

EĞİTİM DENETİMİNDE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR

Yüksel GÜNDÜZ*
Aydın BALYER**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim denetiminde alternatif (çağdaş) yaklaşımların neler olduğunu ortaya koymaktır. Çalışmada, alternatif denetim yaklaşımları olarak, bilişsel koçluk, mentorlük, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması ele alınmış ve bunların ne olduğu, yararları ve uygulama biçimleri ortaya konmuştur. Geleneksel denetim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında, alternatif denetim yaklaşımları, öğretmenin yeterlik algısını ve kendi farkındalığını artırarak bireysel özerklik ve işbirliği duygusunu geliştirdiği, öğretmene daha fazla sürece katılma olanağı tanıdığı, kendilerini rahat ifade etme fırsatı buldukları, karşılıklı olarak mesleki deneyimlerinden yararlandıkları ve böylece kendi gelişimlerine katkıda buldukları ve her husustan önemlisi, yaptıkları işi daha anlamlı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte, destekleyici bir okul ortamı yaratmak, okuldaki çalışanları yansıtıcı gruplara ayırmak, takım çalışması ve meslektaş dayanışmasını teşvik etmek gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu yaklaşımlarla denetim algısı, öğretmen üzerinde baskı unsuru olmaktan çıkmakta, denetmenlerin rolleri belki de bu alternatif yöntemlerle gerçek işlevine yani rehberlik işlevine dönüşmektedir.

Anahtar sözcükler: Meslektaş yardımlaşması, bilişsel koçluk, mentorlük, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi, aksiyon araştırması

ALTERNATIVE APPROACHES IN EDUCATIONAL SUPERVISION

SUMMARY

The main purpose of this study is to introduce alternative approaches in educational supervision. In this study; cognitive coaching, mentorship, peer supervision, portfolio evaluation, peer evaluation and action research are introduced as alternative supervision approaches and also it is aimed to make it clear what these approaches are, their benefits in supervising process and how they are used in practice different from traditional methods. It has been understood by this study that comparing to traditional approaches, alternative approaches are essential for supervisory process as they help teachers to understand themselves better, be aware of their self-efficacy, improve themselves in their work fields, have the sense of satisfaction with their work, share experiences on classroom practices, voice themselves comfortably, participate decisions, use personal autonomy and most

* Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
gunduz0735@hotmail.com

** Öğretim Görevlisi Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu. balyer2001@gmail.com

importantly do their work meaningfully. In this process, it has been found out that it is necessary to create a supportive school setting, also to form the staff into reflective groups at school, urge team work and peer cooperation. Furthermore, with these new supervision approaches, negative perceptions of supervisory process are eliminated and supervisor's role changes into counseling as it should be indeed.

Key words: Peer supervision, cognitive coaching, mentorship, peer consultation, portfolio development, action research

Günümüz örgütleri artık geleneksel örgütler olmadıkları için yönetim ve denetim tarzları da farklılaşmıştır. Bundan dolayı da örgütlerde farklı denetim uygulamaları kaçınılmazdır (White, 2006, s.3). Geleneksel denetim yaklaşımlarında denetim ve değerlendirme aynı işin iki farklı yanı olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte denetim yapan müfettişler, öğretmenleri yeterli ve yetersiz olarak değerlendirerek bir sonuca ulaşmaktaydı. Bu sürecin sonunda da bir takım önerilerde bulunurlardı. Bu tür denetim, daha çok devam eden süreçle ilgili, öğretmenlerin gelişmelerini esas alan formel bir işlemdi. Böyle toptan bir yargıya varma ile denetim daha çok belirsizlikleri içermekteydi. Hâlbuki denetim süreci hem öğretimsel denetim, profesyonel gelişme ve hem de değerlendirme ile bağlantılı olmalıdır (Zepeda, 2002, s. 83). Denetim, işbirliği, birlikte karar alma ile eğitim ve öğretimi destekleyen bir okul programının birlikte hazırlanması sürecine dayanır (Glanz, 2005, s. 17). Her ne kadar, yasal belgelerde bu şekilde ifade edilse de, pratikte bu durumun teoride olduğu gibi yaşanmadığı bilinmektedir. Uygulama, daha çok yönetsel etkinliklerin denetlenmesi, gözlemlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır. Hâlbuki bunlar kadar hatta bunlardan daha önemli olabilecek süreç olan “öğretmene rehberlik etme” konusunda eksiklikler olduğu açıktır (Benshoff ve Paisley, 2001, s. 314).

Öğrenen örgüt fikrinin ilk temsilcilerinden olan P. Senge (2006), eğitimde dönüşüm ve örgütsel değişim sürecini, “insanların bir örgütte arzuladıkları sonuçları elde etmek için sürekli kapasitelerini geliştirdikleri, düşünce yapılarını zenginleştirdikleri, işbirliğine dair öğrenmenin özgür olduğu ve birlikte öğrenmenin sürekli olduğu” durum olarak değerlendirmektedir. Bu değişim, dönüşüm ve eğitimde alternatif modeller günümüzde okulların öğrenen örgütler olarak dönüşümü için denetimde de farklı denetim modelleri önermektedir (Treslan, 2008, s.1). Bu çalışmayla, *bilişsel koçluk, mentorlük, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması* gibi alternatif denetim yaklaşımlarının ne olduğu ve nasıl uygulandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BİLİŞSEL KOÇLUK

Bilişsel koçluğa ilgili alan yazın tarandığında yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlere yönelik bilişsel koçluk uygulamalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, bütün öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerini değiştirme ve geliştirme yeteneğine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bilişsel koçluk, davranışsal ve bilişsel olarak elde edilen bilginin öğretmenleri yönlendirmede ve onları teşvik etmede kullanılan bir yaklaşımdır (White, 2006, s. 1). Bir

öğretmenin gözlenebilir performansı, onun içsel ve görünmeyen becerilerine bağlıdır. İyi yönlendirilmiş ve yansıtıcı etkinlikler öğretmenin olumlu öğretim davranışları geliştirmesine yardımcı olan algı ve kararlarının niteliğini zenginleştirir. Bunun ötesinde, bilişsel yaklaşıma göre, öğretmen-bilişsel koç arasında güvene dayalı bir ilişki geliştirilmesi temel unsurlardan birisidir (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 122).

Bilişsel koçlukla ilgili olarak, R.Garmston, C. Linder ve J. Whitaker (1993, s.58) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin kendi öğretme stilleri repertuarlarını geliştirmelerinde, kendi aralarındaki kaydedilmemiş kaynakları keşfetmede yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. B. Showers (1985,s.45) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun etkileri, eğitimde transferin kolaylaşmasına katkı sağlaması ve dayanışmayı sağlaması olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı görülmektedir. L.A. Costa ve B.Kallick (2000, S. 61), tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, düşünme alışkanlığını bireylere kazandıran bilişsel koçluğun, düşünmenin iç sesi olan kendi kendine konuşmanın ve paylaşılan düşünceyi geliştirici düşünmenin dış sesinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde destek sağladığı ifade edilmektedir.

Bilişsel koçluk, denetimde ve meslekaş değerlendirmesinde kullanılabilir bir modeldir. Bilişsel koçluk, bir denetim yaklaşımı olarak, öğretmenlerin kendi kendilerini yönlendirmede, kendilerini gözlemlenmede etkili olduklarını ortaya koymaktadır (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 122). Bu yaklaşım, Goklhammer ve Cogan'ın klinik denetim kuramlarına dayanmaktadır ve öğretmenlerin zihinsel gelişimini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar öğretme sürecinin karmaşık, entelektüel bir iş olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmen, yüksek düzeyde düşünme ile meşgul olduğunda, öğrencilerinin de yüksek düzeyde düşünme eğilimi taşıdıkları, başarılarının ve hedeflerinin yüksek olduğu, işbirliğine yatkın ve problem çözmede yüksek başarılar elde ettikleri ifade edilmektedir (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 125).

Bilişsel koçluk, hem sözel hem de sözel olmayan becerileri kullanır ve olaylar konusunda hemen yargıda bulunmayan, açık uçlu ifadeleri destekleyen, arayı bulmaya çalışan, sessizliği kullanan, araştıran, özetleyen, zarif iletişim becerileri geliştiren ve diğerleriyle etkili çalışan bireylerden oluşan bir okul topluluğudur. Bu model, öğretmenlerin kullandıkları öğretim tekniklerini genişletmelerine ve kendi içlerinde yer alan fark edilmemiş kaynağı ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilir (Garmson, 1993). Bilişsel koçluk öğretmenin zihinsel becerilerini geliştirecek ve kendi düşünme ve öğretim süreçlerinde değişiklik yapma becerilerini güçlendirecek bir okul çevresi oluşturma stratejileri öğretir. Bilişsel koçlukta temel dayanak, her birimizin içinde gelişmemizi ve değişmemizi sağlayan bir kaynağın yattığı ve dışarıdan yardımla bu kaynağın daha verimli bir şekilde kullanılabileceği inancıdır.

Bilişsel koçluk yine, bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşan ve bu süreçleri geliştirmeyi amaçlayan bir denetim/gözlem uygulamasıdır. Uygulamanın kurucusu Costa ve Garmson'a göre bilişsel koçluk, kişiyi düşünme ve problem çözme stratejilerini yeniden şekillendirmeye davet eden bir düşünme yoludur. Diğer bir deyişle, bilişsel koçluk kişinin kendini geliştirme becerisini geliştirmesini sağlar. Bilişsel koçluk tüm davranış düşünce ve algılardan doğar, öğretim sürekli bir karar verme sürecidir, yeni bir şey öğrenmek

düşünmeyi ve gerekirse düşünceyi değiştirmeyi gerekli kılar ve insanda zihinsel gelişim sona ermez olarak dört varsayma dayanır.

Bilişsel koçlukta sözel ve sözel olmayan becerilerden faydalanılmaktadır. Bunlar, yargıda bulunmadan kaçınma, açık uçlu sorular yöneltilme, gerektiğinde sessiz kalma, söylenenleri farklı bir şekilde yeniden ifade etme, derinlemesine inceleme, incitici olmayan iletişim becerileri geliştirmedir. Koç, öğretmene yardımcı olabilmek için öncelikle öğretmene güvenilir bir kaynak olduğunu kanıtlar, sorular yönelterek düşünmeyi kolaylaştırır, öğretmenin yeterlik algısını ve kendi farkındalığını artırarak bireysel özerklik ve işbirliği duygusu geliştirmeye çalışır, koçluğu ve değerlendirmeyi birbirinden ayrı tutar ve performansı zihinsel süreçler açısından güçlendiren koçluk becerileri kullanır (Sullivan ve Glanz, 1999). Bilişsel koçlukta neyin iyi neyin yetersiz, neyin uygun ya da verimli olduğuna koç değil, öğretmen karar verir. Bu performansı arttırmada ve öğrenen bir örgüt yaratmada ekili bir yaklaşımdır.

Uygulama Aşamaları

Öncelikle bilişsel koçluk sürecinin amaçları üzerinde durmak, güven ortamı sağlamak ve sürdürmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, bilişsel özerkliğin gelişimini güçlendirmek ve kişinin kendi performansını değerlendirmesini sağlamak gerekir. Koçluk, öğretimsel düşünmenin dört aşamasında etkilidir.

I. Planlama (ön görüşme aşaması): Koç, öğretmenin ders amaçlarını açığa kavuşturmasına, öğretim strateji ve kararlarını belirlemesine, öğrenci başarısı konusunda ipuçları yakalayabilmesine ve koçun veri toplama yöntemini ortaya koymasına yardımcı olur.

II. Gözlem Aşaması: Koç, öğrenci başarısı ve öğretmenin kullandığı stratejiler ve verdiği kararlar konusunda veri toplar.

III. Yansıtma (gözlem sonrası) Aşaması: Koç, öğretmene, ders konusundaki izlenim ve değerlendirmelerini özetleyerek, bu izlenim ve değerlendirmelerini destekleyen örnekler vererek, planlanan ve gerçekleştirilen öğretim kararları ve öğrenci öğrenmesini karşılaştırarak ve öğrenci başarısı ve öğretmen kararları arasında ilişki kurarak yardımcı olur.

IV. Uygulama (gözlem sonrası) Aşaması: Koç, öğretmene, öğretmenin öğrenme ve uygulamalarının bir sentezini yaparak, tavsiyelerde bulunarak yardımcı olur.

Bilişsel koçluk uygulaması ön görüşme, gözlem ve son görüşme olarak üç aşamalı bir süreçtir. Süreç boyunca asıl amaç öğretmenin performansının değerlendirilmesinden ziyade, öğretimsel etkinliklerin yansıtıcı ve etkili bir şekilde tamamlanmasıdır. Bilişsel koçluk uygulamasındaki nihai amaç, öğretmenlerin kendi özerkliklerini geliştirmelerine, kendi kendilerini kontrol etmelerine, kendilerini analiz etme ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktır (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 123).

2. MENTORLÜK

Mentor sözcüğü ilk kez Homeros tarafından Odyssey’de kullanılmıştır. Ulyseus Truva’ya gitmek üzere yola çıkmadan önce, oğlunu arkadaşı Mentor’a emanet etmiştir. Ulyseus’un ülkesinden uzak kaldığı yirmi yıl boyunca Mentor, onun oğluna onu bekleyen zorlukları anlamasına ve üstesinden gelmesine yardımcı olmuş ve bu konuda rehberlik yapmıştır. Günümüzde ise bu kavramın karşılığı, güvenilen deneyimli rehber, kılavuz, danışman, akıl hocası ve yol gösterici gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Sheal, 1992, s. 51).

Birçok yazar mentorlüğü, mentorlük yapılan kişiye hem kariyeri ile ilgili öğretimsel rehberlik, hem de psikolojik destek sağlamak olarak açıklarlar. Mentorlük, alan yazında profesyonel gelişme ve pedagojinin verimli bir şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Rehberlik, akıl, bilgi ve destek sağlama eylemidir (Manathunga, 2007, s. 209). B. Single ve R. Single (2005, s.302), mentorlüğün, deneyimli bir eğitmenin mesleğe yeni başlayan bir öğretmenle birlikte çalıştığı, sınıf içi uygulamalar geliştirmeye yönelik bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Mentor, yardımcı olduğu öğretmeni yargılamaz, ona tarafsız bir şekilde yol gösterir. Bazı araştırmacılar mentorlüğü denetim ile bir tutsalar da, mentorlük denetimin alternatif bir şeklidir. Çoğunluk mentorlüğün alternatif bir denetim yöntemi olduğunu kabul etmektedir.

Bu yaklaşımla, klasik denetim yaklaşımında, denetmenle öğretmen arasında olan bir takım engeller ortadan kalkar ve mentor-öğretmen arasında rahat ve ortak bir dil kullanmaya ve birbirlerini yargılamaktan daha çok birbirlerini anlamaya çalışırlar (Manathunga, 2007, s. 209). Mentorlük, doğal ve planlanmış olmak üzere iki şekilde uygulanabilmektedir. Doğal mentorlük, deneyimsiz bir öğretmenin daha deneyimli olan meslektaşlarından farkında olmadan mesleğine ilişkin bazı şeyler öğrenmesidir. Planlanmış mentorlukta ise, deneyimli bir öğretmen önceden belirlenmiş amaçlara göre bir plan dâhilinde, daha deneyimsiz olan öğretmene yardımcı olması ve daha sonra hem öğretmene hem de yönetime dönüt vermesidir. Mentorlük sürecinin verimli olabilmesi için, deneyimsiz öğretmenlere rehberlik edecek mentorlarda bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bunlar:

Kişilik ve Tutum Yönünden: Diğer öğretmenlere model olmaya istekli, öğretmenlik mesleğine bağlılık gösteren, mentorlüğün öğretimsel uygulamaları geliştirdiğine inanan, mentorlük becerilerini geliştirmek için eğitim almaya istekli, bilgiyi paylaşmaya istekli

Mesleki Yeterlik ve Deneyim Yönünden: Meslektaşlar tarafından iyi bir öğretmen olarak değerlendirilen, branşına hâkim, pedagojik bilgisi yeterli, dersinin gözlemlenmesinden rahatsız olmayan, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmeye istekli

İletişim Becerileri Yönünden: Etkin bir şekilde dinleyen, öğretmeni düşünmeye yöneltici sorular sorma, üretken eleştiri sunabilen, zamanı etkili kullanabilen, gizliliğe saygı duyan, öğretimsel stratejileri etkin bir şekilde aktarabilen

Sosyal Beceriler Yönünden: Güvenilir mesleki ilişkiler geliştirebilen, yardımcı olduğu öğretmenin mesleki gereksinmelerini bilen, sabırlı bir durumda olmalıdır (Sullivan

ve Glanz, 1999). Bu modelde, bir eğitmen başka bir eğitime yardım, destek ve tavsiyelerde bulunacağı konusunda aynı fikirde olacaklarına dair işbirliğini kabul ederler. Mentor henüz asaleti onaylanmayan öğretmenlerle belirli bir alandaki özel teknik becerilerini paylaşmaya dair çalışmayı kabul eder, deneyimlerini paylaşır. Mentor ve öğretmen arasındaki etkileşim ya da öneriler tamamen gizli tutulur. Burada öğretmen ve mentor arasında eşitliğe dayalı, özerk ve bir güç gösterisine dönüşmeyen uygulamalar söz konusudur (Manathunga, 2007, s. 208). Mentor, öğretmene araştırma kültürünün gelişmesinde, mesleğe yönelik duygusal engelleri aşmasında ve öğretim etkinliklerinin geliştirmesi ile repertuarını zenginleştirmesinde yardım eder.

Uygulama Aşamaları

Mentorluk farklı şekillerde uygulanabilir. Bu durum mentorün öğretmene tavsiyelerde bulunması ya da deneyimlerini onunla paylaşması şeklinde olabilir. Ancak mentor ve öğretmen arasındaki tüm etkileşim ya da tavsiyeler gizli olmalıdır. Mentorluk uygulaması aşağıdaki gibidir.

1. I- Gönüllülük esasına göre bir mentor seçilir,
1. II- Mentor ile öğretmen arasında bir plan hazırlanır.
1. III- Mentor planı uygular ve sonuçlarını yönetime bildirir.

K. B. Moore (2001) bir mentorun uygulamada, öğretmenin öğrenme hızına karşı duyarlı olması, öğretmende çok küçük olumlu değişim ve çabaları takdir etmesi ve öğretmene açık uçlu sorular sorması gerektiğini belirtmiştir. Mentorlüğün, mesleki rehberliğin başarılı ve deneyimli öğretmenlerle paylaşılması, aday öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu tutumlar ve doğru iş alışkanlıkları geliştirmeleri, takım çalışmasını beslemesi, işbaşında eğitimin istenilen yer ve istenilen zamanda sağlanmış olması, bireyin ihtiyaçlarına tamamen uygun bir eğitim sunma şansına sahip olması, mentor öğretmende gelişmeyi ve değişmeyi doğrudan gözleme şansını bulması, eğitilen kişinin gelişme sürecine aktif olarak katılması, mentorun sağlayacağı eğitim, dönütler ve değerlendirmeler öğretmenlerin iş performansını üzerinde doğrudan etkili olması gibi yararları vardır (Sheal, 1992, s. 54-74). Buradaki değerlendirme ile öğretmenle-koçun süreci birlikte değerlendirmesi, yargılama, eleştirme ve önemsememek gibi engel oluşturan durumları ortadan kaldırmak gerektiği ifade edilmektedir (White 2006, s. 4). Bu süreçte öğretmenle koç arasında güvene dayalı ve özerkliği güçlendiren bir ortam oluşturulmalı ve belirsizliğe yer verilmemelidir.

3. MESLEKTAŞ YARDIMI

Son yıllarda meslektaş yardımı, yeni bir kavram ve denetim aracı olarak ortaya atılmıştır. Meslektaş yardımı, 1980'lerden bu yana ortaya çıkan öğretmenlerin birbirlerine yardım etmek için kullandıkları yöntemlerin hepsini kapsayan genel bir terimdir. Kendini mesleğine adanmış ve güdülenmiş öğretmenler, birbirlerine öğretmenlik yapmak ve sınıf yönetimi becerilerini artırmak için birlikte çalışabilir ve birbirlerine destek verebilirler (Davis ve Thomas 1989,168). Eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin, meslektaşlarının uygulamalarının değer ve faziletine inanarak, onların bilgi ve tecrübelerini doğrudan inceleyerek kullanmaları sürecidir. Yardımlaşma ise meslektaşların, genelde eğitim sisteminin ve özelde de sınıftaki öğretimin niteliğini artırmak için işbirliği yapmasıdır.

Öğretmenler arasındaki yardımlaşmalar her zaman okuldaki öğretimle ilgili değildir, mesleğin sosyal yönüyle de ilgili olabilir (Peterson, 1995, 101). Meslektaşların yardımlaşma sürecinde birbirlerine yapıcı yaklaşımlarının, programların başarısını olumlu etkilemesi beklenmektedir (Blumberg, 1986, 202). Denetimi yapan öğretmenler, hem öğretim niteliğini hem de gerçek öğretim durumlarının sınırlarını belirler durumdadırlar (Peterson, 1995, 107).

Öğretmenler, her ne kadar da daha önceleri meslektaş yardımını (gözlemi) bir denetim olarak tanımlamamış olsalar da, tarihsel süreç içerisinde daima meslektaşlarının davranışları üzerinde etkili olmuşlardır. Bu durum, yeni bir öğretmenin geçtiği süreçlerde gizlidir. Deneyimli öğretmenler, yeni başlayan meslektaşlarına nasıl davranacakları, kendilerinden ne beklediği, okulda neyin doğru ya da yanlış olduğu, müdür ve denetmenlerden ne bekleneceği konularında bilgi verirler (Alfonso, 1977, s. 594). Meslektaş yardımında amaç, mesleki diyalogu artırmak, öğretim uygulamalarını geliştirmek, yeni öğretim yöntemlerini paylaşmak, öğretmenin bağımsız olarak düşünmesini teşvik etmek ve okul kültürünü geliştirmektir.

Uygulama Aşamaları

Bu sistemde öğretmenler, bir yönetici ya da denetmen kontrolünde yardım takımları şeklinde bir araya gelirler. Son yıllarda birçok yazar denetimde, klinik, danışman ve yardım eden denetim yapılarını önermektedirler.

Eğer denetim bir gözlem, analiz ve geribildirim süreci ise, öğretmenler aslında kendi uygulamalarını en iyi değerlendiren kişiler olabilirler. Bu, meslektaşını da değerlendirebileceği anlamına gelmektedir. Burada meslektaşını gözlemleyecek, analiz edecek ve geribildirim verebilecek zeki, iyi yetişmiş öğretmen grubu daha fazla bir sorumluluk alabilir (Alfonso, 1977, s. 596; McFaul ve Cooper, 1984, s.6). Bu anlamda denetimin işlevi ve denetim süreci evrilmektedir. İyi uygulandığında öğretmenlere kazandıracağı sorumluluk bilinci, meslektaşlarına dair değerlendirme, birisinin öğretiminin geliştirilmesi için ihtiyaç duyduğu hususların belirlenmesi, öğretmenlerin üst düzey düşünmesini teşvik edeceğinden, meslektaş yardımı son derece yararlı bir yöntemdir. Okullarda meslektaş yardımını teşvik edecek bazı uygulamalar, Teresa Benedetti (1997) tarafından düzenlenmiştir (Akt: Sullivan ve Glanz, 1999):

- I. Yönetimden gerekli izni aldıktan sonra, öğretmenlere güvendikleri ve birlikte iyi çalışabileceklerini düşündükleri bir meslektaşlarını seçmeleri önerilir.
- II. Örgütteki herkesin klinik denetim sürecine katılması sağlanır.
- III. Müfettişlerden ya da klinik denetim konusunda bilgili diğer eğitimcilerden yardım alınır.
- IV. Öğretmenler, başka bir meslektaşlarının sınıfında gözlem yapan arkadaşlarının dersini yapmak durumunda kalabilirler.
- V. Ders programında bir çakışma varsa kamera kayıt yöntemi kullanılabilir. Eğer iki öğretmen de aynı dersi veriyorsa, sınıflar birleştirilebilir ve öğretmenler birbirlerini bu şekilde gözlemleyebilir.

VI. Meslektaş yardımı için haftada ya da iki haftada bir seminer düzenlenebilir.

Deneyimleri paylaşmak ve mevcut yapıyı düzeltmeye çalışmanın yanı sıra yeni fikirler konusunda beyin fırtınası yapmak faydalı olacaktır. Bu amaçla, süreçte yer alacak öğretmenler, birinci hafta meslektaşıyla müdürün odasında, müdürüm eşliğinde bir toplantıya alınır. Burada yapılacakların bir listesi hazırlanır, planlar karşılıklı ortaya konulur, tartışılır ve son şekli verilir. Sonraki haftalarda katılımcıların iletişim becerileri, geribildirim becerileri geliştirilir ve öğretmenlerin derslerini gözlemlemede kullanılacak video kayıtlarına dair bir takım teknik beceriler kazandırılır. Grup, bu uygulamaların benzerini yaptıktan sonra ve bu rolleri gerçekmiş gibi oynadıktan sonra, meslektaşlarının sınıflarını gözleme uygulamalarına başlarlar. Bu işlem bir tür klinik denetim süreci gibi algılanabilir.

Klinik denetimden farkı, öğretmenlerin denetimde etkin olmalarıdır. Görüşmelerde açık iletişim esastır ve bu iletişim şekli özellikle teşvik edilir. Gerek ön görüşmede, gerekse de sonraki aşamada gözlem ve geribildirim aşamalarında katılımcılar rahat olmalıdırlar. İlk hazırlanan planların bir yazılı rapora dönüştürülmesi sağlanır. Bu deneyimler iki haftada bir gerçekleştirilerek neyin iyi gittiği, neyin iyi gitmediğine dair durum değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu planlamalar sonucu gerekiyorsa plan yeniden düzenlenir. Bütün bu uygulamalar sonucunda, öğretmenlerin bu süreçten gereğinden fazla memnuniyet duydukları görülmüştür. Tartışmalar, meslektaş gözleminin profesyonel gelişimin kalbi olduğunu ortaya koymaktadır (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 132). Bir öğretmenin diğer öğretmeni gözlemesinin faydalı yanlarından birisi de devamlı ve istikrarlı gelişimin olmasıdır. Little'nin (1987) belirttiği gibi öğretmenler birlikte çalıştığında kazanç, çalışmamalarında da kayıp vardır. Ayrıca gelişme konusunda öğretmenler birlikte çalıştığı zaman güçlü mesleki ilişkilerin de gelişmesi beklenir (Davis ve Thomas, 1989, 179).

4. MESLEKİ PORTFÖY

Portföy, öğretmenlerin mesleki alanlarıyla ilgili bir çok eseri bir araya topladıkları, kendi profesyonel gelişmelerine yardımcı olan ve bazen bir okul yılı, ya da yıldan yıla bir zaman aralığında bir portföy oluşturma yaklaşımdır (Zepeda, 2002, s. 85). Bu yaklaşım, denetim ve yetişkin öğrenme teorisi arasında bir bağ kurarak ve bilinci yükselterek yansıtıcı yaklaşımla uygulamada ne, nasıl davranış değişimine sebep olur bunu ortaya çıkarır. Öğretmenin profesyonel gelişiminde portföy yaklaşımı önemli oranda bir kabul görmeye başlamıştır

E. Pajak, denetmenlerin öğretmenlerde profesyonel bilgileri ve becerilerini geliştirecekleri yapıyı oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir ve bu anlamda mesleki portföy ve klinik denetim uygulamalarından yola çıkarak öğretmenlere yardım eder. Öğrenme, inançların, teorilerin ve algılamaların konuşulduğu ortamlarda gerçekleşir ve mesleki portföy bu noktada, bu amaca hizmet eder (Zepeda, 2002, s. 89). Mesleki portföy, öğretmeyi öğrenmeye dair bir çok zorluğu değerlendiren gelişmeyi teşvik eder (Harland, 2005, s. 328).

T. Harland (2005, s. 330) mesleki portföyü, birçok amaca hizmet edebileceği ve mesleki alanla ilgili dokümanların bir araya getirildiği ve her dönem sonunda bir denetmenle değerlendirildiği yazılı dosyalar bütünü olduğunu belirtmektedir. Mesleki portföy,

öğretmenin öz değerlendirme, analiz ve meslektaşlarıyla yazılı ve sözlü paylaşımları ile geliştirilmelerinde etkilidir. Mesleki portföyde, öğretmenin kullandığı kaynaklar, mesleki makaleler ve uygulama önerileri bulunur (Sullivan ve Glanz 1999, s.135). Bu portföy yaklaşımı, öğretmenlerin koçluk ve mentorlük deneyimlerinin gelişmesine de yardımcı olur. Sınıf gözleminin yerini almasa da, portföy, gözlenen sınıf deneyiminden daha fazla profesyonel tartışmalara, bir takım süreçlere açıklamalı olarak ışık tutar.

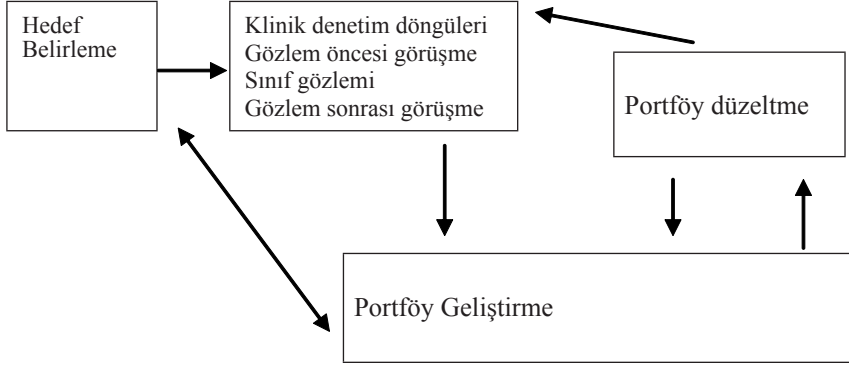
Portföy yaklaşımı, öğretmenleri ziyaret etmek ve onları öğretim uygulamalarıyla ilgili tartışmalara dâhil etmektir. Burada okulun zayıf ya da güçlü yanlarını görme olanağı bulunur. Rutin sınıf ziyaretlerinin dışında yapılan diğer ziyaretler, öğretmenleri de olumlu yönde etkiler. Belli bir amaca yönelik olarak oluşturulmuş olan mesleki portföyler, eğitimcilerin çalışmalarını izlemelerini ve değerlendirmelerini olanaklı kılar. Mesleki portföy hizmet öncesinde öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları sürecinde özellikle kullanılır. Burada amaç, öğretmenlerin mesleğe hazırlanırken donanımlı kılınması ve alanla ilgili repertuarlarını zenginleştirmeleridir. Çünkü öğretmenlik mesleği, bireysel yetkinliği ve alanla ilgili kapasiteyi gerektirir (Harland, 2005, s.328-329). Öğretmenler ya da yöneticiler deneyimlerini, öğrendiklerini, başarılı buldukları uygulamalarını yazarak, daha sonraki gelişim süreçlerini görebilirler. Sınıf gözleminin yerini tutmasa da, mesleki portföy belli bir günde sınıfta nelerin gözlemlendiğinin ötesine geçerek mesleki tartışmaları genişletir ve zenginleştirir.

Öğretmenler, yaptıkları işle ya da çalıştıkları alanla ilgili yazılmış olan yazılar, makaleler, kitaplar hakkında uygulamalarıyla doğru orantılı olarak daha çok konuşmaya başlarlar. Burada, bu konuşulanların portföylere yazılması hususu önemlidir. Bu metni hazırlamak zor ancak heyecanlı bir süreçtir. Öğretmenlerle konuşarak böyle bir rapor yazılması aslında öğretmenleri geliştiren ve sağlıklı bir iletişim ağı kurma konusunda onları donanımlı kılan bir işlemdir. Oluşan portföyler, bir süre sonra gerçek uygulamalardan oluşan zengin bir deneyim vesikası haline gelmektedir (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 135).

Bu portföyün nasıl hazırlanması gerektiği konusu çokça tartışılmaktadır. Ancak bazı uzmanlar, bu materyallerin öğretmenlerin temel ihtiyaçları esas alınarak hazırlanması gerektiğini ve bu portföyde planlama, hazırlık, öğretim ve öğrenci merkezli değerlendirme unsurlarının yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Halbuki bu konuda değerlendirmede bulunan bazı diğer uzmanlar ise, böyle bir portföy hazırlanırken öğretme konusunda inançlar, örnek ders planları, öğrenci gelişimini etkileyen çalışmalar, disiplinler arası eserler ve video-kayıt dosyaları bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler (Zepeda, 2002, s. 86).

Bu tür portföylerle materyal toplamak, öğretmenin profesyonel gelişimine katkıda bulunur. Bu tür materyaller hazırlanırken program ihtiyaçları temelinde öğrenci ihtiyaçları gözetilerek bazı özel amaçlara göre hazırlanmalıdır. Bu anlamda kısa notlar tutma (*memoing*) önerilmektedir. Öğretmenler yaşanan ya da öğrenilen herhangi yeni bir durumu hemen kayıt altına alırlar (Zepeda, 2002, s. 86). Mesleki portföy, öğrenen bir okul ortamında, farklı deneyimler ve uygun değer verme ile değişik bakış açıları kazandırır, öğrenmeyi gerçek ve geçerli bir yapıya oturtur, öğrenme sürecinde sahiplenmeyi ve seslendirmeyi teşvik eder,

sosyal deneyimlerle öğrenmeyi sağlar, farklı sunuş şekilleriyle öğrenmeyi sağlar ve bilgi oluşturma sürecinde öğretmenlerin kendi farkındalıklarını artırır (Zepeda, 2002, s. 89).



Şekil 1. Portfolio Klinik Denetim Modeli

Kaynak: “Linking Portfolio Development to Clinical Supervision: A Case Study,” S. Zepeda (2002, s. 90)’dan uyarlanmıştır.

Burada hedef belirleme ile işe başlanır. Daha sonra denetim öncesi görüşme, sınıf denetimi ve denetim sonrası görüşme yapılır. Bunun sonucunda portföyde değiştirilmesi gereken durumlar değiştirilir ve yola devam edilir. Böylece sürekli bir döngüyle gelişim sağlanmış olur. Burada özellikle üzerinde durulan sınıf uygulamalarıdır. Bu uygulamalar sonucunda somut veriler elde edilir. Bu süreçte portföyde ne bulunması gerektiğine karar verirken hem öğretmen hem de denetmenin odaklandıkları husus sınıf ve öğrenci ihtiyaçlarıdır.

Uygulama Aşamaları

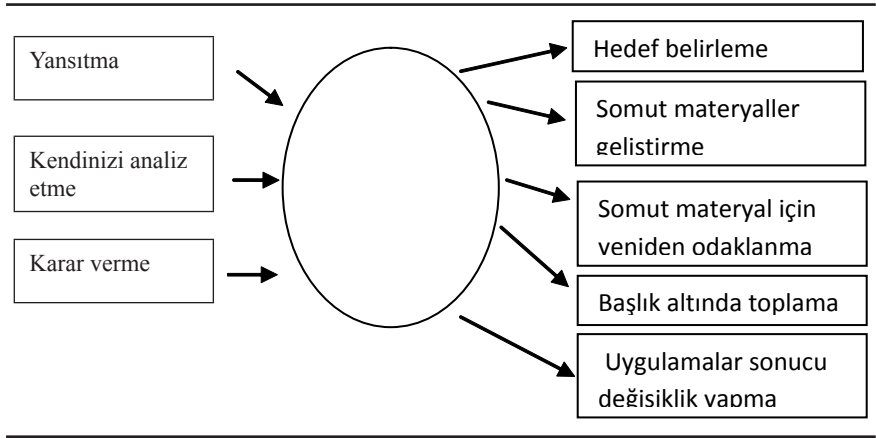
Programda önceliklerin belirlenmesi: Okulun güçlü ve zayıf yönleri belirlenir ve okulun ihtiyaçlarına göre program öncelikleri sıralanır.

Farklılaştırılmış denetim uygulamaları için portföy hazırlanması:

1. Sık sınıf ziyaretleri ve öğretim uygulamalarının tartışılması yoluyla her öğretmenin sınıfındaki uzmanlık alanı tespit edilir.
2. Öğretmenler uzmanlık alanlarına göre kaynak ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
3. Katılım kriterleri saptanır (Belli bir alanda dikkati çeken uzmanlık, özel bir beceri geliştirmemiş bir öğretmenler, bireysel gelişimleri için işbirliği yapmaya istekli öğretmenler).
4. Portföy oluşturulması için mesleki gelişim zemininin hazırlanması, uygulamaların olası sonuçları (Öğretmenin *uzman* olduğu alandaki becerilerini çözümlenmesi, işbirliği yaparak ortaklaşa portföy hazırlamaya karar veren öğretmenlerin kararları).

5. Bir sonraki dönem portföyün ilk taslağın teslim edilmesi (müdür taslağı inceler ve sözlü ve yazılı olarak yorum ve önerilerini belirtir).
6. Portföyün tamamlanması (Müdür her katılımcıya dönüt mektubu yazar, sürece yeni öğretmenler de katılır, aynı branştaki öğretmenler kendi aralarında portföylerini birleştirirler).
7. Öğretmenin Öz Değerlendirmesi (Öğretmenler yılda iki kez müdürle en az bir saat süreyle görüşerek portföylerini tartışırlar, müdür öğretmenlere konuşmalarının bir özetini gönderir).

Bu portföyler, yazılı olarak hazırlanır ve bir müfettişle birlikte değerlendirilir, bu değerlendirme sonucunda yazılı bir geribildirim verilerek öğretmenin gelişimi sağlanır. Bu amaçlar gerçekleştirilirken, öğretmenle denetmen arasındaki kişisel ilişkiler bir ast-üst ilişkisinden ziyade bir meslektaş gibidir. Burada öğretmenin mesleki becerilerinin zenginleştirilmesi temel amaçtır. Denetimden sonra, öğretmenin bu denetim deneyimini yazılı olarak portföyüne yazması gerekmektedir. Bu yansıtıcı deneyim sonucunda öğretmenin mesleki becerilerinin geliştiği, olumlu deneyimler yaşadığı anlaşılmıştır (Harland, 2005, s. 330). Portföy denetiminde bulunması gereken beceriler aşağıdaki tabloda özetle verilmiştir.



Şekil 2. Portfolio Denetimde Bulunan Beceriler

Kaynak: "Linking Portfoli Development to Clinical Supervision: A Case Study," S. Zepeda (2002, s. 94)'ten uyarlanmıştır.

Uygulamanın en önemli unsurlarından birisi yansıtıcı konuşma ve değerlendirme kısmıdır. Belirli bir amaç doğrultusunda toplanacak bilgi ve materyaller, yeni yöntemlerin keşfine ışık tutacaktır. Ayrıca en dinamik yanı da kendi değerlendirmesi ve yansıtması sonucunda hem denetmen hem de öğretmen açısından yararlı bir süreç yaşanmış olacaktır. Bu yolla denetmen öğretmen arasındaki engellerin ortadan kalkması beklenir. Denetmenle öğretmen bu süreçte karşılıklı bir şekilde hedefler belirlerler. Bu süreçte denetmenler öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine daha çok odaklanırlar. Sürece dair yapılması gereken işler şöyle sıralanabilir.

Küçük Başla: İşe bütün öğretmenlerle başlamaktansa, okullarda küçük gruplarla başlanmalıdır.

Çoklu Çabalar: Denetmenler, gönüllü öğretmenlerle çalışmalıdırlar. Onların bakış açıları ve kendi bakış açıları çoklu bakış açısı sağlar.

Yapılacakların Yönergesini Yapma: Öğretmenler, sürecin parçası olmalıdır. Öğretmenler neyi nasıl kayıt altına alacaklarını ve bunları nasıl raporlaştıracakları konusunda yönergelerden yararlanmalıdırlar.

Bağ Kurma: Süreçten en fazla faydayı elde etmek için uygulama ve çalışma gruplarının hazırladıkları materyaller arasında bağ kurulmalıdır.

Devam Eden Portföy Hazırlama Sürecini Yönetme: Bir denetim süreci olarak portföyün genel etkilerini materyal toplayan ve bunun hazırlanması sürecinde yer alan öğretmenlerle değerlendirilmelidir.

5. MESLEKTAŞ DEĞERLENDİRMESİ

Meslektaş değerlendirme gruplarının altında yatan fikir, bir çalışanın okuldan kendisi hakkına genel bir dönüt istemesi durumunda çalışanın okulu temsil eden geniş bir gruba sunum yapmasının gereksinimidir. Bu sunumlar genellikle belirli kıdem atlama dönemlerinde (*atama, okulda ilk iki yılı tamamlama, stajyerliğin kaldırılması gibi*) gerçekleştirilirler (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 142). Bu tür denetimde, öğretmenler ikili olarak birlikte çalışırlar ve iki haftada bir araya gelirler. Burada amaç belirleme, kaydetme ve örnek durum değerlendirmesi gibi geleneksel denetim mekanizmalarından da yararlanarak birbirlerine geri bildirimde bulunarak etkili bir değerlendirme süreci yaşamaktır (Benshoff, 2001, s. 3).

Meslektaş Destek Grupları

Amaç, öğretmenlerin bir araya gelerek fikirlerini paylaşabilecekleri, birbirlerinden öğrenebilecekleri ve mesleki amaçlara ulaşmada birbirlerine destek olabilecekleri bir ortam yaratmaktır. Gruplar biri kıdemli olmak üzere üç ya da dört öğretmenden oluşabilir ve bu grup üyeleri her yıl rotasyonla düzenli olarak toplanır ve grup üyeleri değişir (Sullivan ve Glanz, 1999, s.142). A. McNicoll bu grupların en ideal 4-5 kişiden oluşmasının gereğine işaret etmektedir (McNicol, 2008, s.2). A. McNicoll (2008, s. 3)'a göre tipik bir meslektaş değerlendirmesi grup toplantısı şöyle bir seyir izler:

1. Grup üyelerinin denetimle ilgili sorunlarını ya da sorularını içeren bir yuvarlak masa toplantısıyla başlar.
2. Zaman belirlenir ve gündem oluşturulur.
3. Her grup üyesi denetleyen ve denetlenen olarak rol alır.
4. Grup yüksek yapılandırılmış süreçleri kullanır.
5. Oturum grup üyelerinin etkinliklerinin nasıl artırılacağına yönelik bir değerlendirme ile biter.
6. Bu toplantının denetim sürecine odaklanmasını gözleyen daima bir kişi vardır.
7. Öz Değerlendirme

Deneyimsiz öğretmenlerin yılda iki, deneyimli öğretmenlerinse yılda bir kez öz değerlendirme sunması istenir. Öz değerlendirme metninde öğretmenler gelişimlerinden ya da hayal kırıklıklarında söz edebilirler. Portföyler herkese açık olduğu için öğretmenler meslektaşlarının rutin öz değerlendirmelerinden faydalanabilirler (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 142).

Meslektaşların Gözlemi

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin diğer öğretmenlerin dersini gözlemlenmesi sürecidir. Genellikle gönüllülük esasına dayanır. Kimi zaman öğretmenlerin müdür ya da müfettiş tarafından gözlemlenmeleri yerine bir meslektaşları tarafından gözlemlenmelerinin daha verimli sonuçlar doğurduğu düşünülmektedir. Çünkü gözlemlendiği öğretmenlerle aynı dersi veren bir öğretmen dersin konusunu, kullanılacak materyali, uygulanabilecek öğretim tekniklerini müdür ve müfettişlerden daha iyi tanımaktadır ve bu konuda meslektaşına daha etkili dönüt verebilir. Ayrıca gözlemleyen kişinin gözlemlenen öğretmenle aynı statüde olması, gözlem sürecinin öğretmen üzerinde yarattığı gerilimi azaltmaktadır (Sullivan ve Glanz, 1999). Meslektaş değerlendirme aşamasında işleyiş şu şekildedir:

1. Öğretim yılının başında amaçlar belirlenir.
2. Yıl içerisinde sorunları ve ilerlemeyi tartışmak üzere toplantı günleri belirlenir.
3. Öğretmenler birkaç kez meslektaşlarının sınıflarını ziyaret ederek dönüt verirler.
4. Gruptaki tüm öğretmenler gözlem değerlendirmesi yazar.
5. Grup öz değerlendirmeler için dönüt verir.

Uygulama Aşamaları

1. Meslektaş değerlendirme grubu en az bir öğretim yılını okulda geçirmiş öğretmenlerden oluşur ve gruplar tesadüfi seçimlerle oluşturulur. Burada bir öğretmen ya da rehber danışman takım lideri olarak görev yapar, alandan bir üye ve diğer personel ve meslektaş destek grubundan adayın seçtiği birisi yer alır.
2. Aday, yıl içerisindeki amaçlarını kendisi, öğretmen arkadaşları ve yönetici tarafından yazılan değerlendirmeyi ve mesleki çalışmalarını içeren bir portföy hazırlar. Her dönem üç sınıf değerlendirmesi, adayın seçtiği profesyonel iş değerlendirmesi ve yıllık değerlendirme raporu burada tartışılır.
3. Takım, portföyleri inceler, adayın katkıları ve amaçları tartışılır ve portföylere dair önerilerde bulunulur, destek gruplarından geribildirim gelir ve adayla bu durum tartışılır.
4. Grup portföy sunumu izler, inceler, adayın başarılarını ve amaçlarını tartışır, tavsiyelerde bulunur. Ertesi gün öğretmen, müdür, personel komite başkanı ve grup lideriyle bir araya gelerek tavsiyeleri değerlendirir ve sonraki öğretim yılının amaçlarını içeren bir plan hazırlar.

Bütün bu olumlu yanlarının yanı sıra meslektaş gözleminin sınırlılıklar da bulunmaktadır. Öncelikle iyi bir öğretmen iyi bir gözlemci ya da değerlendirici olmayabilir ve gözlem sonrasında öğretmene doğru dönüt vermeyebilir. Ayrıca, gözlemleyen ve gözlemlenen öğretmenin çoğu zaman yakın arkadaş olmaları gözlemi yapan öğretmenin nesnel bir değerlendirme yapmasını engelleyebilir. Yine bunun dışında, eğer öğretmenler

denetim süreçlerinde tamamen kendi başlarına bırakılırsa, bu durumun denetimin etkiliği ve kalitesi üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Ayrıca tartışma grupları ideal olan 4- 5 kişiden fazla öğretmenenden oluşturulursa, dedikodu merkezleri haline gelebilir (McNicol, 2008, s.1). McNicol bu endişelerini şöyle sırlamaktadır:

1. Meslektaşlar bu durumu karşılıklı tehdit unsuru olarak kullanabilirler.
2. Grup toplantılarına katılımda devam sorunu olabilir.
3. İnsanlar bu gruplarda eleştirildikleri hissine kapılabilirler ve moralleri bozulabilir.
4. Kişiler arasında güven sorunu olabilir. Gizlilik bazen korunmayabilir.
5. Grup dinamiği etkiliği belirleyebilir.
6. Bir kısım insan etkin diğerleri pasif kalabilirler.

6. AKSİYON ARAŞTIRMASI

Aksiyon araştırması, bir denetim programı olarak öğretmenler, denetmenler ve yöneticilerin işbirliği içerisinde çalışması anlamına gelir (Sullivan ve Glanz, 1999, s. 144). Aksiyon araştırması eğitimcilerin kendi çalışmalarına ilişkin öz değerlendirmelerini kapsayan bir uygulamalı araştırma çeşidir. Bireyler kendilerine sorular yönelterek, kendi öğrenmelerini izler ve değerlendirirler. Aksiyon araştırması genellikle sorun odaklıdır ve bireyin öğrenme ya da öğretme sürecinde sürekli olarak yaşadığı bir sorunun çözümlerini ortaya çıkarır. Aksiyon araştırması yapanlar ve denetmenler için denetlenen alan ile ilgili çok husus biliyor olmaları yeterli değerildir bu durum uygulamaya dökülmelidir. Bu anlamda salt denetim amaçlı konular bilinmesinden öteye geçip, etkileşim içerisinde uygulama örnekleriyle bunu hayata geçirmek önemlidir. Bu da “işbirliğine dayalı araştırma” (*Cooperative Inquiry*) ile olanaklıdır (Hawkins ve Sohoet, 2006, s.77).

Aksiyon araştırması eyleme geçmeden önce disiplinli bir araştırma yapılması sürecidir. Aksiyon araştırmasının temel amacı, kişinin eylemlerini, yöntemlerini (*metodolojilerini*) geliştirmesine yardımcı olmaktır. Aksiyon araştırmasının etkili olmasının en önemli nedeni, araştırmanın konusunun bizzat araştırma yapan kişinin sorunu olmasıdır.

Aksiyon araştırmasının eğitim kurumlarında uygulanmasının amacı, bireyin kendi kendini değerlendirilmesini sağlamak, okulun önceliklerinin sağlanması konusunda aşama kaydetmek, profesyonel kültür oluşturmak, okul personeli ve öğrencilerin öz yeterlik algısı ve güdülenmelerini (*motivasyonunu*) artırmak, gittikçe çeşitlenen öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak, eğitimin kalitesine katkıda bulunmaktır. Bu yöntem aynı zamanda yansıtıcı özelliği aracılığı ile denetimin yeterliğini de test eder. Burada her bir uygulamacı kendi denetim sürecini de kontrol etmektedir. Böyle bir süreçte amaç denetlenen öğretmenle denetleyen denetmen arasındaki engelleri kaldırarak öğretmenin konuya dair iç görüsünü ve anlayışını artırmaktır. (Hawkins ve Sohoet, 2006, s.78).

Aksiyon Araştırmasının Aşamaları

1. Bir odak noktasının belirlenmesi: Araştırmak istenilen konunun belirlenmesi, konuya ilişkin sorular geliştirilmesi ve bu soruları yanıtlayabilmek için bir plan hazırlanması,

2. Verilerin toplanması,
3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması,
4. Harekete geçilmesi (Glanz, 2005, s. 24; Sullivan ve Glanz, 1999, s. 144).

Aksiyon araştırması, öğretmene zaman kaybı ve fazladan iş yükü getirmeden, alternatif bir gelişim olanağı sunmaktadır. Bu yöntemde vurgulanmak istenen öz, kişinin olumlu ve olumsuz uygulamalarını kendisinin tespit etmesi ve gerekli değişiklikleri uygulamaya geçmesidir. Aksiyon araştırmasının denetimde kullanılması nispeten yeni bir olgudur. Aksiyon araştırması, öğrenci başarısı amacıyla öğretmenleri yansıtıcı uygulamalara yönelten öğretimsel denetimin önemli bir şeklidir (Glanz, 2005, s.17). Bu araştırma yönteminde hem öğretmenler hem de müdürler işi daha iyi anlamak için uygulama sürecinde birlikte çalışırlar. Bu süreçte hem denetmenler hem de öğretmenler aksiyon araştırmasını kendi uygulamalarını geliştirmek üzere kullanırlar.

Süreç, okul örgütünün geliştirilmesi, personelin mesleki gelişimi ve okula dayalı yönetimin geliştirilmesi için bir problem çözme süreci olarak başlamaktadır. Bu noktada, denetim de okulda gerek personel gelişimi ve gerekse okulun yönetsel süreçlerinin gelişimini içeriyorsa, aksiyon araştırmasının denetimde kullanılması kadar doğal bir husus olamaz (Glanz, 2005, s. 19). J. Glanz (2005, s.19), bu süreçte öğretmenleri değerlendirmedense “anamlı denetim” (*meaningful supervision*) denilen öğretimsel diyaloglara dâhil etmek gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda aksiyon araştırmasının, sistem bazında okul gelişimi bakımından bir yapı oluşturması, profesyonel problem çözme bilinci geliştirmesi, alınan kararların kalitesini artırması, öz değerlendirmeyi geliştirmesi, sürekli gelişim isteği uyandırması, olumlu bir öğrenme iklimi sağlaması ve mesleki gelişimi güçlendirmesi gibi yararlılıkları bulunmaktadır.

Aksiyon araştırmasının denetimde kullanılması ile ilgili bazı önemli hususlar vardır. Bunlardan ilki öncelikle öğretmen okulda bağımsız olarak bir çalışma yılını doldurmuş olmalıdır. Öğretmen, denetmenle belirledikleri ortak bir proje üzerinde çalışmalıdır. Bu projeyi tamamlamak için yıl boyunca araştırma ve geliştirme amacıyla düzenlenmiş zamanları olmalıdır. Öğretmen **Aksiyon Araştırması Projesine** başlamadan önce, bunu denetmeniyle tartışmalıdır (Glanz, 2005, s. 25). Bu durum raporlaştırılır ve bu rapor, öğretimde kullanılacak pedagojik yöntemler ve materyaller kadar projenin önemine, içeriğine ve sonuçlarına değinir. Bu çalışmada, araştırmanın önemi, öğretmenin araştırmada kullanacağı materyaller, takvim ve projenin kapsamının sınırlılıkları belirtilirken, proje için kullanılacak tüm materyalleri analiz etmek ve incelemek, projeye dayalı bir ünite programı geliştirip uygulamak gerekmektedir (Glanz, 2005, s. 25; Sullivan ve Glanz, 1999, s. 147). Aksiyon araştırmasındaki denetmen, müdür ya da lider denilen kişilerin olaylara tepki veren değil, öngören kişiler olması gerekir. Bu süreçte, destekleyici bir okul ortamı yaratmak, okuldaki çalışanları yansıtıcı gruplara ayırmak, takım çalışması ve meslektaş dayanışmasını teşvik eden bir yapıya kavuşturmak gerekir. Böyle yapıldığında öğretmenlerin kendi sorunlarını çözme konusunda daha fazla öncelik alacakları öngörülmektedir.

TARTIŞMA

Bilişsel koçluk, mentorlük, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması gibi alternatif denetim yaklaşımlarının ne olduğu ve nasıl uygulandığını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, geleneksel denetim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında, alternatif denetim yaklaşımları, öğretmenin yeterlik algısını ve kendi farkındalığını artırarak bireysel özerklik ve işbirliği duygusunu geliştirdiği, öğretmene daha fazla sürece katılma olanağı tanıdığı, kendilerini rahat ifade etme olanağı sağladığı, karşılıklı olarak mesleki deneyimlerinden yararlandıkları ve böylece kendi gelişimlerine katkıda buldukları ve her husustan önemlisi, yaptıkları işi daha anlamlı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, denetim algısı, öğretmen üzerinde baskı unsuru olmaktan çıkmakta, denetmenlerin rolleri belki de bu alternatif yöntemlerle gerçek işlevine yani rehberlik işlevine dönüşmektedir. Farklı ihtiyaçlara cevap veren bu farklı denetim yaklaşımlarından herhangi biri, öğretmenlerin tüm ihtiyaçlarına cevap veren bir yaklaşım olamaz. Bu çalışmada sözü edilen denetim yaklaşımlarından herhangi birisinin diğerine üstün yanı olabilir, ancak belki de bu yaklaşımların bir birleşimi (kombinasyonu) okulların gerçek işlevinin yerine getirilmesinde kullanılabileceği düşünülebilir. Dönüşen toplumsal yapılar paralel olarak, eğitim sistemlerinin de dönüştüğü dolayısıyla denetimin de geleneksel kalıplarından çıkarak alternatif denetim yaklaşımlarına kapılarını açması gerektiği öngörülmüştür.

KAYNAKLAR

- Alfonso, R.J. (1977). Will peer supervision work? *Educational Leadership*, May, 594-601.
- Benshoff, M. J. & Paisley, P. (2001). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling & Development*, January/February, 74, 314-318.
- Benshoff, M. J. (2001). Peer consultation as a form of supervision. *Reading for Child and Youth Care Workers*, 15, 1-5.
- Blumberg, A. (1986). *Supervisor and teachers: A private cold war*. California: Mr Cutrhan Publishing,
- Costa, L.A & Kallick B. (2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60-62.
- Davis G A, & Thomas M. A. (1989), *Effective schools and effective teacher*. Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Garmston, R., Linder, C. & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Glanz, J., (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio: To promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Hawkins, P. & Sohoet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. Open University Pres, Third Edition, England.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies In Continuing Education*, 29(2), 207-221.
- McFaul, A. S. & Cooper, M.J. (1984). Peer clinical supervision: Theory vs. reality. *Educational Leadership*, April, 4-9.
- McNicoll, A. (2008) Peer supervision -no-one knows as much as all of us. *Coaching and Mentoring Center*, New Zealand, 1- 4.
- Moore, K.B. (2001). Mentoring and coaching teachers. *Early Childhood Today*, 16(3), 2-15.
- Peterson, D.P. (1995). *Teacher evaluation*. California: Carvin Press Sage Publishing,
- Scheal, P. (1992). *The staff development handbook*. London: Kogan Page Ltd.

- Senge, P. (2006). *The fifth discipline-the art and practice of the learning organisation*. Doubleday, N. York.
- Single, P.B. & Single, M.R. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 301-320.
- Sullivan, S. & J. Glanz. (1999). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Treslan, L.D. (2008). Educational supervision in a transformed school organisation. *Memorial University of Newfoundland*, 1-8.
- White, D. (2006). Cognitive coaching when used alongside proven management techniques can increase in technical organisations. *Jossey Bass*, 1-6.
- Zepeda, J. S. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.