belirtmektedir (Zepeda, 2016, s. 43-62). Farklılaştırılmış denetim ise öğretmenin ihtiyacına yönelik yapılmakta, birçok (meslektaş, müdür, denetçi, öğrenci) kaynaktan geri bildirim alınmakta ve öğretmenin mesleki gelişimini desteklemektedir (İlğan, 2008, s. 390). Allan Glatthorn'un geliştirdiği farklılaştırılmış denetim yaklaşımının sunduğu seçenekler şu şekildedir (Aydın, 2016, s. 67): (i) Yoğunlaştırılmış geliştirme: Glatthorn tarafından klinik denetime karşılık geldiği ifade edilmiştir (İlğan, 2008, 390). Model, mesleğin başındakilere veya ciddi zorluk yaşayan tecrübeli öğretmenlere uygulanabilir. Öğretimi geliştirmeyi amaçlar. (ii) İşbirliğine dayalı geliştirme: Öğretmenlerin küçük gruplar halinde farklı stratejileri kullanarak, birbirlerinin ders gözlemlerini yapması gibi ortak ve birlikte çalışmayı öngörür. (iii) Öz yönelimi geliştirme: Okul müdürünün desteği ve çeşitli geri bildirimler ile öğretmenin bir denetim olmaksızın kendi gelişimini gerçekleştirme fırsatını verir. Farklılaştırılmış denetimin temel amacı (Akan, 2016, s. 159); öğretmenin gelişmişlik düzeyini destekleme ve buna bağlı olarak öğretim sürecine katkı sunmaktır. Farklılaştırılmış denetim, mesleğin başındaki aday öğretmenlere ve öğretimde ciddi sorun yaşayan öğretmenlere yoğun gelişimsel fırsatları sunarken diğer öğretmenlere de mesleki gelişim seçenekleri sunmaktadır (Aydın, 2016, s. 64).

Alan yazın incelendiğinde yazarlar ve eğitimciler tarafından denetim modellerini açıklanmış, olumlu veya olumsuz bazı yönlerine dikkat çekilmiş ancak bir modelin diğer modellere üstünlüğü gibi bir durumdan bahsedilmemiş olduğu görülmektedir. Öyle ki her modelde denetimin farklı yönlerini vurgulayan ve denetime katkıda bulunan unsurlar olmuştur.

Denetimde amaç temelde denetleme üzerinden öğrenci gelişimine katkı ve öğretim etkililiğini sağlamak olmasına rağmen, şu an pek çok yerdeki mevcut uygulama ile denetimin asıl amacının "öğretmeni gözleme" olduğuna dair bir anlayış varlığını koruduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Denetimin öğretmenlerin gelişimini, yeteneklerini destekleyerek öğretim sürecine dahil etme boyutunun henüz yeterince anlaşılmadığı söylenebilir. Sullvan ve Glanz'e (2015) göre denetçiler, öğrencilerin sınıf yaşamında aktif öğrenmesinin ve öğrencilerin bireysel farklılıklara dikkat edilmesinin gerekliliğini öğretmenlere vurgulamaktadırlar. Ancak diğer yandan denetçiler tarafından öğretmenlere yapılan geribildirim görüşmeleri, öğretmenin gereksinimlerini, bireysel farklılıklarını öncelemeden, öğretmene aktiflik fırsatı vermeden, öğretmene ne yapması gerektiğini doğrudan gösterecek şekilde yapılmaktadır. Amaçlanan sonuçlarla beklenen sonuçlar arasındaki bu çelişki, uygulamaların fark edilmeyen bir yönü haline gelmiştir.

Öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitimin etkililiği ile uğraşan her bireyin mevcuttaki denetimi, denetim modellerini, amaçlarını, uygulama şeklini, uygulamada çıkabilecek aksaklıkları, modelin olumlu olumsuz yönlerini bilmesi sürecinin daha farkındalıklı yapılmasını sağlayacaktır. Yine ilgili kişilerin mevcuttaki denetim uygulamalarının günümüz ihtiyaçlarını karşılaması noktasına yeterliliği,

alternatif denetim modelleri hakkında yeterli bilgiye sahip olması denetim sürecinin daha etkili yapılmasını sağlayacaktır. Bu sebeple eğitimcilerin kendileri için nasıl bir denetim istedikleri, öğretim sürecini neyin iyileştireceği, kendilerini denetim ile ilgili hangi şekilde konumlandırmak istedikleri ihtiyacı var olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, denetim alanında tek modele/yaklaşımına ait öğretmen veya yönetici görüşleri ya da bir modelin tartışılmasına yönelik çalışmalar (Holloway, 1987; Yılmaz, 2004; Bostancı, Bulut, Özbey, 2011; Balcı, 2012) olduğu görülmüştür. Ancak literatürde yer alan denetim modellerini (bilimsel, kliniksel, gelişimsel, sanatsal ve farklılaştırılmış) çoklu olarak ele alan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Denetim alanına geçerli ve güvenilir çoklu denetim modellerini ölçen bir ölçeğinin kazandırılması açısından bu çalışma önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı literatüre kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir denetim ölçeği kazandırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu ölçek geliştirme çalışmasında öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarını belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara tarama modeli denir (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmada iki farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu ve Avrupa Yakasındaki devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken taslak ölçek madde sayısının 10 katının kriter olarak alınması önerilmektedir (Tavşancıl, 2002, s. 51). 478 örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Birinci çalışma grubundan toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Açımlayıcı faktör analizi çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	375	73.4
	Erkek	136	26.6
Mezuniyet	Lisans	440	86.1
	Lisansüstü	71	13.9
Kıdem	5 yıl ve altı	123	24.1
	6-10 yıl	108	21.1
	11-15 yıl	79	15.5
	16-20 yıl	104	20.4
	21 yıl ve üstü	97	19.0
Okul Türü	İlkokul	159	31.1
	Ortaokul	191	37.4
	Lise	161	31.5
Toplam		478	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %73.4’ü (375) kadın ve %26.6’sı (136) erkektir. Öğretmenlerin %86.1’i lisans (440), %13.9’u (71) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %31.1’i (159) ilkokulda, %37.4’ü (191) ortaokulda ve %31.5’i (161) lisede görev yapmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi için 252 öğretmenden tekrar veri toplanmıştır. İkinci çalışma grubuna ait özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliği çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	165	65.5
	Erkek	87	34.5
Mezuniyet	Lisans	221	87.7
	Lisansüstü	31	12.3
Kıdem	5 yıl ve altı	57	22.6
	6-10 yıl	63	25.0
	11-15 yıl	36	14.3
	16-20 yıl	52	20.6
	21 yıl ve üstü	44	17.5
Okul Türü	İlkokul	89	35.3
	Ortaokul	96	38.1
	Lise	67	26.6
Toplam		252	100.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %65.5’i (165) kadın ve %34.5’i (87) erkektir. Öğretmenlerin %87.7’si lisans (221), %2.3’ü (31) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %35.3’ü (89) ilkokulda, %38.1’ü (96) ortaokulda ve %26.6’sı (67) lisede görev yapmaktadır.

Test-tekrar test çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Test-tekrar test çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	18	60,0
	Erkek	12	40,0
Mezuniyet	Lisans	23	76,7
	Lisansüstü	7	23,3
Kıdem	5 yıl ve altı	8	26,7
	6-10 yıl	11	36,7
	11-15 yıl	7	23,3
	16-20 yıl	3	10,0
	21 yıl ve üstü	1	3,3
Okul Türü	İlkokul	6	20,0
	Ortaokul	19	63,3
	Lise	5	16,7
Toplam			

Tablo 3’te görüldüğü üzere test tekrar test uygulamasına katılan öğretmenlerin %60’ı (18) kadın ve %40’ı (12) erkektir.

Veri toplama Araçları

Denetim Modelleri Ölçeğinin ölçüt geçerliğine kanıt sağlamak için Denetim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Oğuz, Yılmaz ve Taştan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Denetim İnançları Ölçeği 26 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki alt boyutta 13'er madde bulunmaktadır. Bürokratik Denetim İnanıcı alt boyutuna ait maddeler (2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 22, 24, 25, 26) ters puanlanırken; Demokratik Denetim İnanıcı alt boyutunda ters puanlanan madde (1, 3, 6, 8, 9, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23) bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130'dur. Ölçek 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

Ölçek Geliştirme Basamakları

Bir çalışmadan elde edilen bilginin bilimsel olup-olmadığına karar verebilmek için geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağlaması gerekir. Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin, başka özellikler karışmadan ölçebilme düzeyi iken (Büyüköztürk vd., 2017), güvenilirlik, ölçeğin kararlı, tutarlı ve tesadüfi hatalardan arınık olma durumudur (Arık, 1998). Geliştirilmek istenen ölçeğin en az hata miktarı ile sadece denetim modelleri özelliklerini ölçmesi için bir takım geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Ölçeğin geliştirme çalışması için öncelikle alan yazın taraması yapılmış, *denetimin tanımı, denetimin amacı ve önemi, denetimin tarihsel gelişimi, denetim modelleri, denetimin farklı uygulamaları* incelenmiştir. Kurumsal bilgi ve araştırmalar sonucunda 5 denetim modeli belirlenmiş ve denetim modellerinin karakteristik özelliklerini açıklayıcı 75 denetim yargısı ile madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim bilimleri alanında bir uzman ve üç öğretmen ile maddelerin anlaşılabilirliği ve tekrarlayan ifadeler üzerine görüşülüp, madde sayısı 65'e düşürülmüştür. 20 öğretmene pilot uygulama yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği ve yazımı ile ilgili dönüt alınmıştır. Altı eğitim bilimleri uzmanına 65 maddelik taslak form gönderilmiştir. Maddelerin karşısına “uygun”, “geliştirilmeli”, “uygun değil” yazılarak görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerine göre “geliştirilmeli” şeklinde ifade edilen maddeler yeniden düzenlenerek ve “uygun değil” olarak ifade edilen maddeler çıkarılarak madde havuzu 54 maddeye düşürülmüştür. 54 maddelik taslak ölçek formunda bilimsel denetim modelini 9 madde, klinik denetim modelini 12 madde, gelişimsel denetim modelini 9 madde, farklılaştırılmış denetim modelini 11 madde ve sanatsal denetim modelini 13 madde temsil etmiştir. Taslak form 5'li likert olarak derecelendirilmiştir (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum). Geçerlik ve güvenilirliği sağlanan ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek 5 denetim modeli ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puanı elde *edilememektedir*. Bir katılımcı ölçekte bulunan denetim modellerinin her alt boyutu için en az 5 puan, en fazla 25 puan alabilmektedir. Her denetim modeli alt boyutunda toplam puan elde etmek için ilgili alt boyuta ait tüm maddeler toplanmaktadır. Ölçek puanlanırken alt boyutların

aritmetik ortalaması veya toplam puanı alınabilmektedir. Ölçeğin her bir denetim modeli alt boyutundan alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği denetim modeline yönelik tutumunun yüksek/olumlu olduğunu göstermektedir. Denetim modelleri alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar “1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde” şeklinde değerlendirilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler bizzat araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Taslak form gönüllülük esası dikkate alınarak uygulanmıştır. Birinci çalışma grubundaki 478 öğretmenden toplanan veriler açımlayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Ayrıca faktör analizi öncesi güvenirlik katsayısı ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Verisetini faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde, madde yükü alt sınırı/kestirim noktası 0.50 alınmış, her denetim modelini en iyi temsil eden ve faktör yükü en yüksek 5'er madde seçilmiştir. Seçilen maddelerin faktör dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve maddelerin beş faktöre dağıldığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda 25 maddelik ve 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktör analizinden sonra madde-toplam puan korelasyon katsayıları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve %27'lik üst-alt bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. 252 öğretmenden toplanan verilerle 25 maddelik ve 5 faktörlü yapının geçerliğini test etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve ölçüt geçerliği için korelasyon analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modeli değerlendirmek için ki-kare ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Modelin geçerli olması için uyum indekslerinin mükemmel uyum [$0 \leq \chi^2/df \leq 3$; $95 \leq CFI \leq 1.0$; $0 \leq RMR$, $SRMR \leq .05$] veya kabul edilebilir uyum [$3 < \chi^2/df \leq 5$; $.90 \leq CFI \leq .95$; $.05 \leq RMR$, $SRMR \leq .08$] düzeyinde olması önerilmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000).

BULGULAR

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Denetim modellerine ait betimsel değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Denetim modellerine ait betimsel değerler

	Bilimsel	Klinik	Gelişimsel	Farklılaştırılmış	Sanatsal	Genel
N	478	478	478	478	478	478
Ortalama	3.87	4.15	4.18	4.27	4.33	4.18
Ortanca (medyan)	3.88	4.16	4.11	4.18	4.30	4.14
Varyans	0.29	0.20	0.24	0.20	0.16	0.12
Standart Sapma	0.54	0.44	0.49	0.45	0.40	0.35
En küçük puan	2.56	2.92	2.89	3.09	3.00	3.28
En yüksek puan	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.96
Ranj	2.44	2.08	2.11	1.91	2.00	1.69

Çarpıklık (skewness)	-0.12	-0.14	-0.12	0.03	0.10	0.09
Basıklık (kurtosis)	-0.31	-0.51	-0.61	-0.78	-0.87	-0.74
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0.731	0.837	0.835	0.853	0.904	0.913
X^2	725.927	1600.214	1192.332	1839.467	2267.654	10868.006
Bartlett's sd	36	66	36	55	78	1431
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere denetim modellerinin çarpıklık 0.10 ile -0.14 ve basıklık değerleri -0.31 ile -0.87 arasında değişmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olması puanların normal dağıldığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 16). Ayrıca Kaiser Meyer Olkin değeri 0.731 ile 0.913 arasında ve Bartlett's Küresellik Testi değeri 725.927 ile 10868.006 arasında değişmektedir ($p < 0.01$). Bartlett Küresellik Testi, verisetinin faktör analizine uygun olup olmadığı hakkında bilgi/kanıt sunmaktadır (Tatlıdil, 2002). Faktör analizi öncesi genel ve alt boyutların güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Faktör analizi öncesi güvenirlik katsayıları

Denetim Modelleri	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
Bilimsel denetim	$\alpha = 0.705$
Klinik denetim	$\alpha = 0.800$
Gelişimsel Denetim	$\alpha = 0.809$
Farklılaştırılmış Denetim	$\alpha = 0.828$
Sanatsal Denetim	$\alpha = 0.860$
Genel	$\alpha = 0.922$

Tablo 5 incelendiğinde genel güvenirlik katsayısının 0.922 olduğu; alt boyutların güvenirlik katsayıları 0.705 ile 0.860 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin faktör analizi öncesinde madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Faktör analizi öncesi denetim modelleri madde-toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları

Madde	Bilimsel	Madde	Klinik	Madde	Gelişimsel	Madde	Farklılaştırılmış	Madde	Sanatsal
1	.407**	10	.556**	22	.581**	31	.560**	42	.586**
2	.597**	11	.567**	23	.623**	32	.607**	43	.427**
3	.519**	12	.637**	24	.608**	33	.495**	44	.623**
4	.645**	13	.649**	25	.710**	34	.621**	45	.628**
5	.553**	14	.519**	26	.645**	35	.684**	46	.580**
6	.615**	15	.575**	27	.652**	36	.651**	47	.595**
7	.555**	16	.578**	28	.719**	37	.696**	48	.671**
8	.565**	17	.691**	29	.650**	38	.666**	49	.625**
9	.436**	18	.628**	30	.540**	39	.635**	50	.680**
		19	.454**			40	.617**	51	.706**
		20	.483**			41	.611**	52	.723**
		21	.573**					53	.667**
								54	.652**

N=478, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde denetim modelleri madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0.407 ile 0.723 arasında değiştiği görülmektedir. Verisetinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizi, birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirir (Saraçlı, 2011), verisetinin içinde saklı olan yapıyı belirler ve ölçülmek istenen özelliğin boyutlarını ortaya çıkarır (Tonta, 2007). Faktör analizinde ilkönce temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analizde ulaşılan faktör yükleri ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Denetim modellerinin özdeğerleri ve açıklanan varyans miktarları

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	13.055	24.176	24.176
2	3.349	6.203	30.379
3	3.273	6.061	36.439
4	2.004	3.710	40.150
5	1.732	3.208	43.358
6	1.660	3.074	46.432
7	1.480	2.740	49.172
8	1.292	2.393	51.565
9	1.204	2.229	53.795
10	1.164	2.155	55.950
11	1.116	2.067	58.017
12	1.041	1.928	59.944

Tablo 7’de görüldüğü üzere maddeler Eigen değerleri 1’in üzerinde olan 13 faktöre dağılmaktadır. 13 faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı %59.944’tür. Temel bileşenler analizi yapılırken madde yükü 0.50’nin altındaki ve birden fazla faktöre binişik ve aralarında 0.10 ve daha küçük fark olan maddeler (B1, B7, B8, B9, K1, K5, K6, K7, K8, K10, K11, G1, G2, G3, G9, F1, F3, F4, F7, F10, F11, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8) çıkarılmıştır. Faktör yükü, bir maddenin faktör ile değişken arasındaki korelasyonudur. Faktör yük değeri en yüksek olan maddenin seçilme nedenlerinden bir diğer nedeni; bir maddenin faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyans miktarını gösterir. Bu nedenle faktör analizinde maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick & Fidell, 2007). Her denetim modelini en iyi temsil eden ve faktör yükü en yüksek 5’er madde seçilmiştir. Seçilen 25 maddenin faktör dağılımına karar vermek için Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için zorlayıcı sebepler olmadığı sürece Varimax dik döndürme yapılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 5 faktörden ve 25 maddeden oluştuğu görülmüştür. Faktörlere ait maddeler incelenerek denetim modelleri alt boyutlarına isimler verilmiştir. 5 faktörden ve 25 maddeden oluşan ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Faktör analizi sonrası denetim modellerinin özdeğerleri ve açıklanan varyans miktarları

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
Sanatsal Denetim	7.554	30.215	30.215
Klinik Denetim	2.295	9.179	39.393
Gelişimsel Denetim	1.868	7.472	46.865
Farklılaştırılmış Denetim	1.505	6.022	52.887

Bilimsel Denetim	1.106	4.425	57.312
------------------	-------	-------	--------

Tablo 8’de görüldüğü üzere toplamda açıklanan %57.312’lik varyansın %30.215’ini birinci, %9.179’unu ikinci, %7.472’sini üçüncü, %6.022’sini dördüncü, %4.425’ini beşinci faktör açıklamaktadır. Birinci faktörün açıkladığı varyans oranının en yüksek oran olduğu görülmüştür. Tablo 8’de faktörlere ait maddeler ve bu maddelere ait yük değerleri verilmiştir. Benzer şekilde, faktörlerin altında yer alan maddeler ve maddelere ait yük değerleri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Denetim modellerinin faktör madde yükleri

Madde	Sanatsal Denetim	Klinik Denetim	Gelişimsel Denetim	Farklılaştırılmış Denetim	Bilimsel Denetim
S9	.771				
S10	.806				
S11	.875				
S12	.789				
S13	.818				
K2		.754			
K3		.813			
K4		.785			
K9		.661			
K12		.735			
G4			.754		
G5			.758		
G6			.654		
G7			.789		
G8			.715		
F2				.701	
F5				.790	
F6				.787	
F8				.760	
F9				.765	
B2					.743
B3					.595
B4					.808
B5					.561
B6					.565

Tablo 9’da görüldüğü üzere ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin sanatsal denetim modeli alt boyutu madde yük değerleri 0.77 ile 0.87; klinik denetim modeli alt boyutu madde yük değerleri 0.66 0.813; gelişimsel denetim modeli alt boyutu madde yük değerleri 0.65 ile 0.78; farklılaştırılmış denetim modeli alt boyutu madde yük değerleri 0.70 ile 0.79; bilimsel denetim modeli alt boyutu madde yük değerleri 0.56 ile 0.80 arasında değişmektedir. Denetim modelleri alt boyut toplam puanları ile maddeler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Faktör analizi sonrası denetim modelleri alt boyutları madde-toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları

Madde	1	2	3	4	5
Sanatsal Denetim	.680**	.706**	.723**	.667**	.652**
Klinik Denetim	.567**	.637**	.649**	.628**	.573**
Gelişimsel Denetim	.710**	.645**	.652**	.719**	.650**
Farklılaştırılmış Denetim	.607**	.684**	.651**	.666**	.635**
Bilimsel Denetim	.597**	.519**	.645**	.553**	.615**

N=478, **p<.01

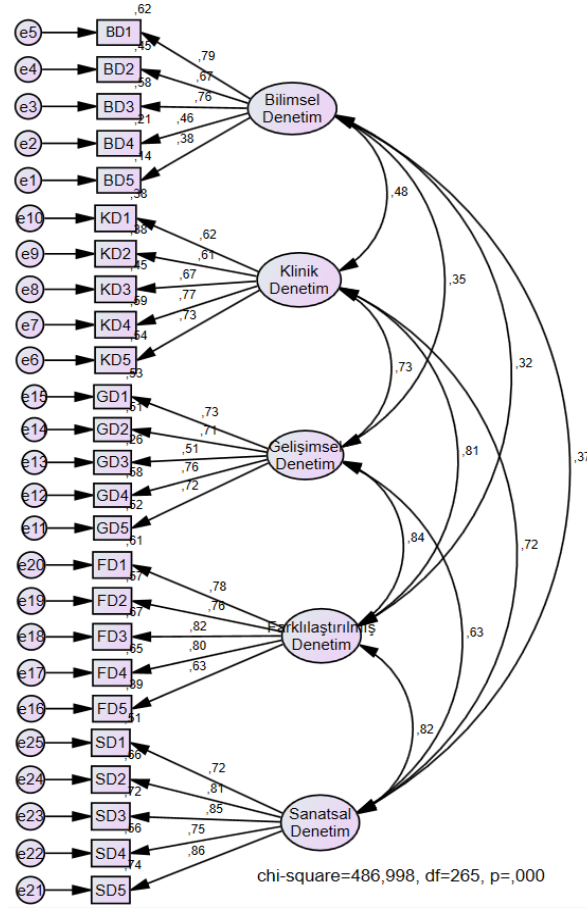
Tablo 10’da görüldüğü üzere sanatsal denetim alt boyut madde-toplam korelasyon analizine ait sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Denetim modelleri alt boyutlar ile toplam puan arasındaki korelasyonlar katsayıları

		Bilimsel	Klinik	Gelişimsel	Farklılaştırılmış	Sanatsal
Bilimsel Denetim	r	1				
	p					
Klinik Denetim	r	.182**	1			
	p	.000				
Gelişimsel Denetim	r	.196**	.463**	1		
	p	.000	.000			
Farklılaştırılmış Denetim	r	.104*	.521**	.520**	1	
	p	.022	.000	.000		
Sanatsal Denetim	r	.090*	.504**	.339**	.584**	1
	p	.048	.000	.000	.000	
Toplam puan	r	.541**	.741**	.734**	.747**	.682**
	p	.000	.000	.000	.000	.000

N=478; *p<.05; **p<.01.

Tablo 11 incelendiğinde denetim modelleri alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları $r=.54$ ile $r=.74$; alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının ise $r=0.09$ ile $r=0.58$ arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonucu ortaya çıkan beş alt boyut ve 25 maddeden oluşan yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde 5 faktörlü yapıyı değerlendirmek için ki-karenin serbestlik derecesine oranı ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Buna göre ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), (χ^2/sd ; 486.998/265=1.838) mükemmel uyum göstermektedir. Uyum değerlerinin ise genel olarak kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği görülmektedir (CFI=.930; RMSEA=.058; RMR=.031; SRMR=.048).

Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Denetim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçüt geçerliği, daha önceden geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış aynı veya benzer nitelikleri ölçen bir ölçme aracının geliştirilen ölçek ile karşılaştırılmasıdır (Seçer, 2015). Geliştirilen Denetim Modelleri Ölçeği (DEMÖ) ile Denetim İnançları Ölçeği arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Denetim modelleri ile denetim inançları arasındaki ilişki

		Bilimsel	Klinik	Gelişimsel	Farklılaştırılmış	Sanatsal
Demokratik Denetim İnançı	r	.232**	.513**	.588**	.570**	.515**
	p	.004	.000	.000	.000	.000
Bürokratik Denetim İnançı	r	-.309**	-.207*	-.405**	-.289**	-.241**
	p	.000	.012	.000	.000	.003

N=252, * p<0.05 level (2-tailed); **p<0.01.

Tablo 12’de görüldüğü üzere Denetim Modelleri ile Demokratik Denetim İnançları korelasyon katsayıları 0.22 ile 0.58; Bürokratik Denetim İnançları korelasyon katsayıları -0.20 ile -0.40 arasında değişmektedir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda hesaplanan Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları

	Cronbach-Alfa Değerleri
Sanatsal Denetim	$\alpha = 0.868$
Klinik Denetim	$\alpha = 0.802$
Gelişimsel Denetim	$\alpha = 0.775$
Farklılaştırılmış Denetim	$\alpha = 0.818$
Bilimsel Denetim	$\alpha = 0.665$
Genel	$\alpha = 0.861$

Tablo 13’te görüldüğü üzere ölçeğin “sanatsal denetim” alt boyutu güvenilirlik katsayısı 0.86, “klinik denetim alt boyutu 0.80”, “gelişimsel denetim” 0.77, “farklılaştırılmış denetim” alt boyutu 0.81, “bilimsel denetim” alt boyut 0.66 ve genel güvenilirlik katsayısı 0.86’dır. Doğrulayıcı faktör analizi için 252 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubundan toplanan verisetinden denetim modelleri alt boyutlarının korelasyon katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Denetim modelleri alt boyutları arasındaki korelasyonlar katsayıları

		Bilimsel	Klinik	Gelişimsel	Farklılaştırılmış	Sanatsal
Bilimsel Denetim	r	1				
	p					
Klinik Denetim	r	,383**	1			
	p	,000				
Gelişimsel Denetim	r	,261**	,577**	1		
	p	,000	,000			
Farklılaştırılmış Denetim	r	,239**	,667**	,705**	1	
	p	,000	,000	,000		
Sanatsal Denetim	r	,278**	,598**	,536**	,733**	1
	p	,000	,000	,000	,000	

N=252, * p<0.05 level (2-tailed); **p<0.01.

Tablo 14’te görüldüğü üzere denetim modelleri alt boyutların korelasyon katsayıları 0.23 ile 0.73 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu ortaya çıkan 5 alt boyutun ayırt ediciliklerini saptamak için birinci çalışma grubundaki katılımcıların (N=478) ölçekten aldıkları puanlar en küçükten en büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt-üst %27’lik gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Üst %27 ve Alt %27'lik gruplar için t-testi sonuçları

Boyut	Grup	N	Ort	ss	t	sd	P
Bilimsel Denetim	Alt	129	2.8248	.40774	-39.717	256	.000
	Üst	129	4.5209	.26270			
Klinik denetim	Alt	129	3.8465	.21288	-57.290	256	.000
	Üst	129	4.9736	.06791			
Gelişimsel denetim	Alt	129	3.4682	.39409	-37.349	256	.000
	Üst	129	4.8713	.16355			
Farklılaştırılmış denetim	Alt	129	3.8744	.23461	-51.463	256	.000
	Üst	129	4.9767	.06436			
Sanatsal denetim	Alt	129	3.9008	.21084	-59.215	256	.000
	Üst	129	5.0000	.00000			

Tablo 15'te görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t testi analizine göre denetim modelleri alt boyutları %27'lik alt ve üst grupları birbirinden ayırt edebilmektedir ($p < .001$).

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini tespit etmek için 30 öğretmene üç hafta arayla yapılan test-tekrar test uygulaması yapılmış ve Tablo 16'da verilen korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 16. Denetim modelleri test-tekrar test korelasyon katsayıları

Boyut	Grup	N	r	p
Bilimsel Denetim	İlk uygulama	30	.724	.01
	Son uygulama	30		
Klinik Denetim	İlk uygulama	30	.790	.01
	Son uygulama	30		
Gelişimsel Denetim	İlk uygulama	30	.836	.01
	Son uygulama	30		
Farklılaştırılmış Denetim	İlk uygulama	30	.604	.01
	Son uygulama	30		
Sanatsal Denetim	İlk uygulama	30	.724	.01
	Son uygulama	30		

Tablo 16'da görüldüğü gibi test-tekrar test uygulama sonucunda, denetim modellerinin korelasyon katsayıları $r = .604$ ile $r = .836$ arasında olarak hesaplanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin denetim modellerine yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek kullanışlı, geçerli ve güvenilir Likert türü bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazında geçen bilimsel, sanatsal, farklılaştırılmış, gelişimsel ve klinik denetim modellerine yönelik 75 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, uzman ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak 21 madde çıkarılarak taslak formda 54 madde kalmıştır. Pilot deneme uygulamasından sonra toplanan verilerin normallik, KMO ve Bartlett Küresellik testi değerlerinin faktör analizine uygun olduğu görülmüş, yapılan faktör analiz sonucunda 25 maddelik ve 5 faktörlü bir yapı elde edilmiş, bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, uyum indekslerinin (χ^2/sd oranı, CFI, RMSEA, RMR, SRMR) modelin uyumu için yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerliğine

yönelik yapılan madde-toplam ve denetim modelleri ile toplam puan arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Denetim modellerinin ölçüt geçerliğine kanıt sunmak amacıyla Denetim İnançları ile denetim modelleri arasındaki korelasyon katsayısının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sunmak için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yüksek düzeyde olduğu; denetim modelleri alt boyutlarının alt-üst grupları birbirinden ayırt ettiği ve test-tekrar test uygulamasından elde edilen korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür.

Denetim Modelleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili elde edilen bulgular ölçeğin eğitimcilerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Denetim Modelleri Ölçeği 5'li likert olarak derecelendirilmiştir (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum). Ölçek 5 denetim modeli ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puanı elde *edilememekte*, her denetim modeline yönelik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir katılımcı ölçekte bulunan denetim modellerinin her alt boyutu için en az 5 puan, en fazla 25 puan alabilmektedir. Her denetim modeli alt boyutunda toplam puan elde etmek için ilgili denetim modeline ait maddeler toplanmakta; aritmetik ortalama için toplam puan madde sayısına bölünmektedir. Bir denetim modeli alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki denetim modeline/yaklaşımına yönelik tutumlarının yüksek olumlu olduğu, düşük olması ise söz konusu denetim modeline yönelik tutumunun düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu ölçek denetim modellerinden; bilimsel denetim modeli, klinik denetim modeli, gelişimsel denetim modeli, farklılaştırılmış denetim modeli ve sanatsal denetim modellerinin karakteristik özellikleri ile sınırlıdır. Ölçeğin psikometrik özelliklerine göre öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarını ölçen bir araç olduğu ifade edilebilir. Ölçek sadece öğretmen grubunda değil, yönetici ve müfettiş gruplarında da kullanılması ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ek kanıtlar sunabilir.

KAYNAKLAR

- Akan, D. (2016). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır ve S. Göksoy (Ed.). *Eğitimde denetim ve değerlendirme* içinde (s. 149-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Arik, İ. A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: Çantay Kitapevi.
- Aydın, İ. (2015). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Başaran, İ. E.(2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Bateman, T. S. ve Snel, S. A. (2016). *Yönetim* (S. Besle ve C. Erbil, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bostancı, A. B., Şanlı Bulut, M. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 238 – 254.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, F. D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Fayol, H. (2016). *Genel ve endüstriyel yönetimi* (M. A. Çolakoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross- Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Gürbüz, S. ve Yıldırım, H. B. (2016). Temel kavramlar ve yönetim biliminin gelişimi. S. Gürbüz ve H. Şeşen (Ed.), *Yönetimde güncel konular içinde* (1-35). İstanbul: Beta.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 209-216.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- Karataş, S. (2014). Eğitim sisteminde denetim. M. Çelikten ve M. Özbaş (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 301-316). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. Guilford publications.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Oğuz, E., Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Parlak, B. (2013). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri*. İstanbul: Beta.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esaslar* (A. Ögüt, Çev.). Ankara: Nobel.

- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırılmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarılama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (A. Ünal, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, F. W. (2014). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tonta, Y. (2007). *Faktör analizi*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/fall2007/sb5002/sb5002-12-faktor-analizi.pdf> adresinden 04 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 119-134.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Zepeda, J. S. (2016). *Öğretim denetimi* (A. Balcı ve Ç. Apaydın, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Supervision Models: A Scale Development Study

Extended Summary

Introduction

The effectiveness of the schools, which is the most basic institution of the education system, makes the supervision process indispensable, which examines the degree of achievement of the targeted objectives and provides the necessary measures (Memduhoğlu, 2012). The concept of supervision was used as "inspection" in the mid-19th century (Sullivan and Glanz, 2015). The understanding in the definition and function of the concept of supervision, the meaning attributed to the elements of supervision, as a process of management science, has changed according to the developments and management theories over time (Aydın, 2016). Supervision, with a general definition, could be stated as the determination of the current situation, evaluation by comparing the obtained results of the determined objectives, and as a cycle that provides improvement by making the necessary corrections (Gökçe, 1994). Although there is a consensus among educators that supervision is a necessary need for the effectiveness of education, differences and debates about how the implementation should be, maintain. A number of supervision approaches have been developed that contribute to ensuring effectiveness and efficiency in the teaching-learning process. Among these, supervision approaches such as scientific supervision, clinical supervision, instructional supervision, artistic supervision, differentiated supervision, developmental supervision could be counted (Memduhoğlu and Zengin, 2012). Cognizing, by each individual dealing with the effectiveness of education, how the current supervision is, the models of the supervision, the objectives, the way of implementation, the problems that may arise in practice, and the positive and negative aspects of the model will make the supervision process awareness of. Likewise, having sufficient knowledge by relevant individuals about the current supervision's adequacy against the current needs and alternative supervision models will enable the supervision process to be more effective. For this reason, it can be said that there is need of educators' want what sort of supervision for themselves, what will improve the teaching process, and how they want to position themselves in relation to supervision. The aim of this research is to provide a useful, valid and reliable supervision scale that includes different supervision models to the literature. This study is important for gaining a scale that measures valid and reliable multiple supervision models.

Methodology

In this scale development study, a survey model was used to determine the attitudes of teachers towards the supervision models. Data were collected from three different study groups. Teachers in the working group work at different levels of public schools affiliated to Istanbul Provincial Directorate of National Education. The first study group consisted of 478 teachers. In the second study group, confirmatory factor analysis was conducted with 252 teachers. Also, in order to provide evidence for the criterion validity of the Supervision Models Scale, Supervision Beliefs Scale was applied to the second group.

In the scale development stage, 5 supervision models were identified as a result of institutional information and researches and item pool was created with 75 supervision judgments explaining the characteristics of supervision models. With the expert opinion and 20 teachers piloted, the item pool was reduced to 54 items. The data collected from the 54-item scale applied to 478 teachers in the first study group were used in exploratory factor analysis. The normality test, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity Test were used to determine whether the data were suitable for factor analysis. In addition, reliability coefficient and item-total correlation coefficients were calculated before factor

analysis. The data set was found to be suitable for factor analysis. Principal component analysis was used in factor analysis. In the principal component analysis, the item load lower limit / estimation point was taken as 0.50 and 5 items with the highest factor load were selected, representing each supervision model best. Varimax vertical rotation technique was used to determine the factor distribution of the selected substances and it was observed that the substances were distributed to five factors. As a result of factor analysis, a structure consisting of 25 items and 5 factors was obtained. After factor analysis, item-total score correlation coefficients and Cronbach's Alpha reliability coefficient were calculated, and 27% upper-lower independent groups t-test was performed. In order to test the validity of the 25-item and 5-factor structure with the data collected from 252 teachers, first-level confirmatory factor analysis (CFA) and correlation analysis for criterion validity were performed. In the confirmatory factor analysis, chi-square and goodness of fit indices were examined to evaluate the model.

Findings

After the pilot trial, the data collected were found to be appropriate for the factor analysis of normality, KMO and Bartlett Sphericity test values. As a result of exploratory factor analysis, the structure of 25 items and 5 factors explained 57% of the total variance. The obtained structure was tested by confirmatory factor analysis and it was determined that the fit indices ($\chi^2/sd=1.838$; CFI=.930; RMSEA=.058; RMR=.031; SRMR=.048) were sufficient for the model's fit. In addition, correlation coefficients between item-total (0.519 and 0.723; $p<.01$) and supervision models and total score (0.54 and 0.74; $p<.01$) for the validity of the scale were found to be significant. The correlation coefficients between the Supervision Beliefs and the supervision models made to provide evidence for the criterion validity of the supervision models were found to be significant ($p<.05$). The internal consistency coefficients calculated to provide evidence for the reliability of the scale ranged from 0.66 to 0.86; It was observed that the sub-dimensions of the supervision models differentiate the 27% sub-top groups and the correlation coefficients obtained from the test-retest application were significant (0.604 to 0.836; $p<.01$).

Conclusion and Discussion

The findings obtained from the validity and reliability of the Supervision Models Scale can be said to be a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the attitudes of educators about supervision models. The Supervision Models Scale is rated as 5-point likert (1=I disagree, 2=Disagree, 3=Agree, 4=Agree mostly, 5=Agree completely). The scale consists of 5 supervision models and 25 items. There is no item on the scale that is reverse scored. Total score **cannot be obtained** from the scale. Attitudes towards each supervision model are tried to be determined. A participant can obtain at least 5 points and at most 25 points for each sub-dimension of the supervision models in the scale. In order to obtain a total score in each sub-dimension of the supervision model, items of the relevant supervision model are collected. The total score for the arithmetic mean is divided by the number of items. The higher the score obtained from a supervision model, the higher the attitude of the participant towards that supervision model. Low score is interpreted as low attitude towards the supervision model.

This scale is limited with the characteristic features of the scientific supervision model, clinical supervision model, developmental supervision model, differentiated supervision model and artistic supervision models. According to the psychometric properties of the scale, it can be stated that it is a tool that measures teachers' attitudes towards supervision models. Using the scale not only in the teacher group, but also in the administrator and inspector groups may contribute to the validity and reliability of the scale.

DENETİM MODELLERİ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
	Denetim, her öğretmen için standart olmalıdır.					
	Denetçi, öğretmenlerin önceden tanımlanmış olan öğretim ilkelerinin yerine getirilme durumuna bakmalıdır.					
	Öğretmenleri aynı kriterlere göre denetlemek, denetimin objektif olmasını sağlar.					
	Yöneticinin planladığı işi/görevi öğretmen uygular.					
	Denetimde öğretmenden, belirlenen standartlar dışında bir şey beklenmemelidir.					
	Denetim, öğretmen ile denetçi tarafından işbirliği yoluyla geliştirilebilir bir süreç olmalıdır.					
	Denetçi ile öğretmen, sınıf gözleminden önce ve sonra denetim hakkında görüşme yapmalıdır.					
	Denetimde amaç, öğretmen ve öğretimin gelişimine destek vermektir.					
	Denetim geribildirimini, öğretmeni teşvik edici örnekler çalışmalar üzerine yapılmalıdır.					
	Denetim, öğretmeni destekleyecek güven verici bir ortamda olmalıdır.					
	Denetimin odağı, öğretmenin gelişimi olmalıdır.					
	Denetimde temel amaç, öğretmeni geliştirerek öğretimin kalitesini artırmaktır.					
	Denetim, öğretmenleri daha soyut düşünmeye yönlendirmelidir.					
	Denetimde dönüt, öğretmenin sorunu daha iyi kavramasına yardım etmek için yapılmalıdır.					
	Denetçinin rolü, öğretmenin kendi öğretimi hakkında olası çözümler üretmesine yardımcı olmaktır.					
	Denetim, öğretmenin profesyonel gelişimini sağlamalıdır.					
	Denetim, öğretmene kendisini değerlendirme ve geliştirme yaklaşımları konusunda seçenekler sunmalıdır.					
	Denetim, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardım etmelidir.					
	Denetim, öğretmenin denetçi ve meslektaşlarıyla yardımlaşarak, kendi gelişim sürecinin sorumluluğunu almaya fırsat veren bir değerlendirme süreci olmalıdır.					
	Denetimde, öğretmenin öz değerlendirme yapması önemlidir.					
	Denetim, o an ki başarısız yada başarılı görüntü ile genellenmemelidir.					
	Denetimin odağı “doğal sınıf yaşamının” kendisi olmalıdır.					
	Denetçiler, öğretimin karmaşıklığındaki incelikleri görebilen yetkinliğe sahip “sınıf yaşamı” konusunda uzman olmalıdır.					
	Denetçi, öğretimde yapılan etkinliklerin niteliğine önem vermelidir.					
	Denetçi, sınıftaki önemli ayrıntıları değerlendirebilecek yeterlikte olmalıdır.					

Puanlama Yönergesi

Ölçekte ters madde *bulunmamaktadır*.

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

•**Bilimsel Denetim: 1-5**

•**Klinik Denetim: 6-10**

•**Gelişimsel Denetim: 11-15**

•**Farklılaştırılmış Denetim: 16-20**

•**Sanatsal Denetim: 21-25**

*Ölçeğin kullanılması için izin alınmasına gerek yoktur.

**Ölçeğin kullanıldığı araştırmanın referans bilgilerinin gönderilmesi beklenmektedir.