



## A Model for Clinical Supervision to Supervise Teachers' Classroom Activities

Abdurrahman İLĞAN\*      Semra KIRANLI\*\*

**ABSTRACT:** This study aims to examine the notion of clinical supervision which has lately been a primary supervision technique in the contemporary world and it is in accordance with the notion of supervision which carries great importance for the organizations to fulfill their objectives and to plan their activities in order to reach their goals towards the direction of the process. Clinical supervision is a supervision technique, appeared after the 1960s, derived from medical studies, stating the class in which the supervision was done and developing the teachers' behaviours containing teaching processes. In this study following subjects are examined: Concept of supervision and its importance; principal functions and assumptions of clinical supervision; human relations, teacher evaluation and characteristics of supervisor in clinical supervision; models and cycles of clinical supervision and limitation of clinical supervision.

**Key words:** Clinical Supervision Model, Models for Clinical Supervision, Qualities of Supervisor, Interview, Observation, Teacher Evaluation.

---

\* Ph. D. Celal Bayar University Faculty of Education e-mail: abdurrahmanilgan@gmail.com

\*\* Doctorate Student in Ankara University Faculty of Educational Sciences. e-mail: sem-@usa.net

### SUMMARY

Today, the success of organisations depends on the supervision of the way and the amount of the goals they reach. For that reason, experience is inevitable in the purpose-process-result dimensions. When there is no supervision in organisations, there will be disorder, inactiveness and loss of power. That makes supervision a compulsory condition.

This study deals with clinical supervision, basic assumptions of clinical supervision, human relations in clinical supervision, teachers' evaluation in clinical supervision, qualities of supervisors in clinical supervision and some models for clinical supervision.

Modern approaches in administration have a tendency for the paradigms that give importance to human relations, that are human centered and defend the idea that human factor should be valued and claim that the organisational success can only be reached in this way. In this context, clinical supervision seems to be an approach in which supervisors need to regard themselves as mentors/councillors for those being supervised. Clinical Supervision depends on the processes in which supervisors interview teachers before observation, observe teachers in clinical environment – classroom, gather necessary information about teaching, analyse, treat and guide teachers educationally. Clinical supervision is a strong model that can be directed towards mentorship which requires the education of both teachers and supervisors and towards professional development based on setting objectives. Clinical supervision contains a lot of assumptions different from those in traditional assessment and evaluation methods. Since clinical supervision is based on human relations, supervisors have to use their abilities in effect and influence category rather than those in power and control category. The word 'supervision' alone creates the feelings of being threatened and worried, although clinical supervision have human relations based assumptions. That makes the qualities of supervisors quite important in clinical supervision. Clinical supervisors have to be more experienced in the subject being taught than teachers, be cooperative, have practical and humane abilities, know the environment, the school and the students well enough and be able to spend time to supervise. There are four well-known models for clinical supervision; real clinical supervision, humanist/artistic supervision, technical/teaching supervision and developing/reflecting supervision models. While Cogan (1973) defines an eight-stage clinical supervision, Hopkins and Moore (1993) define clinical supervision as a model containing a five-stage cycle and focusing on teachers' development analysing the teachers. These five stages are pre-observation interview, observation, analysis and strategy, post-observation interview and post

observation analysis. Clinical supervision has quite a few limitations. If the number of these limitations can be reduced, the applicability level of clinical supervision rises. This study accepted the clinical supervision model containing the five-stage cycle developed by Hopkins and Moore (1993).



## Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli

Abdurrahman İLĞAN\* Semra KIRANLI\*\*

**ÖZ.** Bu çalışmanın amacı, günümüz dünyasında, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmelerinde ve amaçlara ulaşma doğrultusunda sürece yönelik eylemlerini düzenlemelerinde önem taşıyan denetim kavramı doğrultusunda, denetim tekniklerinden son zamanlarda özellikle ön plana çıkan klinik denetim kavramını incelemektir. Klinik denetim, 1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkmış, tıp alanından türemiş, denetimin yapıldığı sınıfı belirten, öğretmenin öğretme süreçlerini içeren davranışlarını geliştirerek, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik bir denetim tekniğidir. Bu çalışmada sırasıyla şu konular incelenmiştir: Denetim kavramı ve önemi; klinik denetimin temel işlevleri ve varsayımları; klinik denetimde insan ilişkileri, öğretmen değerlendirme, denetmen nitelikleri; klinik denetim modelleri ve aşamaları ile son olarak da klinik denetimin sınırlıkları.

**Anahtar Sözcükler:** Klinik denetim modeli, klinik değerlendirme modelleri, denetmen nitelikleri, görüşme, gözlem, öğretmenin değerlendirilmesi.

\*Dr. Arş.Gör., Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi MANİSA e-mail: abdurrahmaniilgan@gmail.com

\*\* Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi EYTEP Anabilim Dalı e-mail: sem-@usa.net

## **GİRİŞ**

Günümüzün gelişmiş modern dünyasında çevremizde gördüğümüz ve hizmetlerinden yararlandığımız birçok örgüt mevcuttur. Örgütlerin çok çeşitli ve farklı amaçları olmakla birlikte örgütler genellikle insan hayatını kolaylaştıracak mal veya hizmet üretirler. Örgütlerin amaçlarını başarabilmesi, varlıklarını devam ettirebilmelerinin en temel koşuludur. Bundan dolayı bütün örgütler, eylem ve enerjilerini amaçlarını başarma doğrultusunda örgütler ve yönlendirirler. Her örgütün idealde başarmak istediği makul amaçları olmakla birlikte, bu amaçların tümünü isteği doğrultusunda başarması her zaman mümkün olmamaktadır. Örgütün amaçlarına ulaşamamasındaki temel nedenler, amaçlardan sapma veya eylemlerin doğru biçimde yerine getirilmemesidir. İşte örgütün amaçlarından saptığı veya işlerin doğru biçimde yapılamaması noktasında denetim işlevi ortaya çıkmaktadır. Denetim, örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini ve yapılmakta olan işlerin örgütün amaçlarına katkısını ortaya koyarak, eksik ve yanlışları düzeltici önlemler almak suretiyle örgütün daha etkili olması için vardır. Bu durum ise, denetimin örgütler için kaçınılmaz bir öneme sahip olduğunun temel bir göstergesidir.

### **Denetim Kavramı ve Önemi**

Klinik denetim kavramına geçmeden önce, denetim kavramına açıklık getirilmesi uygun olacaktır. Aydın (1986, 1) denetimi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak açıklamıştır. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 1986, 1). Bursalıoğlu (1982, 172) da denetimi, 'kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci', olarak tanımlamaktadır. Sullivan ve Glanz (2005, 6) ise denetimi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla, öğretmenin öğretimle meşgul olması süreci olarak açıklamışlardır. Okul denetiminin esas noktası, öğretimin geliştirilmesi ve bunun sonucunda öğrencilerin eğitimdeki başarılarının en üst seviyeye çıkarılmasıdır. Buna göre denetim; öğretim etkililiğinin sağlanması ve işgörenlerin başarılarının artırılması olmak üzere iki seviyede incelenebilir (Guthrie ve Reed, 1991, 339).

Başar (1995, 4) denetimin, eylem-amaç uyumunun sağlanması için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Değerlendirme yolu ile girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikler belirlenir ve azaltılır ya da giderilir (Aydın, 1994, 162 ). Denetim sistemi, her örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Aydın, (1986, 1-3) denetimi gerekli

kılan birinci unsurun, yönetim literatüründe ‘entropy’ olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemek olduğunu belirtmiştir. Sistem denetim aracılığıyla parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar. Her örgütün amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekir (Taymaz, 1997, 3). Değerlendirmenin genel amacı, örgütün etkililik derecesini arttırmaktır. Amacı daha etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Değerlendirme örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştığı amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Eğitim örgütlerinde öğretmeni değerlendirmenin dört amacı vardır. Bunlar; öğretmenin gelişimi, okulun gelişimi, öğretmen hakkında işe alma, yükselme ödül vb. konularda karar verme ve okulun düzeyini belirlemektir (Açıkgöz, 1998, 151-152).

Son yıllarda denetim sürecinde müfettişlerin rehberlik rollerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu süreçte ise öğretmen merkeze alınmıştır. Bu gelişmeler son dönemlerde ortaya çıkan çağdaş yönetim anlayışları ile doğru orantılı olarak görülebilir. Çağdaş yönetim anlayışları insan ilişkilerini önemseyen bir süreci kabul etmektedir. Bu yönetim süreci denetimi de etkilemiştir. İşte bu düşünceler ışığında son zamanlarda özellikle klinik ve sanatsal denetim teknikleri ön plâna çıkmaktadır. Aşağıdaki başlıklarda klinik denetim modeli ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

### **Klinik Denetim Kavramı ve Temel İşlevleri**

Klinik denetim kavramı Harvard Üniversitesi’nde çalışan Cogan ile Goldhammer tarafından, 1960’lı yıllardan sonra ortaya konmuş, ardından Pittsburg Üniversitesi’nde konuyla ilgili çalışmalar devam etmiştir. Klinik denetim, başlangıcından beri uzman kişiler tarafından geniş ve değişik perspektifler içinde yorumlanmıştır. Daha sonra da zaman içerisinde klinik denetim ile ilgili birçok makale yayınlanmıştır (Pajak, 2002, 189). Klinik kavramı tıp alanından türetilmiştir. Klinik denetim, öğretimi geliştirmek amacıyla, sınıfta öğretim ile ilgili davranışları doğrudan gözlem yöntemiyle bilgi toplamaya dayanır (Tanner & Tanner, 1985, 182). Bir denetim konusunda, ‘klinik’ kavramı denetimin yapıldığı yeri, yani sınıfı belirtmektedir (Hopkins & Moore, 1993, 78). Cogan (1973) tarafından geliştirilen klinik denetim, pedagojik yöntemlerin kamu okulu sınıflarına uygulanması üzerine yoğunlaşır. Bu, sınıf içindeki yüz yüze etkileşim, bu etkileşimi uzaktan incelemek yerine öğretmenin ve öğrencilerin gerçek davranışlarını incelemeyi içerir (akt. Hopkins & Moore, 1993, 78). Tanner & Tanner (1985, 183), klinik denetimin öncülerinden olan, Cogan’ın klinik denetim ile ilgili tanımını, “öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla,

müdür tarafından sınıf ortamında öğretmen hakkında verilen bilgilerin ışığında, öğretmenin sınıf içi davranışlarını geliştirmek amacıyla yapılan öğretim uygulamaları”, şeklinde ifade etmişlerdir. Sergiovanni ve Starratt (1993) ise klinik denetimi, öğretmenin öğretime yönelik davranışlarında değişim sağlayan ve öğretmene doğrudan yardım sağlayan destek sistemi olarak tanımlarken; Mosher ve Purpel ise (akt. Tanner & Tanner, 1985, 182) öğretmenin sınıf performansını gözleme, analiz etme ve tedavi etme planı olarak tanımlamışlardır. Sergiovanni ve Starratt (1993, 223)’e göre klinik denetimin temel içeriği; sağlıklı denetim iklimi ve ikili destek sistemine dayanan iş arkadaşlığının kurulması, gözlem öncesi görüşme, sınıfta öğretmen gözlemi ve analizlerden oluşur.

Ayrıca Goldhammer (1969) klinik denetimin, gerçek öğretim olaylarının birinci elden gözlem verilerini merkeze alması gerektiğini savunmaktadır. Denetim, öğretim davranışları ve faaliyetleri kurumsal gelişme amacıyla analiz edildikleri için, denetmen ve öğretmen arasındaki doğrudan yüz yüze etkileşime odaklanmalıdır. Klinik denetimin bu temel işlevi bu tip denetimi denetmen ve öğretmen arasında gerçekleşen profesyonel bir meslektaşlık olarak değerlendiren Cogan (1973) tarafından da desteklenmektedir (akt. Hopkins & Moore, 1993, 79). Goldsmith (akt. www2.andrews.edu), diğer tanımları da gözönünde bulundurarak klinik denetimi, “bilgilerini ilk elden gerçek öğretim olaylarını gözleyerek ve yüz yüze görüşmeyi sağlayarak, denetmen ile öğretmen arasında etkileşimi sağlayarak, öğretmenin öğretim davranışlarını analiz ederek öğretim faaliyetlerini geliştirme süreci”, olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda tanımların ortak yanlarının; öğretim sürecini geliştirmek amacıyla, öğretmenin sınıf içinde yeterli bir denetmen tarafından gözlenerek, öğretmenin öğretim süreciyle ilgili davranışını geliştirmek suretiyle öğrenci başarısını arttırmak, olduğu söylenebilir.

Klinik denetim, profesyonel uygulamaların gerçek dünyasından ortaya çıkmıştır. Bu teknik, öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla çalışan denetmenlerin karşılaştığı ciddi problemleri çözmek için geliştirilmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 223). Susan’a göre de (2001, 230) klinik denetim, gerçekte bilgili ve etkili öğretmen olunması ve desteklenmesi için gelişim ve dönüt sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Çünkü klinik denetim yansıtıcı uygulamaların geliştirilmesini destekler. Klinik denetimde denetmenin birincil rolü, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretimlerini değerlendirme yeterliklerini güçlendirmektir. Bundan dolayı klinik denetim, öğretmenlerin denetimi için iyi bir model olmalıdır. Bu sebeplerden dolayı

klirik denetim, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitiminde desteklenen bir modeldir.

Klinik denetim profesyonel gelişim için güçlü bir modeldir, bunun sebepleri: (1) Klinik denetim işlevseldir. (2) Denetimin ve değerlendirmenin diğer modellerine transfer edilebilir hatta profesyonel gelişime de yönlendirilebilir. Klinik denetimin arkasındaki temel kavramsal destekler ve teoriler; meslektaş yardımlaşması, mentorluk ve hedef kurmaya uygulanabilir (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 223).

Klinik denetim ile ilgili çeşitli branşlardan ve farklı kıdemlere sahip öğretmenler üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaları yapanlardan, McCoombe, Potash, Grimmett, Crehan ve Bureau'nun araştırmalarında, müdürler denetmen; Robison'un araştırmasında denetmen meslektaş; ve Kilbourn'nun araştırmasında ise denetmen, üniversiteden gelen bir öğretici gibi hareket etmiştir. Araştırmalar farklı bakış açılarıyla rapor edilmiştir: Bunlardan dördü denetmenler tarafından, biri öğretmen tarafından ve diğeri ise dışarıdan gelen iki gözlemci tarafından rapor edilmiştir. Bu farklılıklara rağmen bu durumlar şu ortak sonucu desteklemektedir: Belli koşullar altındaki klinik denetim, öğretmenlerin öğretim ve öğretimsel davranışları ile ilgili düşünceleri hakkında güçlü değişikliklere sebep olabilir (akt. Nolan, Hawkes ve Francis, 1993, 52).

Kilburne sürecin başarı analizinde üç noktayı örnek göstermektedir (akt. Nolan, Hawkes ve Francis, 1993, 52 - 53).

1. Özerklik: Amaç, öğretmen için daha analitik ve kendini yönlendirebilmedir.
2. Ortaya Çıkarma: Davranış değişimi, gözlemsel verilerden ortaya çıkar.
3. Devamlılık: Süreç zaman ilerledikçe ortaya çıkar.

Klinik denetim ile ilgili tüm tanımları göz önünde bulundurarak, klinik denetimin amacı, içeriği ve sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Goldhammer ve diğer, akt. Ağaoğlu, 1997, 36-37).

Klinik Denetim;

- Öğretimi geliştirmek için bir yöntemdir,
- Öğretim sürecine kasıtlı olarak müdahale etmektir,
- Öğretmen ile denetmen arasındaki işbirliği ve karşılıklı güvene dayanır,



- Sistemattir, ancak sürekli olarak yöntembilimin değıştirilmesini ve esnekliği gerektirir,
- Gerçek – ideal ayrılığını desteklemek için üretici gerilim yaratır,
- Denetçinin de eğitilmesini (özdenetimle) gerektirir.

Ancelson ve Gall (1992, 12-13; akt Ağaoğlu, 1997, 37-39) klinik denetimin temel işlevlerini aşğıdaki gibi alt amaçlar şeklinde sıralamışlardır:

- Nesnel dönütle öğretmenler tarafından öğretimlerinin mevcut durumu ve olması gerekenin karşılaştırılmasının yapılması,
- Öğretim sorunlarını tanılama ve ölçme,
- Öğretimin etkililik derecesinin artırılması için, öğretmenlerin öğretim stratejilerindeki becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmene yardım etme,
- Yükseltme, işe alma (sözleşme uzatma) ve diğer konulardaki kararlar için öğretmeni değerlendirme,
- Öğretmenlere, sürekli mesleki gelişime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmek için yardım etme.

Klinik denetimin amacının gerçekleştirilmesi önemli ölçüde, okulda bulunan tüm bireylerin orada bulunmak istemelerine, programa ilişkin önemli sorunlara ilgi duymalarına, içinde buldukları ortamda kendi varlıklarından haberdar olmalarına ve kendi bireysel varlıklarının yanında, etrafındakilerle bir grup ruhu oluşturmalarına bağlıdır (Aydın, 1986, 32-33).

### **Klinik Denetimin Temel Varsayımları**

Klinik denetim birçok varsayımdan oluşmuştur. Bu varsayımlar, geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklıdır ve bu durum klinik denetimi şimdiki durumdan daha ileri bir duruma götürür (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 226).

Hopkins ve Moore (1993, 80-82) klinik denetimin varsayımlarını aşğıdaki gibi açıklamışlardır:

**1.** Öğretmenler kendi öğretmenliklerini sentezleme yeteneğine sahiptirler ve öğretmenliklerini geliştirmek için yöntemlere katkı sağlayabilirler. Öğretmenler bunda etkili olabilmek için durumları, davranışları, uygulamaları, etkililiği ve başarıları kontrol etmelidir.

Öğretmenlerin ‘Ben neyi niçin yapıyorum’ sorusunu kendilerine sormaları, kendilerini yapıcı bir biçimde gözlemelerini sağlayacaktır.

**2.** Klinik denetim, öğretmenin, problemleri çözebilmek için kişisel kaynaklara ve güdüye sahip olduğunu kabul eder. Denetmenin rolü, öğretmenin problemleri tanımlayıp açıklık getirmesine yardımcı olmak ve öğretmenin denetmenlerden veri almasını ve çözüm geliştirmek için denetmenin yeteneklerinden faydalanmasını öngörür.

**3.** Denetmenler gözlem için hazır bulunmalıdırlar. Onlar sınıf içinde olup bitenleri gözlemeden (bilmeden) öğretmene yardım edemezler. Özellikle de deneyimsiz öğretmenlerin, akademisyenler ve işbirliği yapan öğretmenlerin yardımı olmadan makul bir gelişme sağlamaları pek de olası değildir.

**4.** Denetmenler, öğretmenlerin eğitici stratejilerini geliştirmek ve onlara rehberlik etmek için geri besleme sağlamalıdırlar. Denetmenler, özetleyici değerlendirmeden ziyade (karar verme veya tavsiyeler, iş veya notlar hakkında) geliştirici ve eğitici değerlendirmenin (gelişme imkanı sağlamak için) birincil sorumluluğunu kabullenmelidirler.

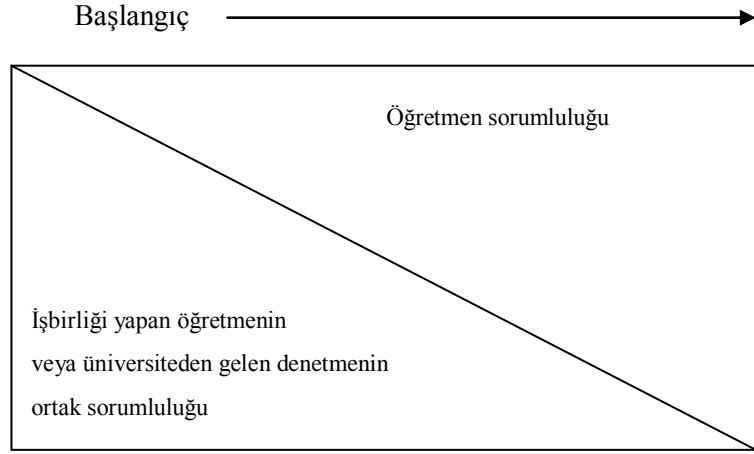
**5.** Öğretmenlerin klinik denetimleri, verilerin sistematik yorumlanması yoluyla sınıf içi öğretme ve öğrenme analizlerini kullanarak öğretimi geliştirebilir. Bu sistematik, veri tabanlı gözlem ve verilerin yorumlanması öğretimsel performans göz önünde tutulduğunda tüm yorumlayıcı hükümlerin temelini oluşturur.

**6.** Klinik denetimin kullanımı, akademik personel ve kamu okulu öğretmenlerinin gözetmenlik ve sorumluluk rollerinin eşit muameleleri vasıtasıyla işbirliğini teşvik etmesi sebebiyle olumlu bir davranıştır.

**7.** Klinik denetim, öğretimsel analizlerin temeli sözlü etkileşim esası üzerinde öğrenci – öğretmen merkezli bir süreç olup, öğretmen davranışları üzerinde istenen değişiklikleri meydana getirir. Sosyal bir çevrede davranış bilimlerinin prensiplerini uygulayarak öğretimsel değişkenlerin manipülasyonu, denetmenlere kuvvetleri tespit etmede yardımcı olacak, değişik olaylara ağırlık verecek ve uygulanmış pratik profesyonel kararların verilmesini sağlayacaktır.

**8.** Klinik denetimin yapısı; modeli ahlaki, tarafsız ve hassas olmaya zorlar. Etkili bir değerlendirme sistemi bilgi toplama işlemi, kararları, eylemleri ve tavsiyeleri çürütecek önyargılı kararlar almaktan alıkoyar. Denetmenlerin geçmek durumunda oldukları süreç onların klinik denetimlerde etkili olmalarını sağlayacak tarafsızlığı da kazandıracaktır. Klinik denetim süreçlerinden bir tanesi de öğretmenlere geri bildirim

sağlamak olacağından, rehber önderliğindeki uygulamalara daha az ihtiyaç ve kendi çalışmalarında daha özgür, bağımsız olmalarını teşvik edecektir. Üniversite akademik personelinin ve denetmenlik yapan öğretmenlerinin ortak sorumluluğu gittikçe azalacak ve öğretmen tarafından üstlenilen bilinçli bir sorumluluk artacaktır. Bu ilerleme, öğretmenin belirli bir problemin çözümündeki başarılı ve etkin oluşunda ne kadar desteği olduğu yönünde bir değerlendirmeyle ölçülür. Klinik denetim desteği ortadan kaldırmaz tersine öğretmenin aşamalı olarak daha özgür olmasını teşvik eder. Klinik denetim yaklaşımı öğretmenlere dünya hakkında daha net daha yaratıcı düşüncelerini sağlar ve hepsi için belirgin rolleri tanımlamayı sağlayacak kişisel yeterliliği ve kendi kendini analiz düzeylerine ulaşmalarını sağlar. Bu sürecin görsel sunumu Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Klinik Denetim Sürecinde Taraflara Düşen Sorumluluğun Zamana Göre Değişimi

Kaynak: Hopkins ve Moore, 1993, *Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision*. Dubuque, U.S.A.: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.

Weller (1977, akt. Hopkins ve Moore, 1993, 80-81) klinik denetimin ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Öğretmenler öğretimi geliştirmek için, belirgin entelektüel ve davranışsal yetileri öğrenmelidirler.
2. Denetmenler, sistematik veriler esasına dayalı öğretim süreçlerini analiz edebilmek için, öğretmenlerin yeti geliştirmesine yardımcı olmasında sorumluluk almalıdırlar.

3. Denetmenler, öğretmenin neyi nasıl öğretmesi gerektiğini vurgulamalıdır. Bunu da öğretmenin kişiliğini değiştirmek için değil, öğretimi geliştirmek için yapmalıdırlar.
4. Planlama ve analiz yapma, gözlemin açıklığı esasına dayalı ve öğretim hipotezlerini test ederek ve yaparak gerçekleşmelidir.
5. Görüşmeler, öğretmen adayı ile yakından ilgili ve önemli öğretim konularıyla ilgilenmelidir.
6. Geri bildirim görüşmesi, başarısız bölümlerin yorumundan ziyade, başarılı bölümlerin pekiştirilmesi üzerinde ve yapıcı analizler üzerine yoğunlaşmalıdır.
7. Geri bildirim, temelsiz önyargılara göre değil, gözlem kanıtları üzerine yerleştirilmelidir.
8. Planlama, gözlem ve analiz döngüsü sürekli ve toplumsal olmalıdır.
9. Denetim, karşılıklı eğitim anlayışlarının arayışı içerisinde denetmenlerin ve öğretmen adaylarının meslektaş oldukları dinamik bir alış-veriş sürecidir.
10. Denetim süreci birincil olarak, öğretimin analizine dayanmalıdır.
11. Her öğretmen özgür bir şekilde, sorunları inceleyecek, analiz edecek, kendi öğretmenlik stillerini geliştirecek ve kişisel öğretmenlik stillerini uygulayıp ilerletecek sorumluluğa sahiptir.
12. Denetim, öğretmenlik tarzında algılanıp, analiz edilip geliştirilebilir.
13. Denetmenler, öğretmenlerin analiz ve eğitim değerlendirmeleri tarzına benzer bir şekilde, kendi denetimlerini değerlendirip sorumluluklarını analiz edecek özgürlük ve sorumluluğa sahiptirler.

### **Klinik Denetimde İnsan İlişkileri**

Öğretmenler ile kendileri arasında bir güven ortamı oluşturmak denetmenlerin sorumluluğu altındadır. Denetmenlerin bu tavrı, denetim sürecinin ayırt edici özelliği olarak öğretmenin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını en üst seviyede tutmaya dikkat ederek daha da ileriye götürülebilir. Öğretmenin denetmeni değerli bir kaynak olarak görmesi, iletişimde karşılıklı saygılı tavır ve kişi kıymetinin yanında denetmenin yeterlilikleri, güvenli ilişkilerin doğmasını sağlar. Daha çabuk ve etkili bir güven ortamının doğması olasılığını artırmak için bir teknik de, başarıyla kullanılabilir olan 'müşteri merkezli' yaklaşımdır. Otorite sahibi olanların sıcak, olumlu ilişkiler kurmak için kullanabilecekleri davranış türlerini

Rogers (1977) Tablo 1’de anlatmaktadır. Tablo 1’de gösterilen bu davranış türleri, klinik denetimi temel alan başarılı ilişkiler için bir denetmenin güç ve kontrol kategorisi yerine, etkileme ve etki kategorisinden davranışları kullanması gerektiğini ortaya koyar (Hopkins & Moore, 1993, 85).

Nolan, Hawkes ve Francis (1993, 52), öğretmenlerin düşüncelerinde ve davranışlarında değişimi kolaylaştıran beş ortak özelliği aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Öğretmenlerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissedecekleri iş arkadaşlığının geliştirilmesi,
2. Öğretmenlerin denetim sonucu üzerindeki etkisi,
3. Denetim sürecindeki devamlılık,
4. Gerçek öğretim ve öğrenme olaylarına odaklanmış tanımlayıcı kayıtların olması,
5. Öğretmen ve denetmen tarafından ön görüşme sürecinin merkeze alınması.

**Tablo 1.** İşgörenleri Etkilemesi Bakımından Liderliğin İki Uç Noktası

Etkileme ve Etki	Güç ve kontrol
Kişilere ve gruplara özerklik verme	Kararlar verme
İnsanları bildiğini yapmada serbest bırakma	Emirler verme
Fikirlerini ve duygularını bir öneri olarak sunma	İkincillerin davranışlarını yönlendirme
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Kendi fikirlerini mantığa en yakın olarak görme
Bağımsızlığı düşünce ve harekette destekleme	İnsanlar ve kurumlar üzerinde yetki kullanma
Ortaya çıkan “kabul edilemez” yenilikleri kabul etme	Gerektiğinde hakim olma
Görevlendirme ve tam yetki verme	Öğretme, yönlendirme ve tavsiyede bulunma
Özeleştiriyi destekleme	Diğerlerini değerlendirme
Diğerlerinin başarısında ve gelişmesinde ödüle değer yön bulma	Ödül verme ve kendini ödüllendirme

**Kaynak:** Hopkins ve Moore, 1993, Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision. Dubuque, U.S.A.: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.

### **Klinik Denetimde Öğretmeni Değerlendirme**

Denetleme sürecindeki bütüncü bir öge de öğretmenin değerlendirilmesidir. Fakat değerlendirme çoğu zaman olumlu bir çalışma ilişkisine tehdit unsuru katar. Yine de değerlendirme hassasiyetle yapıldığı takdirde, çalışma ilişkilerinde olumlu bir öge olarak bulunabilir. Glickman (1995) bir kişinin aynı zamanda hem denetmen hem de yardımcı görevini doldurabileceğine inanmaktadır. Denetmenler böyle durumlarda özellikle güvenilirliği ve inanırlığı sağlayabilmek için çok çalışmalıdırlar. Öncelikli ilgilerinin onların öğretimlerini iyileştirmeye yardımcı olmak olduğuna öğretmenleri ikna etmek zorundadırlar. Aslında, Stufflebeam (1988) öğretmenin kendini takdir etme, motivasyon, mesleki kariyer, performans ve kişilik değerlendirme konusundaki tutumunu geliştirilmesi için, profesyonel, saygılı, ve nezaket içinde yapılan bir değerlendirmenin olumlu çalışma ilişkilerini zedelemeyeceğini ortaya koymuştur. Böylelikle kurulan gerekli olumlu ilişkilerle denetmenler, öğretilerdeki öğretim değişikliklerini ortaya çıkarmak için 'performans odaklaşması' türü denetime doğru yol alabilirler (Hopkins ve Moore, 1993, 84).

### **Klinik Denetimde Denetmenin Nitelikleri**

Goldhammer, klinik denetimde denetmenin üç temel rolünü; yönetim, program ve öğretim olarak açıklamaktadır (akt. www2andrews.edu). Klinik denetim, denetmenin program konusunda uzmanlık bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir. Klinik denetim, sadece program kuram ve geliştirmede değil, konu alanında da uzmanlık gerektirmektedir. Konu alanı uzmanı olmadan sınıf içi etkinlikleri gözleme, analiz etme ve değerlendirmenin yeterli olması, istenilen sonucun alınması beklenemez. Böyle olmasına karşın uygulamalar o yönde sürdürülmektedir (Balcı, 1986, 34). Klinik denetimde müfettişin öğretmenin branşında, öğretmenden daha deneyimli, öğretmen, yönetici ve diğer personel ile işbirliği yapabilmesi için teknik ve insancıl yeterliklere sahip olması; çevreyi, okulu, öğrencileri iyi tanınması, denetime gerekli zamanı ayırabilmesi gerekir. Klinik denetim bir bakıma bireysel, yakından, içsel, tam, sürekli ve teknik bir ders denetimidir. Bu denetimde denetmen, her öğretmene haftada en az iki saat zaman ayırır. Bu süre ilerleyen haftalarda azaltılabilir (Doll, 1983; akt. Balcı, 1987, 29).

Guthrie ve Reed (1991, 340), klinik denetim için seçkin bir denetmenin atanması gerekmediğini ifade etmektedir. Onlara göre, yerel yöneticilere ve bölüm başkanlarına ilaveten diğer öğretmenler klinik denetmenler olarak görevlendirilebilirler. Bunlar geçici olarak denetim rolünü üstlenirler. Ama esas klinik denetmen olanların, etkin öğretim tekniklerini, sınıf gözleme sistemlerini bilmeleri ve meslektaşlarına destek olan, onları korkutmayan

davranışları bilmeleri gerekir. Zaman ilerledikçe, belki de okuldaki her öğretmen klinik denetmen olarak görevlendirilecektir. Klinik denetimde denetmenin görevlerinden birisi de, öğretmenlerin hedeflerini seçmede ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 226).

### **Klinik Denetim Modelleri**

Pajak (2002, 190), klinik denetim modellerini Tablo 2 deki gibi açıklamaktadır.

Klinik denetimin bilinen bu dört modeli; amaçlar konusunda çabalama, toplanan verilerin çeşidi ve onları kaydetmek için izlenen prosedürler, içerdikleri adımların sırası ve sayısı, denetmenin öğretmen üzerinde kontrol derecesi ve, gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmenin doğası ve yapısını içine alacak şekilde birçok farklılıklara sahiptirler (Pajak, 2002, 190).

### **Klinik Denetimin Aşamaları**

Morris Cogan (1973, 10-12), klinik denetim döngüsünü sekiz aşamadan oluşan bir bütün olarak algılamaktadır. Bunlar; (1) öğretmen denetmen ilişkisinin kurulması ve denetmen ile öğretmen arasında güven oluşturulması, (2) öğretmenle (anlatacağı ders, materyal, yöntem, öğrenme süreci, beklenen sorunlar, geri bildirim ve değerlendirmeye hazırlık için) plan yapılması, (3) sınıfta hangi gözlem tekniklerinin kullanılacağı ve hangi verilerin toplanacağına karar verilmesi, (4) öğretimin gözlenmesi (video veya ses kaydı kullanılabilir), (5) öğretim – öğrenim sürecinin çözümlenmesi, yani denetmen ile öğretmenin ders sürecini birlikte analiz etmesi, (6) denetmen – öğretmen görüşmesinin stratejisinin planlanması, (7) denetmen – öğretmen görüşmesinin sağlanması, (8) yeni bir görüşme için plan yapılmasıdır (Ağaoğlu, 1997, 58; Tanner & Tanner, 1985, 180; Guthrie & Reed, 1991, 339). Klinik denetime eğilenlerden Mosher ve Purpel (1972, 78; akt. Aydın, 1986, 33) ise, klinik denetim döngüsünü; planlama, gözlem ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir bütün olarak görmektedirler Gorton (1983) ise, klinik denetim döngüsünü; ön görüşme, gözlem, son görüşme ve yeniden dönüşün başlatılmasından oluşan dört aşamalı bir bütün olarak görmektedir (akt. Balcı, 1987, 29).

Klinik denetim döngüsü, öğretmenlerin tam kapasitelerini gerçekleştirmelerini sağlamak için beş bağımsız aşamanın tam olarak uygulanmasını gerektirir. Herhangi bir aşamadaki uygulama başarısızlığı veya eksikliği devamlılık zincirinin kopmasına yol açacak ve klinik denetimi ve bunların öğrenci üzerindeki olumlu etkisini azaltacaktır. Yine de çoğu klinik denetim destekçileri, tam kapasiteye ulaşmadaki başarısızlıkların

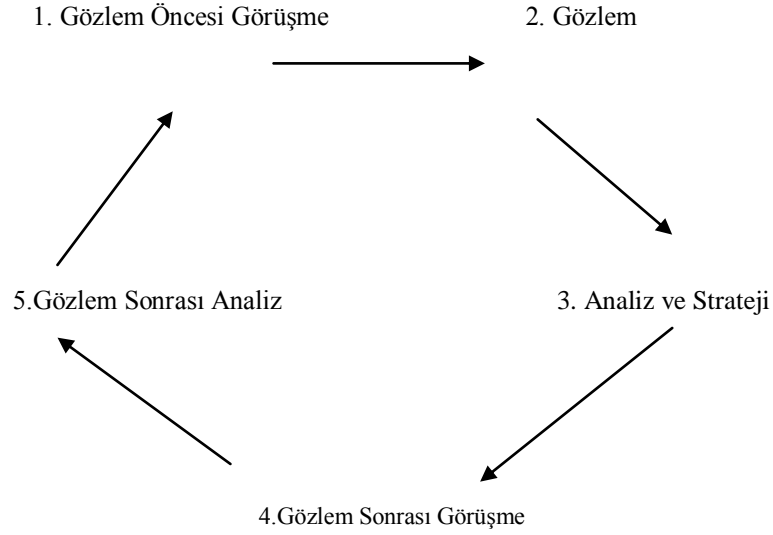
akademik personel ve kamu okulu öğretmenleri arasındaki hazırlık becerisi eksikliğinden kaynaklandığı görüşündedirler (Hopkins ve Moore, 1993).

Hopkins ve Moore (1993) klinik denetimi, ‘beş aşamalı bir döngüyü içeren, öğretmeni analiz ederek öğretmenlik performansının gelişmesi üzerine odaklanan bir denetim türü’, olarak açıklamaktadırlar. Bu denetim döngüsü Şekil 2’ de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Klinik Denetimin Bilinen Dört Modeli

<p><b>GERÇEK KLİNİK DENETİM MODELLERİ</b></p>	<p>Goldhammer, Mosher, Purpel ve Cogan tarafından önerilen bu modeller, 1960’ların sonu ile 1970’lerin başında ortaya çıkmıştır. Bu modeller, seçici deneysel olay, davranışsal ve geliştirmeye yönelik perspektifler ortaya koyar. Bu modeller denetmen ile öğretmen arasındaki ilişkinin önemini, işbirliğine dayalı anlayış meydana getirmeyi ve bireysel öğretim stillerinin geliştirilmesini vurgular.</p>
<p><b>HÜMANİST / SANATSAL MODELLER</b></p>	<p>Blumberg ve Eisner’in bakış açısına göre, varoluşçuluk ve estetik değerler üzerine inşa edilen bu modeller 1970’lerin ortalarından sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. Bu modeller prosedürleri adım adım takip etmeyi terkederek, kişiler arası açık ilişkileri, kişisel sezgiciliği ve sanatsallığı vurgularlar. Denetmenler, öğretmenlerin kendilerini anlatmaları ve öğretimin sanatsal zenginliği konusunda öğretmenleri cesaretlendirip yardım ederler.</p>
<p><b>TEKNİK / ÖĞRETİCİ MODELLER</b></p>	<p>Acheson, Gall, Hunter, Joyce ve Showers’in ortaya koyduğu bu modeller 1980’lerin başından ortalarına doğru ortaya çıkmıştır. Bu modeller süreç – üretim ve etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalara değinmişlerdir. Bu modeller, gözlem ve dönüt tekniklerini vurgularlar.</p>
<p><b>GELİŞTİRİCİ / YANSITICI MODELLER</b></p>	<p>Glickman, Costa, Garmston, Schön, Zeichner, Garman, Smyth, Retallick, Bowers, Flinders ve Waite’in ortaya koyduğu bu modeller, 1990’lı yıllarda ortaya konmuştur. Bu modeller, bireysel farklılıklara ve öğretimin örgütsel, sosyal, politik ve kültürel koşullarına duyarlıdır. Bu modellerde denetmenler öğretmenlerde derin düşünmeyi, mesleki gelişmeyi, uygulamaya yönelik özel ilkeleri keşfetmeyi, adaleti ve dürüstlüğü cesaretlendirir ve teşvik ederler.</p>





Şekil 2. Klinik Denetim Döngüsü. Hopkins ve Moore (1993, 80).

### Gözlem Öncesi Görüşme

Gözlem öncesi görüşme, denetim döngüsünün en önemli aşamasıdır. Çünkü, klinik denetim yaklaşımının başarılı olması bu ilk aşamanın başarılı olmasına bağlıdır. Bu aşamada gerçekleştirilmesi gereken hedef, denetmen ile öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır (Ayдын, 1986, 33).

Goldhammer ve arkadaşları (1980, 33-36) bu aşamanın şu amaçlara sahip olduğunu öne sürmektedirler: İçten bir ilişkinin kurulması ve desteklenmesi, öğretmen ve denetçinin öğretmenin hazırladığı plan üzerinde rahatlıkla konuşabilmesi için ortam sağlanması, öğretmenin planını deneyebilmesi, planda (varsa) gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi, öğretmen ve denetçi arasında denetim döngüsündeki rollerine, döngünün amaçlarına ilişkin anlaşma sağlanması (Ağaoğlu, 1997,60).

Diğer yandan Hunter (1980) ise, bu safhanın çok zaman tüketici ve denetmen ile öğretmen arasında taraf yaratan bir görüşme olduğunu ve ilk amaçlarında fiyaskoya uğradıklarını belirtir. Aksine Lordon (1986) gözlem öncesi görüşmelerin denetmenin öğretmenin görev ve ödevlerine bağlanmasındaki anahtar bileşen olduğunu düşünür. Yani bu aşama, öğrenciler hakkında soru sorarak ve denetmenin sorumluluk alanlarını netleştirerek, gözlem öncesi görüşme, denetimin planlanması için ortak bir referans çerçevesi oluşturma rolünü üstlenir (akt. Hopkins ve Moore, 1993, 81).

Plan hazırlanırken öğretmen ve denetçinin dersin amaç ve sonuçları birlikte saptayarak, nelerin, nasıl, hangi yöntemler ile öğretilip, nasıl değerlendirileceğini kararlaştırmaları öngörülür (Balcı, 1987, 30). Ayrıca gözlem boyunca, ders planları gözden geçirilmelidir. Öğretmenler, gözlenecek dersin gelişmesine yardımcı olan kararlar hakkında denetmenleri bilgilendirmelidir. Bu, öğretmenin ders formatını hazırlamaktaki gerekçesini ve izleyen aktiviteleri içerir. Öğretmen her planı basamak basamak uygulamalıdır ve her etkinlik için gerekçesini açıklamalıdır. Gelişme planı olmaksızın uygulanan birçok öğretmen fikri başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Hopkins ve Moore, 1993, 82).

Ders sırasında sorulması muhtemel soruların tartışılması süreciyle denetmen, öğrencinin gizli bir şekilde dersle mücadele tehlikesinin ortadan kaldırılmasında yardımcı olabilir. Çünkü dersin başlangıcı öğrencinin ilgisini çekmekten uzak kalmıştır. Sadece bir kelime ile yanıtlanabilecek anlamsız bir soru veya yanıtlanması çok zor olan karmaşık bir soru yerine, birlikte dersin gelişmesi için bir soru stratejisi ortaya koyabilirler (Hopkins ve Moore, 1993, 82).

Bu aşamada tartışılması gereken diğer konu başlıkları ise; bilgi toplama yöntemleri (işitsel, görsel, yazılı), toplanan bilgi ile ne yapılacağı ile denetmen ve öğretmenin görevleridir. Ayrıca, araştırmanın olası etkilerinin hesaba katılması, öğretmene destek teorileri, öğrencilerin başarı düzeyleri, zaman görev dağılımı, öğrencilere olumlu dönüt, sınıf düzeni ya da öğretmenin uygulayabileceği bilgi tabanlı araştırma alanları sunarak öğretmene teoriden pratiğe geçmesinde yardımcı olur. Gözlem öncesi görüşmede kapanış faaliyeti olarak denetmen ve öğretmen klinik denetim çemberindeki diğer işlemler için anlayış geliştirmelidir. Yani denetmen, kalan dört adım içinde gerçekleşen faaliyet ve işlemleri tartışmaya sunmalıdır (Hopkins & Moore, 1993, 82).

Gözlem öncesi görüşme ile gerçekleştirilmesi amaçlanan diğer durumları ise; öğretmenin ne yapmak istediğinin açık ve tam olarak, yine öğretmen tarafından bilinmesinin sağlanmasıdır. Bu önemlidir çünkü, öğretmen uygulamasının bilinçli ve etkili olması, büyük ölçüde, öğretmenin ne yapacağını, nasıl yapacağını ve hangi sonuçlara ulaşmak istediğini açık ve kesin olarak bilmesine bağlıdır. Bir diğeri ise; daha etkili bir uygulama için planlamanın birlikte yapılmasıdır. Birlikte planlama, hedeflerin konuların ve yöntemlerin saptanmasını gerektirir ki, bu yolla hem daha iyi bir uygulama için gerekli hazırlık yapılmış olur; hem de öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunulur (Aydın, 1986, 34).

### **Gözlem Aşaması**

Gözlemin amacı, öğretmenin öğretim süreci boyunca ne söyleyip yaptıklarına ayna tutması için nesnel bir kayıt sağlamaktır. Bu da toplanan

bilgi oranını arttırmak için fazladan bir çift göz olarak görev yapan denetmenler tarafından yapılır. Gözlemcinin özel tarafsız görevi gereği, gözlemci sınıf içi çalışmalara karışamaz ve müdahale edemez. Ayrıca, gözlemci özel bir grup ile ilgilenme ya da kişisel davranışlar sergileme gibi özel isteklerde de bulunmamalıdır (Hopkins ve Moore, 1993, 86).

Gözlem öncesi görüşmeden sonra başlayan sınıf gözlemi ya da ziyareti, güçlü yanlar ile geliştirilmeye ihtiyaç gösteren yanları teşhis etmeli ve aydınlatmalıdır. Sınıf ziyaretini iyi planlamama, gözlem hakkında öğretmenlere yapıcı önerilerde bulunmama, gözlemi hiç yapmama ya da kısa sürede yapma sınıf ziyaretlerine karşı güvensizlik doğurmaktadır. Bu durumda sınıf gözlemleri, öğretmenlerin gözünde olumlu ve yapıcı katkı sağlama görünümünden uzaklaşmaktadır (Gorton'dan akt. Yalçinkaya, 1993, 381).

Klinik denetimin çok özel bir yönü, öğretmen - öğrenci etkileşimini vurgulamasıdır. Öğretme uygulamasının geçerli bir ölçütü, öğrencilerin tepkilerine, davranışlarına verilen önem ve ağırlıktır. Öğrenme ortamındaki öğrencilerin ileri sürdükleri görüşler, sordukları sorular ve gösterdikleri davranışlar onların öğrenme düzeylerinin en açık ve geçerli göstergesi olarak kabul edilebilir (Aydın, 1986, 35).

Şekil 3. Glickman'ın klinik denetim versiyonunun bir gözlem rehberini göstermektedir. Sınıf içindeki olayların bu tanımı genellikle tartışma ve gelişme olanağı sunar ama yorumlama genellikle öğretmenin engellemesiyle sonuçlanır. Ders süresince ortaya çıkan olaylar üzerinde anlaşma sağlanması önemlidir çünkü bu, öğretmenin gerekli değişiklikleri kabul etme şansını artırır. Denetmen, verileri, davranışların sıklığını sayarak, tekrarlanan davranışları belirleyerek ve sınıfta belli davranışların varlığına veya yokluğuna karar vererek analiz eder (Pajak, 2000).

**Gözlem Yöntemleri.** Gözlemede bilgilerin birçoğu şu üç yoldan biriyle toplanır: Video kaydı, ses kaydı, ya da yazıya dökme. Video kaydı, gerektiğinde yeniden izlenebilen, önemli anlarda durdurulabilen ve sonradan ortaya çıkabilecek eğitim durumlarında doğru davranış biçimlerine referans olarak saklanabilen doğru bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Ne yazık ki, video kaydının bazı olumsuz yanları bulunmaktadır. Birçok denetmen video kayıt cihazlarından en yüksek verimi almak için gerekli olan yerleştirme ve düzenleme yetilerinden yoksundurlar. Bu yöntem aynı zamanda pahalıdır ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olabilir. Cihazların hareket ettirilmeleri öğretim sürecini kesebilir ve yanlış bir kanı uyandırabilir. Bütün denetmenler için yeterli video kayıt cihazlarının temin edilmesi birçok kurumun finansmanını zorlayabilir. Bir değerlendirme sisteminin etkili olabilmesi için, sistemin gideri ve karmaşıklığı minimuma indirirken gerekli bilgiyi elde etmeyi sağlayacak pratik süreçlerinin olması gerekir

(Stufflebeam, 1988). Video kayıt sistemi bu kriterleri karşılamamaktadır (Hopkins ve Moore, 1993, 85).

Ses kaydı öğretim etkinliklerinde neler olduğu hakkında bilgi elde etmek için kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Kaset ton, ses seviyesi ve ses kalitesi gibi ses farklılıklarını kontrol edebilmek için tekrar tekrar dinlenebilir. Ses kaydı nesnelidir, çünkü söylenen her şeyi kaydeder ve seçici yargılarda bulunmaz. Modern elektronikçiler bu cihazları öğrencilerin neredeyse göremeyecekleri şekillerde yapmaktadırlar. Fakat ne yazık ki bir ses kaydından bir öğretim etkinliğinde olup bitenin ancak % 80'i çıkartılabilir. Bu da sonraki incelemeler için eksiklik yaratacak olan sözsüz ifadelerden kaynaklanmaktadır. Bir sınıf içinde olanların kaydının tutulabilmesi için en kullanışlı yöntem, öğretmen ve öğrenci ifadelerinin yazıya geçirilmesi ya da anahtar kelimelerin not alınmasıdır. Bu teknik ayrıca bir ders içindeki destekleyici ya da ilgisiz olan hareketlerin belirlenmesinde kullanılabilir.

Yazıya dökme, kalem ve not defteri gibi ucuz gereçlerle yapılabilir. Bu bilgilerin daha sonra analizi ve tasnifi yapılabilir. Fakat yine de yazıya dökme, psikomotor bir yetidir ve etkili olmak için önceden saatlerce sıkıcı bir tekrarlama gerektirir. Denetmenler not alma sırasında kullanılabilecek kısaltmaların bir listesini çıkarmalıdır. Bu tekniği denetmenlerin kendileri geliştirdikleri için sınıfı dolaşarak ek bilgi sağlayabilirler ve yazıya dökme sürecini genişletebilirler. En iyisi eğitim öğretim sürecini gözden geçirmeyi içeren odaklanmadır. Eğer denetmenler daha dar bir çerçeveden inceleme yapmayı seçerlerse, odak alanı, dersin başarı ya da başarısızlığı konusunda önemli bir parçayı içeriyor olabilir (Hopkins ve Moore, 1993, 85).

Öğretmen.....Tarih.....Gözlem.....

- Sınıfta ne görüldüğü ve duyulduğunun tanımlanması,
- Gözlemden önce gözlemden odaklanılacak ve toplanacak verilere karar verilmesi,
- Gerçekte ne olduğunu tanımlama konusunda, sıklık diyagramı, çizimler ve etkileşim analizi kullanmak,

**Zaman Aralığı**

1..... 6.....  
 2..... 7.....  
 3..... 8.....  
 4..... 9.....  
 5..... 10.....

Öğretmenin Sözel Davranışı						
Zaman	Azarlama	Soru sorma	Cevaplama	Açıklama (yorumlama)	Direktif verme	Bilgi Verme
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Öğrencinin Akademik Davranışı	
Dikkatli (1) İzleme (2) Yapma (3) Konuşma	Dikkatsiz (1) İzlemiyor (2) Yapmıyor (3) Konuşma
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Şekil 3. Carl Glickman'ın Yaklaşımı İçin Gözlem Rehberi.

Kaynak: Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision*. Massachusetts: Christopher – Gordon Publisher, Inc. Second Edition.

### **Analiz ve Strateji**

Denetmenin gözlemi bitirmesiyle klinik denetimin en kolay bölümü tamamlanmış olur. Gözlem öncesi görüşmeye yol gösteren dikkatli hazırlanma ve gözlem sınıf içi bilgilerin dikkatli bir analizi ile ödüllendirilecektir. Sürecin bu üçüncü aşaması, denetmenlerin öğretim deneyimi, sınıfsal bilgileri doğru analiz edebilmek için zihinsel beceri ve öğretim sürecinin gelişmesine yardımcı olacak doğru strateji noktaları geliştirme gibi bütün pedagojik yetilerini kullanmalarını gerektirir. Eğer denetmenin denetime ve sürece, öğretmenin amaçlara, sürece ve öğrenci üzerindeki etkilerine odaklandığı ortak kontrol kavramlı bir denetim olarak yaklaşırsa yapılacak analiz daha yararlı ve daha az tehdit edici olacaktır. Ortak kontrole yoğunlaşmanın başarısızlığı, denetim davranışının duygusal önemini kavrayamamaktan ve bu durumun öğretmen üzerindeki etkilerini ölçememekten kaynaklanan başarısızlıktır. Öğretmen davranışlarının analizindeki bir akıl yürütme, toplanan bilgilerin öğretmenlerin davranış biçimleri konusunda geçerli bir genelleme ortaya koymasındır. Bu da belirli öğretmen davranışlarının seçilmesine olanak sağlar. Çünkü bu süreklilik gösteren davranış biçimleri, düzenli olarak tekrarlanırlar ve bu biçimler öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinde bütünleyicidirler (Hopkins ve Moore, 1993, 87).

Öğretim için hazırlanan plân ve yapılan hazırlık çalışmalarından sonra öğretim aşamasındaki gözlem amaçlarına uygun olarak gözlenen faktörler sıra ile ele alınır, öğretmenin güçlü ve yetersiz yönleri saptanır, yetersiz yanlarını yeterli düzeye çıkartmak üzere öğretmene yardım edilir. Bu aşamada öğretmene ne zaman, nerede ve hangi tür yardımın yapılacağı belirlenir (Taymaz, 1997, 158).

Denetmen öğretmeni gözlemleyip, yazılı metinler, ses kayıtları ya da video kayıtları ile gerekli bilgileri topladıktan sonra analize hemen başlamalıdır. Denetmen için ilk adım, gözlemle topladığı bilgileri inceleyerek kaydedilen sebep sonuç ilişkilerini sınıflandırmaktır. Denetmen, öğretmen kararlarını, davranışlarını ve bunların öğrenci üzerindeki olası etkilerini niteler. Bu kararlar ya da davranışlar gözlem öncesi görüşmede karara bağlanan kategorilere ayrılmıştır. Şekil 4 bu faaliyet için genel bir çerçeveyi sunar (Hopkins ve Moore, 1993, 87).

Karar / Hareket	Öğrenci Üzerindeki Etkileri
Soru Sorma	
Sınıf Yönetimi	
Ders Özellikleri	

Şekil 4. Sebep-Sonuç Durumları

Soru sorma, sınıf yönetimi ders özellikleri başlıkları altındaki boşluklar ihtiyaca göre arttırılabilir. Kategorilere bağlı kalmak ve gözlenen davranış yüzünden kategorilerde bir değişikliğe giderek güvenilir ilişkiyi ortadan kaldırmak denetmenin sorumluluğundadır.

#### Gözlem Sonrası Görüşme

Dördüncü aşamanın amacı; gözlem sonrası görüşme yönteminin geliştirilmesi için geri besleme ve rehberlik yapma, uygun öğretmen davranışını destekleme, öğretmen yönetim ilkelerinin gerçekliğini ispatlamak, kişisel geliştirme için teknik geliştirme ve profesyonel kişisel analiz için teşvik sağlamaktır. Uzman olarak yürütülmesi gereken görüşmenin, diğer bölümler ve ilişkiler tarafından kararlaştırılan amaçları vardır. Görüşmenin yapılacağı yer bile, öğretmen için ciddi duygusal izlenimler oluşturabilir. Görüşmenin zamanı ve uzunluğunu da içeren mekâna ait değişkenler gözlemden önce kararlaştırılmış olmalıdır. Her hangi bir düzenlemeyi değiştirmek daha fazla özellik temin etmek için yerin değiştirilmesi gibi, öğretmen için korkutucu durumlar ortaya çıkarabilir. Dahası, denetmenin, öğretmenin kaza eseri ile bile olsa bir görüşme olasılığı varsa, görüşmeden önce değerlendirmeye ilişkin olumlu ya da olumsuz hiçbir noktaya değinmemelidir (Hopkins ve Moore, 1993, 89).

Gözlem sonrası görüşmede aşağıda belirlenen amaçlar gerçekleştirilir (Taymaz, 1997, 158-159):

1. Görüşme denetim uygulamasının gözden geçirilmesini ve gerçekleştirilen ilerlemenin saptanmasını sağlar.

2. Yapılan görüşme öğretmenin özdenetim ve teknikleri konusunda yetiştirilmesini sağlar.
3. Kendi çalışmalarını izleme ve geliştirme alışkanlığı kazandırır.
4. Görüşmede öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konmaya çalışılır.
5. Öğretmenin denetime güveni artar ve yararlı olacağına inanır.
6. Denetim planının geliştirilmesi için alternatifler belirlenir.

Denetmenlerin rolü, öğretmenlerin gelişmesinde bir 'denge' sağlamak olmalıdır. Denetmenler, öğretmenin egosunu yok edici ya da artırıcı hiçbir harekette bulunmamaya dikkat etmelidir. Bazı öğretmenler, bütün yorumları eleştiri olarak alabilir, bazıları ise yol göstermesi gereken bütün önerileri kulak ardı edebilir. Öğretmen kanadındaki bu eğilim denetmenlerin tartışma konusunda çok dikkatli olmalarını gerektirebilir. En yararlı sözlerden biri de öğretmenden anlatılanları tekrar etmesini istemektir. Bu, iletişim süreci içinde açıklık sağlamanın yanında görüşme sonrası analiz için değerli bilgiler sağlar (Hopkins ve Moore, 1993, 90).

#### **Gözlem Sonrası Analiz**

Beşinci ve son aşama 'gözlem sonrası analiz' denetmenin klinik denetimin ilkelerine tamamen uymasını gerektiren denetmenin rolü üzerine yoğunlaşmaktadır. Dış kaynaklı bilgiler, öğretimin gelişmesinde yardımcı olabileceği gibi, bu bilgiler aynı zamanda denetim sürecinde gelişme sağlamak için yararlı olabilir. Öğretmeden ve kişisel analizden gelen bilgi, denetmenin kendisini denetmen rolünden geri çekmesini ve görüşme sonrası kayıtlarını ilgili bilgiye ulaşmak için nesnel olarak dinlemesini gerektirebilir. Denetmen tarafından gönderme yapılması gereken bazı özel konular genel hatlar arasındaki uyum eksikliği, öğretmenin personel sıfatından çıkması, kapanışın olmaması, gözlem sonrası görüşmede hâkim 'denetmen konuşması', profesyonel değerlerde çelişki ve öğretmenin yapmaması gereken hareketlerin denetmende gözlenmesidir. Bir denetmen, belirsizlik ya da kararsızlık durumunda, denetmen rolünün etkililiğini incelemek için başka bir denetmeden izleme yapmasını isteyebilir (Hopkins ve Moore, 1993, 90).

#### **Klinik Denetimin Sınırlıkları**

Klinik denetim 1960'ların ilk yıllarından itibaren öğretmen eğitimleri tarafından destek görmeye başladı. Ne yazık ki, klinik denetimin öğretmenlerin denetiminde pratik bir model olarak kullanılması uygulaması yaygınlık kazanmadı. Bu durumun ilk nedeni, üniversitelerin kendilerinin



ilkelerini belirlerlerken öğretmenlerin denetimini masraflı görmeleridir. Denetim genellikle o üniversitede devamlılıkları bulunmayan sadece akademik kariyerlerin bir parçası için orada bulunan asistanlara verilir. Bu önemsemezlik denetimin yeni açılan ya da henüz mezun vermeyen fakültelere verilmesiyle daha da arttı. Bu önemsemezlik yayınlanan yayınlarla veya araştırmalarla daha da arttı. Daha zor olan ve terfi ve görevi sürdürme için daha da ciddi bir ayrımcı faktör olan öğretmenlerin denetimi, üniversite fakülteleri için daha az tatmin edici bir etkinlik olarak ortaya çıktı. Üniversiteler aynı zamanda yolculuk ve ilgili denetim aktiviteleri için gönülsüzdürler. Bazı üniversiteler, denetimi diğer fakültelerle denk hale getirecek olan uygun yükleme formülleri geliştirmekte gönülsüzdürler (Hopkins ve Moore, 1993, 90-91).

Harris (1976, akt. Hopkins ve Moore, 1993, 90-91) klinik denetimin sınırlarının üç geniş kategoriden birine ait olmasıyla açıklayabileceğini öne sürmüştür. İlk kısıtlama (sınırlama) modelin belirlediği ortamdır. Devletin bürokratik veya sosyal persektifi öğretmenler için klinik denetim uygulamasını teşvik etmemektedir. Örgütsel yapı, modelin başarılı bir uygulaması için görüşme ve gözlem için yeterli zamanın bulunmadığını gerekece gösterir. Bir kısıtlama dizisi de, her öğretmenin yoğun bir denetim temposuna ayak uydurabilmek için yeterli derecede motive olamamasını da içeren personel kısıtlamalarıdır. Bir öğretmen başarılı bir klinik denetim deneyimi için 'bedeli ödemeye' gönüllü olmayabilir. Denetmenler, öğretmenin birikimlerini klinik denetim sürecinde kullanmasında yönlendirici olmamak için yeterli sabır ya da yaratıcılığa sahip olmayabilir. Üçüncü kısıtlama, klinik denetimin kamu okullarında hayat kalitesini etkileyen olaylarda çok dar bir bakış açısı yakalamasıdır. Eğer öğretmen denetimin cezalandırıcı süreçlerde kullanıldığı kanısına kapılırsa, bütün klinik denetim döngüsüne olumsuz olarak bakacaktır. Bir klinik denetim programını başarıyla uygulamak için, üniversite öğretmenlerinin klinik denetim programlarını uygulamak için gerekli kaynakları sağlaması ve kamu okulu sınıflarındaki yönetsel gelişmelere bir katkıda bulunması gerekir. Bu, kamu okulu personelinin klinik denetim konusunda geniş bir hazırlık yapma ihtiyacı doğurabilir ve öğretmenler kamu okullarındaki yönetsel sürecin gelişmesi için uğraşılan yerde kısıtlanmış olur.

**KAYNAKLAR**

- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İm Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde Klinik Denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniv. Yay. Yayın No: 982.
- Balcı, A. (1987). "Klinik Teftiş." *Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 20, Cilt: 1-2.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hopkins, W. Scott. and Moore, D. Kenneth. (1993). *Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision*. Dubuque, U.S.A.: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.
- Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1995). *Supervision of Instruction: A developmental Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guthrie, W. James and Reed, J. Rodney. (1991). "Educational Administration and Policy: Effective Leadership for Amerikan Education". Massachusetts.
- Nolan, J. Hawkes, B. Farncis, P. (1993). "Case Studies: Windows Onto Clinical Supervision. *Educational Leadership*. Oct: 93, Vol. 51 Issue 2, p52, 5p.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision*. Massachussts: Christopher – Gordon Publisher, Inc. Second Edition.
- Pajak, E. (2002). Clinical Supervision Psychological Functions: a New Direction for Theory and Practice. *Journal of Curriculum and Supervision*. Spring 2002, Vol. 17, No. 3, 189 – 205.
- Sergiovanni, J. T. Starratt, J. R. (1993). *Supervision a Redefinition*. USA: McGraw – Hill, Inc.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision that ipmroves teaching. Strategies and technics*. Foreword by Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.
- Susan, J. K. (2001). Supervision of Student Tacher. *Journal of Curriculum and Supervision*. Volume 16, No: 3, 228 – 244.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş. Kavramlar – İlkeler - Yöntemler*. Ankara: TAKAV Matbaası, 4.Baskı.

Tanner, D. and Tanner, L. (1985). *Supervision in Education Problems and Practicer*. New York: Mc Miilan Publishing Comp.

Yalçınkaya, M. (1993). *Klinik Teftiş Farklı Bir Model Mi?* Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi. Sayı. 2, Cilt. 26.  
<http://www2.adrews.edu/~jimjeff/EDAL668Day6.htm>.