

Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişimleri Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi

Aydan ORDU¹, Nurseli ALTINMAKAS², Mehmet ERDOĞAN³

Öz: Bu araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ege Bölgesi'nde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 289 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gümüş ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" ve Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen "Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel (toplamda) olarak ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları genel olarak (toplamda) yüksek, alt boyutlarda ise işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında yüksek, uygulama alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki (.22) bulunmuştur. İki veri setinin yaklaşık %5'lik bir varyansı paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin düşük çıkmasından hareketle, bu ilişkide başka aracı değişkenlerin rol oynadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Mesleki Gelişim, Kanonik Korelasyon

The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Supervision and Their Professional Development: Canonical Correlation Analysis

Abstract: This research aims to examine the relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development. The participants of the study consist of 289 teachers working in primary, middle, and high schools in the Aegean Region. The data collection tools used in the study are the "Teacher Professional Learning Scale" developed by Gümüş et al. (2018) and the "Supervision Attitude Scale" developed by Uğurlu and Usta (2016). Descriptive statistics and canonical correlation analysis were used for data analysis. As a result of the study, it was observed that teachers' attitudes towards supervision were generally moderate in both overall and sub-dimensions. Overall, teachers' perceptions of their professional development were generally positive. The sub-dimensions of collaboration, reflection, and reaching out to the knowledge base were rated highly, while the experimentation sub-dimension was rated very highly. A low-level significant relationship (.22) was found between teachers' attitudes towards supervision and their perceptions of professional development. It was determined that the two data sets shared a variance of approximately 5%. Considering the low relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development, it can be stated that other mediating variables play a role in this relationship.

Keywords: Supervision, Professional Development, Canonical Correlation

Geliş Tarihi: 07.03.2024

Kabul Tarihi: 26.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, Türkiye, e-posta: akursunoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2068-7992>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Niyazi Üzmez Anadolu Lisesi, Turgutlu -Manisa, Türkiye, e-posta: nurselinas85@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7909-1616>

³ Millî Eğitim Bakanlığı, Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye, e-posta: mehmeterdogan640@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-0718>

Atf için/ To cite:

Ordu, A., Altınmakas, N., & Erdoğan, M. (2024). Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişimleri Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 519-536. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383751>

Bireylerin seçtikleri meslek onlara toplumsal rol ve statü kazandırır. Türk Dil Kurumuna göre, “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” meslek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Özel bilgi, eğitim ve beceri gerektiren işler meslek olarak ele alınabilir (O’Reilly ve diğlerleri, 2020). Öğretmenlik mesleği özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022, m.3). Öğretmenler öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alarak eğitim- öğretim sürecinin şekillenmesinde ve ülkenin eğitim politikaları ile belirlenen hedeflerine ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır.

Günümüzde eğitimin temel hedeflerinden biri hızla gelişen küresel dünyada 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlayabilen ve zorlu koşullarla mücadele edebilecek yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencilere bu yeterliklerin kazandırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu dinamik sürece uyum sağlayabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin niteliğine yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla ele alınan konulardan biri öğretmen mesleki gelişimi ya da mesleki öğrenmedir. Mesleki gelişim ya da mesleki öğrenme, öğretmenlerin niteliğinde etkili olan etkenlerden birisidir (Gümüş ve diğlerleri, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin temelinde öğretmenlerin öğrenmesi, nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için bilgilerini uygulamaya nasıl geçtikleri anlayışı yer almaktadır (Avalos, 2011). Mesleki gelişimde temel amaç öğrencinin öğrenmesinin iyileştirilmesidir. Mesleki gelişim öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını, tutumlarını ve inançlarını ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değiştirmeye yönelik sistematik olarak gösterilen çabaları içerir (Guskey, 2002).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artması, yeni bakış açıları kazanması ve mesleklerinde daha dinamik olmaları için yapılan tüm faaliyet ve çalışmalardır. Bu faaliyetler formal ya da informal olabilir. MEB ya da okulların bünyesinde planlı olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler (çalıştay, seminer, kurs vb.) formal faaliyetlerdendir. İnfomal faaliyetler ise öğretmenlerin kendi girişimleri ile katıldıkları öğrenme ve gelişimlerine yönelik faaliyetlerdir (Özdemir, 2016).

Alan yazında mesleki gelişimin öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koyan birçok çalışmaya (Akiba & Liang, 2016; Blömeke ve diğlerleri, 2016; Fischer ve diğlerleri, 2018; Gore ve diğlerleri, 2021) rastlanılmaktadır. Etkili mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme çıktılarını vurgu yaparak içerik ve pedagojinin çalışılmasını ve uygulanmasını içeren öğretime odaklanır (Hunzicker, 2011). Marzano (2007), etkili öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin etkili stratejiler kullanarak öğrencilerin derin öğrenme sağladığını ve başarılarını artırdığını vurgulamaktadır. Jussim ve Harber (2005) ise; öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak, öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilerin başarı düzeyini etkileyebileceğini ve yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Wang ve diğlerleri (1993) öğretmen etkisinin öğrenci başarısı üzerindeki en önemli faktörlerden biri olduğunu ve etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısını artırabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeterliliklerine etkisi ile ilgili araştırmalar da mevcuttur. İlgili araştırmalar da sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirdiğini, derinleştirdiğini ve öğretmen etkinliğini artırdığını göstermektedir (Darling-Hammond ve diğlerleri, 2017). Desimone’a (2009) göre de sürekli ve kapsamlı mesleki gelişim programları öğretmenlerin pedagojik bilgilerini artırmakta, sınıf uygulamalarını iyileştirmekte ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Yoon ve diğlerleri (2007) nitelikli ve sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmen etkinliğini artırdığını ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bünyesindeki “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmektedir. MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ele alınacak öncelikli konular “*öğretmenlerin eğitim ve öğretimde kullanılan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterliklerinin artırılması, yeni teknolojilerin ve teknolojik ortamların kullanımına yönelik becerilerinin geliştirilmesi*” olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri “*göreve ilk defa atanan öğretmenlerin adaylık eğitimleri, üst*

görevlere hazırlama eğitimleri, uzman eğitimcilerin eğitimleri, mesleki ve bireysel gelişim eğitimleri, alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimleri, bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler ile yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimler" den oluşmaktadır (MEB, 2024). 2021 yılındaki 20. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan üç temel gündem maddesinden biri "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olmuştur. 1995 yılındaki hizmet içi eğitim yönetmeliği güncellenerek 11 Mart 2022 tarihinde "Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği" adı ile yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak "Öğretmen-yönetici hareketlilik programları", "Okul temelli mesleki gelişim programları" ve "Mesleki gelişim toplulukları" ndan söz edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022, m.12). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik 2022 yılında Öğretmen Bilişim Ağları (ÖBA) öğretmenlerin kullanıma açılmıştır. Ayrıca 14 Şubat 2022 tarihinde yayımlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemeleri düzenlenmiştir. Okul temelli mesleki gelişim programları ve mesleki gelişim topluluklarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ve öğrenci çıktılarını olumlu etkileyebilmesi için gereken özellikleri karşılayabilecek mesleki gelişim etkinlikleri oluşturulması noktasında önemli fırsatlar yaratacağı söylenebilir. Ancak bu fırsatların etkili olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişiminde sayı ve süreden ziyade nitelik ve etkililiğe odaklanılması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine özgü, performans ve ödüllendirmeye dayalı bir kariyer ve ilerleme sisteminin olmayışı, öğretmenlere öğretmenlik performanslarını artırmak için bir motivasyon sağlamamaktadır. Bu durumun ise öğretmenlerin mesleki gelişiminin onların bireysel çabalarına bırakılmasına neden olduğu söylenebilir (TEDMEM, 2023a; TEDMEM, 2023b).

Nitekim Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ya da mesleki öğrenmelerine ilişkin son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine yönelik birtakım engeller ve sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Can'ın (2019) çalışmasında öğretmenler ve yöneticiler, 657 sayılı DMK'na tabi olmanın rahatlığı ile kendilerini geliştirme kaygıları ve inançlarının olmaması, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersizliği ve sürekli değiştirilmesi, olumsuz yönetici tutumları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, ders yükü yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması gibi nedenleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olarak belirtmişlerdir. Topçu ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, öğretmenlerin çoğu mesleki ihtiyaçlarının karşılanmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasının önündeki engelleri uzman yardımı, zaman yetersizliği, alt yapı eksikliği, değişime direnme, ekonomik yetersizlik ve ilgi olarak belirtmişlerdir. Yirci'nin (2017) çalışmasında ise öğretmenler mesleki gelişimlerinin önündeki en büyük engelleri bürokratik yapı (okul yöneticileri, Bakanlık uygulamaları) ve bireysel engeller (motivasyon, zaman, ailevi sorumluluklar) olarak ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde Eroğlu ve Özbek (2020) de öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde olumsuz özelliklerin öne çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenler MEB'in mesleki gelişim uygulamalarında uygulanabilirlik, eğitimci niteliği, resmiyet anlayışı, öğretmen tutumları, zaman sorunlarından söz etmişlerdir. Görüldüğü üzere, çalışmaların çoğunda öğretmenlerin tutumları ve motivasyonlarını mesleki gelişimlerinde bir engel olarak gördükleri söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının önemi yadsınamaz.

Yukarıdaki paragraflardan da anlaşılabileceği üzere, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişme göstermesinin okulun eğitim-öğretim hedeflerine ulaşma noktasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığının tespit edilmesi eğitim faaliyetlerinin ihtiyaç duyduğu değişiklikleri ön görmek ve planlamak açısından önem arz etmektedir. Bu değişiklikleri tespit etmenin bir yolu da eğitimin denetlenmesidir. Eğitim denetimi eğitim-öğretim faaliyetlerinin içerik ve verimlilik açısından gelişime katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesidir (Koçak & Memişoğlu, 2020). Etkili bir denetim süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Yapıcı geribildirimler yoluyla öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgular ve gelişim alanlarını belirler. Böylece etkili bir denetim yoluyla öğretmenler ihtiyaç duydukları alanlarda daha fazla eğitim veya destek alabilir, mesleki becerilerini geliştirebilir.

Denetimin amaçlarından birisi de öğretmenin mesleki açıdan gelişmesini sağlamaktır. Denetim sürecindeki mesleki yardım aracılığı ile öğretmene rehberlik etmek, öğretmenin meslek yaşamında karşılaştığı

sorunları çözmek, öğretmeninin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak, bütün olarak gelişmesini sağlamak, daha verimli olması için yol gösterip önerilerde bulunmak gibi olumlu çıktılarının sağlanması amaçlanır (Taymaz, 2005).

Denetim kavramının geleneksel bakış açısıyla ele alındığında nezaret, yakından gözetleme, hiyerarşik kontrol gibi kavramlar ile ilişkilendirilmekte olduğu görölmektedir. Bursalıoğlu (1994) denetimi, davranışları kamu ve kurum yararına kontrol etme süreci; Aydın (1993) örgütteki davranışların kabul edilen amaç, ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlamaktadır. Taymaz'a (2002) göre ise denetim, örgüt çalışanlarının görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksiklikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır. Bu çalışmada denetim kavramı Sullivan ve Glanz (2015) tarafından yeni dönüşümcü paradigma ile tanımlandığı şekli ile ele alınmaktadır. Bu çerçevede denetim, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme için yürütölen yansıtıcı uygulamaları sürdürmek amacıyla öğretmenleri bir arada çalışmaya sevk eden, dinamik, ön yargılardan arınmış ve sürekli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sullivan & Glanz, 2015). Denetimin zaman içinde farklı bakış açıları ile ele alınması onu kontrol odağından uzaklaştırarak katılımcı ve iş birliğine odaklanan gelişimsel bir sürece dönüştürmüştür (Ünal & Gülmez, 2021).

Türkiye'deki denetim sürecine bakıldığında son yıllarda birçok köklü değişiklik yapıldığı görölmektedir. 16 Mart 2016'da "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile müfettişlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve atamalarında düzenlemeler yapılmıştır. Ardından 9 Aralık 2016 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının adı "Teftiş Kurulu Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir. Bu kanun ile illerdeki maarif müfettişlerinin denetim görevleri alınmış, denetimden merkezdeki bakanlık maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarının sorumlu olduğu bir denetim sistemi oluşturulmuştur. İllerdeki maarif müfettişleri ise inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğçer görevleri yapmakla görevlendirilmişlerdir. 20 Ağustos 2017 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğı" ile de bu durumu destekleyecek şekilde bakanlık müfettişleri Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık teşkilatında yer alan kurum ve kuruluşlar ile Bakanlığın denetimine tabi kurumlara yönelik denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme işlemlerini yürütmek ile görevlendirilmiştir. Bu değişiklikler ile ders denetim faaliyetleri ise daha önce yetkili kılınan okul müdürlerine verilmiştir. Ardından sırasıyla yayınlanan 1 Mart 2022 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişliği Yönetmeliğı" ve 11 Nisan 2023 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğı" nde ders denetiminin gerektiğı takdirde müfettişlerce yeniden yapılmasına imkân verildiğine dair ibareler görölmektedir. Ancak şu anda öğretmenlerin denetlenmesinden okul müdürleri birinci derecede sorumludur.

Okullarda öğretmenlerin denetlenmesi ise müdürler tarafından gerçekleştirilen ders denetimleri ile yapılmaktadır. Okul müdürlerinin temel mesleki rollerinden biri de öğretmenlerin ve okul çalışanlarının gelişim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütölmesine rehberlik etmektir (Aydın, 2005). Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları, denetim sürecinin etkililiğine yansması kaçınılmazdır. Denetime yönelik tutumları olumsuz ise öğretmenlerin denetimi korkuya dayalı ve kontrol odaklı bir süreç olarak algılamaları beklenir. Öğretmenler denetime yönelik olumlu tutumlara sahip ise denetimi rehberlik aracı ve gelişimleri için bir fırsat olarak göreceklçerdir (Yüksel Başar & Gündüz, 2023).

Denetimsel görevlerden mesleki gelişim, okul tarafından öğretmenlere öğrenme olanaklarını sağlaması ve öğretmenlerin bu olanaklardan yararlanmasının desteklemesi işlevleriyle öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Glickman ve diğçerleri, 2014). Alan yazında yapılan incelemeler sonucunda denetim ve mesleki gelişimi ya da mesleki öğrenmeyi bir arada ele alan çalışmaların daha çok nitel çalışmalar (Altınova & Gündüz, 2021; Fujiono ve diğçerleri, 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Tyagi, 2010; Yazıcı & Uğurlu, 2021) olduğu görölmüştür. Nicel çalışma (Kızıllkanat, 2011; Şanda, 2021; Tesfaw & Hofman, 2014) sayısı ise çok daha azdır. Bu bağlamda denetim ve mesleki gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik nicel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki

ilişkinin belirlenmesinin hem teori hem de pratikte faydalı olacağı öngörülmektedir. Teorik olarak gerek mesleki gelişim gerek denetim alanında alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları eğitim uygulayıcılarına ve politika yapıcılarına yardımcı olabilir, bu konuyla ilgili yeni araştırmalara ışık tutabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir ve araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü var mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyerek mevcut durumu ortaya çıkarmak mümkündür (Tabachnick & Fidell, 2013).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’nin Ege Bölgesi’nde 2022\2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 289 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örneklem türlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca erişebileceği bir grup ögeyi içeren olasılıksız örneklem türlerinden biridir ve sosyal bilimciler tarafından sıklıkla tercih edilir (Clark, 2007). Uygun örneklemede araştırmacı, katılımcıları coğrafi yakınlıklarına, belirli bir zamanda müsait olmalarına veya katılmaya istekli olmalarına göre seçebilir (Simkus, 2023). Bu çalışmada coğrafi yakınlık ve katılma isteği kriterlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle de çalışma Ege Bölgesi’ndeki 289 öğretmenle yürütülmüştür. Kanonik korelasyon analizinde Stevens’a (2009) göre, örneklem büyüklüğü veri setlerindeki toplam değişken sayısının en az 20 katı olmalıdır. Çalışmada toplam yedi değişken olduğu için en az 140 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu durumda, 289 öğretmenin yer aldığı örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemine ait cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul düzeyi, aynı okulda çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısına ilişkin bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	163	56.4
	Erkek	126	43.6
Okul Düzeyi	İlkokul	81	28
	Ortaokul	76	26.3
	Lise	132	45.7
Kıdem	1-10 yıl	86	29.8
	10-20 yıl	73	25.3
	20 yıl ve üzeri	130	45
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5yıl	125	43.3
	5-10yıl	84	29.1
	10-15 yıl	43	14.9
	15-20 yıl	37	12.8
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20	60	20.8
	20-40	126	43.6
	40 ve üzeri	103	35.6
Toplam		289	100

Tablo 1 incelendiğ inde; katılımcıların %56,4'ünün (n:163) kadın, %43,6'sının ise (n:126) erkek olduğu g r lmektedir. %28'i (n:81) ilkokulda, %26,3'  (n:76) ortaokulda, %45,7'si (n:132) ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların %29,8'i 'si (n:86) 1-10yıl, %25,3'  (n:73) 10-20 yıl ve %45'i (n: 130) 20yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %43,3'  (n:125) 1-5 yıl, %29,1'i (n:84) 5-10 yıldır ve %14,9'u (n:43) 10-15 yıl ve %12,8'i (n: 37) 15-20 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %20,8'inin (n:60) okulunda 1-20, %43,6 'sının (n:126) 20-40, %35,6'sının (n:103) ise okulunda 40 ve üzeri sayıda  ğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan  ğretmen sayısı 289'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada  ğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Gümüş ve diğçerleri (2018) tarafından geliştirilen " ğretmen Mesleki  ğrenme  l eği" kullanılmıştır. Beşli Likert Tipi olarak derecelendirilmiş bu ölçek işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere toplam dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 1=Hi  katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4= Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin orijinalinde alpha iç tutarlılık katsayıları Gümüş ve diğçerleri (2018) tarafından işbirliği (a= .82), yansıtma(a=.83), uygulama (a=.85) ve bilgi tabanına ulaşma (a=.77) ve ölçeğin toplamında ise (a=.92) şeklinde bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik analizi sonuçlarında da ölçeğe ait iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir. İşbirliği (a= .90), yansıtma (a=.86), uygulama (a=.88) ve bilgi tabanına ulaşma (a=.79) ve ölçeğin toplamında ise (a=.94) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen "Eğitimde Denetim Tutum  l eği" kullanılmıştır. Ölçek Bilgi, Nezaket ve İsteklilik olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek Beşli Likert Tipi ölçektir. Ölçekteki ifadeler 5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Uğurlu ve Usta (2016) tarafından yapılan güvenirlik analizinde ölçeğe ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı Bilgi (a=.93), Nezaket (a=.91) ve isteklilik (a=.87) , ölçeğin toplamında ise (a=.93), olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada toplanan verilere ait güvenirlik katsayıları ise Bilgi (a=.97), Nezaket (a=.96) ve isteklilik (a=.81), ölçeğin toplamında ise (a=.96) şeklindedir. Yapılan analizler sonucu her iki ölçeğin de güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

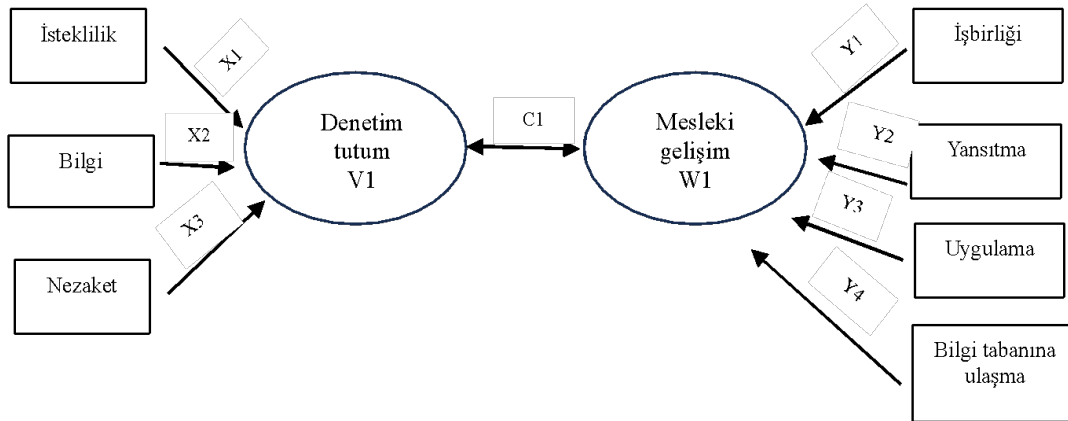
Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ve mesleki gelişimlerine yönelik algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında aralıklar 4.20-5.00 " ok yüksek", 3.40-4.19 "Yüksek", 2.60-3.39 "Orta", 1.80-2.59 "Düşük", 1-1.79 " ok düşük" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ardından kanonik korelasyon analizi kullanılarak isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerine ait denetime yönelik tutum veri seti ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki gelişim veri seti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi, her biri iki ya da daha fazla değişkendeki meydana gelen iki grup yapı/değişken arasındaki çok değişkenli ilişkiyi/ilişkileri incelemek için kullanılan bir tekniktir (Fan & Konold, 2010). Hotelling (1936) tarafından önerilen kanonik korelasyon analizinde bir dizi eşleştirilmiş değişken arasındaki korelasyonu maksimuma çıkaran vektör çiftleri bulunmaya çalışılır (Hardoon & Shawe-Taylor, 2011). Kanonik korelasyonu anlamının en kolay yolu çoklu regresyonu düşünmektir. Regresyonda denklemin bir tarafında birden fazla değişken, diğ er tarafında ise tek bir değişken bulunur. Kanonik korelasyonda denklemin her iki tarafında da birden fazla değişken olması dışında aynı şey olur. Her iki taraftaki değişken setleri, her bir taraf için, diğ er taraftaki tahmin edilen değerle en yüksek korelasyona sahip olan bir tahmin edilen değer üretmek üzere birleştirilir. Her iki taraftaki değişkenlerin birleşimi, bir taraftaki değişkenleri diğ er taraftaki değişkenlerle ilişkilendiren bir boyut olarak düşünülebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Kanonik korelasyon analizi diğ er istatistik yöntemlere göre daha az varsayıma dayanır. Ayrıca bağımlı değişkenler birden çok ise bu analizin kullanılabilecek en güçlü ve en uygun yöntem olduğu söylenebilir (Hair ve diğçerleri, 1998; Marriot, 1952; Akt. Bayyurt, 2004). Ayrıca bu analiz,  l me işlemine karışabilecek I. tip hatayı kontrol altına almaya

olarak tanıyarak (Stangor, 2010), gerçekte anlamlı olmayan ilişkilerin anlamlı kabul edilmesi olasılığını azaltmaktadır (Akt. İlhan ve diğerleri, 2013). Bu nedenle de birden fazla bağımlı ve bağımsız değişken ile çalışıldığında, bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelerken her bir bağımlı değişken için ayrı regresyon analizleri yapmak yerine, I. tip hata yapma olasılığını sınırlandıran kanonik korelasyon analizinin kullanılması önerilmektedir (Özer ve Altun, 2011). Bu nedenlerle bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için kanonik korelasyon analizi tercih edilmiştir.

Kanonik korelasyon analizi, çok değişkenli bir parametrik analiz olduğu için birtakım varsayımları karşılaması gerekmektedir. Ele alınan değişkenlerin normal dağılması, ölçüm hatalarının minimum düzeyde olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmaması, örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı olması gerekmektedir (Keskin & Özsoy, 2004). Analize geçmeden önce bu varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin çarpıklık değerlerinin -.033 ile -1.25 arasında, basıklık değerlerinin ise 2.27 ile .27 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler -3 ile +3 aralığında yer aldığı için veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Kalaycı, 2010). Çoklu doğrusal bağlantı için değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmış ve bu değerlerin .90'ın altında çıktığı görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca VIF (varyans artırıcı faktör), tolerans ve CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır. Çoklu bağlantı sorununun olmaması için VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin 0.1'den büyük (Hair ve diğerleri, 1998), CI değerleri nin 30'dan küçük (Büyüköztürk, 2006) olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki VIF değerleri 1.99 ile 2.48, tolerans değerleri .40 ile .50, CI değerleri ise 1 ile 9.89 arasında çıktığı için çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada kanonik korelasyon analizi kullanılarak isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerinden oluşan denetim tutum veri seti ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki öğrenmeye ait veri seti arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Şekil 1'de veri setlerinin kanonik korelasyon analizine ait analitik şemaya yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma değişkenleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik model

Şekil 1'e göre X1, X2 ve X3 V1 bağımsız değişkenine ait kanonik yükleri; Y1, Y2, Y3 ve Y4 ise W1 bağımlı değişkenine ait kanonik yükleri gösterdiği görülmektedir. C1 ise V1 ve W1 kanonik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları nasıldır?", ikinci alt problemi ise "Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmişti. Birinci alt probleme cevap vermek üzere öğretmenlerin "Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği" ne verdikleri yanıtlardan elde edilen değerler ve bu değer karşılık gelen düzeyler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Düzy
İsteklilik	2.79	.75	Orta
Bilgi	2.85	.68	Orta
Nezaket	2.78	1.17	Orta
Denetim tutum toplam	2.81	.97	Orta

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin denetime yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması 2.81, isteklilik alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 2.79, bilgi alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 2.85, nezaket alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalaması ise 2.78 çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel olarak ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada ikinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak için öğretmenlerin “Mesleki Öğrenme Ölçeği” ne verdikleri yanıtlardan elde edilen değerler ve bu değer karşılık gelen düzeyler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Düzy
İşbirliği	4.18	.75	Yüksek
Yansıtma	4.11	.59	Yüksek
Uygulama	4.31	.60	Çok Yüksek
Bilgi Tabanına Ulaşma	3.96	.80	Yüksek
Mesleki gelişim toplam	4.13	.54	Yüksek

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının aritmetik ortalaması 4.13 çıkmıştır. Alt boyutlardaki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise işbirliği boyutu 4.18, yansıtma 4.11, uygulama 4.31 ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutu 3.96 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının genel olarak yüksek, alt boyutlarda ise işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında yüksek, uygulama alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada üçüncü alt problem “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Denetime ve Alt Boyutlarına Yönelik Tutumları İle Mesleki Gelişim ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler

	İşbirliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma	Mesleki Gelişim
İsteklilik	.16**	.19**	.15*	.20**	.21**
Bilgi	.09	.10	.11	.19**	.14*
Nezaket	.17**	.14*	.10	.14*	.17**
Denetim Tutum	.14*	.15*	.13*	.20**	.19**

*0.05 düzeyinde anlamlıdır. **0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim ($r=.19$) ve işbirliği ($r=.14$), yansıtma ($r=.15$), uygulama ($r=.13$), bilgi tabanına ulaşma ($r=.20$) alt boyutlarına yönelik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ile denetime yönelik tutum alt boyutlarından isteklilik ($r=.21$), bilgi ($r=.14$) ve nezaket ($r=.17$) arasında düşük düzeyli ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra iki değişkenin alt boyutlarının çoğu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ancak tabloda da görüldüğü üzere bilgi boyutu ile işbirliği, yansıtma ve uygulama alt boyutları arasında; nezaket alt boyutu ile uygulama alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında isteklilik, bilgi ve nezaket değişkenlerinden oluşan denetim tutum veri seti ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma değişkenlerinden oluşan mesleki gelişim veri seti

arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen kanonik fonksiyonlara ilişkin veriler aşağıda yer alan Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kanonik Fonksiyonlar

	Kanonik Korelasyon Değeri (rc)	rc ²	Özdeğer	Wilks İstatistiği	F	Serbestlik Derecesi	p
1	.223	.050	.052	.913	2.180	12	.011
2	.192	.037	.038	.961	1.910	6	.077
3	.052	.003	.003	.997			

Tablo 5 incelendiğinde, kanonik korelasyon analizi sonucunda üç tane kanonik fonksiyon hesaplandığı görülmektedir. Wilk's istatistiği aracılığı ile kanonik değişken çiftlerinin anlamlılıkları test edilmiştir. Değişken çiftlerine ait kanonik korelasyon sonuçları incelendiğinde bir numaralı değişken çiftinin anlamlı olduğu görülmektedir (Wilk's $\lambda = .913$, $F(12) = 2.180$, $p < .05$). Bu doğrultuda birinci fonksiyon esas alınmıştır. Birinci fonksiyona göre iki veri seti (denetime yönelik tutum ve mesleki gelişim) arasındaki ilişki .22 olarak bulunmuştur. İki veri setinin açıkladıkları ortak varyans ise .050 çıkmıştır. Kısacası denetime yönelik tutum ve mesleki gelişime ait veri setleri % 5 lik bir varyansı paylaşmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Düzeylerine Yönelik Standartlaştırılmış Kanonik Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

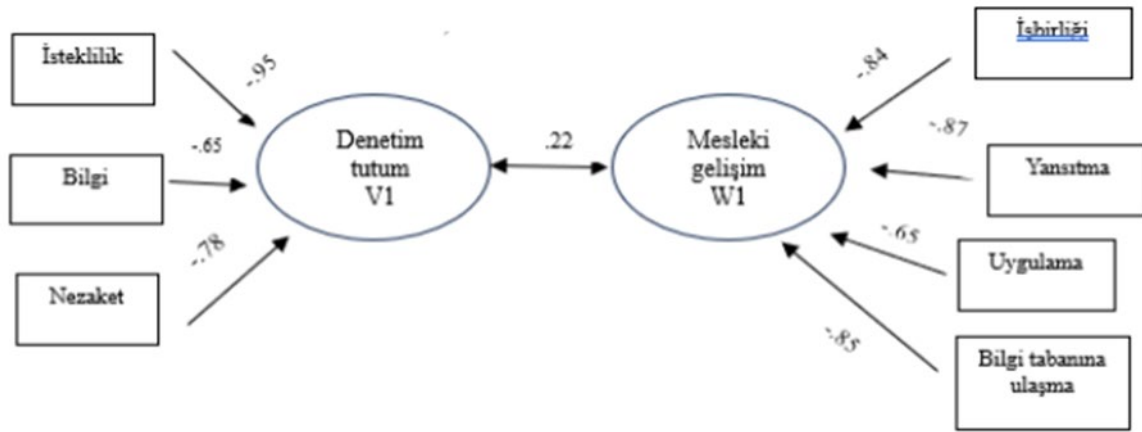
Değişken	rc	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
<i>Birinci set (Denetim tutum)</i>		
1. İsteklilik	-.87	-.95
2. Bilgi	.24	-.65
3. Nezaket	-.43	-.78
Açıklanan varyans	.645	
<i>İkinci set (Mesleki gelişim)</i>		
1. İşbirliği	-.42	-.84
2. Yansıtma	-.42	-.87
3. Uygulama	.08	-.64
4. Bilgi tabanına ulaşma	-.39	-.85
Açıklanan varyans	.648	

Tablo 6'da öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ve mesleki gelişim düzeylerine yönelik standartlaştırılmış kanonik korelasyon katsayıları ve yük değerleri yer almaktadır. Standartlaştırılmış kanonik korelasyon katsayıları her bir alt değişkenin ait olduğu kanonik değişkene olan katkısını vermektedir. Bu katsayılar, değişkende meydana gelen bir birimlik değişiminin, kanonik değişkende oluşturduğu standart sapma olarak ifade edilebilir. Sonuçlara göre V1 (denetime yönelik tutum) kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkının isteklilik (-.87) en düşük katkının ise bilgi (.24) değişkenine ait olduğu görülmektedir. W1 (mesleki gelişim) kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkının işbirliği (-.42) değişkeni, en az katkının ise uygulama (.08) değişkeni tarafından sağlandığı görülmektedir. Denetime yönelik tutum kanonik değişkeninin %65'inin alt değişkenleri tarafından açıklandığı; ikinci set kanonik değişkeni olan mesleki gelişimin oluşumunda alt değişkenlerinin katkısının gene %65 olarak bulunduğu görülmüştür.

Tablo 6'dan elde edilen iki kanonik değişken çiftine (V1 ve W1) ait doğrusal bileşenler aşağıdaki şekilde oluşmaktadır:

$$V1 = -.87 \times \text{İsteklilik} + .24 \times \text{Bilgi} - .43 \times \text{Nezaket}$$

$$W1 = -.42 \times \text{İşbirliği} - .42 \times \text{Yansıtma} + .08 \times \text{Uygulama} - .39 \times \text{Bilgi tabanına ulaşma}$$



Şekil 2. Araştırma değişkenleri arasındaki kanonik yükler ve korelasyon değeri

Şekil 2’de denetime yönelik tutum ile mesleki gelişim alt değişkenlerinin kanonik yükleri ve iki değişken arasındaki korelasyon değeri verilmiştir. Korelasyon değerine bakıldığında, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasında .22 lik bir ilişki görülmektedir. Kanonik yükler ise her bir veri setiyle ilgili değişkenlerin açıkladığı varyansa işaret etmektedir. Sherry ve Henson, (2005) değişkenin o veri setinin bir parçası olarak sayılabilmesi için kanonik yük değerinin .45’ten büyük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda isteklilik (-.95), bilgi (-.65) ve nezaket (-.78) değişkenlerinin birinci setin bir parçası sayıldığı söylenebilir. İşbirliği (-.84), yansıtma (-.87), uygulama (-.65) ve bilgi tabanına ulaşma (-.85) değişkenlerinin ise ikinci veri setinin bir parçası olarak sayılmaktadır. Yük değerlerinin işaretlerine bakıldığında ise iki sette de tüm alt değişkenlerin negatif işarete sahip olduğu görülmektedir. Buradan değişkenlerin aynı yönde ilişki gösterdikleri söylenebilir. Yani bir değişkendeki azalma diğçerinde de azalmaya yol açacaktır.

Tablo 7. Kanonik Değişkenlerine Ait Çapraz Yükler

Değişken	Yük değeri
Set 1 (Denetim tutum)	
İsteklilik	Mesleki gelişim değişken seti (W1 kanonik değişkeni)
Bilgi	-.21
Nezaket	-.15
Açıklanan varyans	-.17
	.032
Set 2 (Mesleki gelişim)	
İşbirliği	Denetim tutum değişken seti (V1 kanonik değişkeni)
Yansıtma	-.19
Uygulama	-.20
Bilgi tabanına ulaşma	-.14
Açıklanan varyans	-.19
	.032

Araştırmada son olarak denetime yönelik tutum ile mesleki gelişim değişkenlerine ilişkin çapraz yük değerlerine bakılmıştır. Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının açıklanmasında öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının rolü incelendiğinde, sırasıyla isteklilik (-.21), nezaket (-.17) ve bilgi (-.15) boyutlarının etkisi olduğu; öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki gelişimlerinin rolünde ise sırasıyla yansıtma (-.20), işbirliği ve bilgi tabanına ulaşma (-.19) ve uygulamanın (-.14) olduğu görülmektedir. Değişken setlerinin birbirini açıklama oranına bakıldığında ise her bir değişken setinin bir diğçerini açıklama oranı %3 olarak bulunmuştur. Yani mesleki gelişim değişken setinin denetime yönelik tutumları açıklama oranı %3; denetim tutum değişken setinin de mesleki gelişimi açıklama oranı %3 çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Ege Bölgesi'nde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler denetime yönelik istekli olma durumları, denetimin onları ve okullarını her anlamda geliştirdiği, denetim sırasında kendilerine saygılı olunduğuna yönelik orta düzeyde görüş belirtmişlerdir. Tutumların bireyin davranışlarına yönelik fikir verdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin tutumları denetim sürecinin işleyişi hakkında açıklayıcı olabilir (Uğurlu & Usta, 2016). Bu noktada öğretmenlerin denetim sürecinden memnuniyetlerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum "değişim yorgunluğu" ile açıklanabilir. Değişim yorgunluğu, Bernerth ve diğerleri (2011) tarafından "*çok fazla değişimin gerçekleştiğine dair algı*" olarak tanımlanmıştır. Değişim yorgunluğu yaşayan çalışanlar, yapılan değişimleri benimsemediklerini düşündüren eğilim ve davranışlar gösterebilir. Hatta değişimin hedeflerine aykırı bir tutum sergileyebilir ve isyan edebilirler (de Vries & de Vries, 2023). Türkiye'de denetim sisteminde çok sık yapılan değişiklikler karşısında değişim yorgunluğu yaşayan öğretmenlerin denetime yönelik olumlu tutumları engellenmiş olabilir. Oysa öğretmenlerin denetime yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları mesleki gelişimleri ve denetim sürecinin etkililiği açısından son derece önemlidir. Olumlu tutumlar, öğretmenlerin denetmenlerden aldıkları dönütleri özümsemelerinde ve yeterliliklerini geliştirmelerinde motivasyon aracı olabilir (Hartanto ve diğerleri, 2022). Bu araştırmadaki sonuçlara benzer bir biçimde Türkiye'de öğretmenlerin denetim sürecine yönelik tutumlarının orta düzeyde çıktığı çalışmalar (Sevim & Kaya, 2023; Yüksel Başar & Gündüz, 2023) mevcuttur. Kurka ve Berhanu (2019) öğretmenlerin okul temelli öğretim denetimi konusunda olumsuz tutuma sahip olduklarını ve bu denetimin işlevinden memnun olmadıklarını raporlamışlardır. Çalışmalarında, öğretmenlerin okullarındaki denetime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörleri denetmenlerin uygunsuz yaklaşımları; etkili denetimi gerçekleştirmek için denetmenlerin temel beceri ve bilgi eksikliği; öğretmenlerin okul temelli denetimin önemi ve yararlılığı konusunda farkındalık eksikliği; öğretmenler ve denetmenler arasında düşük güven vb. olarak bulmuşlardır. Türkiye'de alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin var olan denetim sürecine yönelik olumsuz algılarını içeren pek çok çalışma bulunmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2020; Bülbül ve diğerleri, 2013; Görgülü & Küçükali, 2023; Köybaşı ve diğerleri, 2017).

Araştırmada bir diğer sonucuna göre, öğretmenler mesleki gelişimlerini yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde Karasu ve diğerleri (2023) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmenin geneli ve tüm alt boyutlarında kendilerini iyi düzeyde algıladıklarını bulmuşlardır. Alagöz Hamzaj (2022) da öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin oldukça yüksek çıktığını belirtmiştir. Uçar (2022) öğretmenlerin algılarının iş birliği ve uygulama boyutunda tamamen katılıyorum düzeyinde, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda katılıyorum düzeyinde olduğunu rapor etmiştir. Kaçan (2004) çalışmasında sınıf öğretmenleri mesleki gelişim konusunda bilinçli olup bu yönde çaba harcadıklarını belirtmektedir. Eroğlu ve Özbek (2020) etkili öğretmenlerin güncelleme, işbirliği, paylaşım, yansıtma ve deneyimleme etkinliklerini daha sık deneyimlediklerini bulmuşlardır. Çalışmamızda da, öğretmenler işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarındaki ifadeleri yüksek, uygulama alt boyutundaki ifadeleri çok yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. İşbirliği içinde öğrenme, yansıtma, bireyselleştirilmiş geribildirim ve uygulama deneyimlerini içeren mesleki gelişim stratejileri öğretmen yeterliliğini artırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Timperley, 2011). Çalışmamızın bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle aktif olarak ilgilendiklerini ve sürekli öğrenmenin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha da artırmaya yönelik mesleki gelişim çabalarının kabul edilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının yüksek olması öğretmenlerin öğretimsel olarak daha etkili uygulamalar sergilemeleri, öğrencilerin akademik başarılarında artış gibi bireysel çıktıların yanı sıra olumlu bir okul kültürünün oluşmasına da katkı sağlayabilir. King (2016) öğretmen mesleki öğreniminin, okulun iyileştirilmesi için öğretmenin değişime katılımını kolaylaştırmanın güçlü bir yolu olarak görülebildiğini ancak bunun uzun vadede sürdürülmesinin de çok önemli olduğunu

vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmek için yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamaya odaklanılmış olsa da öğretmenlerin zaman içinde yeni uygulamalara katılmaları ve bunları sürdürmeleri için nasıl destekleneceğı ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve öğrenme süreçlerinin nasıl anlaşılacağıının net olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tesfaw ve Hofman (2014) çalışmalarında öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişim algıları arasında orta düzeyde (.36) bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmamızın bu bulgusundan hareketle öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları olumlu yönde arttıkça mesleki gelişimlerine yönelik kendilerini daha iyi algılayacakları söylenebilir. Nitekim denetim ile öğretmenlerin mesleki açıdan daha yeterli olmaları, kendilerine uygun yöntem ve teknikleri keşfedebilmeleri için gerekli kaynakların sağlanması ve bakış açılarının geliştirilmesi amaçlanır (Aydın, 1993). Araştırmada, denetime yönelik tutumların alt boyutlarından bazıları ile mesleki gelişim alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı ilişkiler çıkmadığı görülmüştür. İki veri seti arasındaki ilişkiyi maksimuma çıkaracak şekilde hesaplanan birinci kanonik fonksiyonda denetime yönelik tutum ve mesleki gelişim veri setlerinin yaklaşık %5'lik bir varyans paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişimin denetime yönelik tutumları açıklama oranı %3; denetime yönelik tutumların da mesleki gelişimi açıklama oranı %3 çıkmıştır. Bu oranların düşük olması iki değişken arasındaki zayıf bir ilişkiye işaret etmektedir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin düşüklüğü; denetimin amaç, işlev ve rollerinin tam anlamıyla gerçekleşmemesinden kaynaklanabilir. Okullardaki denetim süreci öğretmenler tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek yerine kontrol odaklı ve sadece performansa dayalı olarak algılanıyorsa öğretmenler denetimin mesleki gelişimlerine etkisini düşük algılamış olabilirler. Koçak ve Memişoğlu (2020) çalışmalarında öğretmenlerin denetimi ağırlıklı olarak bir kontrol aracı olarak gördükleri; öğretmenlerin büyük bir kısmının müdürün yaptığı denetimin mesleki gelişimlerine hiçbir katkısının olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Yazıcı ve Uğurlu (2021) ise denetim süresinin azlığı, denetimin kontrol ve hata bulmaya yönelik ve formaliteden yapılması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişime katkı sağlamadığı yönünde bulgular rapor etmişlerdir.

Smylie'ye (2014), göre son yıllarda yeniden yapılandırılan öğretmen değerlendirme sistemlerinin amacı öğretmenin öğretim uygulamalarını iyileştirmektir. Ancak öğretmen değerlendirme ile mesleki gelişim arasında sorunlu bir ilişki vardır. Öğretmenlerin değerlendirme süreci, öğretmenlere denetim sürecinde ve bu süreçten bağımsız olarak öğrenme ve uygulamalarını geliştirme fırsatları ve mesleki gelişim için gerekli olanakları yeterince sağlayamamaktadır. Öğretmen değerlendirme sistemlerini yöneten politikalar, mesleki gelişim için yalnızca belirsiz ve zayıf hükümler koyma eğilimindedir ve bu fırsatların, uygulamanın iyileştirilmesinde yüksek kalitede ve değerde olmasını sağlamada başarısız olurlar. Eğer devletler öğretmen değerlendirme sistemlerinin etkililiğini geliştirmek istiyorsa, tüm öğretmenlere yüksek kalitede mesleki gelişim sağlanmasını bu sistemlerin temel unsuru haline getirmelidirler. Değerlendirmenin önemli bir tamamlayıcısı olarak mesleki gelişime daha fazla önem verilmediğı takdirde, yakın zamanda geliştirilen öğretmen değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirme konusunda muhtemelen başarısız olacaktır (Smylie, 2014). Bu noktada, çalışmamızda her ne kadar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları olumlu çıksa da gerek denetime yönelik tutumlarının orta düzeyde oluşu, gerekse ikisinin arasında düşük bir ilişki çıkmasından dolayı politika yapımcılar tarafında denetimin bir tamamlayıcısı olarak mesleki gelişime daha fazla önem verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlerin denetime yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak amacıyla denetimin korku ve baskı unsuru olarak algılanmasının önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin sürece daha olumlu yaklaşımları adına denetim süreci hakkında eğitimler verilmeli, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı yönünde ikna edici çalışmalar yapılmalıdır. Goe ve diğçerleri (2012), denetimin öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olacak bir araç olduğunu ancak okul liderlerinin, öğretmenleri mesleki gelişime doğru yönlendirmek için

değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda genellikle eğitimden yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu noktada okul müdürlerine de gerekli eğitimlerin verilmesi önemlidir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin düşük çıkmasından hareketle, bu ilişkide başka aracı değişkenlerin rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda denetime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim arasındaki farklı aracı değişkenler dahil edilebilir. Bu bulgu ayrıca, araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesinden kaynaklı olabilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Araştırmaya mesleki gelişimin belirlenmesi kısmında yöneticiler, veliler dahil edilebilir.

Yazarların Beyanı

Beyan: Bu çalışmanın bir bölümü 21-23 Aralık 2023 tarihlerinde IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar giriş, yöntem ve tartışma bölümleri ile makalenin genelini düzenlemiştir. İkinci ve üçüncü yazarlar verilerin analizi ve bulguları düzenlemiş, veri toplama sürecini yürütmüşlerdir.

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın etik kurul izni Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 6/11/2023 tarih ve 68282350/2023/22 sayılı izni ile yapılmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında ve yazarlar ile herhangi bir kişi ya da kurum arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu çalışmaya veri toplama sürecinde destek olan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Alagöz Hamzaj, Y. (2022). *Öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi ve modelin eğitimde oyunlaştırma konusunda uygulanması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253. <https://doi.org/10.17152/gefad.649743>
- Altınova, H. A., & Gündüz, Y. (2021). Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) Tam Metin Bildiri Kitabı. Pegem Akademi, 283-294. https://ipcedu.org/dosyalar/files/2021TamMetin/IPCEDU2021%20%202014_12_comp.pdf
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Yayınları.
- Bayyurt, N. (2004). *İşletme performansı değerlendirmesinde kanonik korelasyon analizi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue: Development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321-337. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634280>
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, 2, 21-50. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç, B., & İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: Öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2105-2124.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Clark, R. (2007). Convenience sample. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc131.pub2>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- de Vries, M. S., & de Vries, M. S. (2023). Repetitive reorganizations, uncertainty and change fatigue. *Public Money & Management*, 43(2), 126-135. <https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1905258>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Fan, X., & Konold, T. R. (2010). Canonical correlation analysis. In G.R. Hancock and R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 29-40). Routledge.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Fujiono, F., Hanayanti, C., Suwarna, A., Rais, R., & Ridani, A. (2023). Developing teacher professionalism through academic supervision activities of school principle. *Journal on Education*, 5(4), 14881- 14885. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2562>
- Glickman, C., Gordon, S., & Gordon, R. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (9. Baskı) (B. Aksu & E. Ağaoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). *Linking teacher evaluation to professional development: focusing on improving teaching and learning*. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J., & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103297. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hardoon, D. R., & Shawe-Taylor, J. (2011). Sparse canonical correlation analysis. *Machine Learning*, 83, 331-353.
- Hartanto, C. F. B., Wibowo, A. M., & Miftah, M. (2022). Teacher perceptions, responses, and attitudes towards learning supervision. *Formosa Journal of Science and Technology*, 1(8), 1233-1244. <https://doi.org/10.55927/fjst.v1i8.2280>
- Hotelling, H. (1936). Relations between two sets of variates. *Biometrika*, 283(4), 321-377.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- İlhan, M., Çetin, B., Sünkür, M. Ö., & Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 123-146.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- Karasu, G., Işık, M., Karabulut, A., & Özşahin, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 156-170.
- Keskin, S., & Özsoy, A. N. (2004). Kanonik korelasyon analiz ve bir uygulaması. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 10(1), 67-71.
- Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Koçak, S., & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,

28(2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A. A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>
- Kurka, A., & Berhanu, E. (2019). Attitude of teachers towards school-based instructional supervision at secondary schools of Wolaita Zone. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9(15), 35-54. <https://doi.org/10.7176/RHSS>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişliği Yönetmeliği. (2022). *Resmî Gazete* (31765 ,1Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2022). *Resmî Gazete* (31775, 11 Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2016). *Resmî Gazete* (29655, 16 Mart 2016).
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2023). *Resmî Gazete* (32160, 11 Nisan 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *Resmî Gazete* (6764, 9 Aralık 2016).
- O'Reilly, V., McMahon, M., & Parker, P. (2020). Career development: Profession or not? *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 79–86. <https://doi.org/10.1177/1038416219898548>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). *Resmî Gazete* (31750, 14 Şubat 2022).
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2023). Okullarda denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 1285-1304. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1127743>
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8401_09
- Simkus, J. (2023). Convenience sampling: Definition, method and examples. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/convenience-sampling.html>
- Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97-111.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Edition). Routledge.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim, strateji ve teknikler* (Çev. A. Ünal). Anı Yayıncılık.
- Şanda, P. (2021). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1(1), 64-83. <https://zenodo.org/record/6480982#.YmUpm9pByUk>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeleri yöntemler*. Pegem Akademi Yayınevi.
- TEDMEM. (2023a). *2022 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:9). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2023b). *Yeni bir eğitim anlayışı şart* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:9). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Mc Graw Hill.
- Topçu, İ., Uğurlu, C.T., & Köybaşı Şemin, F. (2021). Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin bir olgubilim çalışması, *E-Ululararası Pedandragoji Dergisi(e-upad)*, 1(3), 1-16. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.45>
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tyagi, R. S. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057920902909485>
- Uçar, H. (2022). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.55150/apjec.955593>

- Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeğı geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 137-159. <https://doi.org/10.17556/jef.28260>
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2021). Eğitimde denetim. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 697-724). Pegem Akademi.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What helps students learn? Educational leadership. *Educational Leadership*, 50(4), 74-79.
- Yazıcı, S., & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması ilişkine görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yüksel Başar, A., & Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1259-1284. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130314>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the fundamental goals of education today is to cultivate students who can adapt to the rapidly evolving global world and possess the competence to cope with challenging conditions. Providing students with these competencies requires qualified teachers who can adapt to this dynamic process, both students and teachers alike. One of the frequently addressed topics in research related to teacher quality is teachers' professional development or learning. Professional development or learning is considered one of the factors determining teacher quality (Gümüş et al., 2018). At the core of teachers' professional development lies an understanding of how teachers learn, how they learn to learn, and how they apply their knowledge in practice to support student development (Avalos, 2011). It can be argued that teachers' professional development plays a critical role in achieving the educational goals of the school. Assessing the extent to which educational goals are achieved is crucial for anticipating and planning the changes that educational activities require. One way to identify these changes is through supervision in education. Educational supervision involves organizing educational activities in terms of content and efficiency to contribute to development (Koçak & Memişoğlu, 2020). Today, supervision is defined as a dynamic, bias-free, and continuous process that encourages teachers to collaborate to sustain reflective practices aimed at enhancing teaching and learning (Sullivan & Glanz, 2015). One of the purposes of supervision is to facilitate teachers' professional development. This research aims to examine the relationship between teachers' attitudes towards supervision and their professional development.

Method

A relational scanning model was utilized in the research. The study was conducted with 289 teachers serving in primary, middle, and high schools in the Aegean Region of Turkey during the 2022/2023 academic year. To determine the teachers' levels of professional development, the "Teacher Professional Learning Scale" developed by Gümüş et al. (2018) was used. The scale has four dimensions: collaboration, reflection, experimentation, and reaching out to the knowledge base. To assess teachers' attitudes towards supervision, the "Supervision Attitude Scale" developed by Uğurlu and Usta (2016) was used. The scale comprises three sub-dimensions: knowledge, kindness, and eagerness. Data analysis was conducted using descriptive statistics and canonical correlation analysis. Canonical correlation analysis was used to examine the relationships between the eagerness, knowledge, and kindness variables of the attitude towards the supervision dataset and the collaboration, reflection, experimentation, and reaching out to the knowledge base variables of the professional development dataset. Canonical correlation analysis is a technique used to examine multivariate relationships between two groups of structures/variables, each consisting of two or more variables (Fan & Konold, 2010).

Results

It was observed that teachers' attitudes towards supervision were moderate both overall and in sub-dimensions. Overall, teachers' perceptions of their professional development were generally positive. This is evidenced by the high ratings given to the sub-dimensions of collaboration, reflection, and reaching out to the knowledge base. The sub-dimension of experimentation was rated particularly highly. Pearson correlation analysis indicated that there were positive and low-level significant relationships between most of the sub-dimensions of the two variables; however, some did not show significant relationships. As a result of canonical correlation analysis, it was seen that three canonical functions were calculated. The significance of canonical variable pairs was tested using Wilk's statistic. Upon examination of the canonical correlation results for the canonical variable pairs, it was observed that the first variable pair was significant. Accordingly, the first function was considered. According to the first function, the relationship between the two data sets (attitudes towards supervision and professional development) was found as .22. The two data sets shared a variance of 5%. When examining the standardized canonical correlation coefficients and loadings, it was found that 65% of the attitude towards supervision canonical variable was explained by its sub-variables, and the contribution of sub-variables in forming the professional development canonical variable, which is the second set, was also found as 65%. Looking at the cross-loadings to see the proportion of explaining each other's variable sets, the

proportion of each variable set explaining the other was found as 3%. That is, the proportion of the professional development variable set explaining the attitudes towards supervision was 3%; similarly, the proportion of the attitudes towards the supervision variable set explaining the professional development was also 3%.

Conclusion

The results indicate that teachers' attitudes towards supervision are generally moderate. Teachers have expressed a moderate level of eagerness towards supervision, believing that supervision enhances them and their schools in all aspects, and that they are treated respectfully during supervision. At this point, it can be pointed out that teachers' satisfaction with the supervision process is not sufficient. According to another research finding, teachers perceive their professional development at a high level. Based on the findings of this study, it can be stated that teachers are actively engaged in their professional development and are aware of the importance of continuous learning. It is important to recognize and support efforts for professional development aimed at further enhancing teachers' knowledge and skills to improve the quality of education.

Although there is a low but significant relationship between teachers' attitudes towards supervision and their perceptions of professional development, the low level of relationship between the two variables may stem from the incomplete realization of the purpose, function, and roles of supervision. If the supervision process in schools is perceived by teachers as control-oriented and solely performance-based rather than supportive of teachers' professional development, teachers may perceive the impact of supervision on their professional development to be low.