ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİMDALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)

KARA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞINA BAĞLI ASKERÎ LİSELERDE, KLİNİK DENETİM MODELİNE GÖRE GÖSTERİLMESİ GEREKEN VE BÖLÜM BAŞKANLARI TARAFINDAN GÖSTERİLEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar ÜLGER

Ankara
Şubat, 2005

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİMDALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)

KARA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞINA BAĞLI ASKERÎ LİSELERDE, KLİNİK DENETİM MODELİNE GÖRE GÖSTERİLMESİ GEREKEN VE BÖLÜM BAŞKANLARI TARAFINDAN GÖSTERİLEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar ÜLGER

Danışman: Prof.Dr. İnayet AYDIN

Ankara
Şubat, 2005

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Yönetim süreçlerinden birisi olan denetim ve çağdaş denetim yaklaşımlarından klinik denetimi açıklamadan önce yönetim ve eğitim yönetimi kavramlarına değinmekte yarar olacaktır.

Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için başta insan olmak üzere maddi kaynakları ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir (İlgar,2000,13).

Hitt ve Middlemist (1979,5) ise yönetimi istenilen amaçlara ulaşmak için kaynakların bütünleştirilmesi ve koordinasyonu olarak tanımlamaktadır.

Yönetimin süreç yönüne vurgu yapan Schermerhons (1996,13) ise yönetimi amaçlara ulaşmak için kaynakların plânlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Hersey ve Blanchard da (1982,3), yönetimin fonksiyonlarını plânlama, örgütleme, güdüleme ve kontrol süreci olarak görmektedirler.

Bu tanımlardan hareketle yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için mevcut tüm kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma süreci olarak tanımlanabilir.

Yönetimin eğitime uygulanması ile meydana gelen eğitim yönetimi (Bursalıoğlu,2000,5), toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak için kurulan

eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için etkili işletme ve geliştirme sürecidir (Başaran,2000,61).

Taymaz (2003,20) ise eğitim yönetimini kamu yönetiminin özel bir alanı olarak görmekte ve eğitim örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak açıklamaktadır.

Yönetim; plânlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetim olmak üzere beş alt sürece sahiptir (Başaran,2000,105). Yönetim süreçlerinden birisi olan denetim, plânlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işlemesini izleme ve düzeltme sürecidir (Başaran,2000,137).

Bursalıoğlu (2000, s.172) denetimi, kamu yararına davranışları kontrol etme süreci olarak tanımlarken, Aydın (1993,1) ise denetimi örgütsel eylemlerin saptanan amaçlar doğrultusunda kabul edilen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının belirlenmesi süreci olarak tanımlamakta, denetimin temel amacını ise örgütün amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini saptamak ve daha iyisini elde etmek için süreci geliştirmek olarak belirtmektedir. Bunun yanında Başaran da (2000,103) denetimin sonul amacını, personeli özdenetime ulaştırmak biçiminde ortaya koymaktadır.

Başar (2000,6-7) ise denetimi öğeleriyle açıklamaya çalışmıştır. Denetim; durum saptama, değerlendirme ve son olarak da düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Durum saptama var olan durumu fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymaktır. Denetimin ikinci öğesi olan değerlendirme ise ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp bir değer yargısında bulunmaktır. Son olarak düzeltme ve geliştirme ise, değerlendirme sonunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, gereksiz fazlalıkların atılması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaçlardan ve plânlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneriler oluşturulmasıdır.

Eğitimde denetim, okul yönetiminin eğitim hizmeti ile ilgili beklentilerin elde edilmesiyle ilgilenen bir süreçtir (Eye ve Netzer, 1965,17).

Harris (1963,11) ise eğitim denetimini okul personelinin, okulun temel öğretimsel amaçlarını elde etmeyi doğrudan etkileyen okul işlerini sürdürmesi ve değiştirmesi olarak görmektedir.

Adams ve Dickey (1953,9) eğitim denetimini öğretimi geliştirmek için plânlanan bir program olarak tanımlarken, Burton ve Bruecker (1955,8) ise denetimi, öğrencinin yetişmesini ve gelişmesini etkileyen etmenlerle ilgilenen teknik bir uzmanlık hizmeti olarak görmektedirler.

Tüm bu tanımlardan hareketle eğitim denetimi öğrencinin gelişmesi için belirlenen amaçların ulaşılması ile ilgilenen bir süreç olarak betimlenebilir.

Eğitimde denetim uygulamalarını tarihi süreci içinde incelediğimizde bilimsel yönetim yaklaşımı, demokratik insan ilişkileri yaklaşımı ve çağdaş denetim yaklaşımı olarak üç grupta toplanabilir (Aydın,1993,3).

Bilimsel yönetimin uygulanmasında öğretmen kendisi dışında oluşturulan ilke ve yöntemlere göre hareket eden bir uygulayıcı konumundadır. Demokratik insan ilişkileri yaklaşımında ise insan kişiliğine saygıya ve kararlara katılmaya önem verildiği görülmekte, ancak öğretmenlerin meslekî yetersizliklerine ilişkin varsayım hala geçerliliğini korumaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımında insan kaynaklarına önem verilmekte ve insanın geliştirilmesi bu yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenin geliştirilmesi denetimin temel amacını oluşturmakta ve denetim ihtiyaç duyulan yer ve zamanda öğretmene sağlanacak meslekî rehberlik ve yardım olarak görülmektedir (Aydın,1993, 3-11).

Çağdaş denetim yaklaşımıyla, artık denetim öğretmenin ve diğer okul çalışanlarının açığını arayan bir kontrol mekanizması olmaktan çıkmış, söz konusu çalışanların meslekî gelişimine odaklanmıştır.

Sınıf içi etkinliklerin denetimiyle ilgilenen klinik denetimi ise, öncülerinden Cogan (1973,9) öğretmenin sınıf içi edimini arttırmak için planlanmış akılcı bir çalışma olarak tanımlamaktadır. Sınıf içindeki olaylardan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve öğretmenle denetçi arasındaki ilişki,

öğretmenin öğretimsel davranışlarını geliştirerek, öğrencinin öğrenmesini amaçlayan program, yöntem ve stratejilerin temelini oluşturur.

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980,19-20) ise klinik denetimi, öğretimsel denetimin bir bölümü olarak tanımlamakta ve verilerin gerçek öğretim olaylarının ilk elden gözlenerek elde edildiği, öğretim davranış ve etkinliklerinin incelenmesinde öğretmen ile denetçi arasındaki yüz yüze etkileşim olarak görmektedirler.

Bir başka görüşe göre ise klinik denetim, öğretmenin meslekî gelişimi ve öğretiminin geliştirilmesi amacıyla sınıftaki öğretim hakkında denetçinin öğretmenle yüz yüze gelmesi ve görüşmesidir (Sergiovanni ve Starratt, 1979, 305).

Flanders (1976,47,48; akt: Goldhammer ve diğerleri,1980,19) ise klinik denetimi en az birinin edimi üzerinde çalışılan öğretmen olması kaydıyla, öğretimin geliştirilmesine yoğunlaşmış en az iki kişi arasındaki özel bir durum olarak görmektedir.

Tüm bu tanımları göz önünde bulundurarak klinik denetim için, öğrencilerin öğrenme seviyesini arttırmak amacıyla, öğretmenle yüz yüze etkileşim kurarak, sınıftaki gerçek olaylardan elde edilen verilerin ışığında, öğretmenin öğretimsel edimini geliştiren meslekî bir yardımdır denilebilir.

Eğitim örgütlerinden birisi olan askerî liseler de K.K.K.lığının lider kadrosu olan subayları yetiştiren Kara Harp Okulunun, öğrenci ihtiyacını karşılamak için kurulmuş liselerdir. Bu askerî liselerin temel amacı Kara Harp Okuluna öğrencileri bilgi, beceri ve tutum boyutunda istenilen seviyede yetiştirmektir. Bu amaç çerçevesinde askerî liseler de her örgüt gibi hedeflerine ulaşabildikleri sürece varlıklarını sürdürebilmektedirler. Bu yüzden öğretim sürecinin devamlı olarak izlenmesi ve geliştirilmesi hayati bir zorunluluktur. Bu noktada askerî liselerde öğretim sürecini geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Askerî liselerde öğretimi denetleme ve değerlendirme yetkisi, K.K.K.lığına bağlı orta dereceli askerî okullarda denetleme ve değerlendirme yönergesi ile eğitim ve okullar daire başkanlığına verilmiştir. Ayrıca

öğretmenin öğretimsel yeterliğinin gelişiminden ve değerlendirilmesinden okul komutanı, öğretim başkanı ve bölüm başkanları emirlerle yetkili ve sorumlu tutulmuştur.

Askerî liselerde öğretim denetimlerinin genel amacı, okulların eğitim - öğretim ve idari görevlerini başarabilme seviyelerinin tespit edilmesi, geliştirilmesi ve idamesidir. Buna yönelik olarak askerî liselerin denetimlerinde güdülen alt amaçlar ise; okulların eğitim - öğretim performanslarını ortaya çıkarmak, kanun, yönetmelik, yönerge, direktif, emir ve planların uygulanma derecelerini tespit etmek, K.K.K.lığınca verilen emirlerin uygulanma derecesini araştırmak, aksaklıklar ile noksanlıkların nedenlerini ve giderilme çarelerini birlikte ortaya koymak, öğretim ana ve alt sistemleri üzerinde uzun vadeli değerlendirmeler yaparak askerî liselerin öğretiminin daha üst seviyeye çıkmasına yardımcı olmaktır.

Askerî liselerde öğretim denetimleri her yarıyıl için planlanırve okullara yayınlanır. Ayrıca denetimden 15 gün önce ilgili okullara tekrar denetim zamanı duyurulur. Habersiz denetimlerde ise bir gün önceden haber verilir.

Denetimlerde denetçiler tarafsız olurlar ve hiç bir makamın etkisinde kalmadan nesnel olarak denetim yaparlar. Denetimlerde incelenen faaliyet ve konu ile ilgili olarak hazırlanmış denetleme kontrol formları esas alınır, değerlendirme sonuçlarına göre denetim raporları hazırlanır ve raporlarda tespit edilen yanlış veya eksik hususlarla ilgili olarak önerilerde bulunulur.

Ayrıca denetçiler, ders denetiminde mesleğin ve taşıdıkları sıfatın gerektirdiği saygınlığı ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunmazlar, dersin işlenişine karışmazlar, inceleme ve değerlendirme sonuçlarını komutanlığın izni olmadan ilgililere açıklamazlar.

Denetçilerin ders gözleminde ise öğretmenlerle ilgili dikkat ettikleri hususlar ise, öğretmenin kılık kıyafeti, öğrencilere hitap şekli, dersteki davranış, jest ve mimikleri, öğrencilerle iletişim kurma becersi, ders hazırlığı, öğretim yöntemleri, soru sorma teknikleri ve öğrencinin sorularına doyurucu yanıt verebilme becerisi, öğretim materyallerini uygun kullanabilmesi, dersi özetlemesi ve değerlendirmesidir.

Yapılan her denetleme sonunda bir değerlendirme yapılarak denetlemenin amacına ulaşması sağlanır. Bu değerlendirme ile okulun her konuda ve genelde seviyesi ortaya konulurken, görülen aksaklık ve noksanlıkların da nedenleri araştırılarak bunların giderilmesi için çare ve tedbirler önerilir.

Görüldüğü gibi askerî liselerdeki öğretim denetimleri, denetimin önceden haber verilmesi, denetçinin derse karışmaması, denetçilerin tarafsız ve nesnel olmaları, ders gözleminde dikkat edilecek hususlar gibi konularda klinik denetim anlayışıyla paralellik göstermektedir.

Burada öğretmene meslekî yardımı en iyi yapabilecek olan öğretmenlerin ilk sicil amirleri bölüm başkanları görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlere klinik denetim uygulayabilecek denetçiler olarak bölüm başkanları seçilmiştir.

Yukarıda tartışılan konular ışığında K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin bu görüşleri,
    a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)

   b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında,
   a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)
   b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin gözlem boyutuna göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin bu görüşleri,
   a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)
   b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin gözlem boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında,
   a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)
   b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin bu görüşleri,
   a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)
   b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin

öğretmen görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında,

a. Unvanlarına göre (Subay, Üstsubay)
b. Bölümlerine göre (Fen dersleri, Sosyal dersler, Yabancı diller, Uygulamalı dersler bölümleri) anlamlı bir farklılık var mıdır?

Önem

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri amaçlarına ulaşma derecesine bağlıdır. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumlarını sürekli izlemek zorundadır. Bu zorunluluk denetimi örgütün vazgeçilmez bir unsuru yapmaktadır.

K.K.K.lığının lider kadrosu olan subayları yetiştiren Kara Harp Okuluna, öğrenci kaynağını sağlayan askerî liselerin de varlıklarını sürdürebilmeleri için öğretim sürecinin denetimi zorunludur. Bu araştırmanın askerî liselerde ders denetimleriyle ilgili sorunları ortaya çıkaracağı ve bu sorunlara ilişkin önemli ölçüde çözüm önerileri sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca K.K.K.lığında yapılan denetimlerle ilgili yeterli araştırmanın bulunmamasından dolayı, bu araştırmanın gelecekte bu tür denetimlerle ilgili yapılacak araştırmalara da bir rehber olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmenin gelişimini odak noktasına alan klinik denetimin askerî liselerde hangi düzeyde uygulanabileceğine ve hangi düzeyde uygulandığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konmasıyla, askerî liselerdeki ders denetimine yeni bir boyut kazandırılabileceği değerlendirilmektedir.

Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde 2004-2005 öğretim yılında görev yapan öğretmen görüşleri ile

2. Acheson ve Gall (1987)'un plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesi boyutlarından oluşan klinik denetim modeli ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Askerî lise **:**K.K.K.lığının lider kadrosu subayları yetiştiren Kara Harp Okulunun öğrenci ihtiyacını karşılayan lise türü.

Denetçi **:**K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde görev yapan ve öğretim denetimiyle sorumlu ve yetkili bölüm başkanı.

Öğretmen **:**K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde görev yapan öğretmenler.

Klinik denetim **:**Öğretmenin sınıf içindeki öğretimsel yeterliliğini arttırmak için gerçek sınıf ortamından elde edilen veriler ışığında öğretmene yapılan plânlı bir meslekî yardım.

Unvan **:**Askerî liselerde görev yapan öğretmenlerin unvanları (Asteğmen, Teğmen, Üsteğmen ve Yüzbaşı rütbesindeki öğretmenler subay unvanına; Binbaşı, Yarbay, Albay rütbesindeki öğretmenler üstsubay unvanına sahiptir.)

Bölüm **:**Askerî liselerde görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre bağlı oldukları birim. (matematik, fizik, kimya, biyoloji ve bilgisayar derslerinin öğretmenleri, fen dersleri bölüm başkanlığına; edebiyat, tarih, inkılap tarihi, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe ve psikoloji derslerinin öğretmenleri sosyal dersler bölüm başkanlığına; İngilizce, Almanca ve Fransızca derslerinin öğretmenleri yabancı diller bölüm başkanlığına; beden eğitimi, resim ve müzik derslerinin öğretmenleri ise uygulamalı dersler bölüm başkanlığına bağlıdır.

K.K.Eğitim ve Okullar Daire Başkanlığı : Askerî liselerin bağlı olduğu komutanlık.

BÖLÜM II

KLİNİK DENETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ

Klinik denetim, 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve sınıf içi etkinliklerle ilgilenen çağdaş denetim yaklaşımlarından birisidir.

Aşağıda klinik denetimin tanımı ve gelişimi, özellikleri ve varsayımları, sınırlılıkları, amaçları ve aşamaları tartışılmıştır.

Klinik Denetimin Tanımı ve Gelişimi

Acheson ve Gall (1987,11) klinik denetimi, öğretmenin öğretimsel edimini geliştirmek için yapılan meslekî bir yardım olarak tanımlamışlardır.

En basit haliyle klinik denetim hedeflerin ve ders plânının gözden geçirilmesi için öğretmenle görüşmeyi, dersin doğrudan gözlenmesini ve geliştirilmesi gereken alanlarla ilgili öğretmenle tekrar görüşmeyi ve geri bildirim yapmayı içerir (www.humboldt.edu).

Klinik denetim öğretmenin öğretimini geliştirmek için, denetçi ile arasındaki yüz yüze etkileşimle gerçekleştirilen tüm çabaları ifade eder. Bu bağlamda klinik denetim hizmet içi etkinlikler, müfredat programı geliştirme, stajyer öğretmenler için uyum programları gibi hususlarda geleneksel denetimle çatışır (Denham,1977,33).

Bu tanımlarda iki nokta dikkat çekicidir. Bunlar; öğretmenle denetçi arasındaki yüz yüze etkileşim ve sınıftaki gerçek olaylardan elde edilen verilerin çözümlenmesidir (Aydın,1993,30).

Bu modeldeki "klinik" (clinical) terimi, tıp literatüründe geçen ve hastaların tedavi edildiği yer anlamında değil, öğretmenle denetçi arasındaki meslekî ilişkinin geliştirilmesi, sınıf içi olayların çözümlenmesi ve öğretmenin

sınıftaki gerçek davranışlarının üzerine odaklanılması anlamında kullanılmıştır. (Acheson ve Gall,1987,11; Cogan,1973,9; Tanner ve Tanner,1987,182).

Klinik denetim ilk olarak Cogan, Goldhammer ve Krajewski tarafından, 1962'de önce Harvard-Newton yaz programında, daha sonra da 1963'de Harward-Lexington yaz programında uygulanmıştır (Goldhammer ve diğerleri,1980,2; Tanner ve Tanner,1987,180). Ancak klinik denetim etkisini on yıl sonra Cogan'ın, Goldhammer ve diğerlerinin "Klinik Denetim" isminde yayınlanan iki kitabıyla gösterebilmiştir (Reavis,1976,360).

Cogan 1950'li yılların sonlarında Harward MAT programında çalışırken geleneksel denetimin gerek öğretmenler, gerekse denetçiler tarafından yararlı bulunmadığını anlamış ve edindiği tecrübe ile klinik denetim döngüsünü yavaş yavaş ortaya çıkarmıştır. Bu döngü öğretimsel gelişmenin sadece öğretmene verilecek doğrudan geri bildirimle gerçekleşeceği varsayımına dayanmaktadır (Reavis,1976,360; Denham,1977,35). Pajak (2002,190) klinik denetimin gelişimini tarihi süreci içinde dört gruba ayırmıştır. Bu gruplara aşağıda kısaca değinilmiştir.

1. Gerçek Klinik Denetim Modelleri: Bu modeller 1960'lı yılarda Goldhammer, Cogan, Mosher ve Purpel tarafından önerilen modellerdir. Bu modellerde denetçi ile öğretmen arasındaki meslekî ilişki ve öğretmenin bireysel öğretim tekniklerini geliştirmesine önem verilir.
2. Hümanist / Sanatsal Modeller: Bu modeller 1970'li yılların sonlarında Blumberg ve Eisner'in önerdiği modellerdir. Bu modellerde prosedürleri adım adım takip etmekten vazgeçilmiş, öğretmenin kişisel sezgi gücü ve sanatsallığı ön plâna çıkartılmıştır.
3. Teknik / Didaktik Modeller: Acheson, Gall, Hunter, Joyce ve Showers'in ortaya koyduğu bu modeller 1980'lerin başında ortaya çıkmıştır. Bu modellerde denetçilere plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim aşamalarında kullanabilecekleri teknikler önerilmektedir.
4. Geliştirici / Yansıtıcı Modeller: Glickman, Costa, Garmston, Schön, Zeichner, Garman, Smyth, Retallick, Bowers, Flinders ve Waite'in ortaya koyduğu bu modeller, 1990'lı yıllarda ortaya konmuştur. Bu

modellerde denetçiler, öğretmenleri meslekî gelişime ve uygulamaya yönelik özel ilkeleri keşfetmeye teşvik ederler.

Bu modeller, veri toplama ve kaydetme yöntemleri konusunda, kullandıkları boyutların sayılarında, öğretmen ve denetçi arasındaki kontrolün paylaşımında, plânlama ve geri bildirim görüşmelerinin yapılandırılmasında farklılıklar göstermektedir (Pajak 2002,202).

Bu modellerden hangisinin kullanılacağı ise öğretmenin ihtiyaçlarına ve öğrenme yöntemlerine göre değişmektedir.

Klinik Denetimin Özellikleri ve Varsayımları

Klinik denetimi diğer denetim türlerinden farklı kılan bazı özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır (Goldhammer ve diğerleri, 1980,26,27): Klinik denetim;

1. Öğretimi geliştiren bir uygulamadır.
2. Öğretim sürecine ölçülü bir müdahaledir.
3. Öğretmen ve denetçi arasındaki meslekî ilişkiye dayanır.
4. Gelişim için karşılıklı güveni gerektirir.
5. Sistematiktir, ancak değişen durumlar için esneklik gerektirir.
6. Gerçekle ideal arasında bir köprü oluşturur.
7. Denetçinin öğretim ve öğrenme hakkında öğretmenden daha fazla bilgi sahibi olmasını gerektirir.
8. Denetçinin eğitilmesini gerektirir.

Weller (1977;akt: Acheson ve Gall, 1987,14-15; Hopkins ve Moore, 1993,80-81) ise Goldhammer ve diğerlerinin belirttiği bu özelliklere bazı özellikler ve varsayımlar eklemiştir. Klinik denetimde;

1. Denetçi, öğretmenin öğretim beceri ve tekniklerini arttırmasında sorumluluk alır.
2. Denetçi, öğretmenin kişiliğini değiştirmek için değil, öğretimini geliştirmek için müdahalelerde bulunur.
3. Gözleme dayalı öğretimsel hipotezlerin oluşturulması ve test edilmesi plânlama ve çözümleme temeline dayanır.

4. Görüşmeler, önemli ve değiştirilebilir öğretimsel konularla ilgilidir.
5. Geri bildirim görüşmesi başarısızlıkları kınamak yerine, başarılı yönleri güçlendirme ve yapıcı çözümlemeler üzerine yoğunlaşır.
6. Dayanaksız değer yargıları değil, gözlemsel kanıtlar temel alınır.
7. Plânlama, gözlem ve çözümleme döngüsü sürekli ve birikimlidir.
8. Denetim sürecinde öncelik öğretimin çözümlenmesi ve geliştirilmesidir..
9. Öğretmen kendi öğretimini çözümleyip, kendi kişisel öğretim yöntemini geliştirme özgürlüğüne ve sorumluluğuna sahiptir.
10. Denetçi de benzer şekilde, kendi denetimini değerlendirme özgürlüğüne ve sorumluluğuna sahiptir.

Hopkins ve Moore (1993,77-80) ise klinik denetimin varsayımlarına ayrıca şu hususları eklemişlerdir :

1. Öğretmenler kendi öğretimlerini çözümleyebilirler ve öğretimlerini geliştirmek için yeni yöntemler uygulayabilirler.
2. Öğretmenler kendi öğretimsel sorunlarını çözebilmek için gerekli güdüye ve yeterliliğe sahiptir. Denetçinin rolü öğretmenin sorunlarını tanımlayıp açıklık getirmek ve öğretmenin kendisinden yararlanmasına olanak sağlamaktır. Kent (2001,229) ise klinik denetimin gerçek ruhunun, öğretmenlerin kendi öğretimlerini inceleyebilme ve değişiklikler yapabilme kapasiteleri olduğunu söylemektedir.
3. Öğretmenin öğretiminin gelişmesi için denetçi ve öğretmen işbirliği çok önemlidir.
4. Öğretmenlerin öğretimsel gelişimi ön plândadır. Denetçiler öğretmeni değerlendirmekten çok gelişimine öncelik verir.
5. Klinik denetim, öğretmene yapılan denetçi desteğini ortadan kaldırmaz. Aksine öğretmenin aşamalı olarak daha bağımsız olmasını sağlar. Klinik denetim öğretmenlerin kendi kendilerine çözümleme yapabilmelerini ve kişisel yeterliğe ulaşmalarını sağlar.

Kısacası öğretmenleri öz denetimli hale getirmeye çalışır. Klinik denetim öğretmenlerin meslekî sorumluluk almalarını desteklemekte, onların kendi kendilerini yönlendirme ve çözümleme yapabilme kapasitelerini arttırmaktadır (Pajak 2002,204).

Bu konuda Armstrong ve Ladd, (1975) Los Angeles'da "Öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin öz denetim oluşturmalarında denetim etkisinin değerlendirilmesi ve uygulanması" adında bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada temel eğitimdeki 74 fakülte öğrencisi kullanılmıştır. Klinik denetim süreciyle öğretim gören deney grubunun sonuçta diğerlerine göre daha öz denetimli olduğu gözlenmiştir (Goldhammer ve diğerleri,1980,195).

Klinik denetimin tüm bu özellik ve varsayımlarının temelinde, sınıf içinden elde edilen gerçek verileri kullanarak öğretmenin öğretimsel edimini arttırmasına yardım yatmaktadır. Klinik denetimin en temel özellikleri öğretmenin öğretiminin gelişimine odaklı olması ve sınıf gözleminde elde edilen gerçek verilere dayanmasıdır. Klinik denetimin temel varsayımı ise öğretmenin öğretiminin gelişmesi ile öğrencilerin öğrenme seviyelerinin de artacağı varsayımıdır. Tüm çabalar öğretmenin meslekî açıdan gelişimini sağlayarak öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmek içindir.

Bu noktada akla gelen iki önemli soru vardır. Bunlardan birincisi "Klinik denetim, öğretmenlerin sınıf içi edimlerini geliştirmelerine gerçekten yardım etmekte midir?".

Bu soruyu cevap olabilecek nitelikte bir çok araştırma mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır;

Boyan ve Copeland (1974;akt: Acheson ve Gall,1987,23) denetçilere uygulanacak klinik denetimi temel alan bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu programda eğitilen denetçilerin öğretmenlere gelişimlerinde önemli ölçüde yardım edebildiklerini bulmuşlardır.

Jones (1992) Oklahoma State Üniversitesi'nde geleneksel denetimle klinik denetimin karşılaştırıldığı deneysel bir araştırma yapmıştır.1990-1991 öğretim yılında Oklahoma'daki dört okul bölgesinde, kontrol grubundaki öğretmenler geleneksel yöntemle denetlenirken, deney grubundakilere klinik denetim uygulanmıştır. Sonuçta klinik denetim uygulanan grupta ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun son test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları arasında

anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark klinik denetimin öğretmen davranışlarını geleneksel denetimden daha çok olumlu yönde etkilediğidir. Ayrıca deney grubundaki öğretmenler müdürlerin davranışlarını daha çok benimsenebilir bulmuşlardır (Dis. Abs.Int.,1993,2774).

Steinhaus (1987) ise Wyoming Üniversitesi'nde 43 müdür ve 197 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada klinik denetim uygulanan öğretmenlerle geleneksel denetim gören öğretmenlerin performanslarını karşılaştırmıştır. Sonuçta klinik denetim gören öğretmenlerin klinik denetim görmeyen öğretmenlere göre denetimden daha memnun oldukları bulunmuştur (Dis. Abs.Int.,1988,1339).

Mattes (1983), Colorado Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada klinik denetimin ve geleneksel denetimin öğretmen performansını geliştirmesindeki etkileri karşılaştırmıştır. Araştırmada 24 denetçiden 12 'si klinik denetimi, 12'si ise geleneksel denetimi uygulamıştır. Toplam 193 öğretmenden alınan verilere göre öğretmenler klinik denetime karşı daha olumlu tavır takınmışlardır. Ayrıca üç yıldan daha kıdemli öğretmenler arasındaki gelişim daha fazla olmuştur (Dis. Abs.Int.,1983,940).

Myers (1975), Tennessee Üniversitesi'nde öğretmenlerin denetime karşı olan algılarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 32 öğretmene denetime karşı kendi izlenimleri ve tutumları ile ilgili anket uygulanmıştır. Ancak anketten önce deney grubuna klinik denetimle ilgili iki günlük eğitim semineri verilmiştir. Sonuçta deney grubunun kontrol grubuna oranla denetime karşı daha olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur (Goldhammer ve diğerleri,1980,197).

Yukarıdaki araştırmalardan klinik denetimin, öğretmenlerin denetime karşı daha olumlu yaklaşmasını sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Denham (1977,36) ise ikinci soru olarak klinik denetimin gerçekten öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırıp arttıramadığının araştırılmasını önermektedir.

Maalesef klinik denetimin öğrenci üzerindeki etkisini ortaya koyan inandırıcı ve yeterli araştırma mevcut değildir. Bunun sebebi de bu etkinin

gözlenebilmesi için çok zaman gerekmesi ve bu işin maliyetli olmasıdır. Ancak bu tür bir araştırma teoride yöntemsel olarak mümkündür (Acheson ve Gall,1987,25).

Öğretmenin edimin gelişmesiyle öğrencinin de ediminin gelişeceğine olan inanç klinik denetimin araştırılması gereken varsayımı olarak halen karşımızda durmaktadır.

Klinik Denetimin Sınırlılıkları

Klinik denetimin bu özelliklerinin ortaya çıkardığı ve hedeflediği yararları yanında, ne yazık ki klinik denetimin uygulamaya konulması ilk etapta başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bunun öncelikli sebebi ise birçok üniversitenin klinik denetimini çok maliyetli görmesidir (Hopkins ve Moore.1993, 91). Balcı (1987,34), bu soruna karşı denetim sorumluluğunun okullarda kurulacak bir personel geliştirme komitesine verilmesini önermektedir. Böylece bir yandan maliyetler düşerken bir yandan da klinik denetim döngüleri için gereken zaman sınırlandırması ortadan kalkacaktır.

Harris (1976, akt. Hopkins ve Moore,1993, 91) klinik denetiminin sınırlılıklarını üç kategoriye ayırmıştır.

İlk sınırlılık klinik denetimin yerleştirilmesinde ortaya çıkmıştır. Bürokratik ve sosyal zorluklar klinik denetimin uygulanmasına izin vermemektedir. Örgütün yapısı klinik denetimin görüşme ve gözlem aşamaları için yeteri kadar zamana imkan tanımamaktadır.

İkinci sınırlılık ise yetişmiş klinik denetçinin yeterli sayıda bulunmamasıdır. Bu soruna karşın Riechard (1976,364) “yerleşik klinik denetçi” (Resident Clinical Supervisor) adını verdiği denetçinin okullarda aynı zamanda öğretmen olarak çalışan kıdemli bir öğretmenin olmasını önermektedir. Yerleşik denetçinin yetişmesi için ise iki yıllık bir eğitim programı tasarlamıştır. Bu programın ilk yılı üniversitede geçen kursiyerlik dönemidir. İlk yıl üniversitede klinik denetim uygulamaları ve liderlik konularında hizmet içi eğitime tabi tutulan kıdemli öğretmenler, ikinci yıl ise

okullarda stajyer denetçi olarak çalışırlar. İki yıllık programı başarıyla bitirenlere sertifika verilip kendi okullarında kısmen öğretmenlik yaparken aynı zamanda denetçi olarak çalışmaları sağlanır. Böyle bir sistemle yetersiz sayıdaki klinik denetçi sıkıntısının ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu sistemle klinik denetimin uygulanması için yeterli zamanın olmaması gibi sorunlar da ortadan kalkacaktır.

Üçüncü sınırlılık ise öğretmenin klinik denetimi bir cezalandırma süreci olarak algılamasıdır. Bu sorun da ancak çok sayıdaki ve nitelikli klinik denetçinin, bu denetim şeklinin amaçlarını ve yararlarını öğretmenlere benimsetmeleri ile çözülebilir.

Tüm bu sorunlara rağmen yapılan araştırmalar klinik denetimin öğretmenlere sağladığı yararları doğrular yöndedir.

Klinik Denetimin Amaçları

Klinik denetimin temel amacı öğretmenin sınıf içi öğretimini geliştirerek öğrencinin öğrenme seviyesini yükseltmektir. Bu temel amaç çerçevesinde klinik denetimin alt amaçları şu şekilde sıralanabilir (Acheson ve Gall, 1987,15-16).

Nesnel Geri Bildirimle Öğretmene Bugünkü Durumunu Göstermek

Klinik denetim, öğretmenlerin öğretimleri esnasında gerçekte ne yaptıklarını gösteren bir aynadır. Elde edilen nesnel veriler bazen öğretmenin de farkında olamadığı öğretimsel sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Öğretimsel Sorunları Tanımlamak ve Çözmek

Klinik denetimde, denetçinin kullandığı görüşme teknikleri ve gözlem kayıtları, öğretmenin ne yaptığı ile ne yapmak istediği arasındaki farkı belirlemesine yardımcı olur. Yani klinik denetim ideal durum ile mevcut durum

arasındaki farkı belirleyerek yapılması gerekenler konusunda öğretmene ve denetçiye yol gösterir.

Öğretim Stratejilerini Kullanma Becerilerini Geliştirmek

Klinik denetimin amacı sadece ani karşılaşılan sorunları ve krizleri çözmek değildir. Aynı zamanda öğretmenin öğrencileri güdülemesinde ve sınıf yönetiminde etkili öğretimsel stratejiler geliştirmesine yardım etmektir.

Terfi Etme, Sözleşme Uzatma veya Diğer Kararlar İçin Öğretmeni Değerlendirmek

Öğretmenin değerlendirilmesi klinik denetimin en çok tartışılan işlevidir. Bir yandan öğretmenin meslekî gelişimi hedeflenirken, diğer taraftan öğretmeni değerlendirmek çelişiyormuş gibi görülebilir. Bu noktada denetçi iki rol arasında çatışma yaşamaya başlar. Bunlar değerlendiricilik ve kolaylaştırıcılık rolleridir.

Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler de denetçiye destek için güvenmekle, eleştirilme ve değerlendirmeden olumsuz not alma endişesiyle denetçiden çekinmek arasında ikilem yaşamaktadırlar. Fakat aynı şekilde öğretmenler de denetçilerin yaşadığı bu ilkemi öğrencilerine karşı yaşamaktadırlar. Öğretmenler de öğrencilerini bir yandan değerlendirirken diğer taraftan onların öğrenmelerine yardımcı olmak zorundadırlar. Klinik denetim denetçinin kolaylaştırıcı rolü ile ilgilenmektedir, ancak öğretmenin değerlendirilmesi gerçeğini de kabul etmektedir. Değerlendirmenin sıkıntısı denetçilerin öğretmeni de değerlendirme sürecine dahil etmesi ile aşılabilir. Eğer öğretmen değerlendirme kriterlerinin neler olduğunu biliyorsa ve denetçiye güveniyorsa bu süreç daha az sıkıntı yaratacaktır. Ayrıca nesnel sınıf gözlem verileri öğretmenle paylaşılarak öğretmenin değerlendirilmesinde temel olarak kullanılabilir (Acheson ve Gall,1987,18,19).

Anderson (1972) denetçinin rolünü öğretmenin kendi değerlendirmesini yapmasına yardım etmesi olarak görmektedir. Öğretmen değerlendirmesi ile ilgili görüşleri şu şekilde sıralanabilir (Reavis,1976,363).:

1. Öğretmenler meslektaş olarak algılanmalı.
2. Öğretmenler başlangıçtan itibaren değerlendirme sürecine katılmalı.
3. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde mesleklerine son verme tehdidi kullanılmamalı.
4. Öğretmenler devamlı geri bildirim almalı.

Van Langavend (1991) Temple Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, yöneticinin öğretmeni değerlendirme sorumluluğu ile öğretmenin öğretimini geliştirmesine yardım etme sorumluluğunu ayıran okullarla, ayırmayan okullar arasındaki farkı belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçta bu iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. (Dis. Abs.Int.,1991,1606). Yani bu iki sorumluluğu bir tek denetçinin üstlenmesinde bir sakınca bulunmamıştır.

Klinik denetim, öğretimin değerlendirmesiyle ilgili beklentileri fazlasıyla karşılayabilmektedir. Sınıf içi denetime açıklık ve belirginlik getirmektedir. Öğrencilere verilen öğretimin kalitesini geliştirmek için değerlendirmenin yapmaya çalıştığı her şeyi başarma potansiyeline sahiptir (Reavis,1976,363).

Burke (1977,29-32) daha çok endüstride kullanılan "hedeflere göre yönetim" tekniğinin eğitimde öğretmenlerin klinik denetimle denetlenmesinde kullanılabileceğini önermektedir. Bu teknikte öncelikli olarak hedefler belirlenir ve bu hedefler dört gruba ayrılır. Bunlar; rutin hedefler, acil hedefler, yaratıcı hedefler ve personelin gelişimine odaklı hedeflerdir. Rutin hedefler ve acil hedefler işin yapılması için gereken temel hedeflerdir. Yaratıcı hedefler görevin başarılmasından sonra, normal beklentilerin üzerindeki hedeflerdir. Örneğin yeni bir müfredatın oluşturulması, yeni öğretim materyallerinin geliştirilmesi gibi. Personelin gelişimine odaklı hedefler ise personelin işinde daha iyi olması için oluşturulan hedeflerdir.

Burke burada klinik denetimin ilk aşaması olan plânlama görüşmesinde denetçi ve öğretmenin tüm bu hedefleri belirlemelerini ve görüş birliğine varmalarını önermektedir. Böylece öğretmenin değerlendirilmesinde bu hedeflerin başarılma derecesi temel alınabilir. Bu sayede öğretmenin sadece

gözlenebilir değil, gözlemlenemeyen davranışları ve başarıları da değerlendirmeye katılmış olur.

Klinik denetimin öğretmeni değerlendirme sorununu aşabildiğini kanıtlayan bir çok araştırma mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır:

Martin (1975;akt: Acheson ve Gall,1987,22) sistematik gözlem teknikleri üzerinde eğitim almış öğretmenlerden ve denetçilerden oluşan bir deney grubu ile bu eğitimi almamış öğretmen ve denetçilerden oluşan bir kontrol grubu üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı sonunda eğitim almış öğretmenlerin yıllık değerlendirmelerin daha yararlı olduklarına inandıklarını, bu değerlendirmenin terfide ve sözleşme uzatmada temel olmasını daha çok kabullendiklerini ve klinik denetime karşı olumlu bir tavır sergilediklerini bulmuştur.

Kempton (1991) Massachusetts Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada açıklayıcı değerlendirmeyi ve klinik denetimi öğretmenlerin nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta öğretmenler klinik denetim teknikleri kullanılarak yapılan değerlendirmenin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür açıklayıcı değerlendirmenin kullanımının öğretmenlerdeki endişeyi azalttığı görülmüştür (Dis. Abs.Int.,1991,1965).

Jones (1990) Alabama Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada klinik denetim gören öğretmenlerin denetimle ilgili algılarını ve memnuniyet düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bunun için Bolivia'daki bir bölgede göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinden kontrol ve deney grubu oluşturulmuş ve bu gruplarla ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra deney grubuna klinik denetim, kontrol grubuna ise daha önceki rutin denetim uygulanmıştır. Uygulamadan sonra gruplarla tekrar görüşülmüş ve sonuçta klinik denetim gören deney grubundakiler denetimden ve değerlendirmelerden kontrol grubuna göre daha memnun kalmışlardır. Ayrıca denetimin yeteneklerini geliştirdiğini ve denetçileri de motivasyon kaynağı olarak gördüklerini söylemişlerdir (Dis. Abs.Int.,1991,367).

Maldonado (1990) Massachusetts Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada öğretmenlerin yerine denetçilerin klinik denetimle ilintili değerlendirme sürecine ilişkin düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Puerto Rico'nun

kuzeydoğusunda görev yapan 35 denetçiden veri toplanmıştır. Sonuçta denetçilerin %80'i klinik denetimle ilintili değerlendirme sürecini olumlu bulmuşlardır (Dis. Abs.Int.,1991,2586).

Hall (1974) Nova Üniversitesi'nde "Küçük Okullar İçin Öğretmen Değerlendirme-Denetim Modeli" adlı bir doktora tezi yapmıştır. Araştırmada 30 öğretmene öğretimsel uygulamalarını geliştirmeleri amacıyla klinik denetim kullanılarak değerlendirme yapılmış ve denetime karşı tavırlarının olumlu yönde değiştiği ölçülmüştür (Goldhammer ve diğerleri,1980,196).

Buna benzer bir çok araştırma klinik denetimle yapılan değerlendirmelerin öğretmenler tarafından daha çok kabullenildiğini göstermektedir. Bundaki en büyük etken ise öğretmenlerin değerlendirme kriterlerini denetimden önce biliyor olması ve değerlendirmede kullanılan verilerin sınıf gözleminden elde edilen nesnel veriler olmasıdır.

Öğretmenin Sürekli Meslekî Gelişimine İlişkin Olumlu Bir Tutum Geliştirmesine Yardımcı Olmak

Klinik denetimin diğer bir amacı da, öğretmenlik eğitiminin gerekli diploma ve sertifikayı aldıktan sonra bitmediğini, kişisel gelişimin ve eğitimin meslek yaşantısı boyunca sürekli olduğunu öğretmenin kavramasın sağlamaktır. Bunun için denetçinin yeni denetim becerileri geliştirerek öğretmene model olması gerekir.

Tüm bu tartışmaların ışığında klinik denetimin temelinde öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını geliştirerek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmak ve öğretmenleri özdenetimli hale getirmek bulunmaktadır.

Klinik Denetimin Aşamaları

Öğretmenle yüz yüze görüşmeyi ve sınıf içindeki gerçek olayların gözlenmesiyle elde edilen verilerin analizi ile öğretmenin öğretimsel gelişimini hedefleyen klinik denetim çeşitli yazarlar tarafından farklı aşamalara

ayrılmıştır. Klinik denetim modelinin öncülerinden Cogan (1973,10-12) klinik denetimi sekiz aşamalı bir süreç olarak görmektedir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Öğretmen – denetçi ilişkisinin kurulması
2. Öğretmenle birlikte ders plânının yapılması
3. Gözlem stratejisinin plânlanması
4. Öğretimin gözlenmesi
5. Öğretme – öğrenme sürecinin çözümlenmesi
6. Görüşme stratejisinin plânlanması
7. Görüşme
8. Plânın yenilenmesi

Goldhammer ve diğerleri (1980,32) ise klinik denetim sürecini; gözlem öncesi görüşme, gözlem, çözümleme ve strateji, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası çözümleme olmak üzere beş aşamaya ayırmışlardır.

Acheson ve Gall' a (1987,13) göre kinik denetim; plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesi olmak üzere üç aşamadır. Ancak her üç sınıflandırmada da bir paralellik söz konusudur. Çizelge 1'de bu üç sınıflandırmanın karşılaştırılması ve denklikleri gösterilmiştir (www.education.utoledo.edu).

Bunun yanında Weller (1971;akt: Acheson ve Gall, 1987,13) klinik denetimi plânlama, gözlem ve çözümleme olmak üzere; benzer şekilde Mosher ve Purpel da (1972,78;akt: Ağaoğlu,1997,59) klinik denetimi plânlama, gözlem ve değerlendirme olarak üç aşamaya ayırmışlardır.

Bu sınıflandırmalardan başka Balcı (1987,29), Gorton'un (1983) klinik denetimi öngörüşme, sınıf ziyareti, izleme görüşmesi ve yeniden dönüşün başlatılmasından oluşan dört aşamaya ayırdığını aktarmaktadır.

Hopkins ve Moore 'a (1993,80) göre ise klinik denetim modeli Goldhammer ve diğerlerinin sınıflandırmalarına paralel bir şekilde gözlem öncesi görüşme, gözlem, çözümleme ve strateji, gözlem sonrası görüşme ve gözlem sonrası çözümleme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır.

Çizelge 1. Klinik Denetim Sınıflandırmalarının Karşılaştırılması

Cogan(1973,10-12)	Goldhammer ve diğerleri (1980,32)	Acheson ve Gall (1987,13)
1. Öğretmen – denetçi ilişkisinin kurulması	1. Gözlem öncesi görüşme	1. Plânlama görüşmesi
2. Öğretmenle birlikte ders plânının yapılması		
3. Gözlem stratejisinin plânlanması		
4. Öğretimin gözlenmesi	2. Gözlem	2. Gözlem
5. Öğretme – öğrenme sürecinin çözümlenmesi	3. Çözümleme ve strateji	3. Geri bildirim görüşmesi
6. Görüşme stratejisinin plânlanması		
7. Görüşme	4. Denetim görüşmesi	
8. Plânın yenilenmesi	5. Görüşme sonrası çözümleme	

Boyan ve Copeland (1978 akt. Hopkins ve Moore,1993,92) ise klinik denetimi, gözlem öncesi görüşme, gözlem, çözümleme ve strateji, son olarak da gözlem sonrası görüşme olmak üzere dört aşamadan oluşan bir döngü olarak görmektedirler.

Tüm bu farklı sınıflandırmalara rağmen klinik denetim sürecine ilişkin aşamalarda büyük bir benzerlik bulunmaktadır. Bu araştırmada daha sade ve anlaşılır olması sebebiyle Acheson ve Gall (1987,13) tarafından önerilen ve plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesinden oluşan üç aşamalı klinik denetim sınıflandırması seçilmiştir. Aşağıda bu aşamalar ele alınarak klinik denetim incelenmiştir.

Plânlama Görüşmesi

Plânlama görüşmesi klinik denetimde çok önemli bir yer tutar. Çünkü modelin temel özelliklerinden birisi öğretmenle denetçi arasında güvene ve işbirliğine dayalı meslekî bir ilişkinin geliştirilmesidir. Plânlama görüşmesinde

kurulması öngörülen bu ilişkinin kurulamaması, diğer aşamalar da yapılacak tüm çalışmaları dayanaksız bırakacaktır. Bu yüzden bu aşamanın başarısı diğer aşamaların başarısını da büyük ölçüde etkiler.

Acheson ve Gall'un (1987,13) plânlama görüşmesi olarak adlandırdığı bu aşama Cogan'ın (1973,10-12) sekiz aşamalı döngüsünün ilk üç aşaması olan öğretmen – denetçi ilişkisinin kurulması, öğretmenle birlikte ders plânının yapılması ve gözlem stratejisinin plânlanması aşamalarının yerini tutmaktadır.

Miltz ve Fanslow (1980,7; akt:Moorosi,1988,3), plânlama görüşmesini, denetçi ve öğretmenin yüzyüze görüştüğü ve öğretmenin ders ile ilgili hedeflerinin ve plânlarının tartışıldığı bir aşama olarak görmektedirler.

Fan (1992,4) ise, plânlama görüşmesinin esas amacının gözlemin zamanını, şeklini, yöntemini ve amaçlarını belirlemek olarak tanımlamıştır.

Goldhammer ve diğerleri (1980,32) ise bu aşamayı, gözlem öncesi görüşme olarak tanımlamışlar ve amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır (1980,33-36):

1. Öğretmenle denetçi arasında meslekî ilişkinin kurulması ve geliştirilmesi.
2. Öğretmenin amaçları ve sorunları hakkında konuşmasının sağlanması.
3. Öğretmenin ders plânının provasının yapılması.
4. Öğretmenin ders plânının son kez gözden geçirilmesi.
5. Öğretmenle denetçi arasında denetimin amaçlarına ve denetimin nasıl uygulanacağına ilişkin anlaşma sağlanması.

Bu amaçlara, Reavis (1976,361) öğretmenin klinik denetime oryantasyonunun sağlanmasını eklerken, Cogan (1973,11) ise bu aşamada denetçinin klinik denetim hakkında öğretmeni bilgilendirmesini ve denetim sürecindeki öğretmenin rol ve işlevlerini de öğretmene açıklamasını öngörmektedir.

Plânlama görüşmesi öğretmen ve denetçiye öğretmenin sorunlarını belirleme ve bunları gözlenebilir davranışlara dönüştürme fırsatı verir. Öğretmenin sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara ilişkin olası çözümlerin

ve gözlem tekniklerinin belirlenmesi etrafında kurgulanır (Acheson ve Gall,1987,71).

Plânlama görüşmesinde öğretmenler kişisel ihtiyaçlarını, sorunlarını ve amaçlarını söylemek için bir fırsat elde ederler. Bunun yanında öğretmenler kendi öğretimlerini gösterme fırsatı yakalarlar (Acheson ve Gall,1987,11-12).

Plânlama görüşmesi öğretmenin kendisini rahat hissedeceği bir yerde yapılmalıdır. Kendisini sorguya çekiliyormuş gibi hissedebileceğinden dolayı, öğretmen, özellikle denetçinin odasına çağırılarak görüşme yapılmamalıdır. (Acheson ve Gall,1987,72-75):

Gözlemin ne zaman yapılacağı hem öğretmen hem de denetçi için uygun olmalıdır. Ayrıca zaman belirlemenin iki faydası vardır. Birincisi öğretmenin sorunları ile ilgili en iyi gözlemin yapılacağı zamanın belirlenmesi, İkincisi ise haber verilmeden yapılacak gözlemin öğretmenin şevkini kırabilme ve öğretmenin alınmasına neden olabilme ihtimalidir (Acheson ve Gall,1987,72-75).

Plânlama görüşmesinin tartışılan diğer konuları ise veri toplama yöntemleri, (Görüntü kaydı, ses kaydı veya yazılı kayıt), toplanan verilerle ne yapılacağı, denetçinin ve öğretmenin görevleri ve öğretmenin derste kullanmayı plânladığı öğretimsel sürecin araştırılmasıdır. Plânlama görüşmesinde ayrıca denetçi ve öğretmen klinik denetimin diğer aşamaları hakkında kullanılacak yöntemleri geliştirirler (Hopkins ve Moore,1993,83).

Verilerin toplanması sırasında kullanılacak gözlem araçları öğretmenin öğretimsel sorunlarına uygun olmalıdır. Örneğin öğretmenin sözel olmayan davranışlarla ilgili sorunu varsa video kaydı en uygun gözlem aracıdır. Eğer bu sorun sınıfta problem yaratan bir çocukla ilgili ise yazıyla kayıt daha yararlı olacaktır (Acheson ve Gall,1987,72-75).

Goldhammer ve diğerleri (1980,55) plânlama görüşmesinin formatını şu şekilde vermişlerdir:

1. Denetçi ile öğretmen arasında bir anlaşmanın oluşturulması. Bu anlaşma şunları kapsar:

a. Dersin hedefleri
b. Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenim programı arasındaki ilişki
c. Gözlemlenecek etkinlikler
d. Öğretmenle denetçi arasındaki anlaşmaya dayanan olası değişiklikler
e. Öğretmenin geri bildirim talep ettiği belirli konular veya sorunlar
f. Sorunların veya etkinliklerin yöntemlerinin değerlendirilmesi

2. Gözlemin temel kurallarının oluşturulması. Bu kurallar:

a. Gözlem zamanı
b. Gözlem uzunluğu
c. Gözlem yeri

3. Gözlemin yapılması için plânlama yapılması

a. Denetçi nereye oturacak?
b. Denetçi ders hakkında öğrencilerle konuşacak mı? Eğer konuşacaksa ne zaman? Dersten önce mi yoksa sonra mı?
c. Denetçi belirli bir eylemi arayacak mı?
d. Denetçi öğrencilerle etkileşime girecek mi?
e. Herhangi özel bir materyal veya hazırlık gerekecek mi?
f. Denetçi gözlemi nasıl bırakacak?

Öğretmen ve denetçi arasında gözlemin plânlanması ile ilgili olarak yapılan bu anlaşma tarafların rızası olmadan değiştirilmemelidir. Bu görüşme öğretmenle denetçi arasında yapılacak gözlem için bir görüş birliği anlaşmasıdır (Denham,1977,35).

Sınıf denetimlerindeki bir çok akım ve yeni uygulamalara rağmen, en eski sorun olan öğretmenin kaygısının nasıl azaltılacağı sorunu olduğu gibi durmaktadır. Denetçi insancıl tavırlardan daha çok hata arama şeklinde davrandığında, öğretmenin kaygısı artmakta hatta bu kaygı diğer sorunları da gölgelemektedir (McGee ve Eaker,1977,24).

McGee ve Eaker (1977,25-28) öğretmenin denetim esnasında taşıdığı bu kaygıyı azaltarak öğretimsel gelişimin sağlanabilmesi için, klinik denetim ile takım çalışmasının birleştirildiği bir model önermektedir. Bu modelde birlikte

çalışan öğretmenler bir takım oluşturarak birbirlerinin derslerini denetlerler. Öncelikle takım elemanları dersin hedeflerini ve içeriğini belirlerler. Daha sonra öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, öğrenci grupları vb. hususlar tartışılır ve belirlenir. Daha sonra kimin, nasıl gözlem yapacağı, gözlemin ne kadar süreceği ve gözlemde nelere dikkat edileceği gibi konular karara bağlanır ve ders gözlemi yapılır. Gözlemden sonra elde edilen veriler takım elemanlarınca değerlendirilir ve öğretmene geri bildirimde bulunulur. Böylece öğretmen denetime hazır hale getirilir.

Görüldüğü gibi bu model klinik denetimin öğretmenlere kendi meslektaşları tarafından uygulanmış şeklidir. Bu modelin uygulanması öğretmenin asıl denetime olan hazırlığını arttıracağı için kaygısının da azalacağını varsaymaktadır.

Plânlama görüşmesinde, öğretmen ve denetçinin yapacaklarını özetlersek şunlar söylenebilir:

1. Denetçi ve öğretmen arasında meslekî ilişkinin kurulması.

Denetçi öğretmene klinik denetimin amaçlarını, öğretmenin ve kendisinin denetimdeki rol ve işlevlerini ve değerlendirme kriterlerini açıklayarak öğretmenle arasında güvene dayalı meslekî bir ilişki kurar. Böylece denetçi bazı öğretmenlerin denetimle ilgili taşıdığı kaygıyı da azaltmış olur.

2. Öğretmenin amaçlarını ve sorunlarını açıklaması.

Denetçi, öğretmenin dersle ilgili amaçlarını, kaygılarını, sorunlarını, beklentilerini ve güdü kaynaklarını öğrenebilmek için öğretmenin konuşmasını sağlar. Eğer öğretmen öğretimle ilgili sorunlarını açıklamaktan çekiniyorsa, denetçi bunları tecrübelerine dayanarak sorularla ortaya çıkarmalıdır. Bu görüşme aynı zamanda öğretmenin denetçiyi sınıftaki son olaylar ve yeni ortaya çıkan sorunlar hakkında bilgilendirebilmesi için bir fırsattır.

3. Denetçinin öğretmenle dersin bir provasını yapması.

Eğer denetçi dersle ilgili olası sorunları görebiliyorsa, dersin provasını yapmak gerekli olabilir. Burada denetçi öğrenci rolüne bürünür ve sınıfta olabilecek olası durumlar için öğretmenin hazırlığı arttırılabilir

4. Ders plânının tekrar gözden geçirilip düzeltilmesi.

Eğer denetçi ders plânında bazı değişiklikleri gerekli görüyorsa öneriler sunabilir. Ancak bu değişiklikler öğretmenin plânının genel yapısını bozmayacak ve uygulanabilir küçük değişiklikler olmalıdır. Ayrıca öğretmenin bu değişiklikleri uygulayıp uygulamama serbestisi vardır. Nihayetinde sınıfta işlenecek dersin sorumluluğu öğretmene aittir. Buna karşılık öğretmen de denetçiye dersi ile ilgili her türlü bilgiyi sağlamalıdır. Öğretmen dersin plânında yer alan her etkinliğin mantığını gerekirse adım adım denetçiye açıklamalıdır.

5. Denetçi ve öğretmen arasında gözlem plânına ilişkin anlaşmanın sağlanması.

Bu anlaşmada gözlemin ne zaman yapılacağı, ne kadar süreceği, hangi davranış örüntülerine ve olaylara dikkat edileceği, hangi araçlarla ve yöntemlerle yapılacağı, belirli bir davranışın aranıp aranmayacağı, nasıl bitirileceği ve özel bir hazırlık veya malzeme gerekip gerekmeyeceği gibi soruların cevapları yer alır.Ayrıca ders esnasında gözlemlenecek davranış örüntüleri öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler uygun olmalıdır. Yani öğretmenin edimi neye göre değerlendirilecekse gözlenecek davranışlar ona göre seçilmelidir.

Gözlem

Klinik denetimin temel özelliklerinden birisi de gözlemden elde edilen nesnel verilere dayanmasıdır. Gözlemin denetimin amaçlarına uygun yapılamaması ve öznel olması, öğretmene yapılacak geri bildirimin eksik, değerlendirmenin ise hatalı olmasına neden olabilir. Bu bölümde ders gözleminin en uygun nasıl yapılabileceğinin cevabı aranmaya çalışılmıştır.

Klinik denetimde kullanılan gözlem kavramı, sınıfta öğretim sırasında meydana gelen olayların ve etkileşimlerin denetçi tarafından dikkatle ve sistematik olarak kaydedilmesi demektir (Cogan,1973,134).

Goldhammer ve diğerleri (1980,70) ise gözlemi, belirli bir zaman zarfında belirli bir yerdeki (sınıf, laboratuar, kütüphane vb.) olaylardan, etkileşimlerden, fizikî unsurlardan ve diğer olgulardan denetçinin haberdar olma etkinliği olarak görmektedir.

Bunun yanında gözlem, plânlama görüşmesindeki öğretmenin sorularının cevaplarını arama sürecidir. Bu süreç veri toplama, bağlantı kurma ve algılama dönemidir (Goldhammer ve diğerleri,1980,71).

Gözlemin amacı öğretmenin öğretim süreci esnasında gerçekte ne söylediğine ve ne yaptığına ayna tutan verilerin kaydedilmesidir (Hopkins ve Moore,1993,84).

Plânlama görüşmesi esnasında denetçinin rolü nötr tanımlanmalı, denetçi gözlem esnasında sınıf içi ekinliklere karışmamalı ve katılmamalıdır. Ayrıca öğretmenin denetçiden gözlem esnasında belli grupların veya öğrencinin davranışlarıyla ilgilenmesi gibi özel istekleri olabilir. Bu istek denetçinin ilgili verileri toplamasında yardımcı olur (Hopkins ve Moore,1993,84).

Plânlama görüşmesinden sonra başlayan sınıf gözlemi, öğretmenin öğretimindeki güçlü yanları ile geliştirilmeye ihtiyaç gösteren yanlarını ortaya çıkarmalıdır. Gözlemi iyi plânlamama, gözlemi hiç yapmama ya da kısa sürede yapma elde edilen verilerin nesnelliğine karşı güvensizlik doğurmaktadır. (Gorton,1983,278; akt. Yalçınkaya, 1993,381).

Bir çok denetçi bazen araştırmacılar tarafından geliştirilen yöntemlerden, bazen de kendi tecrübelerinden yararlanarak kendilerine özgü bazı gözlem yöntemleri geliştirmişlerdir. Veri toplamak için kullanılan bu yöntemleri Goldhammer ve diğerleri (1980,74) şu şekilde kategorilere ayırmışlardır: Öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf iklimi, konuşma akışı, sözel çözümlemeler, sınıf yerleşim düzeni, kaynak yaratma becerileri, sözel

olmayan iletişim, olumlu ve olumsuz hareketler, soru sorma seviyeleri, vücut dili, grup rolleri, görevleri ve sorumluluklarıdır.

Bloom (1976;akt:Goldhammer ve diğerleri,1980,75) ise gözlem aşamasında toplanacak verileri dört kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler ve kapsadığı alt konular şunlardır:

1. Replikler (cue) ve talimatlar

    a. Sınıf yönetimi yöntemleri: Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme becerisinin gözlemlenmesi.
    b. Sınıf iklimi: Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme becerisini gözlemlenmesi.
    c. Vücut dili: Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanamadığının incelemesi.
    d. Program-uygulama ilişkisi: Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkinin incelemesi.
    e. Öğrencilerin tepkileri: Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdikleri tepkilerin incelenmesi.
    f. Sınıf yerleşim düzeni: Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunun incelemesi.

2. Destekleme

    a. Güdüleme yöntemleri: Öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için kullandığı yöntemlerin incelenmesi.
    b. Kaynak yaratma becerisi: Öğretmenin öğretim materyalleri geliştirme becerisinin tespit edilmesi.
    c. Öğrenme sürecinin tekrarlanması: Öğretmenin ders sonunda dersi öğrencilerle birlikte özetleyip özetlemediğini belirlenmesi.

3. Katılım

    a. Öğretmen-öğrenci etkileşimi: Öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptanması.

b. Öğrenci-öğrenci etkileşimi: Öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptanması.
c. Ödevlerin seviyesi: Öğretmenin öğrencilere verdiği ödev ve sorumlulukların öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olup olmadığının incelenmesi.
d. Soru sorma teknikleri: Öğretmenin soru sorma tekniklerinin incelenmesi. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğinin gözlemlenmesi.
e. Plânlara öğrenci katılımı: Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğretim etkinliğinin plânlamasında ve uygulanmasında dikkate alınıp alınmadığının tespit edilmesi. Ayrıca öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi

4. Düzeltme ve geri bildirim

a. Program materyallerinin seçimi: Öğretmenin öğretim materyallerini doğru seçmesinin ve kullanmasının gözlemlenmesi.
b. Geri bildirim yöntemleri: Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi.

Bu konulara ayrıca sınıf içinde, öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretimle ilgili kritik olayların belirlenmesi ve öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerisinin tespit edilmesini ekleyebiliriz.

Gözlem esnasında dikkat edilecek konuları Malone (1970; akt:Aydın, 1993,34-39) ise bireyler arası etkileşimler, fiziksel çevre, amaca yönelik öğretim, ders verme yöntemleri ve değerlendirme olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır.

Gözlem aşaması öğretmenin edimi ve öğrencinin tepkileri üzerine odaklanır. Ayrıca öğretim ve öğrenme sürecine etki eden etkenlerle ilgilenir. Goldhammer ve diğerleri (1980,36) gözlem aşamasının öncelikli hedefini “dersin gerçeklerini nesnel ve bütüncül olarak yakalayabilmek” olarak belirtmişlerdir.

Denetçi, öğretmen tarafından tanımlanan belirli hedefler üzerine yoğunlaşmalı, ayrıca öğretmenin kapsamlı olarak değerlendirilmesinde kullanılacak bilgileri elde etmelidir. Bu bilgileri toplamanın bir çok yolu vardır. Hangisinin tercih edileceğini, öğretmen ve denetçi birlikte gözlem öncesi görüşme sırasında belirlerler. Nesnellik çok önemlidir, çünkü gözlemden sonra yapılacak görüşme, gözlem esnasında toplanan veriler üzerine yoğunlaşır. Öncelikli amaç öğretmenin gelişimi olduğu için tutulan kayıtlar gerçeği yansıtmalıdır. (www.education.utoledo.edu).

Gözlem yöntemleri. Gözlem verileri üç şekilde toplanabilir: Video kaydı, ses kaydı ve yazı kaydı. Her bir yöntemin olumlu ve olumsuz tarafları vardır (Denham,1977,35).

Video kaydı, gerektiğinde yeniden izlenebilen, önemli anlarda durdurulabilen ve sonradan ortaya çıkabilecek öğretimsel durumlarda doğru davranış biçimlerine dayanak olarak saklanabilen doğru bilgi toplama yöntemlerinden biridir (Hopkins ve Moore,1993, 85).

Ayrıca video öğretmene kendi kendisinin denetçisi olma ve kendisini gözlemleyebilme imkanı verir. Öğretmen kendi davranışlarını değerlendirip değiştirebilir. Böylelikle video, öğretmenin meslekî gelişimine katkıda bulunmuş olur. Video kullanımı öğretmen ve denetçiye çabuk, doğru ve somut geri bildirim sağlar. Öznel değerlendirmeden farklıdır ve nesnel veriler sunar (Simon,1977,584).

Bu önemli avantajları yanında bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bir çok denetçi, videodan azamî yararlanmak için gereken düzenleme ve yerleştirme becerisine sahip değildir. Ayrıca videonun kayıt esnasında sınıf içinde hareket ettirilmesi, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına sebep olabilir ve öğretimsel süreci kesebilir. Bir diğer zorluk ise bütün denetçiler için yeterli video kayıt cihazlarının temin edilmesinin çok pahalı olmasıdır. Etkili bir değerlendirme sistemi maliyetleri en aza indirirken pratik yöntemleri ve gerekli bilgileri sağlamalıdır. Video kaydı ise bu kriterleri karşılamamaktadır (Hopkins ve Moore,1993, 85).

Ses kaydı öğretimsel etkinlikte neler olduğu hakkında bilgi elde etmek için kullanılan diğer bir etkili yöntemdir. Kaset, tekrar tekrar dinlenerek sesin

tonu, seviyesi ve kalitesi gibi ses farklılıkları kontrol edilebilir. Ses kaydı söylenen her şeyi aynen kaydettiği için nesneldir. Ayrıca günümüz teknolojisi, bu cihazları öğrencilerin neredeyse göremeyecekleri kadar küçültebilmektedir. Böylece video kaydının olumsuz bir yönü olan öğrencilerin dikkatlerinin dağılması sorunu da bu şekilde önlenebilmektedir (Hopkins ve Moore,1993, 86).

Ancak tek bir kayıt cihazı sınıftaki tüm sözel iletişimi kaydedemez. Bunun için birkaç cihaz kullanılmalıdır. Örneğin bir kayıt cihazı öğretmene, diğeri ise öğrencilere odaklanabilir. Böylece öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri incelenebilir. Ama bu yöntem de hem pahalıdır, hem de her bir kayıt tek tek inceleneceği için fazla zaman ister (Cogan,1973,138).

Buna ek olarak sınıfta olan öğretimsel etkinliklerin ancak % 80'i ses kaydıyla toplanabilmektedir. Ses kaydı sonraki incelemeler için önemli olan, sözel olmayan ipuçları ve davranışları kaydedemez (Hopkins ve Moore, 1993, 86).

Bir sınıf içinde olanların kaydının tutulabilmesi için en yararlı yöntem öğretmen ve öğrencilerin söylediklerinin anahtar kelimelerle yazılarak kaydedilmesidir. Yazıyla kayıt kalem ve not defteri gibi ucuz gereçlerle yapılabilir. Ancak buna karşın yazıyla kayıt psiko-motor bir beceridir ve yeterli olabilmek için uzun tekrarlar gerektirir. Bununla birlikte denetçilerin not alma sırasında kullanılabilecekleri bir kısaltmalar listesi çıkarmaları yararlı olacaktır (Hopkins ve Moore, 1993,86).

Aynı zamanda denetçi kayıt esnasında verileri tablolaştırır, çözümler ve yorumlar. İyi yetişmiş denetçi ne tür verilerin daha yararlı olacağını bilir ve amaçlar doğrultusunda verileri kaydeder. Ancak eğitilmemiş personel en iyi donanımla bile çok büyük hatalar yapabilir ve bu da denetimi büyük riske sokar (Cogan,1973,138).

Ancak her zaman göz önünde bulundurulması gereken şey, elde edilen verilerin az ya da çok öznel olabileceğidir. Video kaydında denetçi amaçlı olarak belli yerlere kamerayı kaydırabilir veya ses kaydında mikrofonun nereye yerleştirildiği kaydı etkileyebilir. Yazıyla kayıt, listeleme veya grafikle

kayıt tutma ise tüm denetçinin yargılarına ve kişisel değerlerine açıktır (Acheson ve Gall,1987,72-75).

Sonuç olarak her bir yöntemin birbirlerine göre üstün tarafları vardır. Belki de veri toplamak için en iyi yöntem tüm bu yöntemlerle amaçlara uygun en iyi kombinasyonu oluşturmaktır. Elektronik kayıt cihazları doğru, tam ve nesnel veriler sağlarken, yetişmiş denetçi de bir çok olayın farkındadır ve değişen durumlara göre gözlemin odak noktasını çok çabuk değiştirebilir.

Gözlemdeki güçlükler ve denetçinin rolü. Gözlemden gerçek ve nesnel verilerin elde edilmesinde denetçilerin dikkat etmesi gereken önemli noktalar, denetçinin karşılaşabileceği bazı güçlükler ve bunlarla başa çıkma yolları aşağıda tartışılmıştır.

Doğru gözlem tekniklerinde karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğretimsel sürecin küçük bir kısmını atlamadan veya bir kısmına takılıp kalmadan etkileşimin geneline yoğunlaşabilmektir (Hopkins ve Moore, 1993,86; Kounin, 1970;akt:Cogan,1973,136). Bazen denetçiler kendilerine göre önemli gördükleri bazı hususlara gereğinden fazla takıldıkları için bir çok önemli noktayı kaçırabilmektedirler (Kounin,1970;akt:Cogan,1973,136). Ancak denetçiler gözlemin genelini dikkate alırken özellikle öğretmenin sorunlarına ilişkin verileri de kaydetmek zorundadırlar.

Gözlem aşamasının önemli gerekliliklerinden bir diğeri de denetçinin nesnel olabilmesidir (Kounin,1970;akt:Cogan,1973,136). Denetçilerin görevi, öğretimsel sürece müdahalede bulunmadan bilgi toplamaktır. Derse zarar verici bazı öğretmen davranışları olsa da, emniyetle ilgili hususlar hariç denetçi derse müdahale etmemelidir. Ancak o zaman öğretmenin dersinden elde edilen bilgi gerçek bir çözümleme için kullanılabilir. Denetçi öğretim sürecine karışmadan, sınıfta neler olup bitiyorsa onu kaydetmelidir. Ayrıca denetçi kayıtlara kendi kişisel eğilimlerini katmamalıdır. Yazıyla kaydın en önemli olumsuz yönlerinden biri sınıfta olan olayların denetçinin değer sistemine göre kayda girebilmesidir (Hopkins ve Moore, 1993,86). Ders gözleminin vazgeçilmezlerinden birisi de denetçinin olabildiğince tarafsız olması ve verileri kendi yorumlarını katmadan kaydedebilmesidir.

Bununla birlikte denetçi sınıfa girerken etkisiz eleman olarak girmeli ve sınıftaki hiçbir etkinliğe karışmamalıdır. Öğrencilerle konuşmak bazen ek bilgi sağlasa da, denetçi rolünü hiçbir zaman unutmamalı ve öğrencilerle etkileşime girmemelidir. (Hopkins ve Moore, 1993,86). Denetçinin gözlem esnasında öğrencilerle iletişim kurması veya etkileşime girmesi hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına sebep olacağından, istenilen nesnel verilerin elde edilmesi zorlaşacaktır.

Nesnel verilerin elde edilmesi öğretmenin de denetçiye ve gözleme güvenmesi açısından çok önemlidir. Örneğin denetçi geri bildirim görüşmesinde bazı öğrencilerin dikkatsiz veya derse ilgisiz olduğunu söylediğinde, eğer elinde gözlem esnasında elde edilen nesnel veriler yoksa, öğretmen bu olayların gerçekte olduğuna inanmayabilir ve denetçinin olumlu olaylar yerine olumsuzlarla ilgilendiğini düşünebilir. Bu yüzden nesnel verilerin elde edilmesi, öğretmenin değerlendirmelerin doğruluğuna ilişkin şüphelerini en aza indireceği için çok önemlidir. (Cogan,1973,137).

Sonuç olarak, gözlemde denetçilerin dikkat etmesi gereken en önemli hususlar için, verileri kişisel yorum ve yargılarını katmadan kaydedebilmesi ve özellikle öğretmenin ilettiği sorunlar üzerine odaklanabilmesidir, diyebiliriz.

Geri Bildirim Görüşmesi

Geri bildirim görüşmesinin önemi, klinik denetimin öncelikli amacı olan öğretmenin öğretiminin geliştirildiği boyut olmasından kaynaklanmaktadır.

Acheson ve Gall'un (1987,13) geri bildirim görüşmesi olarak adlandırdığı aşamayı, Goldhammer ve diğerleri (1980,32) çözümleme ve strateji, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası çözümleme olmak üzere üç aşamaya ayırmıştır. Cogan (1973,11-12) ise geri bildirim aşamasını öğretme-öğrenme sürecinin çözümlenmesi, görüşme stratejisinin plânlanması, görüşme ve plânın yenilenmesi olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır (www.education.utoledo.edu). Ancak uygulama açısından bu gruplandırmaların birbirlerinden farkları yoktur.

Geri bildirim görüşmesinde öncelikle yapılması gereken işlem, gözlem esnasında toplanan verilerin, öğretmen ve denetçi tarafından çözümlenmesi ve görüşme için hazırlanmasıdır (Denham,1977,36).

Klinik denetimde, gözlem verilerinin çözümlenmesinde kullanılan üç tür yöntem vardır. Birincisi denetçin tek başına verileri çözümlemesi, ikincisi öğretmenin tek başına verileri çözümlemesi, üçüncüsü ise öğretmenle denetçinin beraber verileri çözümlemesidir. Denetçinin tek başına çözümleme yapmasının sebebi, dayanaksız sonuçların ve tanımlama hatalarının ortaya çıkmalarını engellemektir. Öğretmenin tek başına çözümleme yapmasının sebebi ise öğretmene görüşmede yapıcı bir rol verilmesi, öğretmenin kendi öğretiminin yapısını inceleyebilmesi, kendi davranışları ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişki hakkında varsayımlar üretebilmesi ve kendi meslekî gelişimi için bir veri tabanının oluşturulabilmesidir (Cogan, 1973, 171,172).

Öğretmenle denetçinin beraber verileri çözümlemesi ise ancak, öğretmen klinik döngüde daha yeterli olduğunda kullanılabilir. (Cogan,1973,164).

Denetçinin gözlemde elde edilen verilerin bir kopyasını öğretmene de vererek onun da verileri çözümlemesini istemesi, öğretmeni de denetim sürecine katmaktadır. Böylece öğretmen, daha sonra kendi başına da veri kaydedip çözümleyebilmekte, kısacası denetimin uzak hedefi olan öz denetimli olabilmektedir. Klinik denetimin temel özelliklerinden biri olan, öğretmenin ve denetçinin sorumluluğu paylaşması, bu aşamada çok net görülebilmektedir.

Gözlem verilerinin çözümlenmesinin amacını Goldhammer ve diğerleri (1980,37) gözlemsel verilerden anlaşılabilir ve yönetilebilir anlamlar çıkarmak olarak tanımlarken, Cogan (1973,168) ise verileri çözümlemenin asıl amacını öğretmenin öğretiminin kuvvetli ve zayıf taraflarını, kalitesini, ayırt edici taraflarını ve yapısı gibi özelliklerini tespit etmek olarak belirtmektedir.

Cogan (1973,164) bu asıl amaç altında denetçinin gözlem verilerinin çözümleme hedeflerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Plândaki hedeflere öğrencilerin ulaşma boyutlarını değerlendirmek.
2. Sınıftaki kritik olayları belirlemek

3. Öğretmen davranışlarının dikkat çeken yönlerini belirlemek
4. Öğretmenin plânında belirttiği ifadelerle sınıftaki davranışları arasındaki uyumu ve paralelliği değerlendirmek.
5. Veri tabanı geliştirmek (Bu veri tabanı, öğretmenin kısa ve uzun dönemli hedeflerini, öğretim tarzının önemli kısımlarını vb. bilgileri içerebilir.)

Hopkins ve Moore (1993,87,88) ise geri bildirim görüşmesinde öğretmen ve denetçinin yapacakları verilerin çözümlenmesi ve stratejilerin belirlenmesi için dört adım önermektedir.

İlk adımda denetçi verileri çözümler. İkinci adımda öğretmene verilerle ilgili kişisel çözümlemeler yaptırılır. Öğretmen burada aynı dersi verdiğinde tekrarlayacağı etkinlikleri tespit etmeye çalışır. Üçüncü adımda öğretmen hangi öğretimsel etkinliklerin nasıl değiştirileceğini ve değişimlerin gerekçelerini belirler. Dördüncü adımda ise gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin stratejisini belirler.

Çözümlemede kritik olayların tespit edilmesine öncelik verilmelidir. Çünkü bu kritik olaylar öğrencilerin öğrenme isteklerini önemli ölçüde azaltmaktadır. Örneğin öğretmenin bir öğrenciye vurması veya fiziksel ceza vermesi gibi olaylar daha sonra büyüyerek öğrencilerin öğretmene karşı cephe almasına, isyankar davranmasına ve okuldan soğumasına sebep olmaktadır. Denetçi bu tür olumsuz olayları tespit etmede dikkatli olmalı ve bunların aşılmasında öğretmene yardım etmelidir. Ancak diğer taraftan da denetçi sınıfın her köşesinde kritik olay arama eğiliminde de olmamalıdır. Bu da denetim programını bir tür krizlere müdahale programına dönüştürebilir (Cogan,1973,172,173).

Öğretmenin davranış deseninin (pattern) çözümlenmesi, denetçinin öğretim-öğrenme sürecinin genel yapısını ve çıktılarını anlamasına yardım eder. Öğretmen davranışlardaki tutarlılık ve tahmin edilebilirlik, öğretmenin davranış desenini gösterir (Cogan,1973,172,173).

Verilerdeki davranış desenleri tanımlandıktan, çözümlendikten ve öğretmenin hedeflerine göre bu desenlerin önemleri belirlendikten sonra, çözümlemenin son adımı, kaydedilen bu desenlerin önemlerine göre

hiyerarşisinin belirlenmesidir. Örneğin öğretmen derse sorularla ve direktiflerle başlıyorsa veya öğretmenin sınıf yönetimi öğrencilerin bir birleriyle iletişimine fırsat vermiyorsa yani öğretmen merkezli ise belki de böyle bir davranış deseni ele alınması gereken hiyerarşinin en başına gelebilir (Goldhammer ve diğerleri,1980,92).

Davranış desenlerini hiyerarşik bir düzen içinde irdelemek denetçiye başka ilgili desenlerin olup olmadığını ve geliştirilen hipotezi destekleyen veya reddeden ek olayların olup olmadığını bulmasına yardım eder (Goldhammer ve diğerleri,1980, 92).

Kısacası, öğretmenin davranış desenlerinin belirlenmesi, öğretmenin ihtiyaçlarının belirlenmesinde bir rehber niteliğindedir. Ayrıca çözümlenen davranış desenlerinin önemlerine göre sıralanması da denetçi ve öğretmenin beraber ele alacağı konuların plânlanmasında temel oluşturabilir.

Gözlem verileri incelendikten ve davranış desenleri bu verilerden çıkarıldıktan sonra denetçi ve öğretmen hangi konuların görüşme için seçileceğine karar verir (Goldhammer ve diğerleri,1980,93).

Görüşme için seçilecek davranış desenlerinin belirlenmesinde üç kriter uygulanabilir. Tartışılacak davranış desenleri; göze çarpan, düzeltilebilir ve mümkün olduğu kadar az sayıda olmalıdır (Goldhammer ve diğerleri, 1980,96).

Göze çarpan, yani başka bir ifadeyle dikkat çekici davranış desenlerinin ele alınmasının sebeplerinden biri öğrencilerin öğrenmelerinde büyük bir etkiye sahip olmasıdır. Bir başka sebep ise bu davranış desenlerinin öğretmenin sıkıntılarıyla örtüşebilmesidir. (Goldhammer ve diğerleri, 1980,96).

Göze çarpan davranış desenlerinin seçiminde aşağıdaki yöntemler kullanılabilir (Goldhammer ve diğerleri,1980,100).

1. Öğretimle ilgili davranış desenlerine ilişkin verilerin sıklığı ve fazlalığı
2. Öğrenciler üzerindeki gözlenebilir etkilerin varlığı
3. Davranış deseninin kuramsal anlamı
4. Davranış deseninin dersi etkileme düzeyi

5. Öğretmenler arasındaki yaygınlığı

Denetçi, ele alınacak davranış desenlerinin düzeltilebilir olduğuna karar verirken o öğretmene veya diğer öğretmenlere ilişkin geçmiş tecrübelerini, kuramsal bilgi birikimini, bazen de meslekî sezgilerini kullanır (Goldhammer ve diğerleri,1980,141).

Verilerin çözümlemesi bittikten sonra denetçi stratejiye karar vermek zorundadır. Strateji öğretmenin edimini geliştirecek çözümleme sonuçlarının ortaya konma yöntemidir. Kullanılacak strateji hakkındaki karar denetçinin öğretmen hakkındaki bilgisine dayanır (Reavis,1976,361).

Kısacası strateji belirleme, denetçinin verileri çözümlemesiyle ulaştığı yorum ve yargıları denetim görüşmesinde öğretmene nasıl aktaracağının belirlenmesidir.

Cogan (1973,211-215) bu görüşmede kullanılabilecek bazı stratejiler önermiştir. Bu stratejiler kısaca şöyledir:

1. Olayların kronolojik olarak kaydedilmesi: Bu stratejide öğretmen ve denetçi sınıftaki olayları kronolojik olarak ele alırlar.
2. Öğrenci davranışlarına odaklanma: Bu stratejide denetçi ve öğretmen önce öğrenci davranışlarını çözümlerler. Çünkü bu davranışlar öğrenme sonuçları, kullanılan yöntemler, ders işleme hızları vb. olgularla ilişkilidir.
3. Didaktik strateji: Bu strateji öğretimsel bir stratejidir. Burada denetçi elde ettiği çözümleme sonuçlarını öğretmene doğrudan aktarır.
4. Yönlendirici olmayan strateji: Bu strateji tam anlamıyla öğretmenin özgürce konuşmasını hedefleyen bir stratejidir. Burada denetçi dinleyici konumundadır ve öğretmeni, düşüncelerini rahatça dile getirmesi için teşvik eder.
5. Rol oynama stratejisi: Bu strateji eğer denetçi rol oynama konusunda yeterliyse ve öğretmen de istekliyse kullanılabilir. Bu stratejide denetçi öğretmen rolünü, öğretmen de öğrenci rolünü oynar. Böylece öğretmenin, öğrencilerin yanlış davranışlarının sebebini anlaması sağlanır.

6. Birleşik stratejiler: Görüşmenin gidişatındaki durumlar değişebilir. O zaman plânlar değiştirilmelidir. Kullanılan stratejide başarılı olunmazsa kullanılan yöntem değiştirilmelidir.
7. Sokratik strateji: Bu strateji klinik denetçiler tarafından vazgeçilmez bir strateji olarak görülmektedir. Bu stratejide denetçi önce öğretmenin ilgisini çekecek bir hipotez oluşturur, daha sonra öğretmene çeşitli sorular sorarak gerçeği öğretmenin bulmasını sağlar.

Denetçinin gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmede hangi stratejiyi kullanacağı, öğretmenin meslekî yapısına ve denetçinin tecrübe ve yeterliliğine bağlıdır. Burada denetçi durumsallık yaklaşımını benimsemeli ve öğretmenin en iyi geri bildirimi alacağı strateji veya stratejileri benimsemelidir.

Denetçi ve öğretmen gözlemden elde ettiği verileri çözümledikten sonra sıra klinik denetimin önemli bir kısmına yani öğretmene geri bildirim verileceği görüşmeye gelir.

Çeşitli sebeplerden veya zaman darlığından dolayı daha önceki aşamalar atlansa veya kısıtlansa dahi gözlem sonrası görüşme, özetleme şeklinde de olsa mutlaka yapılmalıdır. (Goldhammer ve diğerleri,1980,41).

Bundan önceki aşamalarda (gözlem öncesi görüşme, gözlem ve çözümleme ve strateji) yapılanların hepsi kritik öneme sahip gözlem sonrası görüşme içindir. Çünkü öğretmen elde edeceği kazançları bu aşamada kazanır. Bu aşamadaki amaç klinik denetimin iki öncelikli hedefi olan öğretimin geliştirilmesine ve öğretmenin öz denetiminin sağlanmasına yardım edip edemediğinin tespit edilmesidir (Reavis,1976,361).

Bu aşamanı amaçlarını Goldhammer ve diğerleri (1980,142) ise şu şekilde sıralamışlardır.

1. Gelecekteki öğretimin gelişimi için öğretmene geri bildirimde bulunmak.
2. Öğretmenin ödüllendirilmesini ve memnuniyetini sağlamak.
3. Öğretimdeki sorunları tanımlamak ve düzeltmek.
4. Öğretmeni kişisel gelişim tekniklerinde eğitmek. Yani öğretmene kendi kendini denetleyebilme becerileri kazandırmak.

Bu amaçlara Hopkins ve Moore ise (1993,88) öğretmenin öğretimsel gelişimi için rehberlik yapılmasını ve bir meslekî gelişim plânı oluşturulmasını, eğitim ve öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmenin teşvik edilmesini eklemektedirler.

Görüşmenin fizikî düzenlemesi detaylı bir plânlama gerektirir. Görüşmenin yeri ve zamanı dikkatlice belirlenmelidir. Görüşmenin ne zaman yapılacağı hem öğretmen hem de denetçi için uygun olmalıdır. Görüşmenin süresi değişebilir, ancak görüşmeyi olması gerekenden erken bitirmek de gereksiz yere uzatmak da uygun değildir. Ayrıca görüşmenin yapılacağı yer de görüşmenin amaçlarına uygun donanımlı olmalıdır (video, teyp, tahta vb.). Bunun yanında görüşme yeri yeterli konfora sahip olmalıdır. Özelikle ilk görüşmede denetçinin odası uygun değildir. Eğer öğretmenin sınıfı yeteri kadar donanımlıysa daha uygun bir yerdir (Cogan,1973,196,197).

Görüşmenin başarısı biraz da öğretmenin görüşmeye hazırlığına bağlıdır. Öğretmen de kendi ediminin çözümlemesini yapar. Öğretmen bu noktada (Cogan,1973,198);

1. Kendi öğretiminin çözümlemesini yapar.
2. Sınıfta neler olduğuyla ilgili hipotezlerini oluşturur.
3. Kendi sorularını belirler.
4. Gelişim için geçici stratejileri belirler.

Öğretmenin görüşmedeki rolü adına yaptığı bu hazırlıklar, öğretmeni denetimin bir nesnesi olmaktan çıkarır ve denetimin bir ortağı yapar. Yani öğretmen denetim sürecinde edilgen olmak yerine aktif bir rol alır. (Cogan,1973,198).

Görüşme sırasında denetçi ile öğretmen arasında görüş ayrılıkları olabilir. Böyle bir durumda eğer uzlaşma olasılığı görünmüyorsa denetçi tartışmayı kesmeli ve öğretmeni doğru olarak kabul etmelidir. Nihayetinde öğretimden denetçi değil, öğretmen sorumludur. Ancak öğretmenin stratejisi işe yaramazsa öğretmen de profesyonelce, bu stratejisini değiştirmeli ısrarcı olmamalıdır (Cogan,1973,220).

Öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmede iki genel varsayım vardır. Bunlardan ilki öğretmenin ortalama edimi ne olursa olsun öğretimin her yönünde (Plânlama becerisi, öğrencilerle olan ilişkileri, içeriğe ilişkin bilgi birikimi, mizah yönü, iletişim becerisi, öğrencilerin öğrenme zorluklarını tanılaması, öğretim yöntemleri güdüleme teknikleri vb.) eşit yeterliğe sahip olamayacağıdır. İkincisi ise denetimin hedefinin öğretmenin zayıf yönlerinin üstesinden gelmesine yardım ederek onun genel öğretim seviyesinin geliştirilebileceğidir (Cogan,1973,200).

Sonuç olarak gözlem sonrası görüşmedeki en önemli nokta öğretmene yapılacak geri bildirimdir. Bu klinik denetimin temel amacı olan öğretmenin meslekî gelişiminin sağlanmasında esas rolü oynamaktadır.

Yapılan bu görüşmenin ardından Denham (1977,36), Goldhammer ve diğerleri (1980,177) hem bu görüşmenin hem de denetçinin döngüyü ele almasındaki becerisinin değerlendirilmesini önermektedir.

Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için Hopkins ve Moore (1993,89) bu görüşmenin de kayıt altına alınmasını önermektedir. Bu noktada denetçi plânlananla, klinik denetim esnasında olanları kıyaslayabilir.

Görüşme sonrası çözümleme denetçilerin kendi yetişmeleri ve gelişmeleri aynı zamanda öğretmenin korunması ve ilerlemesi için yapılan bir öz değerlendirme sürecidir (Goldhammer ve diğerleri,1980,182).

Klinik denetiminin geri bildirim aşamasının bir bölümü olan görüşme sonrası çözümleme denetçinin rolü üzerine odaklanır. Bu aşama denetçinin klinik denetim ilkelerini tam olarak yerine getirip getiremediğini inceler(Hopkins ve Moore,1993,89)..

Burada denetçi kendi denetçilik görev ve sorumluluğunu hangi düzeyde yerine getirebildiğini bir başka denetçinin incelemesini isteyebilir (Moorosi,1998,4).

Goldhammer ve diğerleri (1980,177) ise görüşme sonrası çözümlemenin amaçlarını şu şekilde belirtmektedir.

1. Görüşmenin gözlem öncesi görüşmede belirlenen öğretmen kriterleri açısından değerlendirilmesi.
2. Görüşmenin denetçi kriterleri açısından değerlendirilmesi.
3. Görüşmenin öğretmenin görüşmeye verdiği değer açısından değerlendirilmesi.
4. Klinik denetim aşamalarındaki denetçinin yeteneklerinin değerlendirilmesi.

Kısacası bu çözümleme denetçinin klinik denetim döngüsünü amaçlarına uygun bir şekilde ele alıp alamadığının bir değerlendirmesidir.

Ayrıca bir sonraki klinik döngünün plânlaması görüşme sonrası çözümlemede yapılır (Goldhammer ve diğerleri,1980,181).

Aslında klinik denetim bir yandan öğretmenin öğretimsel gelişimine odaklanırken, denetçinin denetimi ele almasının değerlendirilmesiyle, denetçinin de klinik denetim döngüsünde kendisini geliştirmesine fırsat tanımaktadır.

İdeal bir geri bildirim görüşmesinde asgarî olması gerekenleri Acheson ve Gall (1987,167,168) aşağıdaki gibi özetlemektedirler:

1. Denetçi, öğretmene gözlem esnasında kaydedilen verileri, kişisel değerlendirme ve yorumlarını katmadan gösterir.
2. Öğretmen kaydedilen verilerin çözümlemesini yapar. Denetçi sadece kaydedilen verilerin hangi davranışlara ait olduğunun belirlenmesinde yardımcı olur.
3. Öğretmen kendisinin ve öğrencilerin davranışlarını verileri kullanarak yorumlar.
4. Öğretmen denetçinin yardımıyla (bazen işbirliği ile) gelecekte uygulayacağı öğretimler için alternatif yaklaşımlara karar verir.
5. Benzer şekilde denetçi de gözlemden elde edilen verilerin çözümlemesini yapar ve gördüğü sorunlar için olası çözümler üretir.
6. Denetçi gözlem sonrası yapacağı görüşmede öğretmene geri bildirimde bulunurken kullanacağı stratejiyi belirler.
7. Daha sonra öğretmen ve denetçi beraber buldukları sonuçları tartışır ve öğretmen için bir meslekî gelişim plânı hazırlanır. Burada denetçi

özelikle ders gözleminde tespit ettiği öğretmenin olumlu davranışlarını vurgular.

8. Daha sonra denetimin plânlama görüşmesi esnasında belirlenen hedefler ulaşma derecesi değerlendirilir.
9. Denetçi görüşmeyi özetleyerek öğretmenle arasında belirsiz bir konunun kalmamasını özen göstermelidir.
10. Denetçinin klinik döngüyü ele almasındaki başarısı öğretmen ve başka denetçiler tarafından değerlendirilir. Böylece denetçinin de klinik denetimdeki yeterliliği arttırılmaya çalışılır.
11. Bir sonraki denetimin zamanını, öğretmenle denetçi birlikte belirlerler.

Geri bildirim görüşmesi denetçi ve öğretmen için gözlem sırasında toplanan verilerin çözümlenmesi ve tartışılması için bir fırsattır. Ayrıca bu aşama öğretmen için edimi ve öğrenci yanıtları hakkında geri bildirim alabilme fırsatıdır. Geri bildirim görüşmesi, klinik denetimin asıl amacının gerçekleştiği aşama olması açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Rodriguez'in (1991) Uluslararasi Birleşik Devletler (United States International) Üniversitesi'nde, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile klinik denetim algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı bir araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Güney California'daki 169 müdürden alınan verilere göre müdürlerin klinik denetim uygulamaları ile algıladıkları öğretim liderliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Müdürler klinik denetimin en çok geri bildirim görüşmesi bölümünü kullandıklarını söylemişlerdir. (Dis. Abs.Int.,1991,1602).

Buraya kadar olan tartışmalarda görülmektedir ki klinik denetim denetçi-öğretmen ilişkilerinde öğretmenin meslekî prestijini arttırmaktadır. Gözlemin odak noktasını belirleyen denetçiyi sınıf ve dersler hakkında yönlendiren öğretmendir. Aynı şekilde çözümleme, strateji, görüşme ve hatta değerlendirme öğretmenin sorunları ve talep ettiği öğretim bilgileri tarafından yönlendirilmektedir (Reavis,1976,361).

Sonuç olarak; klinik denetim yıllarca edinilen tecrübeler sayesinde ve öğretmenin öğretimsel gelişimini gerçekleştirecek bir denetim modeline duyulan ihtiyaçtan dolayı ortaya çıkmıştır. Bugün dahi gelişen ve değişen

eğitim sistemlerine uyum gösterebilmek için evrimini devam ettirmektedir. Klinik denetimin belki de en büyük yararı öğretmenlerin yıllarca denetime ve beraberinde getirdiği değerlendirme sürecine ilişkin besledikleri olumsuz tavır ve düşünceleri bir parça da olsa azaltabilmesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu saptanmıştır. Araştırma var olan durumu ortaya çıkarmaya çalıştığı için betimsel bir çalışma niteliğindedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni K.K.K.lığına bağlı üç askerî lisedir. Bu askerî liseler şunlardır:

1. Kuleli Askerî Lisesi (İstanbul)
2. Maltepe Askerî Lisesi (İzmir)
3. Işıklar Askerî Lisesi (Bursa)

Çalışma evrenindeki her bir okul bir tabaka olarak düşünülmüş ve örneklemin alınmasında Balcı'nın (2001,109) önerdiği aşağıdaki formülden yararlanılmıştır. Araştırmada hoşgörü düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

N: Evren büyüklüğü
n: Örneklem Büyüklüğü
d: Hoşgörü Düzeyi (.05 yada .01)
t: Güven düzeyinin Tablo Değeri
(t=1.96 veya 2.58)
PQ: (.50) (.50) = ,25 Maksimum Örneklem Büyüklüğü Örneklem Yüzdesi

$$n= \frac{t^2 (PQ) / d^2}{1+ (1/N)\, t^2 (PQ) / d^2}$$

$$n= \frac{(1.96)^2 (025) / (,05)^2}{1 + (1/220) (1,96)^2 (025) / (,05)^2} \qquad n= 139,9$$

Araştırmada, geliştirilen veri toplama aracının ön denemesi Kuleli Askerî Lisesinde yapılmış, bu yüzden çözümlemelere Maltepe Askerî Lisesi ve Işıklar Askerî Lisesi dahil edilmiştir. Çalışma evrenindeki toplam 220 öğretmene veri toplama aracı gönderilmiş ve 140'ı geri dönmüştür. Örneklemin hesaplanmasında yukarıdaki formül uygulandığında, bu sayı evrenin temsil edilebilmesi için yeterli bir sayıdır. Çizelge 2'de çözümlemeye tabi tutulan öğretmenlerin frekans dağılımları verilmiştir.

Çizelge 2. K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Unvanlarına ve Bölümlerine Göre Dağılımı.

Bölümler	**Unvanlar**				**Toplam**	
	Subay		**Üstsubay**			
	Frekans (N)	Yüzde (%)	Frekans (N)	Yüzde (%)	Frekans (N)	Yüzde (%)
Fen Dersleri Bölümü	26	54	22	46	48	34
Sosyal Dersler Bölümü	28	61	18	39	46	33
Yabancı Diller Bölümü	15	54	13	46	28	20
Uygulamalı Dersler Bölümü	16	89	2	11	18	13
Toplam	85	100	55	100	140	100

Öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında, toplam 140 öğretmenin unvanlarına göre %61'i subay, %39'u ise üstsubay; bağlı oldukları bölümlere göre ise %34'ü fen dersleri bölümünde, %33'ü sosyal dersler bölümünde, %20'si yabancı diller bölümünde ve %13'ü uygulamalı dersler bölümünde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir (EK-1).

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırma konusu ile ilgili görüşleri sorgulayan sorular yer almaktadır. İkinci bölüm bağımsız üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Acheson ve Gall (1987,13)'un ayırımını yaptığı plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesi boyutlarıdır. Ayrıca anket K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlandığı için anketin ikinci bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. Ankette, (1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman (5) Her zaman olmak üzere beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Anketin oluşturulmasından önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve inceleme sonunda bir anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket taslağı, kapsam geçerliğinin sağlanması için eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim istatistiği ve ölçme değerlendirme konularında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. İnayet AYDIN, Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Doç.Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Nükhet Ç. DEMİRTAŞLI, Dr. Şakir ÇINKIR, Dr. Ömay ÇOKLUK, Ar.Gör. Kürşat YILMAZ ve Ar.Gör. Sabri GÜNGÖR 'den alınan görüşler doğrultusunda anket taslağı ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Ön denemeye hazır hale getirilen anket taslağı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için K.K. Eğitim ve Okullar Daire Başkanlığı tarafından Kuleli Askerî Lisesinde ön deneme amaçlı uygulanmış ve veriler araştırmacıya teslim edilmiştir. Lin (1976,10;akt: Karasar,2002,156) tarama türünde bir araştırmada araştırılan konuya bağlı olmakla birlikte, öndeneme grubunun elli birim (kişi) kadar olmasını yeterli görmektedir. Toplam 63 adet anket taslağından geçerli görülen 57 adedinden elde edilen veriler doğrultusunda, üç boyuttan oluşan anket taslağının her bir boyutu bir alt ölçek

gibi düşünülmüş ve faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Bu teknikle ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Faktör yük değeri ,45 'in altındaki maddeler anket taslağından çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2002,118) Faktör yük değerinin ,45 ya da daha yükseğinin seçim için iyi bir ölçü olduğunu söylemektedir.

Bunun yanında faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyans dikkate alınmıştır. Büyüköztürk (2002,119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazlasının yeterli görülebileceğini önermektedir.

Güvenirlik çalışmaları için, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Özdamar'ın (1997,500) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri esas alınmıştır. Bu kriterler şu şekildedir:

$,00 \leq \alpha \geq ,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$,40 \leq \alpha \geq ,60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir.

$,60 \leq \alpha \geq ,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$,80 \leq \alpha \geq 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmamasına ve ,25'ten büyük olmasına dikkat edilmiştir. Özdamar (1997,500), bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir.

Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları şu şekildedir:

Plânlama Görüşmesi Alt Ölçeği

Bu alt ölçeğin taslağında 18 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek bir faktöre sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörün açıkladığı varyans %47,85'tir (Çizelge 3).

Madde faktör yük değerleri ,45'ten küçük olan 10. ve 18. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Diğer maddelerin faktör yük değerleri ise ,54 ile ,81 arasında değişmektedir (Çizelge 3).

Plânlama görüşmesi alt ölçeğinin güvenirliği için hesaplânan α= ,92'dir. Buna göre ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ,49 ile ,76 arasındadır. Bu da ölçeğin maddelerinin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 3).

Çizelge 3. Plânlama Görüşmesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	**Plânlama Görüşmesi Ölçütleri**	**Faktör Yük Değerleri**	**Madde-Toplam Korelasyonları**
1	Denetim zamanını önceden öğretmene bildirmesi.	,68	,61
2	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesi.	,74	,69
3	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesini, öğretmenin kendisini rahat hissedeceği bir yerde yapması.	,68	,61
4	Denetim plânını öğretmenle birlikte yapması.	,78	,72
5	Öğretmene yapacağı denetimin amaçlarını açıklaması.	,74	,68
6	Öğretmene, denetim sürecinde, bölüm başkanı olarak kendisinin rol ve işlevlerini açıklaması.	,74	,71
7	Öğretmene denetim sürecinde öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması.	,62	,57
8	Öğretmeni, öğretimle ilgili sorunlarını açıklaması için cesaretlendirmesi.	,54	,49
9	Gözlemlenecek ders ile ilgili öğretmenin hedeflerini (yakın ve uzak) açıklamasına fırsat vermesi.	,66	,61
10	Öğretmenin gözlemlenecek derse ait ders plânını incelemesi.	,37	,34
11	Öğretmene yapacağı dersle ilgili her etkinliği adım adım gerekçeleri ile birlikte açıklamasına fırsat vermesi.	,60	,56
12	Öğretmenle birlikte örnek bir ders plânı hazırlaması.	,55	,50
13	Gözlemlenecek dersin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	,78	,72
14	Ders gözleminin ne kadar süre devam edeceğini öğretmenle birlikte belirlemesi.	,81	,76
15	Gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi.	,75	,70
16	Gözlem araç ve yöntemlerinin neler olacağına öğretmenle birlikte karar vermesi.	,72	,68
17	Gözlem esnasında, bilmesinin yarar sağlayacağı ve öğretmenin özellikle gözlemlenmesini istediği hususları öğretmene sorması.	,60	,54
18	Öğretmene, öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterleri açıklaması.	,37	,31
Açıklanan Toplam Varyans = %47,85			
α = ,92			

Gözlem Alt Ölçeği

Bu alt ölçeğin taslağında 26 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek bir faktöre sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörün açıkladığı varyans %57,08'dir (Çizelge 4).

Madde faktör yük değerleri ,45'ten küçük olan 19. ve 21. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Diğer maddelerin faktör yük değerleri ise ,46 ile ,85 arasında değişmektedir (Çizelge 4).

Gözlem alt ölçeğinin güvenirliği için hesaplanan α= ,97'dir. Buna göre ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ,42 ile ,83 arasında değişmektedir. Bu da ölçeğin maddelerinin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 4).

Çizelge 4. Gözlem Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Gözlem Ölçütleri	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
19	Ders gözlemi esnasında tarafsız (nesnel) olması.	,40	,38
20	Gözlem verilerini kişisel yorumlarını katmadan kaydetmesi.	,67	,65
21	Ders gözlemi esnasında öğrencilerle etkileşime **girmemesi**.	,24	,24
22	Emniyetle ilgili hususlar hariç derse **karışmaması**.	,46	,42
23	Gözlemlediği derste öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	,79	,77
24	Ders gözleminde öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	,80	,78
25	Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme becerisini gözlemlemesi.	,77	,74
26	Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme becerisini gözlemlemesi.	,78	,76
27	Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanamadığını incelemesi.	,79	,76
28	Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi.	,85	,83
29	Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdikleri tepkileri incelemesi.	,82	,80
30	Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu incelemesi.	,81	,78
31	Öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için kullandığı yöntemleri incelemesi.	,84	,82
32	Öğretmenin öğretim materyalleri geliştirme becerisini tespit etmesi.	,77	,75
33	Öğretmenin soru sorma tekniklerini incelemesi.	,81	,79
34	Öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi.	,70	,66
35	Sınıf içi etkinlik köşelerini incelemesi.	,70	,67
36	Öğretmenin öğretim materyallerini kullanımını gözlemlemesi.	,73	,70
37	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim etkinliği esnasında dikkate alınıp alınmadığını tespit etmesi.	,60	,58

Çizelge 4`ün devamı

Madde No	Gözlem Ölçütleri	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
38	Öğretmenin öğrencilere verdiği ödev ve sorumlulukların öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olup olmadığını incelemesi.	,69	,67
39	Öğretmenin ders sonunda dersi öğrencilerle birlikte özetleyip özetlemediğini belirlemesi.	,70	,68
40	Öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi	,74	,72
41	Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini incelemesi.	,83	,81
42	Ders gözlemini önceden öğretmenle birlikte belirledikleri araç ve yöntemlere uygun yapması.	,81	,79
43	Sınıf içinde, öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretimle ilgili kritik olayları belirlemesi.	,80	,79
44	Öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerisini tespit etmesi.	,73	,70
Açıklanan Toplam Varyans = %57,08			
α = ,97			

Geri Bildirim Görüşmesi Alt Ölçeği

Bu alt ölçeğin taslağında 22 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek bir faktöre sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörün açıkladığı varyans %54,33'tür (Çizelge 5).

Maddelerin faktör yük değerleri ise ,56 ile ,84 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,45'ten büyük olması nedeniyle herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Çizelge 5).

Çizelge 5. Geri Bildirim Görüşmesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Geri Bildirim Ölçütleri	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
45	Gözlemden elde ettiği verileri çözümlemesi.	,78	,75
46	Gözlemden elde ettiği verileri öğretmene de vererek öğretmenin de verileri çözümlemesine fırsat vermesi	,69	,65
47	Öğretmenin öğretiminin kuvvetli ve zayıf taraflarını belirlemesi.	,75	,72
48	Öğretmenin öğretiminin diğer öğretmenlerden farklı taraflarını belirlemesi.	,84	,81
49	Öğretmenin, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerileri üretmesi.	,75	,72
50	Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini tespit etmesi.	,80	,78
51	Belirlediği öğretim sorunlarını önem derecesine göre sıralaması.	,61	,58
52	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin stratejisini belirlemesi.	,59	,56

Çizelge 5`in devamı

Madde No	Geri Bildirim Ölçütleri	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
53	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	,56	,52
54	Öğretmenle gözlem sonrası tekrar görüşmesi.	,69	,66
55	Öğretmenin öğretim sorunları ile ilgili kişisel değerlendirme ve önerilerini dinlemesi.	,81	,78
56	Öğretmenin öğretimini geliştirmesi için öğretmene geri bildirimde bulunması.	,73	,70
57	Öğretmenin güçlü yönlerini vurgulaması.	,74	,71
58	Öğretmeni güdüleyecek ödüllendirmeler önermesi.	,59	,55
59	Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi.	,77	,75
60	Eğitim ve öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi.	,73	,70
61	Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi.	,80	,77
62	Öğretmenle birlikte öğretmen için bir meslekî gelişim plânı hazırlaması.	,82	,79
63	Öğretmenin denetim sürecini değerlendirmesine fırsat vermesi.	,78	,75
64	Denetim sürecinde plânlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığını belirlemesi.	,81	,78
65	Geçmişteki denetim uygulamalarını gözden geçirerek ilerlemeleri tespit etmesi.	,83	,80
66	Bir sonraki denetim zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	,66	,63
Açıklanan Toplam Varyans = %54,33			
A = ,96			

Geri bildirim görüşmesi alt ölçeğinin güvenirliği için hesaplanan α=,96'dır . Buna göre ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ,52 ile ,81 arasında değişmektedir. Bu da maddelerinin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge5).

Verilerin Çözümlenmesi

Faktör analizi sonucunda son halini alan anket, K.K. Eğitim ve Okullar Daire Başkanlığı tarafından Maltepe ve Işıklar Askeri Liselerinde uygulanmış ve anketler araştırmacıya teslim edilmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yanıtları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerekli istatistiksel çözümlemeler için SPSS 10.0 (Statistical Packet for the Social Sciences) programı kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlemelere başlamadan önce her bir öğretmenin, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları alınmış ve çözümlemelerde bu puanlar kullanılmıştır.

K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

Bu görüşler arasında öğretmenlerin unvanlarına göre bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler için t-testi uygulanmıştır.

Bu görüşler arasında öğretmenlerin bölümlerine göre bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova), farkın anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla da LSD testi uygulanmıştır.

K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, öğretmenlerin klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken davranışlar ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında unvanlarına ve bölümlerine göre bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler için t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde, (1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman (5) Her zaman olmak üzere beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında, 1,00-1,80 (hiç), 1,81-2,60 (nadiren), 2,61-3,40 (bazen), 3,41-4,20 (çoğu zaman), 4,21-5,00 (her zaman) aralıkları kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler esnasında yanılma olasılığı α=,01 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde görevli öğretmenlerden "Kinik Denetim Anketi" ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda, alt amaçlarda yer alan her bir soruya ilişkin elde edilen bulgular tek tek ele alınarak yorumlanmıştır.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlere göre plânlama görüşmesi boyutunda en çok kabul gören denetçi davranışının, "Bölüm başkanının, öğretmeni öğretimle ilgili sorunlarını açıklaması için cesaretlendirmesi" ($\overline{X}$=4,62) davranışı olduğu görülmektedir. Bir başka ifade

ile bu davranış öğretmenlerin plânlama görüşmesi esnasında bölüm başkanlarından en çok yapmalarını bekledikleri davranıştır.

Çizelge 6. Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Plânlama Görüşmesi Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
1	Denetim zamanını önceden öğretmene bildirmesi.	4,60	,65	2
2	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesi.	4,38	,74	8
3	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesini, öğretmenin kendisini rahat hissedeceği bir yerde yapması.	4,51	,67	5
4	Denetim plânını öğretmenle birlikte yapması.	4,21	,97	12
5	Öğretmene yapacağı denetimin amaçlarını açıklaması.	4,55	,73	4
6	Öğretmene, denetim sürecinde, bölüm başkanı olarak kendisinin rol ve işlevlerini açıklaması.	4,45	,83	6
7	Öğretmene denetim sürecinde öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması.	4,30	,99	10
8	Öğretmeni, öğretimle ilgili sorunlarını açıklaması için cesaretlendirmesi.	4,62	,70	1
9	Gözlemlenecek ders ile ilgili öğretmenin hedeflerini (yakın ve uzak) açıklamasına fırsat vermesi.	4,56	,71	3
11	Öğretmene yapacağı dersle ilgili her etkinliği adım adım gerekçeleri ile birlikte açıklamasına fırsat vermesi.	4,40	,93	7
12	Öğretmenle birlikte örnek bir ders plânı hazırlaması.	3,86	1,26	16
13	Gözlemlenecek dersin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	4,31	,91	9
14	Ders gözleminin ne kadar süre devam edeceğini öğretmenle birlikte belirlemesi.	4,13	1,07	14
15	Gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi.	4,22	1,03	11
16	Gözlem araç ve yöntemlerinin neler olacağına öğretmenle birlikte karar vermesi.	4,11	,98	15
17	Gözlem esnasında, bilmesinin yarar sağlayacağı ve öğretmenin özellikle gözlemlenmesini istediği hususları öğretmene sorması.	4,17	,95	13

Bu durum denetim esnasında bölüm başkanlarının, öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmekten çok, değerlendirmeye yönelik denetim yapmalarından ve mevcut denetim formatının dışına çıkmak istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu davranışın bölüm başkanları tarafından gösterilme düzeyine ($\overline{X}$=3,75) baktığımızda öğretmen beklentilerini karşılamadığını görmekteyiz (Çizelge 8). Bu davranışa ilişkin beklenti düzeyi ile gösterilme düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. [$t_{(139)}$= 8,56; p<0,01], (Çizelge 7).

Çizelge 7. 8. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Gösterilmesi Gereken	140	4,62	,70	139	8,56	,000
Gösterilen		3,75	1,21			

Kısacası öğretmenler plânlama görüşmesi boyutuna ilişkin, bölüm başkanlarından kendi öğretim sorunlarıyla daha çok ilgilenmelerini beklemektedirler.

Diğer taraftan öğretmenler, “Bölüm başkanının öğretmenle birlikte örnek bir ders plânı hazırlaması“ ($\overline{X}$=3,86) davranışını ise plânlama görüşmesi boyutunda en az kabul gören davranış olarak belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle bu davranış, öğretmenlerin plânlama görüşmesi esnasında bölüm başkanlarından yapmalarını en az bekledikleri davranıştır.

Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinin sebebi; yani bölüm başkanının öğretmenle birlikte, öğretmen için örnek bir ders plânı hazırlamasını daha az uygulanabilir bulmalarının sebebi, kendi yaptıkları plânların yetersiz veya yanlış olduğu kanısını doğurması olabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Subay	85	4,34	,56	138	,12	,907
Üstsubay	55	4,33	,69			

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= ,12; p>0,01]. Hem subay öğretmenler ($\overline{X}$=4,34), hem de üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$=4,33) plânlama görüşmesi boyutundaki

davranışların “her zaman“ gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, etkili bir öğretim denetimi için bölüm başkanlarının sınıf gözleminden önce öğretmenlerle görüşmeleri gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	4,49	,48	136	1,94	,126	-
2.Sosyal Ders. Böl.	46	4,24	,60				
3.Yab. Dil. Böl.	28	4,20	,76				
4.Uy.Ders. Böl.	18	4,40	,65				

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3\text{-}136)}$= 1,94; p>0,01]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bölümleri yani branşları ne olursa olsun klinik denetimin plânlama görüşmesinin yapılması gerektiğini düşündükleri ve bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutuna göre bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Plânlama Görüşmesi Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
1	Denetim zamanını önceden öğretmene bildirmesi.	4,22	,77	1
2	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesi.	3,51	1,26	6
3	Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesini, öğretmenin kendisini rahat hissedeceği bir yerde yapması.	3,56	1,36	5
4	Denetim plânını öğretmenle birlikte yapması.	3,11	1,47	12
5	Öğretmene yapacağı denetimin amaçlarını açıklaması.	3,44	1,34	8
6	Öğretmene, denetim sürecinde, bölüm başkanı olarak kendisinin rol ve işlevlerini açıklaması.	3,47	1,34	7
7	Öğretmene denetim sürecinde öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması.	3,44	1,34	8
8	Öğretmeni, öğretimle ilgili sorunlarını açıklaması için cesaretlendirmesi.	3,75	1,21	3
9	Gözlemlenecek ders ile ilgili öğretmenin hedeflerini (yakın ve uzak) açıklamasına fırsat vermesi.	3,82	1,13	2
11	Öğretmene yapacağı dersle ilgili her etkinliği adım adım gerekçeleri ile birlikte açıklamasına fırsat vermesi.	3,65	1,21	4
12	Öğretmenle birlikte örnek bir ders plânı hazırlaması.	3,01	1,44	13
13	Gözlemlenecek dersin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	3,16	1,44	11
14	Ders gözleminin ne kadar süre devam edeceğini öğretmenle birlikte belirlemesi.	3,01	1,50	13
15	Gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi.	3,00	1,51	14
16	Gözlem araç ve yöntemlerinin neler olacağına öğretmenle birlikte karar vermesi.	3,24	1,41	10
17	Gözlem esnasında, bilmesinin yarar sağlayacağı ve öğretmenin özellikle gözlemlenmesini istediği hususları öğretmene sorması.	3,29	1,36	9

Çizelge 10'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlere göre plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından en çok gösterilen denetçi davranışı "Denetim zamanını önceden öğretmene bildirmesi" ($\overline{X}$=4,22) davranışıdır. Bir başka ifade ile bu davranış ders denetimi esnasında bölüm başkanları tarafından "her zaman" gösterilen bir davranıştır. Ayrıca bu davranış öğretmenlerin, "her zaman" ($\overline{X}$=4,60; Çizelge 6) gösterilmesini istedikleri bir davranıştır. Bu davranışın bölüm başkanları tarafından gösteriliyor olması, orta dereceli askeri okullar denetleme ve değerlendirme yönergesinde de yer alan, "denetimlerden 15 gün önce denetim zamanının ilgili okullara bildirilmesi" prensibinden kaynaklanıyor olabilir.

Diğer taraftan öğretmenler ($\overline{X}$=3,00) “Bölüm başkanının gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi“ davranışını ise plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından en az gösterilen denetçi davranışı olarak belirtmişlerdir. Bu davranışın öğretmenlere göre “her zaman” ($\overline{X}$=4,22; Çizelge 6) gösterilmesi istenen bir davranış olması, bölüm başkanlarının bu davranışı yeteri kadar göstermedikleri anlamına gelmektedir [$t_{(139)}$= 11,13; p<0,01] (Çizelge 11).

Çizelge 11. 15. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farkına Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Gösterilmesi Gereken	140	4,22	1,03	139	11,13	,000
Gösterilen		3,00	1,51			

Bu durum bölüm başkanlarının ders gözleminde, denetleme ve değerlendirme yönergesinde belirlenmiş öğretmen değerlendirme formunu kullanmak zorunda olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları çizelge 12’de verilmiştir.

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= 2,263; p>0,01]. Subay öğretmenler ($\overline{X}$=3,26), plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından “bazen” uygulandığını belirtirken, üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$=3,66), ise uygulanma düzeyini, “çoğu zaman” olarak belirtmişlerdir.

Çizelge 12. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	N	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
Subay	85	3,26	1,11	138	2,263	,025
Üstsubay	55	3,66	,93			

Üstsubay öğretmenler, subay öğretmenlerden plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların bölüm başkanları tarafından daha çok gösterildiğini belirtmelerine rağmen aradaki bu fark anlamlı değildir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları Çizelge 13'de verilmiştir.

Çizelge 13. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	3,68	,92	136	3,004	,33	-
2.Sosyal Ders. Böl.	46	3,18	1,06				
3.Yab. Dil. Böl.	28	3,16	1,13				
4.Uy.Ders. Böl.	18	3,74	1,08				

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-136)}$= 3,004; p>0,01]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Fen dersleri bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,68) ve uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,74) plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" uygulandığını belirtirken sosyal dersler bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,18) ve yabancı diller bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,16) plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından "bazen" uygulandığını belirtmişlerdir. Ancak aradaki bu fark anlamlı bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmayan bu fark bölüm başkanlarının denetimler esnasındaki kişisel uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 14'de verilmiştir.

Öğretmenlerin unvanlarına göre yapılan bu çözümlemede subay öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(84)}$= 11,371; p<0,01]. Subay öğretmenler, plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,34) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,26) "bazen" gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu

bulgu subay öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Çizelge 14. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Subay	**Gösterilmesi Gereken**	85	4,34	,56	84	11,371	,000
	Gösterilen		3,26	1,11			
Üstsubay	**Gösterilmesi Gereken**	55	4,33	,69	54	5,945	,000
	Gösterilen		3,66	,93			

Aynı şekilde üstsubay öğretmenlerin de plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(54)}$= 5,945; p<0,01]. Üstsubay öğretmenler, plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,33) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,66) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu üstsubay öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Bölüm	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Fen.Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	48	4,49	,48	47	8,77	,000
	Gösterilen		3,68	,92			
Sosyal.Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	46	4,24	,60	45	6,96	,000
	Gösterilen		3,18	1,06			
Yab. Dil. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	28	4,20	,76	27	5,17	,000
	Gösterilen		3,16	1,13			
Uy. Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	18	4,40	,65	17	4,41	,000
	Gösterilen		3,74	1,09			

Öğretmenlerin bölümlerine göre yapılan bu çözümlemede fen dersleri bölümündeki öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(47)}$= 8,47; p<0,01]. Fen dersleri bölümündeki öğretmenler, plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,49) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,68) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir. .

Aynı şekilde sosyal dersler bölümündeki öğretmenlerin de plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(45)}$= 6,96; p<0,01]. Sosyal dersler bölümündeki öğretmenler ise plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,24) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,18) “bazen“ gösterildiğini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin de plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(27)}$= 5,17; p<0,01]. Yabancı diller bölümündeki öğretmenler ise plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,20) “çoğu zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,16) “bazen“ gösterildiğini belirtmişlerdir.

Son olarak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin de plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(17)}$= 4,41; p<0,01]. Uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenler, plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,40) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,74) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak fen dersleri, sosyal dersler, yabancı diller ve uygulamalı dersler bölümlerinde plânlama görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından öğretmenlerin istedikleri düzeyde uygulanmadığı yorumu yapılabilir.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Gözlem Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin gözlem boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Gözlem Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin gözlem boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. Klinik denetimin Gözlem Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Gözlem Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
20	Gözlem verilerini kişisel yorumlarını katmadan kaydetmesi.	4,66	,70	1
22	Emniyetle ilgili hususlar hariç derse **karışmaması**.	4,37	,81	16
23	Gözlemlediği derste öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	4,63	,69	4
24	Ders gözleminde öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	4,54	,72	10
25	Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme becerisini gözlemlemesi.	4,61	,67	5
26	Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme becerisini gözlemlemesi.	4,65	,63	2
27	Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanamadığını incelemesi.	4,58	,67	7
28	Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi.	4,56	,65	9
29	Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdikleri tepkileri incelemesi.	4,49	,70	12
30	Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu incelemesi.	4,48	,72	13
31	Öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için kullandığı yöntemleri incelemesi.	4,56	,66	9
32	Öğretmenin öğretim materyalleri geliştirme becerisini tespit etmesi.	4,57	,72	8
33	Öğretmenin soru sorma tekniklerini incelemesi.	4,61	,65	5
34	Öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi.	4,59	,68	6
35	Sınıf içi etkinlik köşelerini incelemesi.	4,27	,85	18
36	Öğretmenin öğretim materyallerini kullanımını gözlemlemesi.	4,51	,71	11
37	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim etkinliği esnasında dikkate alınıp alınmadığını tespit etmesi.	4,51	,76	11
38	Öğretmenin öğrencilere verdiği ödev ve sorumlulukların öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olup olmadığını incelemesi.	4,45	,75	14
39	Öğretmenin ders sonunda dersi öğrencilerle birlikte özetleyip özetlemediğini belirlemesi.	4,54	,70	10
40	Öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi	4,64	,66	3
41	Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini incelemesi.	4,51	,74	11
42	Ders gözlemini önceden öğretmenle birlikte belirledikleri araç ve yöntemlere uygun yapması.	4,29	,91	17
43	Sınıf içinde, öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretimle ilgili kritik olayları belirlemesi.	4,43	,79	15
44	Öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerisini tespit etmesi.	4,48	,71	13

Çizelge 16'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlere göre gözlem boyutunda en çok kabul gören denetçi davranışı "Bölüm başkanının gözlem verilerini kişisel yorumlarını katmadan kaydetmesi" ($\overline{X}$ =4,66) davranışı olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu davranış öğretmenlerin gözlem esnasında bölüm başkanlarından en çok bekledikleri davranıştır.

Bu durum öğretmenlerin değerlendirilmelerinde kullanılan gözlem verilerinin tamamen tarafsız olması ve bölüm başkanının yargılarından mümkün olduğu kadar az etkilenmesi gerektiğine ilişkin düşünceden

kaynaklanıyor olabilir. Bu davranışın bölüm başkanları tarafından gösterilme düzeyine ($\overline{X}$=3,96) baktığımızda ise öğretmen beklentilerinin karşılanmadığını görmekteyiz (Çizelge 20). Bu davranışa ilişkin beklenti düzeyi ile gösterilme düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır [$t_{(139)}$= 8,58; p<0,01] (Çizelge17) Kısacası öğretmenler gözlem boyutuna ilişkin, bölüm başkanlarından gözlem verilerini kaydederken kendi kişisel yargılarını karıştırmamalarını beklemektedirler.

Çizelge 17. 20. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Gösterilmesi Gereken	140	4,66	,70	139	8,58	,000
Gösterilen		1,96	1,10			

Diğer taraftan öğretmenler, “Bölüm başkanının sınıf içi etkinlik köşelerini incelemesi“ ($\overline{X}$=4,27) davranışını ise gözlem boyutunda en az kabul gören davranış olarak belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle bu davranış öğretmenlerin gözlem esnasında bölüm başkanlarından en az bekledikleri davranıştır.

Bu durum öğrencilerin sınıflarda sabit olması ve öğretmenlerin öğrencilere ait olan bu sınıflara ders için gitmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlere ait sınıfların olmaması ve mevcut sınıfların tüm öğretmenler tarafından ortak kullanılması, öğretmenin sınıflara olan sahiplik duygusunu azaltabilir. Böyle bir durum da öğretmenlerin sınıf içi etkinlik köşeleri oluşturmalarında olumsuz bir etki yaratabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
Subay	85	4,49	,51	138	,95	,345
Üstsubay	55	4,58	,58			

Öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= ,95; p>0,01]. Hem subay öğretmenler ($\overline{X}$=4,49), hem de üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$=4,58) gözlem boyutundaki davranışların "her zaman" gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin gözlem esnasında bölüm başkanlarından klinik denetimin öngördüğü şekilde bir gözlem yapmalarını bekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca klinik denetimin gözlem boyutunda denetçinin yapması öngörülen davranışların da, bölüm başkanları tarafından kullanılan öğretmen değerlendirme formunda yer alması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-136)}$= ,49; p>0,01]. Bir başka ifadeyle tüm bölümlerdeki öğretmenler gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin bölümlerinin ne olduğu fark etmeksizin denetimlerde bölüm başkanının klinik denetimin gözlem boyutunun öngördüğü davranışlarını göstermelerini bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 19. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	4,56	,46	136	,49	,689	-
2.Sosyal Ders. Böl.	46	4,54	,46				
3.Yab. Dil. Böl.	28	4,54	,73				
4.Uy.Ders. Böl.	18	4,63	,59				

Gözlem Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin gözlem boyutuna göre bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlere göre gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından en çok gösterilen denetçi davranışı "Öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi" ($\overline{X}$=4,19) davranışıdır. Bir başka ifade ile bu davranış gözlem esnasında bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" düzeyinde gösterilen bir davranıştır. Bu davranışın orta dereceli askeri okullar denetleme ve değerlendirme yönergesinde de yer alması bölüm başkanlarının bu davranışı gözlemde gösteriyor olmalarına neden olabilir

Çizelge 20. Klinik Denetimin Gözlem Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Gözlem Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
20	Gözlem verilerini kişisel yorumlarını katmadan kaydetmesi.	3,96	1,10	8
22	Emniyetle ilgili hususlar hariç derse **karışmaması**.	3,66	1,19	19
23	Gözlemlediği derste öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	3,93	1,17	11
24	Ders gözleminde öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.	3,86	1,18	15
25	Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme becerisini gözlemlemesi.	4,08	1,05	2
26	Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme becerisini gözlemlemesi.	4,05	1,04	4
27	Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanamadığını incelemesi.	3,94	1,11	10
28	Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi.	3,91	,98	12
29	Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdikleri tepkileri incelemesi.	3,95	,95	9
30	Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu incelemesi.	3,89	1,11	14
31	Öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için kullandığı yöntemleri incelemesi.	4,03	,93	6
32	Öğretmenin öğretim materyalleri geliştirme becerisini tespit etmesi.	4,04	,95	5
33	Öğretmenin soru sorma tekniklerini incelemesi.	4,05	,88	4
34	Öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi.	4,19	,93	1
35	Sınıf içi etkinlik köşelerini incelemesi.	3,67	1,19	18
36	Öğretmenin öğretim materyallerini kullanımını gözlemlemesi.	4,01	,90	7
37	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim etkinliği esnasında dikkate alınıp alınmadığını tespit etmesi.	3,85	1,07	16
38	Öğretmenin öğrencilere verdiği ödev ve sorumlulukların öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olup olmadığını incelemesi.	3,74	1,07	17
39	Öğretmenin ders sonunda dersi öğrencilerle birlikte özetleyip özetlemediğini belirlemesi.	3,91	,98	12
40	Öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi	4,06	,91	3
41	Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini incelemesi.	3,93	,97	11
42	Ders gözlemini önceden öğretmenle birlikte belirledikleri araç ve yöntemlere uygun yapması.	3,67	1,21	18
43	Sınıf içinde, öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretimle ilgili kritik olayları belirlemesi.	3,86	1,14	15
44	Öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerisini tespit etmesi.	3,90	1,04	13

Diğer taraftan öğretmenler "Bölüm başkanlarının emniyetle ilgili hususlar hariç derse karışmaması" ($\overline{X}$=3,66) davranışını ise gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından en az gösterilen denetçi davranışı olarak belirtmişlerdir. Bu davranışın öğretmenlere ($\overline{X}$=4,37; Çizelge 16) göre "her zaman" gösterilmesi istenen bir davranış olması, bölüm başkanlarının bu davranışı yeteri kadar sergilemediklerini göstermektedir [$t_{(139)}$= 7,54; p<0,01] (Çizelge 21).

Çizelge 21. 22. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Gösterilmesi Gereken	140	4,37	,81	139	7,54	,000
Gösterilen		3,66	1,19			

Bu durum bölüm başkanlarının öğretmene anında geri bildirim vermenin daha etkili olacağı inancından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ders gözlemi esnasında ders ve öğretmen hakkında bilgi almak amacıyla bölüm başkanlarının öğrencilerle iletişim kurmak istemeleri de, bu durumu destekleyebilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	N	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
Subay	85	3,86	,80	138	1,116	,066
Üstsubay	55	4,01	,69			

Öğretmenlerin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= 1,116; p>0,01]. Gerek subay öğretmenler ($\overline{X}$ =3,86), gerekse üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$ =4,01) gözlem boyutunun bölüm başkanları

tarafından “çoğu zaman” uygulandığını söylemişlerdir. Gözlemde dikkat edilecek konuların denetleme ve değerlendirme yönergesinde de yer alması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Üstsubay öğretmenler, subay öğretmenlerden gözlem boyutundaki davranışların bölüm başkanları tarafından daha çok gösterildiğini belirtmelerine rağmen aradaki bu fark anlamlı değildir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunun Bölüm Başkanları Tarafından Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	3,92	,64	136	1,423	,239	-
2.Sosyal Ders. Böl.	46	3,85	,77				
3.Yab. Dil. Böl.	28	3,81	,77				
4.Uy.Ders. Böl.	18	4,25	,76				

Öğretmenlerin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3\text{-}136)}$= 1,423; p>0,01]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri, bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Fen dersleri bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,92), sosyal dersler bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,85) ve yabancı diller bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,81) gözlem boyutunun bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" uygulandığını belirtirken uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=4,25) gözlem boyutunun bölüm başkanları tarafından "her zaman" uygulandığını belirtmişlerdir. Ancak aradaki bu fark anlamlı bulunmamıştır. Yine burada ortaya çıkan küçük farklar bölüm başkanlarının kişisel uygulama ve yorumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Subay	**Gösterilemesi Gereken**	85	4,49	,51	84	9,66	,000
	Gösterilen		3,86	,80			
Üstsubay	**Gösterilemesi Gereken**	55	4,58	,58	54	5,09	,000
	Gösterilen		4,01	,69			

Öğretmenlerin unvanlarına göre yapılan bu çözümlemede subay öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(84)}$= 9,66; p<0,01]. Subay öğretmenler, gözlem boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,49) "her zaman"

düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,86) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu subay öğretmenlerin gözlem boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Aynı şekilde üstsubay öğretmenlerin de gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(54)}$= 5,09; p<0,01]. Üstsubay öğretmenler, gözlem boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,58) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=4,01) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu üstsubay öğretmenlerin gözlem boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 25’de verilmiştir.

Öğretmenlerin bölümlerine göre yapılan bu çözümlemede fen dersleri bölümündeki öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(47)}$= 9,26; p<0,01]. Fen dersleri bölümündeki öğretmenler, gözlem boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,46) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,92) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde sosyal dersler bölümündeki öğretmenlerin de gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm

başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(45)}$=6,54; p<0,01]. Sosyal dersler bölümündeki öğretmenler ise, gözlem boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,54) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,86) "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 25. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Bölüm	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	P
Fen.Ders. Böl.	**Gösterilemesi Gereken**	48	4,46	,46	47	9,26	,000
	Gösterilen		3,92	,64			
Sosyal.Ders. Böl.	**Gösterilemesi Gereken**	46	4,54	,46	45	6,54	,000
	Gösterilen		3,86	,77			
Yab. Dil. Böl.	**Gösterilemesi Gereken**	28	4,54	,73	27	3,61	,001
	Gösterilen		3,82	,90			
Uy. Ders. Böl.	**Gösterilemesi Gereken**	18	4,63	,59	17	3,20	,005
	Gösterilen		4,25	,77			

Yine yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(27)}$= 3,61; p<0,01]. Yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin ise gözlem boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,54) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,82) "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir.

Ancak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin ise gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm

başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(17)}$=3,20; p>0,01].

Bu bulgular fen dersleri, sosyal dersler ve yabancı diller bölümlerinde gözlem boyutunun bölüm başkanları tarafından öğretmenlerin istedikleri düzeyde uygulanmadığını, ancak uygulamalı dersler bölümünde bölüm başkanlarının gözlem boyutuna ilişkin öğretmenlerin beklentilerine cevap verebildiklerini göstermektedir.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26'dan da görüleceği gibi öğretmenlere göre geri bildirim görüşmesi boyutunda en çok kabul gören denetçi davranışı "Bölüm başkanının öğretmenin güçlü yönlerini vurgulaması" ($\overline{X}$=4,68) davranışı olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu davranış öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi esnasında bölüm başkanlarından en çok bekledikleri davranıştır.

Çizelge 26. Klinik denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Geri Bildirim Görüşmesi Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
45	Gözlemden elde ettiği verileri çözümlemesi.	4,52	,70	12
46	Gözlemden elde ettiği verileri öğretmene de vererek öğretmenin de verileri çözümlemesine fırsat vermesi	4,59	,64	6
47	Öğretmenin öğretiminin kuvvetli ve zayıf taraflarını belirlemesi.	4,59	,67	6
48	Öğretmenin öğretiminin diğer öğretmenlerden farklı taraflarını belirlemesi.	4,53	,68	11
49	Öğretmenin, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerileri üretmesi.	4,66	,62	3
50	Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini tespit etmesi.	4,56	,68	9
51	Belirlediği öğretim sorunlarını önem derecesine göre sıralaması.	4,54	,72	10
52	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin stratejisini belirlemesi.	4,50	,72	14
53	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	4,41	,76	16
54	Öğretmenle gözlem sonrası tekrar görüşmesi.	4,58	,68	7
55	Öğretmenin öğretim sorunları ile ilgili kişisel değerlendirme ve önerilerini dinlemesi.	4,65	,65	4
56	Öğretmenin öğretimini geliştirmesi için öğretmene geri bildirimde bulunması.	4,59	,63	6
57	Öğretmenin güçlü yönlerini vurgulaması.	4,68	,61	1
58	Öğretmeni güdüleyecek ödüllendirmeler önermesi.	4,61	,65	5
59	Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi.	4,57	,69	8
60	Eğitim ve öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi.	4,67	,63	2
61	Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi.	4,53	,73	11
62	Öğretmenle birlikte öğretmen için bir meslekî gelişim plânı hazırlaması.	4,31	,87	18
63	Öğretmenin denetim sürecini değerlendirmesine fırsat vermesi.	4,44	,77	15
64	Denetim sürecinde plânlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığını belirlemesi.	4,51	,71	13
65	Geçmişteki denetim uygulamalarını gözden geçirerek ilerlemeleri tespit etmesi.	4,53	,71	11
66	Bir sonraki denetim zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	4,36	,73	17

Bu durum bölüm başkanlarının denetimlerde öğretmenlerin daha çok açıklarını arama eğiliminde olmalarından ve güdüleme sisteminin, öğretmeni olumlu özelliklerinden dolayı ödüllendirme yerine, hataları için cezalandırma anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Yani olumsuz güdüleme tekniklerinin olumlu güdüleme tekniklerinden fazla ve etkili olması böyle bir durumu yaratıyor olabilir. Bu davranışa ilişkin beklenti düzeyi ile gösterilme düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(139)}$= 7,60; p<0,01] (Çizelge 27).

Çizelge 27. 57. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Gösterilmesi Gereken	140	4,68	,61	139	7,60	,000
Gösterilen		3,96	,99			

Kısacası öğretmenler geri bildirim görüşmesi boyutuna ilişkin, bölüm başkanlarından kendilerinin güçlü yönlerinin vurgulanmasını ve takdir etmesini beklemektedirler.

Diğer taraftan öğretmenler “Bölüm başkanının öğretmenle birlikte öğretmen için bir meslekî gelişim plânı hazırlaması“ ($\overline{X}$=4,31) davranışını ise geri bildirim görüşmesi boyutunda en az kabul gören davranış olarak belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle bu davranış öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi esnasında bölüm başkanlarından en az bekledikleri davranıştır. Bu durum öğretmenlerin bölüm başkanlarının kendilerine yaptıkları önerilerin öğretimlerini geliştireceğine ilişkin kaygılarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
Subay	85	4,52	,45	138	,57	,572
Üstsubay	55	4,57	,63			

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= ,57; p>0,01]. Hem subay öğretmenler ($\overline{X}$=4,52), hem de üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$=4,57) geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların “her zaman“ gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bulgu, bölüm başkanlarının gözlem sonrasında mutlaka öğretmenle tekrar görüşerek geri bildirimde bulunmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak gerek subay öğretmenler gerekse üstsubay öğretmenler klinik denetim davranışlarının her zaman gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Shinn'in (1976;akt: Acheson ve Gall,1987,22) araştırmasıyla da desteklenmektedir. Shinn öğretmenlere klinik denetim tekniklerinin uygulanması ile ilgili görüşlerini sormuş ve sonuçta öğretmenler klinik denetim tekniklerini değerli ve uygulanabilir bulmuşlardır

Browning'in de (1989) La Verne Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırma bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Browning araştırmasında öğretmenlerin klinik denetimin varsayımlarına ve yöntemlerine karşı algıları belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini California'daki altı okul bölgesindeki öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın en önemli bulgusu ise öğretmenlerin klinik denetimi uygulanabilir bulmalarıdır. Ayrıca araştırmada üç yıldan kıdemli öğretmenlerin kıdemleri üç yıldan az olan öğretmenlere göre klinik denetimin varsayımlarını ve yöntemlerini daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır (Dis. Abs.Int.,1990,2716).

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 29'da verilmiştir.

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3\text{-}136)}$ =,62; p>0,01]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 29. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	4,50	,41	136	,62	,600	-
2.Sosyal Ders. Böl.	46	4,59	,43				
3.Yab. Dil. Böl.	28	4,48	,76				
4.Uy.Ders. Böl.	18	4,64	,60				

Bu bulgu tüm bölümlerdeki öğretmenlerin bölüm başkanlarından gözlem sonrası, geri bildirim amacıyla tekrar görüşmek istedikleri ve bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna göre bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlere göre geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından en çok gösterilen denetçi davranışı "Öğretmenin öğretimini geliştirmesi için öğretmene geri bildirimde bulunması" ($\overline{X}$=4,06) davranışıdır. Bir başka ifade ile bu davranış geri bildirim görüşmesi esnasında bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" gösterilen bir davranıştır. Bu davranışın orta dereceli askeri okullar denetleme ve değerlendirme yönergesinde de denetimin amaçları arasında yer alması, ortaya çıkmasında önemli bir rol oynuyor olabilir.

Çizelge 30. Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Madde No	Geri Bildirim Görüşmesi Ölçütleri	$\overline{X}$	ss	Önem
45	Gözlemden elde ettiği verileri çözümlemesi.	3,89	1,07	8
46	Gözlemden elde ettiği verileri öğretmene de vererek öğretmenin de verileri çözümlemesine fırsat vermesi	3,89	1,00	8
47	Öğretmenin öğretiminin kuvvetli ve zayıf taraflarını belirlemesi.	3,89	1,08	8
48	Öğretmenin öğretiminin diğer öğretmenlerden farklı taraflarını belirlemesi.	3,76	1,20	12
49	Öğretmenin, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerileri üretmesi.	3,97	1,09	5
50	Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini tespit etmesi.	3,92	1,02	6
51	Belirlediği öğretim sorunlarını önem derecesine göre sıralaması.	3,87	1,04	10
52	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin stratejisini belirlemesi.	3,88	1,07	9
53	Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	3,70	1,17	14
54	Öğretmenle gözlem sonrası tekrar görüşmesi.	4,00	1,05	4
55	Öğretmenin öğretim sorunları ile ilgili kişisel değerlendirme ve önerilerini dinlemesi.	4,01	1,03	3
56	Öğretmenin öğretimini geliştirmesi için öğretmene geri bildirimde bulunması.	4,06	1,02	1
57	Öğretmenin güçlü yönlerini vurgulaması.	4,02	,99	2
58	Öğretmeni güdüleyecek ödüllendirmeler önermesi.	3,83	1,12	11
59	Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi.	3,76	1,06	12
60	Eğitim ve öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi.	3,89	1,10	8
61	Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi.	3,91	1,10	7
62	Öğretmenle birlikte öğretmen için bir meslekî gelişim planı hazırlaması.	3,44	1,32	16
63	Öğretmenin denetim sürecini değerlendirmesine fırsat vermesi.	3,66	1,21	15
64	Denetim sürecinde plânlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığını belirlemesi.	3,74	1,15	13
65	Geçmişteki denetim uygulamalarını gözden geçirerek ilerlemeleri tespit etmesi.	3,66	1,22	15
66	Bir sonraki denetim zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.	3,39	1,30	17

Diğer taraftan öğretmenler ($\overline{X}$=3,39) “Bir sonraki denetim zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi“ davranışını ise geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından en az gösterilen denetçi davranışı olarak belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile bu davranış geri bildirim görüşmesi esnasında bölüm başkanları tarafından “bazen” gösterilen bir davranıştır.

Çizelge 31. 66. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Davranış	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Gösterilmesi Gereken	140	4,36	,73	139	9,02	,000
Gösterilen		3,39	1,30			

Bu davranışın öğretmenlere ($\overline{X}$=4,36 Çizelge 26) göre “her zaman” düzeyinde istenen bir davranış olması, bölüm başkanlarının bu davranışı

yeteri kadar göstermektedikleri anlamına gelmektedir [$t_{(139)}$= 9,02; p<0,01] (Çizelge 31). Bu durum bölüm başkanlarının denetimi bir döngü olarak algılamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**P**
Subay	85	3,73	,91	138	1,597	,113
Üstsubay	55	3,97	,84			

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(138)}$= 1,597; p>0,01]. Gerek subay öğretmenler ($\overline{X}$=3,73), gerekse üstsubay öğretmenler ($\overline{X}$=3,97) geri bildirim görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" uygulandığını söylemişlerdir.

Sonuç olarak bölüm başkanlarının klinik denetimin üç boyutunu da istenilen düzeyde uygulamamaları, böyle bir zorunluluğun mevcut denetleme ve değerlendirme yönergesinde olmamasından dolayı doğal karşılanmalıdır.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	P	Gruplararası Fark (LSD)
1.Fen Ders. Böl.	48	3,90	,66	136	2,445	,67	
2.Sosyal Ders. Böl.	46	3,71	,93				
3.Yab. Dil. Böl.	28	3,60	1,12				
4.Uy.Ders. Böl.	18	4,25	,80				

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3\text{-}136)}$= 2,445; p<0,01]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Fen dersleri bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,90), sosyal dersler bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,71) ve yabancı diller bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=3,60) geri bildirim görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından "çoğu zaman" uygulandığını belirtirken uygulamalı dersler

bölümündeki öğretmenler ($\overline{X}$=4,25) geri bildirim görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından "her zaman" uygulandığını belirtmişlerdir. Ancak aradaki bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin unvanlarına göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 34'de verilmiştir.

Çizelge 34. Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Unvan	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Subay	**Gösterilmesi Gereken**	85	4,52	,45	84	9,48	,000
	Gösterilen		3,73	,91			
Üstsubay	**Gösterilmesi Gereken**	55	4,57	,63	54	4,41	,000
	Gösterilen		3,97	,84			

Öğretmenlerin unvanlarına göre yapılan bu çözümlemede subay öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t_{(84)}$= 9,48; p<0,01]. Subay öğretmenler, geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,52) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,73) "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu subay öğretmenlerin geri bildirim

görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Aynı şekilde üstsubay öğretmenlerin de geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(54)}$= 4,41; p<0,01]. Üstsubay öğretmenler, geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,57) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,97) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu subay öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından istedikleri düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin bölümlerine göre, klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşlerine ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Çizelge 35’de verilmiştir.

Öğretmenlerin bölümlerine göre yapılan bu çözümlemede fen dersleri bölümündeki öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(47)}$= 8,29; p<0,01]. Fen dersleri bölümündeki öğretmenler, geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$=4,50) “her zaman“ düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$=3,90) “çoğu zaman“ gösterildiğini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde sosyal dersler bölümündeki öğretmenlerin de geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında

anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(45)}$=6,42; p<0,01]. Sosyal dersler bölümündeki öğretmenlerin ise geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$ =4,59) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$ =3,72) "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 35. Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.

Bölüm	Davranışlar	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Fen.Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	48	4,50	,41	47	8,29	,000
	Gösterilen		3,90	,66			
Sosyal.Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	46	4,59	,43	45	6,42	,000
	Gösterilen		3,72	,93			
Yab. Dil. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	28	4,48	,78	27	3,55	,001
	Gösterilen		3,59	1,12			
Uy. Ders. Böl.	**Gösterilmesi Gereken**	18	4,64	,60	17	3,10	,006
	Gösterilen		4,25	,80			

Yine yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(27)}$= 3,55; p<0,01]. Yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin ise geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların ($\overline{X}$ =4,48) "her zaman" düzeyinde gösterilmesi gerektiğini düşünürlerken, bölüm başkanları tarafından ($\overline{X}$ =3,59) "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir.

Ancak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin ise geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(17)}$= 3,10; p>0,01].

Bu bulgular fen dersleri, sosyal dersler ve yabancı diller bölümlerinde geri bildirim görüşmesi boyutunun bölüm başkanları tarafından öğretmenlerin istedikleri düzeyde uygulanmadığını, ancak uygulamalı dersler bölümünde bölüm başkanlarının geri bildirim görüşmesi boyutuna ilişkin öğretmenlerin beklentilerine cevap verebildiklerini göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm öğretmenler plânlama görüşmesi boyutundaki davranışların “her zaman“ gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin plânlama görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri de yine hem unvanlarına göre hem de bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre, plânlama görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Gözlem Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm öğretmenler gözlem boyutundaki davranışların “her zaman“ gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin gözlem boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri de yine hem unvanlarına göre hem de bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre, gözlem boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin klinik denetimin gözlem boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm öğretmenler geri bildirim görüşmesi boyutundaki davranışların “her zaman“ gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin geri bildirim görüşmesi boyutunda bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri de yine hem unvanlarına göre hem de bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre, geri bildirim görüşmesi boyutunda gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin

görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin klinik denetimin geri bildirim görüşmesi boyutuna göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmadan K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, öğretmenlerin bölüm başkanlarından klinik denetimi uygulamalarını istedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bölüm başkanları tarafından yapılan denetim uygulamaları klinik denetimi yansıtmamaktadır. K.K.K.lığı tarafından askerî liselerdeki denetimlere ilişkin gerekli yönerge değişiklikleri yapılarak klinik denetim uygulamaya konmalıdır.
2. Araştırma bulgularına göre, K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, bölüm başkanları tarafından yapılan denetimin uygulamalarının istenilen seviyede olmaması ve standart bir uygulanmanın bulunmamasından dolayı, bölüm başkanlarına klinik denetimle ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.
3. Öğretmenler, bölüm başkanlarının gözlemde dikkat edeceği hususların belirlenmesinde görüşlerinin yeteri kadar alınmadığını düşünmektedirler. Bölüm başkanlarının planlama görüşmesinde öğretmenlerin özellikle kaydedilmesini istediği konuları sorması ve gözlemi bu konular üzerine odaklaması, öğretmenin yaşadığı öğretim sorunlarının belirlenmesinde ve çözüm için veri elde edilmesinde çok önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirilmelerinde kullanılacak kriterleri bilmesi denetime karşı olan kaygılarını azaltacaktır. Bu yüzden bölüm başkanları gözlem sürecinin yapılandırılmasında ve planlanmasında öğretmenlerin de görüşlerini almalıdırlar.
4. Öğretmenler gözlem esnasında bölüm başkanlarının derse müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Bölüm başkanlarının gözlemde derse

karışmaları hem öğretmenin hem de öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağından dersin kopmasına neden olabilir. Bölüm başkanları gözlem esnasında mümkün olduğu kadar dersi bölmemeli, belirtmek istediği hususları öğretmene geri bildirim görüşmesi sırasında söylemelidir.

5. Bölüm başkanları denetim bittikten sonra bir sonraki denetimin tarihini öğretmenle birlikte belirlemeleridir. Bölüm başkanları, öğretmen öğretim becerileri konusunda istenilen seviyeye gelene kadar denetim döngüsüne devam etmelidirler.
6. Araştırmacı tarafından klinik denetim bir bütün olarak çalışılmıştır. Diğer araştırmacılar tarafından klinik denetimin plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesi boyutları derinlemesine çalışılabilir.
7. Bu araştırmada, sadece öğretmen görüşleri üzerinde çalışılmıştır. Diğer araştırmacılar sınıf içi denetimlerden sorumlu ve yetkili öğretim başkanlarının, askerî lise komutanlarının, eğitim ve okullar daire başkanlığı denetleme üyelerinin ve K.K.K.lığı denetleme heyeti üyelerinin de görüşlerinin alındığı bir çalışma yapabilirler.
8. Araştırmacı tarafından öğretmen görüşlerinin alındığı genel tarama modelinde bir çalışma yapılmıştır. Diğer araştırmacılar bu konuyu deneysel bir modelle araştırabilirler.
9. Bu araştırmada, klinik denetim modeline ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Diğer araştırmacılar tarafından başka denetim modelleri üzerinde çalışabilirler.

KAYNAKÇA

Achenson, K.A.; Gall, M.D. (1987). **Techniques in the clinical supervision of teachers.** New York: Longman Inc.

Adams, H.P; Dickey, F.G. (1953). **Basic principles of supervision.** USA: American Book Company.

Ağaoğlu, E. (1997). **Eğitimde klinik denetim.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Aydın, M. (1993). **Çağdaş eğitim denetimi.** Ankara: İm Yayınları.

Balcı, A. (1987). Klinik teftiş. **Ankara: Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı:20 Cilt:1-2, 29-34.

Balcı, A. (2001). **Sosyal bilimlerde araştırma.** Ankara: PegemA Yayıncılık

Başar, H. (2000). **Eğitim denetçisi.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim yönetimi.** Ankara: Feryal Matbaası.

Browning, P.J. (1989). Selected teacher' and administrators' perceptions of the components of clinical supervision. (Doctoral dissertation, University of La Verne, 1990). **Dissertations Abstracts International,** 50,2716.

Burke, R.L. (1977). Improving instruction with management by objectives and clinical supervision. **Contemporary Education,** 49, 29-32.

Bursalıoğlu, Z. (2000). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Burton, H.W; Brueckner, L.J. (1955). **Supervision a social process.** New York: Appleton – Century Crofts Inc.

Büyüköztürk,Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cogan, M. (1973). **Clinical supervision.** Boston: Hougton Mifflin.

Denham,A. (1977). Clinical supervision: What we to know about its potential for improving instruction. **Contemporary Education,** 49, 33-37.

Eye, G.G.; Netzer, L.A. (1965). **Supervision of instruction a phase of administraion.** USA: Harper & Row Publishers.

Fan, Y.K. (1992). **A descriptive study of clinical supervision in an aided secondary school.** 01.06.2004'te indirilmiştir. Web:http://www.fed.chuhk.edu.hk/cerk/cuma/92yfkwong/abstract.htm.

Goldhammer, R.; Anderson, R.H.; Krajewski, R. (1980). **Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers.** USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Harris, B.M.; (1963). **Supervisory behavior in education.** USA: Prentice – Hall Inc.

Hersey, P.; Blanchard, K. (1982). **Management of organizational behavior.** USA: Prentice / Hall International Inc.

Hitt, M.A.; Middlemist, R.D. (1979). **Effective management.** USA: West Publising Co.

Hopkins, W. Scott. and Moore, D. Kenneth. (1993). **Clinical supervision. A practical guide to student teacher supervision.** Dubuque, U.S.A.: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.

İlgar, L. (2000). **Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi.** İstanbul: Beta Yayıncılık.

Jones, D.W. (1990). The application of clinical supervision as a process for noncertified English language teachers in Bolivia. (Doctoral dissertation, University of Alabama, 1991). **Dissertations Abstracts International,** 52,367.

Jones,J.R. (1992). A comparison of perceived effectiveness of clinical supervision with traditional methods of supervising. (Doctoral dissertation, Oklahoma State University, 1993). **Dissertations Abstracts International,** 53,2774.

Karasar, N. (2002). **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: NobelYayın Dağıtım.

Kempton, P.A.C. (1991). A model of teacher evaluation employing clinical supervision tecniques: Newton, Massachusetts secondary public schools. (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1991). **Dissertations Abstracts International,** 52, 1965.

Kent,S.J. (2001). Supervision of student teacher. **Journal of curriculum and supervision,**16, 228–244.

Maldonado, N. (1990). The attitude of school supervisiors in a school district in northeast Puerto Rico toward the evaluation process as related to the clinical supervision process. (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1991). **Dissertations Abstracts International,** 51, 2586.

Mattes,R.G. (1983). A comparative study of teachers' perceptions of teacher development and supervisory practices undar clinical and traditional supervision practices in selected Colorado schools. (Doctoral dissertation, University of Colorado, 1983). **Dissertations Abstracts International,** 44,940.

McGee, J.C.; Eaker, R. (1977). Clinical supervision and teacher anxiety: A collegial approach to the problem. **Contemporary Education,** 49, 24-28.

Moorosi, M. (1998). **Effects of the four-month teaching practices on clinical supervision at lesotho national teacher training college.** 01.06.2004'te indirilmiştir. Web.http://www.boleswa97.tripod.com/moorosi.htm.

Özdamar, K. (1997). **Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Pajak, E. (2002). Clinical supervision psychological functions: a new direction for theory and practice. **Journal of curriculum and supervision,** 17, 189 – 205.

Reavis, A.C. (1976). Clinical supervision: A timely approach. **Educational Leadership.** Feb.1976, 360-363.

Riechard,D.E. (1976). Needed: Resident clinical supervisors. **Educational Leadership.** Feb.1976, 364-366.

Rodriguez, A.J.D. (1991). The relationship between clinical supervision practices and instructional leadership of elementary principals. (Doctoral dissertation, United States International University, 1991) **Dissertations Abstracts International,** 52, 1602.

Schermerhons, J.R. (1996). **Management and organizational behavior essentials.** Canada: John Willey & Sons Inc.

Sergiovanni, T.J.; Starratt, R.J. (1979). **Supervision: Human perspective.** New York: McGraw Hill.

Simon, A.E. (1977). Analyzing educational platforms: A supervisory strategy. **Educational Leadership.** May 1977, 580-584.

Steinhaus, L. M. (1987). Clinical and nonclinical supervision practices in Wyoming schools. (Doctoral dissertation, University of Wyoming, 1988) **Dissertations Abstracts International,** 49, 1339.

Stroots, S. (1998). **Peer assistance and review.** Ohio Department of Education. 01.06.2004'te indirilmiştir.
Web:http://www.education.utoledo.edu./par2.html. 01.06.2004

Tanner, D.; Tanner, L. (1987). **Supervision in education. Problems and practices.** New York: Macmillan Publishing Company.

Taymaz, H. (2003). **Okul yönetimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Vanlangeveld, R. (1991). Seperating formative and summative evaluation responsibilities in districts using clinical supervision. (Doctoral dissertation, Temple University, 1991). **Dissertations Abstracts International,** 52, 1606.

Yalçınkaya, M. (1993). Klinik teftiş farklı bir model mi?, **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi.** Sayı. 2, Cilt. 26, 379-386.

Web.http://www.humbolt.edu./tpss/clinical.html.01.06.2004'te indirilmiştir.

EK-1. KLİNİK DENETİM ANKETİ

Bu araştırma, çağdaş denetim yaklaşımlarından biri olan ve öğretmenin mesleki yeterliliğinin geliştirilmesini hedefleyen klinik denetim modelinin, K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde uygulanabilirliğini ve bu modele ait aşamaların gerektirdiği davranışların bölüm başkanları tarafından hangi düzeyde sergilendiğini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu amaçla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise bölüm başkanlarının sınıf içi denetimlerde klinik denetim ilkeleri açısından göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları davranışlar yer almaktadır.

Anketteki soruları tam ve içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması açısından çok önemlidir. Lütfen cevaplandırılmamış soru bırakmayınız. Her soru için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. İstediğiniz türde kalem kullanabilirsiniz.

Anketten elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle anketin üzerine ad, soyad vb. gibi kimliğinizi açıklayıcı bilgiler yazmanıza gerek yoktur.

İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

İletişim Adresi:
Cep: 535 2736318
E-posta: **serdarulger@yahoo.com**

Serdar ÜLGER
Mu. Ütğm.
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Programı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin bazı genel sorular yer almaktadır. Lütfen her soruyu başındaki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Rütbeniz?

a. ( ) Asteğmen
b. ( ) Teğmen
c. ( ) Üsteğmen
d. ( ) Yüzbaşı
e. ( ) Binbaşı
f. ( ) Yarbay
g. ( ) Albay
h.( ) Diğer (Belirtiniz) ……

2. Bağlı olduğunuz Bölüm Başkanlığı?

a. ( ) Fen Dersleri Bölüm Başkanlığı
b. ( ) Sosyal Dersler Bölüm Başkanlığı
c. ( ) Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı
d. ( ) Uygulamalı Dersler Bölüm Başkanlığı

BÖLÜM II

Klinik Denetim Anketine İlişkin Sorular

Ne Derecede Göstermeli					**Açıklama;** Aşağıda bölüm başkanlarının sınıf içi etkinliklerin denetiminde klinik denetim modeli açısından göstermesi gereken davranışlar maddeler halinde sıralanmıştır. Verilen her bir davranışın bölüm başkanları tarafından **hangi derecede gösterilmesi gerektiğine** ilişkin görüşünüzü **soldaki sütunda; hangi derecede göstermekte** olduğuna ilişkin görüşünüzü ise **sağdaki sütunda** belirtilen ölçeklerle ilgili seçeneklere (X) işareti koyarak belirtiniz.	Ne Derecede Göstermektedir				
Her zaman	**Çoğu zaman**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiç**	**Bölüm Başkanının;**	**Her zaman**	**Çoğu zaman**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiç**
5	**4**	**3**	**2**	**1**		**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
					1. Denetim zamanını önceden öğretmene bildirmesi.					
					2. Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesi.					
					3. Ders gözleminden önce öğretmenle birebir görüşmesini, öğretmenin kendisini rahat hissedeceği bir yerde yapması.					
					4. Denetim planını öğretmenle birlikte yapması.					
					5. Öğretmene yapacağı denetimin amaçlarını açıklaması.					
					6. Öğretmene, denetim sürecinde, bölüm başkanı olarak kendisinin rol ve işlevlerini açıklaması.					
					7. Öğretmene denetim sürecinde öğretmenin rol ve işlevlerini açıklaması.					
					8. Öğretmeni, öğretimle ilgili sorunlarını açıklaması için cesaretlendirmesi.					
					9. Gözlemlenecek ders ile ilgili öğretmenin hedeflerini (yakın ve uzak) açıklamasına fırsat vermesi.					
					10. Öğretmenin gözlemlenecek derse ait ders planını incelemesi.					
					11. Öğretmene yapacağı dersle ilgili her etkinliği adım adım gerekçeleri ile birlikte açıklamasına fırsat vermesi.					
					12. Öğretmenle birlikte örnek bir ders planı hazırlaması.					
					13. Gözlemlenecek dersin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.					
					14. Ders gözleminin ne kadar süre devam edeceğini öğretmenle birlikte belirlemesi.					
					15. Gözlemde nelere dikkat edileceğine öğretmenle birlikte karar vermesi.					

Ne Derecede Göstermeli						Ne Derecede Göstermektedir				
Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
					16. Gözlem araç ve yöntemlerinin neler olacağına öğretmenle birlikte karar vermesi.					
					17. Gözlem esnasında, bilmesinin yarar sağlayacağı ve öğretmenin özellikle gözlemlenmesini istediği hususları öğretmene sorması.					
					18. Öğretmene, öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterleri açıklaması.					
					19. Ders gözlemi esnasında tarafsız (nesnel) olması.					
					20. Gözlem verilerini kişisel yorumlarını katmadan kaydetmesi.					
					21. Ders gözlemi esnasında öğrencilerle etkileşime **girmemesi**.					
					22. Emniyetle ilgili hususlar hariç derse **karışmaması**.					
					23. Gözlemlediği derste öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.					
					24. Ders gözleminde öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki olup olmadığını saptaması.					
					25. Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme becerisini gözlemlemesi.					
					26. Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme becerisini gözlemlemesi.					
					27. Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanamadığını incelemesi.					
					28. Dersin hedefleri ile uygulanan öğrenme etkinlikleri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemesi.					
					29. Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdikleri tepkileri incelemesi.					
					30. Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu incelemesi.					
					31. Öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için kullandığı yöntemleri incelemesi.					

Ne Derecede Göstermeli						Ne Derecede Göstermektedir				
Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
					32. Öğretmenin öğretim materyalleri geliştirme becerisini tespit etmesi.					
					33. Öğretmenin soru sorma tekniklerini incelemesi.					
					34. Öğretmenin, öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi.					
					35. Sınıf içi etkinlik köşelerini incelemesi.					
					36. Öğretmenin öğretim materyallerini kullanımını gözlemlemesi.					
					37. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim etkinliği esnasında dikkate alınıp alınmadığını tespit etmesi.					
					38. Öğretmenin öğrencilere verdiği ödev ve sorumlulukların öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olup olmadığını incelemesi.					
					39. Öğretmenin ders sonunda dersi öğrencilerle birlikte özetleyip özetlemediğini belirlemesi.					
					40. Öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi					
					41. Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini incelemesi.					
					42. Ders gözlemini önceden öğretmenle birlikte belirledikleri araç ve yöntemlere uygun yapması.					
					43. Sınıf içinde, öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretimle ilgili kritik olayları belirlemesi.					
					44. Öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerisini tespit etmesi.					
					45. Gözlemden elde ettiği verileri çözümlemesi.					
					46. Gözlemden elde ettiği verileri öğretmene de vererek öğretmenin de verileri çözümlemesine fırsat vermesi					
					47. Öğretmenin öğretiminin kuvvetli ve zayıf taraflarını belirlemesi.					
					48. Öğretmenin öğretiminin diğer öğretmenlerden farklı taraflarını belirlemesi.					

Ne Derecede Göstermeli						Ne Derecede Göstermektedir				
Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
					49. Öğretmenin, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerileri üretmesi.					
					50. Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini tespit etmesi.					
					51. Belirlediği öğretim sorunlarını önem derecesine göre sıralaması.					
					52. Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin stratejisini belirlemesi.					
					53. Gözlem sonrası öğretmenle yapacağı görüşmenin zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.					
					54. Öğretmenle gözlem sonrası tekrar görüşmesi.					
					55. Öğretmenin öğretim sorunları ile ilgili kişisel değerlendirme ve önerilerini dinlemesi.					
					56. Öğretmenin öğretimini geliştirmesi için öğretmene geri bildirimde bulunması.					
					57. Öğretmenin güçlü yönlerini vurgulaması.					
					58. Öğretmeni güdüleyecek ödüllendirmeler önermesi.					
					59. Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi.					
					60. Eğitim ve öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi.					
					61. Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi.					
					62. Öğretmenle birlikte öğretmen için bir mesleki gelişim planı hazırlaması.					
					63. Öğretmenin denetim sürecini değerlendirmesine fırsat vermesi.					
					64. Denetim sürecinde planlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığını belirlemesi.					
					65. Geçmişteki denetim uygulamalarını gözden geçirerek ilerlemeleri tespit etmesi.					
					66. Bir sonraki denetim zamanını öğretmenle birlikte belirlemesi.					

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Teftişi) Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI	……...
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN	……..
Üye	Prof. Dr. Yüksel KAVAK	……

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
…/…/200..

Prof. Dr. Meral UYSAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanlar tek başlarına gideremedikleri ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve üstesinden gelemedikleri sorunlarını çözebilmek için çeşitli örgütler kurarlar. Günümüz dünyasında ise insanların örgütlere olan ihtiyacı, dolayısıyla bağlılığı gittikçe artmaktadır. Örgütlerde yer alan insanların eylemlerine yön veren unsur ise örgütün var olma nedeni olan örgütsel amaçlardır. Örgütler bu amaçları gerçekleştirebildikleri sürece varlıklarını devam ettirebilirler. İşte bu noktada örgütün amaçlarına ulaşılıp ulaşılamadığını, ulaşılamadıysa yapılması gerekenleri belirleyen denetim mekanizması hayati önem taşır. Toplumların temel örgütlerinden olan eğitim örgütlerinin de amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim denetiminde de yeni arayışlar olmuştur. Bu anlamda eğitim denetiminde gerçekleşen yeni gelişmeleri takip edebilmek Kara Kuvvetleri Komutanlığı (K.K.K.) açısından çok önemlidir.

K.K.K.Lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetimin uygulanabilirliğinin araştırıldığı bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümü problem, amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlardan, ikinci bölümü klinik denetimin kuramsal temellerinden, üçüncü bölüm araştırmanın yönteminden, dördüncü bölüm araştırmanın bulgularından ve yorumlarından, son bölüm ise sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

Araştırma sürecinde beni yönlendiren ve desteğini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. İnayet AYDIN'a, görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Ali BALCI'ya, Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na ve Dr. Ömay ÇOKLUK'a, araştırma ölçeğini cevaplayan tüm öğretmenlere, araştırma verilerinin toplanmasında yardım ve desteklerini gördüğüm K.K.K.lığı Eğt. Ve Ok. D. Bşk.lığı çalışanlarına, her zaman sevgi ve desteğini gördüğüm sevgili eşim Ülkü'ye ve canım kızım Zeynep'e sonsuz teşekkür ederim.

Ankara, 2005 Serdar ÜLGER

ÖZET

KARA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞINA BAĞLI ASKERÎ LİSELERDE, KLİNİK DENETİM MODELİNE GÖRE GÖSTERİLMESİ GEREKEN VE BÖLÜM BAŞKANLARI TARAFINDAN GÖSTERİLEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÜLGER, Serdar
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN
Şubat, 2005, 101+xii

Bu araştırmada K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 220 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden örneklem olarak 140 öğretmen alınmıştır. Çalışma örneklemini oluşturan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen “Klinik Denetim Anketi” uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10.0 programında çözümlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen önemli bulgular ise şöyledir:

K.K.K.lığına bağlı askerî liselerde, öğretmenler klinik denetimin plânlama görüşmesi, gözlem ve geri bildirim görüşmesi boyutlarının bölüm başkanları tarafından “her zaman“ uygulanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin gerek unvanlarına göre gerekse bölümlerine göre, klinik denetim modelinde gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak uygulamalı dersler bölümündeki öğretmenlerin klinik denetimin gözlem ve geri bildirim görüşmesi boyutlarına göre gösterilmesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri ile bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ABSTRACT

ACCORDING TO THE MODEL OF CLINICAL SUPERVISION, THE TEACHERS' THOUGHTS, RELATED TO THE BEHAVIOURS WHICH MUST BE SHOWN AND HAVE BEEN SHOWN BY THE CHAIRMEN OF THE DEPARTMENTS OF MILITARY HIGH SCHOOLS IN THE ARMY

ÜLGER, Serdar
Master, Department of Educational Sciences
Thesis Supervisor: Prof. Dr. İnayet AYDIN
February, 2005,103+xii

In this research it is aimed to determine the teachers' thoughts related to the behaviours which must be shown and have been shown by the chairmen of the departments of the military high schools in the army. 140 teachers, out of a total 220, have been sampled from the target population. "Clinical Supervision Questionnaire", developed by the researcher, was applied for the teachers who were in the sample group. The obtained data have been analyzed with SPSS 10.0 software. The following are the important findings of this research:

All of the teachers have expressed that planning conference, observation and feedback conference stages should "always" be applied by the chairmen of the departments.

With respect to the teachers' ranks and departments, there are significant difference amoung teachers' thoughts related to the behaviours which must be shown and have been shown by the chairmen of the departments of the military high schools in the army. But there are no significant difference amoung practical lessons teachers' thoughts related to the behaviours which must be shown and have been shown by the chairmen of the departments of the military high schools in the army.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI……..	İ
ÖNSÖZ…….....	ii
ÖZET……..	iii
ABSTRACT……...	iv
İÇİNDEKİLER……...	v
ÇİZELGELER LİSTESİ……	viii
BÖLÜM……..	
1. GİRİŞ…….	1
Problem…….	1
Amaç …….	6
Önem ……	8
Sınırlılıklar……	8
Tanımlar……	9
2. KLİNİK DENETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ……..	10
Klinik Denetimin Tanımı ve Gelişimi ……	10
Klinik Denetimin Özellikleri ve Varsayımları ……...	12
Klinik Denetimin Sınırlılıkları……..	16
Klinik Denetimin Amaçları……..	17
Klinik Denetimin Aşamaları……	21
Planlama Görüşmesi……..	23
Gözlem……..	28
Geri Bildirim Görüşmesi…….	35
3. YÖNTEM……...	46
Araştırmanın Modeli……	46
Evren ve Örneklem…….	46
Verilerin Toplanması……	48
Verilerin Çözümlenmesi……..	53
4. BULGULAR VE YORUMLAR……	55
K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..….	55

Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri …….. 55
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar…….. 57
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 58
Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri…… 59
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar…….. 60
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar…… 61
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …… 62
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …… 63
K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Gözlem Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar …… 65
Gözlem Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri…… 65
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …….. 67
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …….. 68
Gözlem Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri …… 69

Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …… 71
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …….. 72
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 73
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …….. 74
K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar …… 76
Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri…….. 76
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …….. 78
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 79
Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri……. 80
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 82
Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 83
Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar …… 84

Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar ……. 85
5. SONUÇ ve ÖNERİLER……... 88
Sonuçlar…… 88
Öneriler…….. 90
KAYNAKÇA……..... 92
EKLER…… 97

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
1	Klinik Denetim Sınıflandırılmalarının Karşılaştırılması……..	23
2	K.K.K.Lığına Bağlı Askerî Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Unvanlarına ve Bölümlerine Göre Dağılımı….	47
3	Plânlama Görüşmesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları…….....	50
4	Gözlem Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları……	51
5	Geri Bildirim Görüşmesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları…….	52
6	Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları…	56
7	8. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları…….	56
8	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	57
9	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları……..	58
10	Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	59
11	15. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farkına Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	60
12	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları…….	61

13	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları……	61
14	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……	63
15	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Plânlama Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……	64
16	Klinik denetimin Gözlem Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları…….....	66
17	20. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	67
18	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları….	68
19	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları……	69
20	Klinik Denetimin Gözlem Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları…	70
21	22. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları…….....	71
22	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	71
23	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Gözlem Boyutunun Bölüm Başkanları Tarafından Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları……...	72

24	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……	73
25	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Gözlem Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	75
26	Klinik denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları….	77
27	57. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	77
28	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	78
29	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları…….	79
30	Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutuna Göre Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları……..	81
31	66. Davranışın Beklenti Düzeyi İle Gösterilme Düzeyi Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	81
32	Öğretmenlerin Unvanlarına Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları……..	82
33	Öğretmenlerin Bölümlerine Göre, Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları……	83

34 Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları…… 84

35 Öğretmenlerin Bölümlerine Göre Klinik Denetimin Geri Bildirim Görüşmesi Boyutunda Gösterilmesi Gereken ve Bölüm Başkanları Tarafından Gösterilen Davranışlara İlişkin Görüşlerine Ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları…… 86