

An Alternative Method for Professional Development of Teachers: Peer Observation

Ahmet BOZAK

Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education

M. Cevat YILDIRIM

Mardin Artuklu University, Faculty of Letters

Hasan DEMİRTAŞ

İnönü University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to describe peer observation and also to evaluate process of peer observation. In this study, it is tried to clarify the definition of peer observation, relationship with concepts such as peer coaching, peer consultation, peer supervision, and mentoring of peer observation, implementation processes, benefits, and restrictions of peer observation. According the results of this study, peer observation is a voluntary process which can be graded as pre-observation interview, observation, and post observation interview. It is argued that the peer observation makes contribution to teachers' professional development, self esteem, self awareness, and cooperation between teachers. Peer observation has also some restrictions such as not having enough and constructive discussion, people's being sensitive for criticism, peer's not having enough qualification for peer observation. Although it's having some restrictions, peer observation should be implemented in the Education System of Turkey as a new teacher development model. And teachers should also be educated for observation, communication, and constructive criticism before the application of peer observation.

Keywords: *Peer supervision, peer coaching, peer observation, mentorship, professional development.*

SUMMARY

A number of studies related to teacher development have been carried out by researchers since 1970s in the world (Showers & Joyce, 1996). Peer observation is one of these methods related to teacher development. When we look into the studies, we come across many studies which are related to peer observation as well as teacher development (Bell, 2005; Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998; Lomas & Nicholls, 2005; Marshall, 2004; Peel, 2005; Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007; Straughter, 2001). On the other hand, the number of the studies towards peer observation in Turkey is quite limited (Kasapoğlu, 2002; Şen, 2008) and the number of the studies relevant to teacher development is also very limited (Çoban, 2005; Saban, 2000; Taşdan, 2008). Peer observation draws attention as a new method which has

gradually become widespread in Holland, Australia, USA and England (Adshead, White, & Stephenson, 2006; Bennett & Barp, 2008; Cosh, 1999; Rhodes & Beneicke, 2002; Shortland, 2004).

The aim of this study is to describe peer observation as a teacher development method and also to evaluate process of peer observation. This study clarifies the definition of peer observation as a teacher development method, similar concepts of peer observation, application processes and benefits of peer observation.

The main aim of peer observation is to enable the teachers to share their knowledge and experiences continuously (Joyce & Showers, 2002). Today this concept is regarded to be a means of professional development as well as development of instruction and classroom activities (Selamat & Ayavoo, no date). Peer observation is a process in which two or more teachers observe each other in their lessons to share experiences. By the end of observation process, the teachers share their views on their peer's strong and weak points in terms of teaching activities. In educational literature, there are many terms which have similar meaning of peer observation such as "peer coaching, peer consultation, peer supervision, and mentoring".

The terms such as "peer coaching, peer consultation and peer supervision" can be used each other and have quite similar meaning (Aydın, 2005; Bowers, 1999). All these terms and methods include colleagues' helping each others, and in these methods there is no formal evaluation and the colleagues are equal to each other (Aydın, 2005). Peer coaching, peer consultation, and peer supervision do not refer exactly the same concepts even though most of the time they are used interchangeable (Bowers, 1999).

Peer coaching can be defined as the art of helping individuals learning and facilitating individuals fulfill their achievements (Aydın, 2007; Rhodes & Beneicke, 2002). Peer coaching is generally the name of the term which includes a large number of facilities related to teachers helping other teachers (Aydın, 2005, 225). *Peer consultation* has a very similar meaning of peer coaching but it has a larger target area. Peer consultation is applied in order to transfer the knowledge for developing learning and teaching processes rather than exchanging new learning and teaching skills and experiences (Bowers, 1999). *Peer supervision* can be defined as the support of colleagues each other, and their exchanging knowledge, techniques and skills related to their profession (Çoban, 2005, 166). This term is also defined as an alternative supervision model, called "Clinical Peer Supervision" (Mcfaul & Cooper, 1984). The focus of peer supervision is the analysis of teaching. Peer supervision is formed via the processes of observation of the teaching, feedback and the analysis (Glathorn, 1987). *The mentorship* is the process of an experienced and superior colleague's sharing his knowledge and experiences voluntarily with a colleague who has less experiences (Rhodes & Beneicke, 2002; Sullivan & Glanz, 2000). In the education system of Turkey, mentorship was put in to practice by means of mobile head teachers who used to supervise the elementary school teachers in the villages by traveling all along the year (Aydın, 2005). Another mentorship application is the guide master teachers

towards teacher trainees (Taşdan, 2008). In the similar way the school principals and education supervisors can be regarded as mentors for teacher trainees.

The common point of peer observation, peer coaching, peer consultant, peer supervision and mentorship is that all of these terms' are useful in teachers' professional development and not having big meaning differences. Turkey National Ministry of Education (2007) let teachers apply coaching and permitted peer observation in order to improve teachers' professional capabilities. But it is difficult to say that all these methods are systematically organized as in a planned peer observation process. Although this method is not implemented officially in the education system of Turkey, it is unofficially applied by some teachers within school activities. For example peer teachers meet regularly each other and sometimes they also observe their classroom application.

In peer observation process it is vital to participate voluntarily; to trust each other (Hanna, 1988; Sullivan & Glanz, 2000; Willerman, McNeely, & Koffman, 1991) and to educate all the staff to be good observers (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). Interviews before the application of peer observation are likely to improve voluntarily participation and success of peer observation.

Three stages of peer observation are pre-observation interview; observation and post observation interview (Bell, 2002; Bowers, 1999; British Council, 2010; Martin & Double, 1998). The stage of pre-observation interview is the time when peers decide and plan what to do and how to do, and the observation is made according to these plan, and the last stage is post observation interview in which the feedback is given.

Peer observation is likely to improve the effectiveness of teaching application and develop co-operation and support between teachers (Bowers, 1999; Hanna, 1988); improve teachers' self-awareness and self-esteem (Hanna, 1988) and gain professional experience (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999). According to the results of research about peer observation, the peer observation contributes to teachers' professional development, self esteem, self respect and self awareness; to the effectiveness of teaching activities; to mutual trust, respect and cooperation between teachers; to success of students and schools.

Although its having so many benefits, the peer observation has also some restrictions such as not having enough and constructive discussion (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005), people's being sensitive for criticism (Straughter, 2001), and peer's not having enough qualification for peer observation (Bowers, 1991). Although it's having some restrictions, peer observation should be applied in Turkey's education system as a new teacher development model. This model can easily be added to teachers' cooperation meetings which have to be held at list twice a year in schools. And teachers should also be educated for observation, communication, and constructive criticism before the application of peer observation.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi

Ahmet BOZAK
Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

M. Cevat YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, meslektaş gözlemine ilişkin bir betimleme ve değerlendirme yapmaktır. Bu kapsamda meslektaş gözleminin tanımı, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi, mentorlük gibi kavramlarla ilişkisi, aşamaları, faydaları ve sınırlılıkları tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, meslektaş gözlemi, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşan gönüllülüğe dayalı bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimine, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır. Meslektaş gözleminin, açık ve yapıcı bir ortam içerisinde yeterince tartışma yapılamaması, kişilerin eleştiriye karşı hassas ve kırılabilir olması, çok az sayıda kişinin bu süreç için gerekli yeterliklere sahip olması gibi sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklara rağmen meslektaş gözlemi Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni bir yaklaşım olarak uygulanmalıdır. Ayrıca bu yöntemin etkili olması için öğretmenlere gözlem, iletişim, yapıcı eleştiri gibi konularda nitelikli eğitimler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Meslektaş denetimi, meslektaş koçluğu, meslektaş gözlemi, mentorlük, mesleki gelişim.

Öğretmenler, okulların varlığında önemli bir role sahiptir. Onların bu rollerini etkili olarak gerçekleştirebilmesi, kendilerini mesleki yönden geliştirmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, okulun diğer paydaşlarından bağımsız olarak tek başlarına mesleki yönden kendilerini iyi bir şekilde yetiştirmeleri ya da geliştirmeleri, günümüzde yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesinde, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma gibi otantik sayılabilecek yöntemlerin işe koşulmasının yararlı olduğu/olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulanan yöntemlerden biri, meslektaş gözlemidir (*peer observation*).

Alanyazına bakıldığında, 1970’li yıllardan itibaren öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Showers & Joyce, 1996). Gerek

öğretmenlerin mesleki gelişimi gerekse meslektaş gözlemi konusunda yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998; Lomas & Nicholls, 2005; Marshall, 2004; Peel, 2005; Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007; Straughter, 2001). Türkiye’de ise meslektaş gözlemine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Kasapoğlu, 2002; Şen, 2008), öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların da çok fazla olduğu söylenemez (Çoban, 2005; Saban, 2000; Taşdan, 2008). Bu nedenle, meslektaş gözlemi yönteminin, araştırılması, açıklanması ve buna bağlı değerlendirme yapılması önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, meslektaş gözlemi ile ilgili bir betimleme ve değerlendirme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak, meslektaş gözlemi kavramı; meslektaş gözlemi kavramının, diğer benzer kavramlarla ilişkisi; meslektaş gözleminin aşamaları, faydaları, sınırlılıkları betimlenmiş ve tartışılmıştır.

Meslektaş Gözlemi Kavramı

Alanyazın incelendiğinde, meslektaş gözlemi ABD, Avustralya, Hollanda, İngiltere gibi ülkelerde geniş uygulama alanı bulan ve giderek yaygınlaşan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Adshead, White, & Stephenson, 2006; Bennett & Barp, 2008; Cosh, 1999; Rhodes & Beneicke, 2002; Shortland, 2004). Meslektaş gözlemi kavramı, genellikle aynı alanda uzman kişilerin birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını karşılıklı olarak gözlemleri, gözlenen hususları birbirlerine açıklayarak tartışmaları, eğitim-öğretim hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları, eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğine ilişkin karşılıklı geri bildirimde bulunmaları gibi işbirliğine dayalı etkinliklerden oluşan bir süreci ifade etmektedir (Bell, 2005). Bir başka deyişle meslektaş gözlemi, meslektaşların birbirlerinin yöntem ve uygulamalarına daha fazla saygı duyarak mesleki işbirliğinin geliştirilmesi, eğitim-öğretim uygulamalarının özel uygulamalar olmaktan kurtarılarak beraberce paylaşılması sürecidir (Bell & Mladenovic, 2008).

Meslektaş gözleminin amacı, gözlem ve öğrenme süreçleri yoluyla personelin hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılayarak, onların mesleki gelişimine katkıda bulunmaktır (Shortland, 2004). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin sürekli olarak bilgi ve becerilerini paylaşmalarına olanak sağlanmasıdır (Joyce & Showers, 2002). Meslektaş gözleminin temel amaçları şunlardır (Martin & Double, 1998): (i) Eğitim programının uygulamasına yönelik, eğitim personelinde belirli bir anlayış geliştirmek. (ii) Meslektaş işbirliğiyle, ortak bir eğitim programı planlaması geliştirmek. (iii) Öğretim yöntem ve tekniklerini yaygınlaştırmak ve bunların uygulanmasında birlikteliği sağlamak. (iv) Özel öğretim becerilerinin gözlenmesi yoluyla kişiler arası beceri paylaşımı sağlamak. (v) Başarılı olunan veya geliştirilebilecek öğretim konularını ve alanlarını belirlemek. (vi) Öğretmenlerde öz değerlendirme ve özsaygı gibi becerileri geliştirmek.

Yukarıda sıralanan maddelere göre meslektaş gözleminin temel amacı, eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlerarası ortak bir anlayışın geliştirilmesini sağlamak, öğretmenlerin işbirliği yapmasına ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

Günümüzde gözlem ya da meslektaş gözlemi, mesleki gelişim, öğrenme ve sınıftaki öğretimin geliştirilmesinin bir aracı olarak görülmektedir (Selamat & Ayavoo, no date). Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının sınıf uygulamalarını keşfederek değişmelerine ve gelişmelerine aracılık eden bir yöntemdir. Bu süreç kesinlikle, gözlem yapan kişinin kendi meslektaşının eğitim-öğretim uygulamalarını eleştirdiği ve yargıladığı bir süreç değildir ve bu şekilde değerlendirilmemelidir (British Council, 2010).

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi meslektaş gözlemi, iki ya da daha fazla öğretmenin, sadece karşılıklı bir şekilde deneyim paylaşma amacıyla birbirlerinin derslerine gözlemci olarak girmeleri ve bu gözlem sonucunda derse ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya koydukları bir süreçtir. Meslektaş gözleminin amacı ise hem gözlemcinin hem de gözlenen öğretmenin, gözlem süreci sonundaki geri bildirimler vasıtasıyla kendi öğretim uygulamaları hakkında gerçekçi değerlendirmelere ulaşarak mesleki yönden kendilerini geliştirmeleridir.

Meslektaş Gözlemi Kavramının Diğer Benzer Kavramlarla İlişkisi

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili meslektaş gözlemi kavramı dışında alanyazında birçok kavram kullanılmaktadır. Benzer ya da farklı anlamlara sahip olan bu kavramlardan bazıları şunlardır: Meslektaş koçluğu (peer coaching), meslektaş danışmanlığı (peer consultation), meslektaş denetimi (peer supervision), mentorlük (mentoring).

Meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Aydın, 2005; Bowers, 1999). Bu yöntemlerin hemen hepsi, meslektaşların birbirlerine yardım etmelerini içeren, eşit ve değerlendirme yapılmayan yaklaşımlardır (Aydın, 2005). Bu kavramlar, sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da bazı ayırt edici özelliklere sahiptir (Bowers, 1999).

Meslektaş koçluğu: Meslektaş koçluğu çeşitli çalışmalara konu olan ve 1980'li yıllardan beri kullanılan bir kavramdır (Aydın, 2005; Showers & Joyce, 1996). Bu kavram, mesleki gelişim için bireylerin öğrenmesine yardımcı olma ve kendini gerçekleştirmesini kolaylaştırma sanatı olarak tanımlanabilir (Aydın, 2007; Rhodes & Beneicke, 2002). Meslektaş koçluğu, genellikle personel gelişiminde bir yetiştirme yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Davranışları veya eğitim sürecinde öğrenilmiş olan işlemleri güçlendiren davranışçı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Koçluk yapan kişi, öğretmene öğrenme becerilerini öğrenme hususunda açık bir şekilde detaylı dönütler verir. Bunun temel amacı, öğretmenin modelleme yoluyla bilgi ve beceri kazanmasıdır (Bowers, 1999). Robins, meslektaş koçluğu kavramını, iki veya daha fazla meslektaşın birlikte çalışarak ellerinde bulunan uygulamaları paylaştıkları; yeni beceriler kazanarak öz değerlendirme ve etkili araştırma yaptıkları; birbirlerine bir şeyler öğrettikleri ve problemi yerinde çözdükleri güvenilir bir süreç olarak tanımlamıştır (Robins, 1995, akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Bu kavram; öğretmenlerin, öğretmenlere yardım etmelerini içeren birçok farklı uygulamanın genel adı olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2005, 225). Bununla birlikte bu kavramda, özel

becerilerin geliştirilmesine (Bowers, 1999; Glathorn, 1987) ve bireyin öğrenmesine yardım etmeye yönelik paylaşım konusuna odaklanıldığı görülmektedir (Rhodes & Beneicke, 2002). Bu durum, meslektaş koçluğu kavramını anlam açısından diğer kavramlardan bir ölçüde farklılaştırmaktadır. Glathorn'un (1987) çalışmasında meslektaş koçluğu ve meslektaş denetimi kavramlarını iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

Meslektaş danışmanlığı: Meslektaş danışmanlığı genellikle meslektaş gözlemi ile ilintili olarak kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, meslektaş koçluğuna çok yakın olmakla birlikte daha geniş bir alanı hedeflemektedir. Meslektaş danışmanlığı, öğrenme ve yeni becerilerin aktarılmasından çok, eğitim-öğretimin geliştirilmesinde bilgi aktarma amaçlı yapılan bir çalışmadır. Buradaki temel düşünce, uygulamalara yönelik eleştirel bir mesleki bakış açısının ve diyalogun, eğitim ve öğretime ilişkin bilgiyi artıracaktır. Bu sürece öğretmenler gönüllü olarak katılırlar ve çalışmak istedikleri alanları kendileri seçerler (Bowers, 1999).

Meslektaş denetimi: Meslektaş denetimi, meslektaşların birbirlerine olan desteği ve mesleki anlamda, bilgi, teknik ve beceri paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2005, 166). Bu kavram Simon, Thompson, Withall ve Wall, Goldsberry gibi araştırmacılar tarafından alternatif bir denetim şekli olarak "Klinik Meslektaş Denetimi" adı altında ortaya konulmuştur. Buna göre, öğretmenler klinik denetim sürecinde müdür ve denetmenlerin kendilerine yardımcı olduklarını düşünmekle birlikte, bu süreçte kendi meslektaşlarının yardımlarını daha fazla tercih etmektedirler (Mcfaul & Cooper, 1984). Meslektaş denetiminin odak noktası, öğretimin analizidir. Meslektaş denetimi, öğretimin gözlemi, dönüt ve analiz sürecinden oluşur. Bu süreçte, gönüllü iki öğretmen dönüşümlü olarak birbirlerinin öğretimine yönelik gözlem ve değerlendirme yaparlar (Glathorn, 1987).

Mentorlük: Müşavirlik, danışmanlık, ustalık, akıl hocalığı gibi kavramlarla Türkçeye çevrilebilecek olan mentorlük kavramı, karşılıklı güven içerisinde deneyimli birinin istekli olarak bilgi ve görgüsünü kendisinden daha az deneyimli biriyle paylaşması süreci olarak tanımlanmaktadır (Rhodes & Beneicke, 2002; Sullivan & Glanz, 2000). Öğretmenler açısından bakıldığında bu kavram, deneyimli bir öğretmenin destekleme, yardım etme, önerilerde bulunma gibi yollarla daha az deneyimli başka bir öğretmenin öğretimsel gelişimini kolaylaştırması süreci olarak tanımlanabilir (Sullivan & Glanz, 2000). Landsberg'e göre, mentorlük kavramı, koçluk kavramını içermektedir. Bunun yanı sıra, geniş tabanlı bir danışmanlığı ve kişisel desteği de içeren bir kavramdır (Landsberg, 1996: akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Clutterbuck ise mentorlüğün, rehberlik, kolaylaştırma, danışmanlık, iletişim kurma gibi kavramları bünyesinde barındırdığını belirtmektedir. Clutterbuck'e göre mentorlük, sosyal algılayış içerisinde ebeveyn ile meslektaş arası bir konumu temsil etmektedir. Mentorün asıl görevi, kişinin yetişme sürecinde kalıcı değil geçici yani yetiştirici bir rol üstlenmektir (Clutterbuck, 1991: akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Türkiye Eğitim Sisteminde mentorlük, "Köy Enstitüleri" döneminde ve daha sonraları "Gezici Başöğretmenler" yoluyla bir ölçüde uygulanmıştır. Bu kişiler deneyimli öğretmenlerden seçilmiş ve özellikle yeni öğretmenlere önemli eğitimsel katkılar sağlamışlardır (Aydın, 2005). Bir başka

mentorlük örneği ise aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmak üzere daha kıdemli öğretmenlerden oluşan rehber öğretmenlik uygulamasıdır (Taşdan, 2008). Okul müdürleri ve müfettişler tarafından öğretmenlere yapılan eğitimsel rehberlik ve uygulama öğretmenlerinin stajyer öğretmenlere mesleki yardımı da mentorlük uygulaması olarak nitelendirilebilir.

Türkiye’de mentorlük uygulamasına yönelik bazı uygulamalar olmasına rağmen meslektaş gözlemine yönelik resmi bir düzenleme yapılmamıştır. Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerinde; ekip öğretimi, koçluk, öğretmenlerin onayına bağlı olarak gerçekleştirilebilecek olan akran (meslektaş) gözlemi gibi yöntemlerin kullanılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2007) tarafından vurgulanmıştır. Fakat bu yöntemlerin uygulanmasını teşvik edecek çalışmaların yapıldığını söylemek zordur. Meslektaş gözlemi okullarda resmi olarak doğrudan uygulanmamasına rağmen, meslektaş gözlemi olarak nitelendirilebilecek çeşitli uygulamaların olduğu da açıktır. Örneğin; öğretmenler, zümre öğretmenler kurulu toplantılarında birbirlerinin çalışmalarına ilişkin bilgi edinebilmekte ve bazen birbirlerinin sınıflarına uğrayarak birbirlerinin uygulamalarından haberdar olabilmektedirler. Fakat bu gözlemlerin sistematik ve planlı olarak yapıldığı söylenemez.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında; meslektaş gözlemi, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi ve mentorlük gibi kavramların ortak noktası, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yararlanılabilecek yöntemler olmasıdır. Mentorlük kavramı dışındaki kavramlar farklılıkları olmakla birlikte bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramların ortak noktası mesleki gelişime yönelik yapılan etkinliklerde okul müdürü ya da eğitim denetçisi yerine, kişinin meslektaşının yer almasıdır. Mentorlük ise daha kıdemli bir öğretmenin daha az kıdemli öğretmenin mesleki gelişimine yönelik yardım etmesini gerektirmektedir. Mentorlüğü diğer kavramlardan ayıran noktanın da bu olduğu söylenebilir. Diğer yöntemlerde genellikle, benzer düzeylere sahip öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yardımlaşması söz konusudur.

Meslektaş gözlemi kavramı ile benzer anlamda kullanılan kavramlar karşılaştırıldığında: Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemesi, uygulamalara yönelik paylaşımda bulunması ve bunlara yönelik değerlendirme yapması sürecidir. Meslektaş koçluğunda, bireyin öğrenmesine ve öğretim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olma hususu ön plandadır. Meslektaş koçluğunu kapsayan bir kavram olan meslektaş danışmanlığı, bilgi aktarma amacıyla yapılan bir çalışmadır. Meslektaş denetimi ise bilgi ve beceri paylaşımı, öğretime ilişkin gözlem ve analiz yapılması sürecidir. Meslektaş denetiminde gözlem hususuna önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle meslektaş denetiminin, meslektaş gözlemiyle benzer ya da yakın anlamı olduğu ifade edilebilir. Meslektaş koçluğu ve meslektaş danışmanlığı yöntemlerinde ise gözlem hususuna yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bu durum söz konusu iki kavram ile meslektaş gözlemi arasında süreç açısından bazı farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Meslektaş Gözleminin Aşamaları

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarının farkına vararak bunları düzeltme ve geliştirme sürecidir. Meslektaş gözlemi, öğretim yöntemleri, öğrenci davranışları, sınıf yönetimi, sınıf içi araştırma çalışmaları gibi alanlarda öğretmen her istediğinde ve yardım talep ettiğinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu süreçte hem gözlemci hem de gözlenen karşılıklı olarak bir şeyler öğrenebilmektedir.

Meslektaş gözleminin etkili olmasında rol oynayan çeşitli hususlar vardır. Bunlardan *birincisi*; gönüllülük ve bireyler arası güvendir. Bu hususlar meslektaş gözleminin amaca ulaşmasında hayati bir öneme sahiptir (Hanna, 1988; Sullivan & Glanz, 2000; Willerman, McNeely, & Koffman, 1991). *İkincisi* ise tüm personelin iyi bir gözlemci olarak eğitilmesidir. Bunun gerçekleşmesi durumunda, meslektaş gözlemi ile ilgili daha etkili sonuçlar alınabilmektedir (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). Gözlem öncesinde öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmesinin gönüllü katılımı ve başarıyı artıracakı söylenebilir. Siddiqui ve diğerleri (2007), meslektaş gözleminde dikkat edilmesi gereken 12 durumdan söz etmektedir: (i) Gözlemcilerin iyi seçilmesi: Gözlemcilerin benzer deneyimden gelmeleri ve aralarında açık bir iletişim bağının bulunmasına dikkat edilmelidir. (ii) Gözlem için yeterli zamanın ayrılması: Gözlem süreci; ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreç için yaklaşık 45-60 dakikalık zamana ihtiyaç duyulmaktadır. (iii) Beklentilerin açıkça belirtilmesi: Gözlemciye, gözlenene ve öğrencilere süreç açık ve net bir biçimde anlatılmalıdır. Bireylerin, gözlemcilikten ve gözlenmekten rahatsız olmaları durumunda birbirlerine katkı sağlamalarını beklemek güçtür. Acemi olan bir kişinin çekingenliğini gidermek için öncelikle onun, deneyimli olan meslektaşının dersini gözlemesi sağlanmalıdır. (iv) Gözlemden önce dersle ilgili kaynaklar taranmalı ve öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili bilgiler edinilmelidir. (v) Gözlemden önce, gözlem yapılacak derse uygun bir format ve form geliştirilmelidir. (vi) Gözlemden önce öğrencilere, derse bir gözlemcinin geleceği, bu gözlemcinin öğrencileri değerlendirmeyeceği, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağı açıklanmalıdır. (vii) Objektif olma: Belirlenmiş çerçeve içerisinde gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır. (viii) Gözlemcinin öğretim stiline, tek geçer ölçüt olarak görülmemesi: İki kişinin birbirinin dersini gözlemesi, tamamen aynı öğretim biçimlerini benimsemesi anlamına gelmez. Gözlemde, sadece kişinin öğretim şekli değerlendirilmelidir. (ix) Derse kesinlikle müdahale edilmemesi: Gözlemci sadece gözlem yapmalı ve bu süreci derse müdahale etmeden tamamlamalıdır. Çünkü gözlem yapan kişi, öğretmenin dersi nasıl planladığını bilemez. Bazı durumlarda öğretmen bilerek öğrencilerinin yanlış yapmasına izin verir. Böyle bir durumda müdahale olursa öğretmen, öğrencilerinin önünde rencide olabilir. (x) Geri bildirimde genel ilkelerden faydalanılması: Gözlemci, ders sonunda yapılan görüşmede gözlenenin kendini ifade etmesine yardımcı olmalı, kişinin güçlü yanlarını öncelikle ortaya koymalı ve daha sonra düzeltilebilecek noktaları açıklamalıdır. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği kişiye doğrudan söylenmemelidir. Bu süreçte soru ve cevap yönteminden faydalanılmalı, öğretmenin ders sırasında hangi davranışı ne amaçla yaptığı ortaya

çıkarılmalı ve bu davranışların etkili olup olmadıkları üzerinde durulmalıdır. (xi) Gizliliğe riayet edilmelidir: Her iki taraf etik değerler çerçevesinde gizliliğe riayet etmelidir ve karşılıklı saygıyı korumalıdır. Gözlem yapan, doğal olarak gözlenen öğretmenin dersiyile ilgili eksik bulduğu yönleri gözlenen öğretmene makul ölçüler içinde aktarmalıdır. Ancak bunları kesinlikle diğer meslektaşlarıyla paylaşmamalıdır. (xii) Meslektaş gözlemi, eğitim ve öğretime dair bir deneyim olarak değerlendirilmelidir: Karşıdaki kişiye destekleyici ve yapıcı dönüt vermek oldukça etkileyici bir deneyimdir. Ayrıca gözlem yapan kişi, bu süreçte yeni deneyimler kazanabilmekte veya mevcut deneyimlerini yeni deneyimlerle değiştirebilmektedir. Gözlem süreci, gözlenen öğretmene teşekkür edilerek sonlandırılmalıdır.

Meslektaş gözlemi dairesel bir döngüye sahiptir. Bu döngünün aşamaları çoğunlukla, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme şeklinde sıralanmaktadır (Bell, 2002; Bowers, 1999; British Council, 2010; Martin & Double, 1998). Fakat yapılan bütün bu döngüsel işlemler, değerlendirme olarak kabul edilmez ve değerlendirmeden farklıdır. Bununla birlikte bu süreç, şekli bir klinik denetim olarak da değerlendirilebilmektedir (Acheson & Gall, 1997; akt. Bowers, 1999). Bu sürecin uygulaması; sıkı, gevşek ve yarı yapılandırılmış olarak yapılabilmektedir (Straughter, 2001). Meslektaş gözleminin aşamaları aşağıda açıklanmıştır (British Council, 2010):

Ön görüşme süreci: Ders öncesi süreç olarak nitelendirilen bu aşamada, şu hususlara dikkat edilmelidir: (i) Derste tam olarak neyin gözleneceği belirlenmelidir. (ii) Dersin ne kadarının gözleneceği açıklığa kavuşturulmalıdır. (iii) Gözlemcinin derse ne zaman gireceği belirlenmelidir. (iv) Gözlemcinin nereye oturacağı ve öğrencilerle konuşup konuşmayacağına ilişkin karar alınmalıdır. (v) Gözlenecek öğretmen, öğrencilerine, gözlemci hakkında neler söyleyeceğini kararlaştırılmalıdır. (vi) Gözlemcinin gözlem esnasında not tutup tutmayacağı, form doldurup doldurmayacağı gibi hususlar açıklığa kavuşturulmalıdır. (vii) Gözlemcinin tuttuğu notlar ya da doldurduğu formu gözlenene verip vermeyeceği ve bu konuda rapor hazırlayıp hazırlamayacağına ilişkin durumlar açıkça belirtilmelidir. (viii) Gözlemci, sözü edilen konularda ne zaman geri bildirimde bulunacağını kararlaştırılmalıdır. Fazla zaman geçmeden geri bildirimde bulunulması önemlidir. (ix) Derse ait bir plan, gözlemciye verilmelidir. (x) Gözlemcinin, öğrenciler hakkında ön bilgiye ihtiyacının olup olmadığı belirlenmelidir.

Ön görüşme, gözlem esnasında nelerin yapılacağıyla ilgili kararların alındığı ve buna ilişkin planlamanın yapıldığı bir süreçtir. Bu süreç, gözlem esnasında yapılacak etkinliklerin kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde önceden belirlenmesine olanak sağlar. Bu sürecin etkili olması, gözlemci ile gözlenenin işbirliğine açık olmalarına bağlıdır.

Gözlem süreci: Ders süreci olarak nitelendirilen bu aşamada dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: (i) Gözlemin bir gelişim fırsatı olduğu unutulmamalı, gözlenen kişi derste bir gözlemci olduğu için heyecana kapılmamalıdır. (ii) Gözlemci, sınıftaki öğrencilere tanıtılmalıdır. (iii) Gözlemcinin oturacağı yer uygun olmalıdır. (iv) Planlanan zamana sıkı bir şekilde uyulmalıdır. (v) Gözlem yapan kişinin not almasından

rahatsızlık duyulmamalıdır. Öğretmen, doğal düzeni içerisinde dersini işlemeli ve farklı davranışlar sergilememelidir.

Gözlem, gözlenenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde sürdürülmesi gereken bir süreçtir. Gözlemci, gözlenenin heyecana kapılmasına fırsat vermeyecek şekilde gözlemi yapmalıdır. Bir diğer ifadeyle gözlemci, sınıfın bir üyesi gibi davranarak sürecin doğal bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır.

Gözlem sonrası görüşme: Ders sonrası süreç olarak nitelendirilen bu aşamada gözlenen, gözlemci ve her ikisi açısından dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- a) *Gözlenen açısından:* (i) Derse ilişkin görüşlerin neler olduğu gözlemciyle konuşulmalıdır. (ii) Öğrencilerin nasıl olduğu tartışılmalıdır. (iii) Tahmin edilmeyen bir durum olduysa açıklanmalıdır. (iv) Ders sonunda gözlemciye neler sorulacağı belirlenmelidir. (v) Gözlenenin bu dersten neler öğrendiği ortaya konulmalıdır. (vi) Gözlenenin ders hakkında genel olarak neler düşündüğü belirlenmelidir. (vii) Gözlemcinin notları üzerinde tartışılmalıdır. (viii) Gözlenenin bundan sonra, eksik olan konularda neler yapabileceği belirlenmelidir. (ix) Gözlenenin bir bütün olarak bu süreçten neler öğrendiği açıklanmalıdır. (x) Süreçle ilgili geribildirim esnasında, gözlenen kişinin, hemen savunmaya geçmemesi; eleştirilere açık olması; yapılan övgülere karşı çok fazla mütevazı olmaması; eleştiriler karşısında kendi fikirlerini ortaya koymadan önce iyi bir dinleyici olması; aynı fikirde olmadığı hususları belirtmesi; kendisinde geliştirilebilecek yönlerin farkına vardığında bunu ifade etmesi; dönütleri önemseyerek bu konuda değişime gitmesi de meslektaş gözleminde önemli bir konudur.
- b) *Gözlemci açısından:* (i) Ders gözlemiyle ilgili görüşme mümkünse dersten hemen sonra yapılmalıdır. Çünkü dönütler ne kadar sıcak olursa o kadar etkili olmaktadır. (ii) Samimi bir şekilde, ne gözlenmiş ise aynen gözlenen kişiye aktarılmalıdır. (iii) Kişi değil, ortaya koyduğu etkinlikler, teknikler ve yaklaşımlar gözlenmelidir. (iv) Gözlenen öğretmenin kendi fikir ve sorularını ortaya koymasına olanak sağlanmalıdır. (v) Yapıcı olunmalı, gözlenen kişinin özgüveni zedelenmemelidir. (vi) Gözlemci, kendisine ait bazı bilgileri dayatmak yerine, bilgilendirici olma yoluna gitmelidir. (vii) Olumsuz eleştiri yapılmamalıdır. (viii) Sadece problemler üzerine odaklanılmamalıdır. Olumlu ve olumsuz yönler birlikte vurgulanmalıdır. (ix) Kişi sormadıkça veya istemedikçe, “ben olsam böyle yapardım” şeklinde tavsiyelerde bulunulmamalıdır.
- c) *Hem gözlenen hem gözlemci açısından:* (i) Bu sürecin hem gözlemciye hem de gözlenene ne gibi bir katkısı olduğu belirlenmelidir. (ii) Bu süreçten her iki tarafın da neler öğrendiği belirlenmelidir. (iii) Her iki taraf, bu sürece bir kez daha katılıp katılmayacaklarını ve katılacaklarsa yapılacak yeni gözlem sürecinde neyi farklı yapmayı düşündüklerini açıklamalıdır. (iv) Her iki taraf, bu sürecin gerçekleştirilmesini diğer meslektaşlarına önerip önermeyeceklerini belirlemelidir.

Gözlem öncesindeki ön görüşme, planlama ve nelerin yapılacağına ilişkin karar alma aşaması olarak nitelendirilebilir. Gözlem, belirlenen ilkeler ve planlamalar doğrultusunda yapılır. Gözlem sonrası görüşmede ise geri bildirimlerde bulunulur ve mevcut durumun geliştirilmesine ilişkin değerlendirmeler yapılır.

Meslektaş Gözleminin Faydaları

Meslektaş gözlemi, öğretmen yetiştirmede giderek önem kazanan bir yöntemdir. Bu yöntem, tek başına bir hizmetiçi eğitim programı olabileceği gibi diğer bazı hizmetiçi eğitim programlarıyla da bir bütünlük içerisinde kullanılabilir. Mesleğine yüksek düzeyde güdülenmiş kişiler bile bu süreçten olumlu bir takım faydalar elde ederek kendini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bütün kademelerdeki deneyimli ya da daha az deneyimli öğretmenler, bu süreçten olumlu yönde etkilenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini doğrulamak ya da yanlış yanlarını görerek değiştirmek amacıyla kullanabilmelerine ve iyi öğretim yöntemlerinin de geliştirilebileceğinin farkına varmalarına yönelik bir mesleki eğitim veya gelişim yöntemi olarak görülmektedir (Bowers, 1999).

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin yabancılaşmasına engel olmakta (Bowers, 1999), eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğini arttırmakta, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına ve mesleki deneyim kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1988). Bu yöntem, öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmakta, öğretmenin özgüveninin gelişmesine yol açmakta (Bell & Mladenovic, 2008), eğitim-öğretim faaliyetlerinin güçlendirilmesine ve yeni becerilerin kazanılmasına yönelik ortak bir dil geliştirilmesini sağlamaktadır (Bowers, 1999).

Fullerton'a göre, meslektaş gözleminin kesin olarak işe yarayıp yaramayacağını önceden kestirmek güç olmakla birlikte, meslektaş gözleminin başlıca faydaları şunlardır (Fullerton, 2000: akt. Marshall, 2004, 188): (i) Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan etkenlerin ve etkili bir öğretim sürecinde nelerin olduğunun bizzat öğrenilmesini sağlar. (ii) Bireysel öğretim becerileri ve stilleri hakkında dönüt verir. (iii) Yapıcı tartışma yoluyla işbirliği ve fikirlerin paylaşımını sağlar. (iv) Meslektaşlar arasında karşılıklı yardımlaşmayı ve desteği geliştirir. (v) Öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak verimli bir zamanın tahsis edilmesini sağlar. (vi) Yeni bir fikrin kılavuzluğuna, bir yönteme ya da bir problemin çözümüne yönelik geri bildirim sağlar. (vii) Öğrenci algılama anketleri, modül ve program değerlendirme gibi değerlendirme işlemlerinin en üst noktasında yer alır. (viii) Ders öğretim yöntemleri üzerine düşünmeye odaklanmayı sağlar. (ix) Örnek uygulamaları yerinde görme fırsatı sağlar.

Yapılan araştırmalarda, meslektaş gözleminin; bazı konularda öğretmenleri geliştirici bir değerlendirme sağladığı, işbirlikli öğretimi geliştirdiği, ilişkilerdeki güveni artırdığı, öğretmenlere yapmış oldukları iş hakkında daha sık dönüt alma şansı verdiği, öğretmenlerin öz farkındalıklarının ve özsaygılarının gelişmesinde kolaylaştırıcı rol oynadığı, başka öğretmenlerin eğitim uygulamalarını görerek kendi uygulamaları hakkında öz değerlendirme yapmalarına olanak sağladığı, kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yönelttiği ve geleneksel denetim yöntemlerinde görülen denetimin bir

tehdit olarak algılanmasına neden olan heyecan ve kaygıyı ortadan kaldırdığı vurgulanmıştır (Hanna, 1988).

Marshall'a (2004, 188–189) göre meslektaş gözleminin faydaları şunlardır: (i) Yeni öğretmenler için olumlu dönütler sağlar. (ii) Güvene dayalı bir çevrede deneyimi artırıcı yenilikler için dönüt sağlar. (iii) Gizil güçlerin öğrenilmesine ve öz farkındalık düzeyinin gelişmesine katkı sağlar. (iv) Rahatsızlıkların nedenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. (v) Bilinen sorunların çözüm yollarının paylaşılmasını ve bir soruna birlikte yoğunlaşarak çözüm bulunmasını sağlar. (vi) Gözleme sürecinde öğrenmeyi sağlar. (vii) Ortak uygulamaların genellenmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunur. (viii) Öğrencilerin bu süreçten faydalanmasına ve öğretmenlerinin mesleklerini ne kadar ciddiye aldıklarını görmelerine olanak sağlar. (ix) Öğrencilerin, öğretmenlerinin örnek uygulamalarını görmelerini sağlar.

Hanna'nın (1988) araştırmasında; meslektaş gözleminde sonra öğretmenlerin ders uygulamaları, yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla konuşmaya başladıkları; birbirlerinin dersleri hakkında eleştiride bulunma ve yorum yapma konularında daha rahat davrandıkları; gözlem sürecinde elde ettikleri tecrübeleri karşılıklı olarak paylaştıkları; öğretimsel yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bu sürece istekli yaklaştıkları tespit edilmiştir.

Bowers'in (1999) araştırmasında; meslektaş gözleminin katılımcılar tarafından anlamlı ve etkili bulunduğu; diğer mesleki gelişim çalışmalarına göre daha faydalı olduğu; öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağladığı; tüm aşamalarının katılımcılar tarafından gerekli ve kendileri açısından faydalı bulunduğu; öğretmen farkındalığını ve etkililiğini olumlu yönde etkilediği; okulda eğitim-öğretime ilişkin tartışma ve konuşmaları artırdığı; öğretmenlerin öz eleştiri yapmalarına katkı sağladığı; diğer meslektaşlarına yapıcı eleştirilerde bulunmalarına ve karşılıklı tecrübe paylaşımına yardımcı olduğu saptanmıştır.

Gerek meslektaş gözlemi gerekse öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik diğer yöntemler, birçok okulda öğretmenler arasında istenilen düzeyde olmayan işbirliğinin artırılmasında önemli bir araç işlevi görmektedir. Bu tür uygulamaların sağlayacağı faydalar şunlardır (Hanna, 1988): (i) Öğretmenlerarası işbirliğinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir araç olabilmektedir. Böylece öğretmenlerin özgüven ve özsaygı düzeyleri daha fazla gelişebilmektedir. (ii) Öğretmenlerin bu süreçteki kazanımlarının, öğrencilere ve sınıf ortamına yansımaları olabilmektedir. (iii) Öğretmenin mesleki gelişim sürecini sahiplenmesine neden olabilmektedir. (iv) Karşılıklı saygı ve güven içerisinde deneyimlerin paylaşılması sonucunda; bireysel performans ile grup ve okul performansının yüksek düzeylere çıkmasına katkı sağlayabilmektedir. Başlangıçta yerel düzeyde olan bu uygulamalar, örnek uygulamaların seçilmesiyle daha geniş bir alanı etkisi altına alabilmektedir.

Deneysel ve diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; meslektaş gözleminin, öğretmenlerin mesleki gelişimine; onların özgüvenlerinin, özsaygı ve öz farkındalıklarının gelişmesine; okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili

yapılmasına; öğretmenlerarası güvenin, saygının ve işbirliğinin gelişmesine; öğretilmekteki olumlu etkinin öğrencilere ve okula yansımalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Meslektaş Gözleminin Sınırlılıkları

Meslektaş gözleminin birçok olumlu sonuçları olmasına rağmen, bu yöntemin bazı sınırlılıkları da vardır. Fullan'ın belirttiği gibi, her okuldaki kültürün meslektaş gözlemine uygun olduğu söylenemez. Meslektaş gözleminin, bir okulun işbirlikli kültürünü geliştirici bir yöntem olmasına karşın, işbirliğine dayalı kurumsal bir kültür meydana getirmede tek başına yeterli olacağını söylemek oldukça güçtür (Fullan, 1990: akt. Straughter, 2001). Diğer yandan, çok az sayıda kişinin tam olarak meslektaş gözleminin gerektirdiği gözlem yapma ve bunu karşıdaki kişiye aktarma yeterliğine sahip olduğu söylenebilir (Bowers, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulanan yöntemlerin, kendine özgü bir takım güçlükleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikleri, aralarındaki güven ve bu süreçte birbirlerine gösterecekleri saygı gibi özellikler, söz konusu yöntemlerin etkili olması açısından önemlidir (Rhodes & Beneicke, 2002).

Straughter'in (2001) araştırmasına göre; öğretmenler, meslektaş gözlemiyle bir şeyler öğrenme isteklerinin ve meslektaşlarına karşı güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Süreci faydalı görmelerine rağmen, bu sürecin tekrar uygulanmasına tamamen sahip çıkmamışlardır. Bunların yanı sıra söz konusu araştırmada; kişilerin eleştiriye karşı hassas ve kırılabilir olmaları, kendi meslektaşlarını eleştirmede güçlük çekmeleri; öğretmenlerin kendi öğrencilerinin derslerinden geri kalabilecekleri kaygısıyla sınıflarını terk etmek istememeleri; sıkı veya gevşek yapılandırılmış meslektaş gözlemi tekniğinin uygulanması gibi unsurların meslektaş gözlemini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Hammersley-Fletcher ve Orsmond'un (2005) araştırmasında; meslektaş gözleminin, eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirici bir mekanizma olabileceği, bununla birlikte bu sürecin sonunda açık ve yapıcı bir ortam içerisinde yeterince tartışma yapılmaması durumundaysa, bu değişim ve gelişmeden söz etmenin güçleşeceği; eleştirilerde uygun bir dil kullanmada güçlük yaşama, eleştiriler karşısında alınganlık ve kırılabilirlik gösterme gibi hususların meslektaş gözlemini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Lomas ve Nicholls'un (2005) araştırmasında meslektaş gözleminin sınırlılıklarını, meslektaş gözleminin olumlu sonuçlarının yanı sıra eleştirilen bazı yönlerinin de bulunduğu, bunların başında: Akademisyenlerin ve uzmanların bu süreç içerisinde bulunmayışları; uygulamanın gereksiz ve haddinden fazla akademik özgürlük anlamına gelmesi; açık ve genellenebilir olmaması; gözlem yapan kişinin tarafsız olmayabileceği gibi hususların geldiği belirtilmiştir.

Peel (2005) ise araştırmasında, meslektaş gözleminin kişilere izah edilmesinin tek başına sonuç getirmeyeceğini, bunun yanı sıra bu kişilerin iyi bir pedagoji bilgisine

sahip olmaları, bilinçli eleştiriler yöneltebilmeleri, sınıf etkinlikleri üzerine odaklanabilmeleri ve bu durumlardan ortak dersler çıkarabilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Meslektaş gözlemini sınırlandıran diğer bir etken ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması ya da okulda aynı zümreden başka bir öğretmenin olmamasıdır. Bu durumdaki öğretmenlerin komşu okullardaki öğretmenlerle meslektaş gözlemi yapmalarına olanak sağlanarak, bu sınırlılık bir ölçüde giderilebilir. Bowers'ın (1999) araştırmasında, katılımcıların, meslektaş gözleminin zaman aldığını; ancak bu sürecin bu zahmete değeceğini kabul ettikleri saptanmıştır. Bu saptama, meslektaş gözleminde bazı olumsuzluklar ortaya çıksa da meslektaş gözleminin uygulanması gereken bir yöntem olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, meslektaş gözleminin betimlenmesi, tartışılması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve işbirliği yapmasına olanak sağlayan bir süreçtir (Bell & Mladenovic, 2008; British Council, 2010). Yapılan araştırmalar, öğretmenler açısından bu sürecin birçok faydalı yönünün olduğunu ortaya koymuştur (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998).

Hanna'nın (1988) araştırmasında, meslektaş gözleminde sonra öğretmenlerin gözlem sürecinde elde ettikleri tecrübeleri karşılıklı olarak paylaştıkları ve öğretimsel yeterliklerini geliştirmek için bu sürece istekli yaklaştıkları saptanmıştır. Bu saptamayla örtüşen sonuçların bulunduğu Bowers'ın (1999) araştırmasında ise meslektaş gözleminin öğretmenler tarafından faydalı bulunduğu, bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak sağladığı belirlenmiştir. Araştırmalarda genellikle meslektaş gözleminin; eğitim-öğretim uygulamalarında etkililiğin ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1988); öğretmenlerin öz eleştirisi (Bowers, 1999), özgüven (Bell & Mladenovic, 2008), özsaygı ve öz farkındalık hususlarında gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Hana, 1988). Bu sonuçlar, genel olarak birbirini desteklemektedir ve meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, meslektaş gözleminin bazı sınırlılıklarının da olduğunu göstermiştir (Bowers, 1999; Lomas & Nicholls, 2005; Straughter, 2001). Lomas ve Nicholls (2005), araştırmalarında meslektaş gözleminin açık ve genellenebilir olmadığını, gözlem yapan kişinin tarafsız olmayabileceğini vurgulamışlardır. Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2005) ile Straughter'ın (2001) araştırmalarında eleştirilerde uygun bir dil kullanmada güçlük yaşama, eleştiriler karşısında alınganlık ve kırılabilirlik gösterme gibi sınırlılıkların meslektaş gözlemini olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Peel'in (2005) araştırmasında ise bu sınırlılıkların iyi bir ön eğitim, bilinçli ve yapıcı eleştirilerde bulunma gibi önlemlerle önemli ölçüde giderilebileceği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlere gözlem yapma ve etkili iletişim

konusunda da gerekli ön eğitimler verilmelidir. Böylece bu sürecin daha etkili olması sağlanmış olacaktır.

Meslektaş gözlemine ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle üniversitelerdeki yabancı dil öğretim elemanları ya da öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir (Hatip, 2006; Şen, 2008). Bu araştırmalarda çoğunlukla meslektaş gözleminin olumlu etkilerine ilişkin saptamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Şen’in (2008) araştırmasında, meslektaş gözleminin öğretimin iyileştirilmesinde vazgeçilmez araçlardan biri olduğu saptanmıştır. Akıllı’nın (2007) araştırmasında meslektaş gözleminin öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Hatip’in (2006) araştırmasında ise meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki yönden gelişmesine, farkındalıklarının artmasına, kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfetmelerine, aralarındaki meslektaşlık duygusunun gelişmesine, deneyimlerini paylaşarak ilişkilerinin güçlenmesine olanak sağladığı saptanmıştır. Bu sonuçlar hem birbiriyle hem de yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmasına ilişkin herhangi bir düzenleme ya da meslektaş gözlemini teşvik etmeye yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Öğretmenlere ilişkin gözlem eğitim müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003). Bu durum, mentorlük uygulamasına yer verildiğini göstermektedir.

Araştırmalarda genel olarak meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmalarına olanak sağlayan yasal düzenlemelerin yapılmasının ya da meslektaş gözleminin yapılmasını teşvik edici uygulamalara yer verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Meslektaş gözlemi, zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının kapsamına alınarak işlevsel hale getirilebilir. Bunların yanı sıra Türkiye’de yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenler ile ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde de meslektaş gözlemine ilişkin deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Adshead, L., White, P. T., & Stephenson, A. (2006). Introducing peer observation of teaching to GP teachers: A questionnaire study. *Medical Teacher*, 28 (2), 68–73.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, E. B. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirilmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Bell, M. (2002). *Peer observation of teaching in Australia*. Retrieved May 14, 2011, from http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/database/id28Peer_Observation_of_Teaching_in_Australia.rtf
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Milperra, NSW: HERDSA Inc.
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55 (6), 735–752.
- Bennett, S. & Barp, D. (2008). Peer observation - A case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13 (5), 559–570.
- British Council (2010). *Peer observation*. Retrieved Feb 2, 2011, from <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/teacher-development-tools/peerobservation/how-give-receive-feedback>
- Bowers, D. L. (1999). *Teachers' use of peer observation and feedback as a means of professional development*. Doctoral dissertation, University of Southern California. (UMI Number: 9933793)
- Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal*, 53 (1), 22–27.
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 167–174.
- Glathorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45 (3), 31–35.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 213–224.
- Hanna, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in a suburban high school*. Doctoral dissertation, Portland State University. (UMI Number: 8813113)
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kasapoğlu, A. E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11 (2), 137–149.
- Marshall, B. (2004). Learning from the academy: From peer observation of teaching to peer enhancement of learning to teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1 (2), 185–204.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35 (2), 161–170.
- McFaul S. A. & Cooper J. M. (1984). Clinical supervision: Theory vs. reality. *Educational Leadership*, 41 (7), 4–9.
- MEB. (2007). *Okul liderliği: Sürekli mesleki gelişim*. <http://tedp.meb.gov.tr/> adresinden 2 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2011). *Resmi Gazete*, 27974, 24 Haziran 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2003). *Resmi Gazete*, 25212, 27 Ağustos 2003.

- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory. *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489–504.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28 (2), 297–309.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.html> adresinden 08 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Selamat, K. N. & Ayavoo, S. A/L. (no date). Peer Observation as a means of promoting lecturers' professional development. *PSP's Reasearch Digest*, 60–71. Retrieved Feb 2, 2011, from http://politeknik.gov.my/webjpp2/penyelidikan/jurnal/abstrak/15Final%20Full%20Paper%20Peer%20Observation_blm.pdf
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12–16.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer & Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29 (4), 297–300.
- Straughter, B. (2001). *The effects of peer observation on self-governance among elementary school teachers*. Doctoral dissertation, Johnson & Wales University. (UMI Number: 3042729)
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212–235.
- Şen, Ö. (2008). *Comparing peer and self observation conducted by university preparatory school EFL teachers*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Graduate School of Education, Ankara.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69–92.
- Willerman, M., McNeely S. L. & Koffman, E. C. (1991). *Teacher helping teachers: Peer observation and assistance*. New York: Preager Publishers.

İletişim/Correspondence

Ahmet Bozak
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, Şanlıurfa
abozok77@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin
mcevatyildirim@gmail.com

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya
hasan.demirtas@inonu.edu.tr