



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 181-200, ELAZIĞ-2010

ÇAĞDAŞ DENETİM YAKLAŞIMLARI

Modern Supervision Approaches

Mehmet KARAKUŞ*

ÖZET

İnsan ilişkilerini temele alan yönetim yaklaşımlarının yükselen etkisiyle birlikte, sadece yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışı yerini güvene, öz denetime ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması için, öğretmenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen baskıcı denetim anlayışının yerine, insani değerlerin merkeze alındığı çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımları arasında en fazla öne çıkan yedi yaklaşım (klinik, yöneylem araştırması, emsal, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim) bu çalışmada ele alınmakta ve Türkiye’de uygulanmakta olan geleneksel denetim anlayışının yerine koyulabilecek alternatiflere ışık tutulmaya çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Klinik denetim, yöneylem araştırması, emsal denetimi, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz denetimi, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim.

ABSTRACT

With the rising effect of human relations oriented managerial approaches, the notion of classical supervision which is focusing only structural factors has been replaced with modern supervision approaches which are based on trust, self evaluation and democratic values. To make educational organizations -of which human beings are the basic components- more effective; modern supervision approaches should be taken into consideration to put into practice instead of traditional coercive supervision approach which is opposed by teachers and prevents them to work voluntarily. In this study, seven modern supervision approaches (clinical supervision, action research, peer supervision, portfolio evaluation, mentoring, developmental supervision and differentiated supervision) which are among the most prominent ones are taken up and it is tried to shed light on the alternatives that can be substituted for the traditional supervision approach which is currently practiced in our country.

Key Words: Clinical supervision, action research, peer supervision, portfolio evaluation, mentoring, developmental supervision, differentiated supervision.

* Yrd. Doç. Dr. Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, GAZİANTEP.

Giriş

Denetim kavramı on dokuzuncu yüzyılın yönetim anlayışının yansıması olan kaba ve basit bürokratik uygulamalardan, daha ince ve katılımcı demokratik uygulamalara doğru bir gelişim sürecinden geçmiştir. Günümüzde ise denetim kavramına, yansıtıcı uygulamalar ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları içinde yaklaşılmaktadır (Glanz, 2000). Starratt, Glickman, Sergiovanni ve Gordon gibi araştırmacıların ifade ettikleri gibi; insan davranışını sadece uyarıcı-tepki bağı, ödül, ceza ve pekiştirme kavramlarıyla açıklayan klasik denetim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Bürokratik, engelleyici, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim anlayışı, paradigmalardan hızla değiştiği günümüzde, sonuca ulaştırma anlamında yetersiz görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000).

19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edile gelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkmamaktaydı (Başar, 2000). Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır (Glanz, 2000).

Çağdaş denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazılarını şöyle ifade edebiliriz: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000).

Bu çalışmada, yukarıda söz edilen ortak anlayışlar çerçevesinde şekillenmiş olan çağdaş denetim yaklaşımlarından; klinik denetim, yöneylem araştırması, emsal denetimi, portfolyo değerlendirme, kılavuz denetimi, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim ele alınacaktır. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde halen uygulanmakta olan ve birçok öğretilerde tepki oluşturan geleneksel denetim anlayışının yerine koyulabilecek ve okullarımızın etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayabilecek alternatiflere ışık tutmaktır.

Klinik Denetim

Eğitim örgütleri, kâr amacıyla kurulan ticaret ve sanayi örgütlerinden farklı olarak daha çok insan merkezli bir örgüt yapısına sahiptirler ve bundan dolayı da bu örgütlerde yapılan denetimin insan faktörünü dikkate alması gerekmektedir. Davranışçı yaklaşıma dayanan, öğretmenlerin gelişim düzeyleri ve içinde buldukları diğer durumsal faktörleri dikkate almayan, katı ve ürün odaklı bir anlayışa sahip olan klasik denetimin öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve iş tatminleri önünde ciddi bir engel olarak durduğunu gören araştırmacılar tarafından bütün bu sorunlara çözüm olarak klinik denetim yaklaşımı ortaya atılmıştır (Linde, 1999).

Öğretimin denetimi alanında öncü isimler olan Robert Goldhammer (1969) ve Morris Cogan (1973), ilk defa öğretimin denetiminde klinik denetim kavramından bahsetmişler ve aynı ismi taşıyan “Clinical Supervision” adlı kitaplarıyla da klinik denetimin temel kurallarını ortaya koymuşlardır (Smith, 1997). Klinik denetim, öğretmenlerin düşüncelerine, anlayışlarına ve kendilerine özgü uygulamalarına saygı gösterilen, baskı ve korkudan uzak, denetçi ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayalı, her iki tarafın da esnek ve değişime açık bir anlayış içinde uygulamaları ortak şekilde değerlendirdikleri bir denetim yaklaşımıdır (Stevenson, 2005; Aydın, 2000). Klinik denetimde öğretmene, ihtiyaç duyduğu duygusal destek sağlanmaktadır. Yönetim tarafından disipline edilen ve katı kurallara dayanan eylemlerden farklı olarak bu yaklaşımda öğretmenlere, güven verici ve destekleyici bir çevre içinde, kendi uygulamalarını inceleyerek, daha önce göremedikleri güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri sağlanmaktadır (Bland ve Rossen, 2005).

Bu yaklaşımda denetçi ve öğretmen arasında; karşılıklı güvene ve -klasik denetimdeki hiyerarşik denetçi üstünlüğünden farklı olarak- eşitlik algısına ve işbirliğine dayalı olan sıcak bir ilişki hâkimdir. Yeni fikirlere açıklık, denetimde tabu niteliğinde olan bazı sınırların ortadan kaldırılması, mevcut sorunlar için kesin çözümler dayatmak yerine durumsal faktörlere göre seçeneklerin ortaya konularak en uygun olan çözümün ortak anlayışla bulunması, yargılayıcı ve suçlayıcı ifadelerden uzak durulması, öğretmenlerin kişiliklerine ve mesleki uygulamalarına saygı duyulması gibi unsurlar, bu yaklaşımın temel özellikleri arasında sayılabilir (McLean ve Whalley, 2004; Cleary ve Freeman, 2005).

Klinik denetim, öğretmenlerin bireysel farkındalıklarını, kişisel ve profesyonel yeteneklerini ve dolayısıyla da kendine güven ve yeterlik duygularını arttırarak, onların iş tatmini düzeylerinin artmasına ve örgütsel tükenmişlik düzeylerinin azalmasına sebep olmaktadır (McMahon ve Patton, 2000; Hyrkas, 2005).

Klinik denetimde denetçi, öğretmenin içinde bulunduğu kişisel ve profesyonel gelişim dönemini ve gerek kendisinden, gerekse çevredeki etkenlerden kaynaklanan durumsal faktörleri göz önünde bulundurarak öğretmeni bütüncül bir anlayışla değerlendirmelidir (Carrington, 2004). Klinik denetim uygulamasını gerçekleştirecek olan denetçi; bu görevi etkili bir şekilde yerine getirebilecek profesyonel deneyime, pedagojik bilgiye, etkili iletişim becerilerine, grup dinamiklerini ve kişiler arasında çıkabilecek çatışmaları yönetme yeterliğine sahip olmalıdır. Klinik denetimin uygulanmasında görev alacak olan denetçilerin, bu gibi yeterliklere sahip olacak şekilde bir eğitim sürecinden geçmeleri, bu uygulamanın etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Cleary ve Freeman, 2005).

Öğretmenin istekli bir ortak, denetçinin ise becerikli bir kılavuz rolünü oynadığı klinik denetimde; gözlem öncesi görüşme, sınıf gözleminin yapılması ve gözlem sonrası geri bildirim görüşmesi olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Bu aşamalarda dikkat edilmesi gereken hususlara aşağıda değinilmektedir (Linde, 1999):

1) *Gözlem Öncesi Görüşme:* Gözlemin yapılması için her iki taraf için de en uygun olan zaman seçilmeli, nelerin gözlemleneceği, öğretmenin zayıf ve güçlü yönleri, öğretmenin özellikle nelerin gözlemlenmesini istediği ortaya konulmalı, gözlem yapılacak sınıftaki öğrencilerin öğrenme özellikleri, varsa bunların içindeki öğrenme güçlüğü çeken veya özürlü olan öğrenciler belirtilmeli, gözlem sonrası görüşmenin ne zaman yapılacağı ve bu görüşmede nelerin konuşulacağı da öğretmen ve denetçinin ortak çalışmasıyla belirlenmelidir.

2) *Gözlem:* Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri gözlemlenirken denetçi; öğretmenin kendisini tehdit altında hissederek strese girmesini önlemeli, empatik bir şekilde öğretmeni anlamaya çalışmalı, yapay davranışların oluşmasını önlemek için sınıf içindeki varlığını hissettirmemeli, önemsiz detayları önemli olanlardan ayırt etmeli, gözlemi modern ve güvenilir araçlarla kayıt altına almalı, öğretmeni bütün yönleriyle ve içinde bulunduğu durumsal koşulları da göz önünde bulundurarak değerlendirmelidir.

3) *Gözlem Sonrası Görüşme:* Gözlem sonrası görüşme, gözlemin ardından olabildiğince çabuk yapılmalıdır. Burada denetçi, öğretmenin kişiliğine yönelik değil, onun davranışlarındaki eksik veya hatalı unsurlara yönelik eleştiriler yapmalıdır. Öğretmenin uygulamalarıyla ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz yönler tartışılmalı, eğer bir değişim ihtiyacı varsa bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konuşulmalıdır. Eğitim-öğretimin etkililiği odağa alınarak, elde edilen veriler ışığında, öğretmenin profesyonel gelişiminin devamlılığının nasıl sağlanabileceği tartışılmalıdır.

Yöneylem Araştırması

İlk olarak 1940’larda bir sosyal psikolog olan Kurt Levin tarafından ortaya atılan yöneylem araştırması kavramı, okulu iyileştirmek için yapılan araştırmalar olarak tanımlanıyordu. Bu yöntemde demokratik bir hedef olarak öğretmenlerin, eğitim-öğretimle ilgili problemlerin çözümüne bizzat uygulamayı yapan araştırmacılar olarak katılmaları amaçlanıyordu. 1970’lerde okulun iyileştirilmesi için tasarlanan popüler bir metot olarak kabul gören bu yöntem, bu tarihten itibaren öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılmaktadır (Morton, 2005).

En geniş anlamıyla, “eylemin kalitesini arttırmak amacıyla sosyal bir durumun incelenmesi” şeklinde tanımlanan yöneylem araştırması, sanayi, polis eğitimi ve hemşirelik gibi birçok alanda kullanılmıştır. Eğitim sektöründe ancak son 15 yıldan beri kullanılmakta olan yöneylem araştırmasını Levin ve Rock (2003), “öğretmenlerin, kendi öğretim uygulamalarını, onları iyileştirmek amacıyla sistematik bir şekilde incelemeleri” şeklinde tanımlamaktadırlar (Smith ve Sela, 2005).

Yansıtıcı bir değerlendirme sağlayarak, okulun kendi kendini iyileştirmesine yönelik sistem çapında bir değerler seti oluşmasına olanak veren yöneylem araştırmasının döngüsel bir süreç olarak dört temel aşamasından söz edilebilir. Bunlar: 1) Üzerinde araştırma yapılması gerekli görülen bir problemin belirlenmesi, 2) Seçilen konuyla ilgili olarak literatürden ve uygulama alanından gerekli bilgilerin toplanması, 3) Toplanan verilerin analiz edilip yorumlanması ve 4) Eyleme geçilmesi olarak sıralanabilir (Sullivan ve Glanz, 2000).

Eğitim alanındaki yöneylem araştırmasının genel amacı, mevcut öğrenme ve öğretim kuramlarında gerekli değişimi tetiklemektir. Yöneylem araştırmasının dört temel özelliğinden söz edebiliriz. Bunlar: a) Doğasında işbirlikli çalışmanın bulunması, b) Uygulamaya odaklanması, c) Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine güç vermesi ve d) Bu sayılan üç temel özelliğin gerçekleştirilebilmesi için bir proje yapısına ihtiyaç duymasındır (Zygouris-Coe, Pace, Malecki ve Weade, 2001).

Yöneylem araştırması; teorik bilgi ile pratik bilgi arasındaki boşluğu doldurmakta, öğretmenin rolünün, bir teknisyen ve bilgi aktarıcı rolünden, bilgiyi üreten ve bilgi ajanı rolüne doğru değişmesini sağlamakta ve öğretmenlerin değişim sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, eğitimsel değişimin başarıya ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Yöneylem araştırması yaparak kendi işlerini iyileştiren öğretmenler, profesyonel gelişimin önemli bir parçası olan iş üzerinde öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler, yöneylem araştırması projelerini yazıp yayınlamalarıyla, buradan elde ettikleri zengin pratik bilgiye bu profesyonel topluluğun diğer üyelerinin de erişmesine olanak

vermekte ve bu yolla kendi seslerinin de duyulmasını sağlamaktadırlar. Yöneylem araştırmalarını gerçekleştiren üretmenler sadece daha profesyonel olmakla kalmamakta, aynı zamanda bu uzmanlık alanının da gelişmesine katkıda bulunmaktadırlar (Smith ve Sela, 2005).

Emsal Denetimi

Emsal denetimi, retmenlerin temel olarak gözlem, analiz ve dönüt süreci içinde, bir yönetici veya deneticinin gözetiminde ya da tümüyle kendi sorumluluklarında olmak üzere birbirlerini değerlendirdikleri, gönüllülük esasına dayanan esnek bir denetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın altında yatan temel felsefe; bir sınıfta gerçekte neler olup bittiğini, bunların mevcut koşullar içinde en iyi nasıl yapılabilceğini en iyi retmenlerin bileceği ve iyi öğretimin en sağlıklı bir şekilde emsal üretmenler tarafından değerlendirilebileceği düşüncesidir (Alfonso, 1977).

Birebir veya grupla yapılan emsal denetimi uygulamaları, retmenlerin kendilerine özgü bireysel uygulamalarını ve profesyonel gelişimlerini tehdit edici nitelikte olan hiyerarşik denetime bir alternatif olarak giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda bilgi ve becerilerini arttırarak kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri yönünde emsaller birbirlerini desteklemekte ve cesaretlendirmektedirler (Crutchfield ve Borders, 1997).

Emsal denetimin amacı, retmenlerin birbirlerinin fikirlerini ve deneyimlerini paylaşmalarını, işbirliği içinde birbirlerinden öğrenmelerini ve profesyonel hedeflerine ulaşma konusunda birbirlerine destek ve cesaret vermelerini sağlamaktır (Sullivan ve Glanz, 2000). Emsal denetim sayesinde; retmenlerin iş tatminleri ve bireysel yeterlik duyguları artmakta, tepkiyle karşılanmayan yapıcı geri bildirimler almalarını sağlayan bu süreç vasıtasıyla eğitim-öğretimin kalitesi artmaktadır (Crutchfield, 1995; Dodge, 1981).

Bu uygulama bire bir eşleştirmeler veya ikiden fazla kişiden oluşan gruplar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Grup yönteminin uygulanmasında, okul içindeki retmenlerden üç veya dört kişiden oluşan gruplar oluşturulmakta ve bu üyelerden en az biri kıdemli ve tecrübesine güvenilen üretmenler arasından seçilmektedir. Düzenli olarak toplanan grup yeleri her sene rotasyona tabi tutulmaktadır. Grup yeleri uygulamanın başında, bireysel ve kolektif hedeflerini ortaya koymakta, ardından birbirlerini ziyaret ederek, bu hedefler doğrultusunda gözlemler yapmakta ve bu gözlemleri de raporlaştırmaktadırlar. Böylece grup yeleri, hedeflere ulaşma doğrultusunda birbirlerini desteklemekte ve birbirlerine geri bildirim sağlamaktadırlar. Teker teker okul içindeki bütün grupların ulaştıkları sonuçlar, yılsonunda yapılan

toplantıda paylaşılmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Öğretmenlerin bire bir eşleştirilmesi yönteminde okul müdürü önce uygun şekilde öğretmenleri birbirleriyle eşleştirir. Bunlardan biri diğerinin kılavuzu rolündedir. Öğretmen, kılavuz meslektaşı ile birlikte bir profesyonel gelişim planı hazırlar. Müdür bu planı onayladıktan sonra, kılavuz öğretmenin yardımıyla bu planın uygulanmasına geçilir. Genel olarak bu yöntemde üç aşama bulunmaktadır. Bunlar: 1) Ön görüşme, 2) Profesyonel etkinliğin gözlemlenmesi ve 3) Gözlem sonrası görüşmedir. Bu yöntemde üzerinde durulması gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlara aşağıda değinilmektedir (Wallace, 1998):

a) *Öğretmenlerin eşleştirilmesi:* Öğretmenler birbirleriyle eşleştirilirken göz önünde bulundurulması gereken üç husus vardır. Bunlar: 1) Öğretmenlerin birbirlerine fiziksel anlamda yakın konumda bulunmaları, 2) Hiyerarşik basamak olarak denk bir konumda bulunmaları ve 3) Kişilik, deneyim ve eğitim felsefesi gibi konularda birbirlerine uygun olmalarıdır.

b) *Görüşmeler:* Gözlem öncesinde, gözlem sırasında ve gözlem sonrasında yapılan görüşmelerde kılavuz konumundaki öğretmen diğerine müdahale etmemeli, görüşmelerde informal ilişkiler, samimiyet ve güven esas olmalıdır.

c) *Müdürün Etkisi:* Okul müdürü, emsal denetimi konusunda öğretmenleri bilgilendirmeli ve uygulama için gerekli donanımı sağlamalıdır. Öğretmenleri uygun bir şekilde eşleştirmeli, sürecin işleyişini takip ederek, öğretmenlerin başta belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol etmelidir.

d) *Sınıf Etkinlikleri:* Emsal denetimi etkinlikleri bir plan dâhilinde dönem içine yayılmalı ve böylece öğretim programının öngördüğü sınıf etkinliklerinin normal akışı fazla aksatılmamalıdır.

e) *Gözlem ve Geri Bildirim:* Gözlem yapmaya gelen kılavuz konumundaki öğretmen, sınıf içinde varlığını hissettirmemeli ve gözlemin doğallığını bozmamalıdır. Eksik gördüğü noktalarda, diğer öğretmeni rencide etmeyecek şekilde yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır.

Portfolyo Değerlendirmesi

Portfolyo değerlendirme, öğretmenlerin kendi uygulamalarını yansıttıkları, analiz ettikleri, bunları yazarak ve tartışarak diğer meslektaşlarıyla paylaştıkları bir çağdaş denetim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğretmenler, kendilerini değerlendirdikten ve bunları diğer meslektaşlarıyla paylaştıktan sonra, elde ettikleri sonucu yazılı olarak müdür, denetici veya kılavuz rolünde olan, bir üst basamaktaki kişiye iletirler. Bu üst konumdaki

kişi, süreçten elde edilen sonuçları değerlendirerek, öğretmenlere gerekli geri bildirimini sağlar (Sullivan ve Glanz, 2000). Bir öğretim portfolyosu genel olarak öğretmenin belli bir zaman periyodu içinde toplamış olduğu iş örneklerinden ve bunlara ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerden oluşmaktadır (Wolf ve Dietz, 1998).

Barton ve Collins (1997), değerlendirme amacıyla kullanılan portfolyolarda mutlaka bulunması gereken yedi temel özelliği belirlemiştir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Johnston ve Thomas, 2005): 1) *Çok kaynaklılık*: Veriler hem bireylerin kendilerinden hem de onların ortaya koydukları ürünlerden elde edilmelidir. 2) *Otantik olma*: Elde edilen veriler, portfolyoyu profesyonel alanla doğrudan irtibatlandırıcı nitelikte olmalıdır. 3) *Dinamiklik*: Elde edilen veriler, zaman içindeki performansı gösterici nitelikte olmalıdır. 4) *Açıklık*: Portfolyonun amaçları açık bir şekilde ifade edilmelidir. 5) *Bütünlük*: Portfolyo; bilgi ve becerileri, uygulamadaki gerçek olaylarla doğrudan irtibatlandırıcı nitelikte olmalıdır. 6) *Sahiplenmeye dayalı olma*: Katılımcı, kendi kişisel ve profesyonel hedeflerine göre süreci yönlendirebilmelidir. 7) *Çok amaçlılık*: Portfolyo, hem bireysel hem de örgütsel anlamdaki performansı değerlendirici nitelikte olmalıdır.

Portfolyolar, hem öğretim süreçleri hem de bu süreçler sonunda elde edilen öğretim ürünleri hakkında geniş kapsamlı bilgiler sağlamaktadır. Özellikle ders örnekleri, ders planları, öğrencilerden ve diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimler, öğretmenin gösterdiği performansı farklı yönlerden ortaya koymaktadır. Portfolyo değerlendirmesinde birçok farklı kaynaktan öğretmenin performansı hakkında veriler toplanması bu yöntemin güvenilirliğini arttırmaktadır (Moss, 1994).

Portfolyolar hem summatif (sonuca ve kanıtlamaya yönelik) hem de formatif (sürece ve biçimlendirmeye yönelik) değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilirler. Öğretmenlerin performanslarının ve ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi sonucunda terfi, ödül, ceza, yer değiştirme vb. kararların alınması için portfolyoların kullanılması summatif değerlendirme kapsamındadır. Öğretmenlerin eksikliklerinin ve zayıf yönlerinin belirlenip bunların düzeltilmesi ve gelişim süreçlerinin bu veriler doğrultusunda yönlendirilmesi için portfolyoların kullanılması da formatif değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (Wright, Knight ve Pomerleau, 1999). Portfolyo değerlendirme sürecinin sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için; kullanılan standart materyaller kısa, öz, anlaşılması ve doldurulması kolay bir şekilde hazırlanarak (Bordass ve Leaman, 2005) ölçme hatalarının önüne geçilmeli ve elde edilen veriler ölçme ve değerlendirme uzmanı ya da gerektiğinde portfolyo uzmanı gibi bu konuda yetkin kişiler davet edilerek değerlendirilmelidir (Chang, 2001).

Kılavuz Denetimi

İlk defa 1970 ve 1980'lerde, gelişmiş ülkelerde bir profesyonel gelişim aracı olarak yaygın şekilde kullanılmaya başlayan kılavuz denetimi (Oliver ve Aggleton, 2002); günümüzde de, özellikle işe yeni başlayanların hazırlık eğitiminde ve işgörenlerin profesyonel gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanması konularında hem eğitimcilerin hem de politikacıların büyük ilgisini çekmektedir (Norman ve Feiman-Nemser, 2005).

Kılavuz denetimi; deneyimli, bilgi ve becerisine güvenilen bir öğretmenin, diğer bir öğretmene, eğitim-öğretimin etkililiğini sağlamak amacıyla yardım, destek ve tavsiyelerde bulunmasını içeren bir süreçtir. Bu yöntemde kılavuz öğretmen; deneyimi kendisinden daha az olan veya aday konumunda bulunan öğretmenle, işbirliği içinde, yargılama ve eleştiriden uzak bir şekilde, eğitim-öğretim işlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaya çalışır. Buradaki ikili ilişki tamamen güvene dayalıdır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Okuldaki personeli iyi tanıyan okul müdürü veya bir denetçi, deneyimine güvendiği bir öğretmeni kılavuz olarak seçer ve kılavuzluk yapılacak olan öğretmenleri belirler. Kılavuz ve diğer öğretmen, sürecin başında ortak şekilde bir eylem planı hazırlarlar ve bunun ardından düzenli olarak toplantılar düzenlerler. Bu eylem planı denetçi tarafından onaylandıktan sonra, kılavuzun gözetiminde uygulamaya geçilir ve yapılan etkinlikler düzenli bir şekilde denetçiye rapor edilir (Sullivan ve Glanz, 2000). Bir kişinin iyi bir öğretmen olması, doğal olarak iyi bir öğretmen kılavuzu olacağı anlamına gelmez. Öğretmene hem duygusal hem de profesyonel anlamda akıl hocalığı ve rehberlik yapacak olan bu kişilerde iyi bir öğretici olmaktan daha fazlası aranmalıdır (Orland, 2001).

Özellikle aday öğretmene kılavuzluk yapan kişinin temel görevleri, etkili bir öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini öğretmek (Wang, 2001) ve yeni öğretmenin hem okulun hem de mesleğin normlarına uyum sağlayarak mesleki ve örgütsel sosyalleşmesini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktır (Achinstejn ve Athanases, 2005). Bunun yanında kılavuzun; mesleki gelişim yolunda öğretmeni yetiştirmesi, bu yolda bulunan engelleri ortadan kaldırmaya çalışması, bu yoldaki zorluklarla mücadele edebilmesi için öğretmeni güçlendirmesi ve onun kendine güvenmesini sağlaması, bu gelişim sürecini etkili bir şekilde yönetmesi ve yönlendirmesi, bu yolda öğretmene gerekli desteği ve rehberliği sağlaması gerekmektedir (Sundli, 2007). Kılavuz; kişilerarası ilişkilerde uzman olmalı, öğretmeni aktif bir şekilde dinlemeli, ona yargılayıcı olmayan sorular sormalı, sınıfta yaptığı gözlemlerin sonuçlarını öğretmeni rencide etmeden ona açıklamalı ve öğretmen için bir rol modeli olmalıdır (Harrison, Dymoke ve Pell, 2006; Strong ve Baron, 2004).

Kılavuzluk yapan kişi bir yandan bu rolleri yerine getirirken, diğer yandan bu süreçten elde ettiği deneyimlerden istifade etmekte ve kendisi de öğrenmektedir (Halai, 2006; Johnson, 2003; Whitehead ve Fitzgerald, 2007). Yansıtıcı dinleme ve yansıtıcı uygulamaları geliştirmenin esas olduğu kılavuz denetiminde temel amaç, öğretmenlerin psikososyal ve kariyer gelişimlerini sağlamaktır. Bu iki temel amacı şöyle açıklayabiliriz (Burke, McKeen ve McKenna, 1994; Rithcie ve Genoni, 2002):

a) Psikososyal boyutta kılavuz; öğretmenin bu mesleği etkili bir şekilde icra edebilecek kapasiteye sahip olduğuna dair inanca sahip olmasını ve kendine güvenmesini sağlayacak şekilde bir duygusal destek sağlamalıdır.

b) Kariyer gelişimi boyutunda kılavuz; öğretmenin yaptığı etkinliklerle ilgili olarak uygun bir şekilde geri bildirim sağlamalı, performansını en üst düzeye çıkaracak şekilde bilgi ve becerilerini geliştirmesi için onu güdülemeli ve ortak şekilde geleceğe yönelik bir kariyer planı hazırlanmalıdır.

Kılavuz ve diğer öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen temel değişkenler olarak şunları sayabiliriz: Kılavuzun ve öğretmenin kişisel özellikleri, durumsal faktörler ve kılavuz ile diğer öğretmenin arasında bulunan uyum düzeyidir. Kılavuz ile diğer öğretmen arasındaki cinsiyet farkı da bu ilişkinin niteliğini etkileyebilmektedir. Böyle durumlarda bu bireyler, hem ikili ilişkilerindeki yakınlığın ya da uzaklığın derecesini ayarlamakta hem de diğer insanların bu ilişkiyi yanlış anlamamalarını sağlama konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Burke, McKeen ve McKenna, 1994).

Kılavuz denetiminin uygulanmasıyla ilgili olarak farklı modeller bulunmaktadır. Bu modelleri genel olarak iki kategoride incelemek mümkündür. Bunlar (Oliver ve Aggleton, 2002):

a) *Birey merkezli model*: Bu modelde kılavuz, diğer bireye bilgi, anlayış, kavrayış ve bakış açısı kazandıran, kısacası bireye faydalı olan kişidir. Etkinlik ya da süreç değil, ilişki önemlidir. Otantik ilişkiler merkeze alınmaktadır.

b) *Örgüt merkezli model*: Bu modelde örgütün ya da mesleğin ihtiyaçlarına öncelik verilmektedir. Bireyi, örgütsel etkililiğe ulaşmak için bir araç olarak görme eğilimi bulunmaktadır. Kılavuz denetimi, örgütsel anlamdaki bozuklukları ya da uyumsuzlukları düzeltmek için bir araç olarak görülmektedir.

Kılavuz denetiminde son yıllarda ortaya çıkan yeni bir yaklaşım da bu uygulamanın ikili ilişkiler şeklinde değil, grup boyutunda gerçekleştirilmesidir. Grupla

yapılan kılavuz denetimi; bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimlerinin, grup içinde uygulanan sosyal normlar ve roller vasıtasıyla etkilenmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşımda kılavuzluk işlevini, liderler ve grubun katılımcıları yerine getirmektedirler. Grup kılavuzluğu temel olarak iki sürece dayanmaktadır. Bu süreçleri şöyle ifade edebiliriz (Rithcie ve Genoni, 2002):

a) Profesyonel grubun bütün üyeleri, bireyin üzerine değerler ve normlar vasıtasıyla normatif olarak etkide bulunmaktadır.

b) Profesyonel grubun bir üyesi olan birey, grup süreci içinde aşamalı olarak, içinde bulunduğu grubun normlarını ve değerlerini öğrenmekte ve onlara uyum sağlamaktadır.

Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetim kavramını Carl Glickman 1980'li yılların başında ortaya atmıştır. Bu yaklaşım, klinik denetimde bulunan birçok alt öğeyi içermektedir. Fakat klinik denetimden en büyük farkı, merkeze kurumu değil bireyi alması ve bireyin gelişim düzeyinin artırılması sonucunda, elde edilecek ürünün kalitesinin de artacağı varsayımına dayanmasıdır (Smith, 1997).

Zihinsel gelişim, kavramsal gelişim, benlik (ego) gelişimi ve ahlaki (moral) gelişim, gelişimsel denetimde üzerinde en çok durulan gelişim alanlarıdır. Deneticinin, öğretmenlerin bu gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarına ve buldukları düzeye en uygun olan denetim yaklaşımını seçmesi ve uygulaması gerekmektedir. Gelişimsel denetimin uzun vadedeki hedefi; deneticinin yardımıyla öğretmenlerin, kendi öğretimsel uygulamalarını iyileştirme süreçlerinin bütün sorumluluğunu üstlenebilecek bir gelişim düzeyine ulaşmalarını sağlamaktır (Grashel, 1997).

Gelişimsel denetimin üç temel aşamasından bahsedilebilir. Bunlar: 1) Öğretmenin içinde bulunduğu gelişim düzeyinin tespit edilerek, bu düzeye en uygun olan denetim yaklaşımının belirlenmesi, 2) Seçilen denetim yaklaşımının, öğretmenin değişen ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olarak esneklik içinde uygulamaya konması ve 3) Bu uygulamanın öğretmen üzerinde meydana getirdiği etkinin değerlendirilmesidir (Gordon, 1989).

Gelişimsel denetimde, deneticilerin öğretmenleri denetlerken kullanabilecekleri üç tane temel yaklaşım bulunmaktadır. İnsanın nasıl öğrendiği ve ne tür bilginin daha fazla önem taşıdığına ilişkin farklı görüşler bu üç yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Bunlara aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Gordon, 1989; Smith, 1997):

1) *Yönlendirici denetim*: Bilginin en iyi şekilde, belli bir standartlar setine itaat

etmekle elde edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda denetçi, problemin çözümü için öğretmenin neler yapması gerektiğini belirleyerek onun davranışlarını yönlendirmekte, öğretmenin uygulamalarını okuldaki diğer öğretmenlerin uygulamalarıyla ortak bir standarda kavuşturması için yapması gerekenleri açıklamakta ve bu yolda ona gerekli olan desteği sağlamaktadır.

2) *Yönlendirici olmayan denetim:* Bireyin bilgiyi en iyi şekilde, takip edeceği yolu bizzat kendisinin tercih etmesiyle elde edebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda denetçi, öğretmeni aktif olarak dinlemekte, problemleri açıklığa kavuşturacak sorular yöneltmekte, öğretmeni bu yolda cesaretlendirmekte ve öğretmenin fikirlerini aldıktan sonra kendisinin konuyla ilgili görüşlerini sunmaktadır.

3) *İşbirlikçi denetim:* Bilginin en iyi şekilde, karşılıklı etkileşim ve deneyim sonucunda elde edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda denetçi, problemin nasıl çözülebileceği konusunda öğretmenle müzakere etmeye başlar (problem-solving), öğretmenle tartışarak problemin çabucak çözülmesi için onu tahrik eder (negotiating) ve problemin çözümü için neler yapılması gerektiğini bizzat kendisi yaparak öğretmene gösterir (demonstrating).

Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim, Allan Glatthorn'un 1984,; 1997'deki çalışmaları sonucunda ortaya koyduğu çağdaş bir denetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğretmenler kendi profesyonel ve kişisel gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almakta, denetçiyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde ve gerektiğinde onların yardımlarına da başvurarak kendi gelişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler. Öğretmenlerin kıdem, gelişim düzeyi vb. değişik kişisel özelliklerine göre farklı denetim hizmetleri aldıkları bu demokratik denetim yaklaşımında öğretmenlerin kişiliklerine değer verilmekte, esnek ve bol seçeneqli uygulamalar içinde öğretmenler sürekli olarak desteklenmekte ve güçlendirilmektedirler (Jailall, 1998; Speace, 2003).

Farklılaştırılmış denetimin sağlıklı bir şekilde uygulanması; okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmekte, öğretimin profesyonelleşmesine katkıda bulunmakta, öğretmenlere kendi profesyonel gelişimlerini yönlendirmeleri konusunda seçenekler sağlamakta ve denetçilerin sınırlı zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarına olanak tanımaktadır. Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlere, ne tür denetim ve değerlendirme hizmetleri alacakları konusunda çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenlere sunulan gelişim seçeneklerine aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Jailall, 1998; Speace, 2003):

1) *Yoğun Geliştirme*: Klinik yöntem olarak da ifade edilen bu seçenekte, iyi yetiştirilmiş bir denetçi tarafından gözlem ve geri bildirim faaliyetleri yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

2) *İşbirlikçi Profesyonel Gelişme*: Bu seçenekte öğretmenler meslektaşlarıyla bir araya gelerek küçük gruplar oluştururlar ve karşılıklı etkileşim içinde birbirlerinin gelişim süreçlerine destek olurlar.

3) *Öz-Yönlendirmeli Gelişme*: Bu seçenekte öğretmenler, denetçi baskısından uzak bir şekilde kendi amaçlarını ortaya koyarak eylem planlarını belirlerler ve uygulamalarının sonuçlarından aldıkları geri bildirimlerle kendilerini değerlendirerek öz denetim içinde gelişimlerini sürdürmeye çalışırlar.

Glatthorn (1997)'a göre yoğun geliştirme seçeneğinin göreve yeni başlayan öğretmenlere uygulanması daha uygunken, kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere işbirlikçi ve öz-yönlendirmeli yaklaşımların seçenek olarak sunulmasında fayda görülmektedir. Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlere iki farklı değerlendirme seçeneği sunulmaktadır. Bunlara aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Jailall, 1998; Speace, 2003):

a) *Yoğun Değerlendirme (Intensive Evaluation)*: Özellikle yoğun geliştirme süreci içinde bulunan öğretmenlere uygulanan ve terfi, işten çıkarma ve ücret belirleme gibi önemli kararların alınmasında ölçüt olarak kullanılan yoğun değerlendirmede okul yöneticisi tarafından öğretmenle gözlem ve görüşme yapılmakta ve öğretmenin öğretimsel olmayan işlerdeki performansı da değerlendirilmektedir.

b) *Standart Değerlendirme (Standard Evaluation)*: Bu değerlendirme seçeneğinde, mesleklerinde yeterli olduklarına inanılan öğretmenlerin yasalarla belirlenen görevlerini yerine getirme düzeyleri gözlem ve görüşmelerle değerlendirilmektedir.

Sonuç

İnsanın doğasına ilişkin olumsuz bakış açılarını yansıtan, işgörenleri sürekli gözetim altında tutulması gereken, aksi halde işten kaytaracak varlıklar olarak gören, işin sadece yasal ve yapısal unsurlarına odaklanan, sadece maddi ödülleri ve cezaları araç olarak kullanan klasik denetim anlayışı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında iş hayatında kendini gösteren ve insan unsurunu temele alan yönetim yaklaşımlarının etkisiyle yerini farklı denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Temel olarak insanı değer verilmesi

gereken, kendi sorumluluklarının farkına varabilen ve kendi kendini denetleyebilecek varlıklar olarak gören bu çağdaş denetim yaklaşımlarında, denetçi ile denetlenen arasında karşılıklı diyaloga ve iknâya dayanan, işgörenlerin güçlendirildiği ve desteklendiği katılımcı uygulamalar göze çarpmaktadır.

Girdisi ve çıktısı insan olan ve bütün boyutlarında insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, denetlenenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen katı bir denetim anlayışının yerine, bu çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir. Çünkü yönetici ve öğretmenlerin formal olarak tanımlanmış rollerinin ötesinde gönüllü olarak ortak amaçlar uğrunda çaba göstermedikleri ve insani değerlerin temele alındığı bir örgüt ikliminin oluşmadığı bir okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanması da mümkün değildir.

Bu çağdaş denetim yaklaşımlarından birisi olan ve iyileştirici denetim olarak da ifade edilen klinik denetimde, denetçi ile denetlenen, karşılıklı güvene ve işbirliğine dayalı bir ilişki içinde problemleri ortak bir şekilde tespit etmekte ve ortak bir anlayış içinde bu problemlere çözümler üretmektedirler. Gözlem öncesi görüşmede öğretmenin içinde bulunduğu durumsal koşullar ortaya konmakta ve gözlem için ortak bir çalışma planı yapılmaktadır. Gözlem aşamasında denetçi, sınıf içinde kendi varlığını hissettirmeden, öğretmeni bütün yönleriyle değerlendirmektedir. Gözlem sonrası görüşmede ise, gözlem sırasında elde edilen olumlu ve olumsuz veriler ele alınmakta ve mevcut durumun nasıl daha iyi hale getirilebileceği tartışılmaktadır.

Yöneylem araştırması, öğretmenlerin kendi yaptıkları araştırmalar vasıtasıyla kendi eksikliklerinin ve hatalarının farkına varmalarını ve mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmelerini sağlamakta, teori ile uygulama arasındaki kopukluğu ortadan kaldırmakta ve öğretmenleri sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bilgiyi üreten kişiler konumuna getirmektedir. Öğretmenler için hem bir özdenetim hem de bir profesyonel gelişim aracı olarak bu yöntemin ülkemizde uygulanması; öğretmenlerimizin mesleki yaşamlarının içinde bulunduğu durağanlıktan kurtulup, sürekli öğrenerek kendilerini yeniledikleri dinamik bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunabilir.

Emsal denetiminde, eşit konumlarda bulunan iki öğretmenden birisi kılavuz rolünü üstlenmekte, dönem başında hazırlanan plan ve belirlenen hedefler doğrultusunda periyodik gözlemler yapmakta ve yapılan değerlendirmeler paylaşılmaktadır. Klinik denetimde denetici rolünü müfettiş yerine getirirken, bu yöntemde denetleyen ve denetlenen kişiler eşdeğer bir konumda bulunmaktadırlar. Öğretmenler uygun bir şekilde eşleştirildiği takdirde bu durum, arkadaşlık ilişkilerinin oluşturacağı sinerjiden

faydalanmaya olanak sağlamaktadır. İnfomal boyutu ağır basan bu denetim sürecinin dönem içine periyodik bir şekilde yayılması, öğretmenleri mesleki gelişimlerini gönüllü olarak sürdürmeleri yönünde güdülemektedir.

Kılavuz denetiminde, bilgi ve tecrübesine güvenilen bir öğretmen seçilmekte, bu deneyimli kişi kılavuzluğa ihtiyaç duyan öğretmene hem duygusal hem de profesyonel anlamda destek sağlamakta ve onun akıl hocası (mentor) rolünü üstlenmektedir. Bu yaklaşımda da emsal denetimindeki gibi bir döneme yayılan gelişimsel bir değerlendirme süreci bulunmaktadır. Fakat kılavuz denetiminde bulunan akıl hocalığı rolü emsal denetiminde bulunmamaktadır.

Portfolyo değerlendirmesinde denetçi, öğretmenleri belli yeterlik alanlarına ve hedeflere göre hazırlanmış olan portfolyoları kullanarak değerlendirir. Öğretmenler, önceden hazırlanmış olan bu portfolyoları doldurarak kendilerini değerlendirdikten sonra bu veriler denetçi tarafından analiz edilir. Denetçi, bir dönem boyunca belli aralıklarla yapılan portfolyo değerlendirmesi vasıtasıyla öğretmenlerin uygulamalarını ve gelişimsel süreçlerini takip eder ve ihtiyaç duyulduğunda sürece müdahale ederek gerekli önlemleri alır.

Gelişimsel denetimde denetçi, öğretmenin içinde bulunduğu zihinsel, kavramsal, benlik ve ahlaki gelişim düzeyine en uygun olan denetim yaklaşımını seçmekte ve öğretmeni kendi uygulamalarının bütün sorumluluğunu üstlenebilecek bir gelişim düzeyine ulaştırmaya çalışmaktadır. Farklılaştırılmış denetimde ise, öğretmenlere ne tür denetim ve değerlendirme hizmetleri alacakları konusunda seçenekler sunulmakta; denetçinin ve meslektaşlarının desteğiyle öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatifi ellerine almalarına imkân sağlanmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan çağdaş denetim yaklaşımlarının tamamında, öğretmenler kendi sorumluluklarının farkında olarak ve üzerlerinde geleneksel anlamda bir denetçi baskısını hissetmeden kendi kendilerini değerlendirmektedirler. Denetim kavramı anlık bir durum tespitinden öte gelişimsel bir süreç olarak ele alınmakta, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca devam etmesi gereken sürekli öğrenme ve kendini geliştirme çabalarını destekleyecek ve bu yolda onları güdüleyecek bir araç olarak görülmektedir. Bu çalışmada değinilen çağdaş denetim yaklaşımlarının etkili olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerin, hiçbir dış baskı olmadan kendi görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirecek bir olgunluk düzeyine ve sorumluluk bilincine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu bilince sahip olmayan, sadece maddi cezalar ve ödüllerle güdülenen ve denetçi baskısının olmadığı yerde işten kaytarmanın yollarını arayan kişiler üzerinde elbette ki böyle bir denetim yaklaşımı etkisiz kalacaktır.

Geniş anlamıyla bu denetim tarzlarından herhangi birisinin tam anlamıyla uygulanabilmesi için yasal düzenlemeler gerekse de; eğitim yöneticilerinin ve denetçilerinin etki alanları kapsamında bulunan personelin kişisel özellikleri başta olmak üzere içinde buldukları durumsal faktörleri göz önüne alarak en uygun denetim yaklaşımını benimsemeleri ve denetim rollerini buna uygun olarak yerine getirmelerinde fayda görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Achinstein, B. ve Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 843–862, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Alfonso, R. J. (1977). Will Peer Supervision Work? *Educational Leadership*, 34 (8), 594–601, 16 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Bland, A. R. ve Rossen, E. K. (2005). Clinical Supervision of Nurses Working With Patients With Borderline Personality Disorder. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 507–517, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Bordass, B. ve Leaman, A. (2005). Making feedback and post-occupancy evaluation routine 3: Case studies of the use of techniques in the feedback portfolio. *Building Research & Information*, 33 (4), 361–375, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Burke, R. J., McKeen, C. A. ve McKenna, C. (1994). Benefits of Mentoring in Organizations: The Mentor's Perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 9 (3), 23–32, 16 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- Carrington, G. (2004). Supervision as a Reciprocal Learning Process. *Educational Psychology in Practice*, 20 (1), 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Chang, C. (2001). Construction and Evaluation of a Web-Based Learning Portfolio System: An Electronic Assessment Tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2/1), 144–155, 17 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Cleary, M. ve Freeman, A. (2005). The Cultural Realities of Clinical Supervision in an Acute

- Inpatient Mental Health Setting. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 489–505, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Crutchfield, L. B. ve Borders, L. D. (1997). Impact of Two Clinical Peer Supervision Models on Practicing School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75 (3), 219–230, 17 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- Crutchfield, L. B. (1995). *The impact of two clinical peer supervision models on school counselors' job satisfaction, counseling self-efficacy, and counseling effectiveness*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina at Greensboro, 134 sayfa, 18 Ekim 2005, <http://proquest.umi.com/>
- Dodge, J. R. (1981). *The Effects of A Group Peer Supervision Training Program On Group Anxiety, Group Satisfaction, And Type of Feedback Responses For Trained Counselors*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Virginia, 183 sayfa, 18 Ekim 2005, <http://proquest.umi.com/>
- Glanz, J. (2000). Supervision for the Millennium: A Retrospective and Prospective. *Focus On Education*, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated Supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.
- Gordon, S. P. (1989). *The theory of developmental supervision: An investigation of the critical aspects*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Georgia, 610 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- Grashel, J. N. (1997). *The impact of the use of developmental supervision by principals on teachers' efficacy, expectations, collegiality, trust and commitment*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Kansas, 81 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 700–710, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Harrison, J., Dymoke, S. ve Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1055–1067, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Hyrkas, K. (2005). Clinical Supervision, Burnout and Job Satisfaction among Mental Health and Psychiatric Nurses in Finland. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5): 531–556, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>

- Jailall, J. M. S. (1998). *Differentiated supervision revisited: Towards the development of an effective supervisory model to promote teacher growth and instructional improvement*. Yayınlanmamış doktora tezi, East Carolina University, 128 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- Johnson, K. A. (2003). “Every experience is a moving force”: identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), 787–800, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Johnston, M. ve Thomas, M. (2005). Riding the wave of administrator accountability: a portfolio approach. *Journal of Educational Administration*. 43 (4), 368–386, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- Linde, CH Van Der (1999). Clinical Supervision in Teacher Evaluation: A Pivotal Factor in the Quality Management of Education. *Education*, 119 (2), 328–334, 18 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- McLean, B. ve Whalley, J. (2004). No real tale has a beginning or an end...Exploring the relationship between co-supervision, reflective dialogue and psychotherapeutic work with mental health service users. *Reflective Practice*, 5 (2), 225-238, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- McMahon, M., Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: benefits perceived by school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28 (3), 339–351, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Morton, M. L. (2005). Practicing praxis: mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy. *Mentoring and Tutoring*, 13 (1), 53–72, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Moss, P. M. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Research*, 23 (2), 5–12. 16 Haziran 2007, <http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/23/2/5>
- Norman, P. J. ve Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 679–697, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Oliver, C., Aggleton, P. (2002). Mentoring for professional development in health promotion: a review of issues raised by recent research. *Health Education*, 102 (1), 30–38, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and*

- Teacher Education*, 17 (1), 75–88, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Ritchie, A., Genoni, P. (2002). Group mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management*, 23 (1/2), 68–78, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- Smith, E. S. (1997). *Investigating the path mechanism linking developmental supervision and instructional efficacy using EQS and structural equation modeling*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Kansas, 111 sayfa, 16 Ağustos 2007, <http://proquest.umi.com/>
- Smith, K., Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 293–310, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Speace, C. C. (2003). *The effect of differentiated supervision on classroom practice and participants*. Yayımlanmamış doktora tezi, Immaculata College, 250 sayfa, 16 Ağustos 2007, <http://proquest.umi.com/>
- Stevenson, C. (2005). Postmodernising Clinical Supervision in Nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26: 519–529, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Strong, M. ve Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 47–57, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212–235, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/web/>
- Sundli, L. (2007). Mentoring: A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201–214, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Wallace, J. (1998). Collegiality and Teachers' Work in the Context of Peer Supervision. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 18 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51–73, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- Whitehead, J. ve Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership.

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2010-20/2

Teaching and Teacher Education, 23 (1), 1–12. 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com

Wolf, K. ve Dietz, M. (1998). Teaching portfolios; purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9–22.

Wright, W. A., Knight, P. T. ve Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24 (2), 89–103. 15 Haziran 2007, <http://taylorandfrancis.metapress.com>

Zygouris-Coe, V. I., Pace, B. G., Malecki, C. L. ve Weade, R. (2001). Action research: a situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, 14 (3), 399–412, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>