

**T.C. İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**



**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
ALTERNATİF DENETİM MODELİ OLARAK MESLEKTAŞ DENETİMİ
MODELİNİN ÖĞRETMEN, OKUL VE DENETİM KATEGORİLERİNE
YÖNELİK ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERDOĞAN AKAR

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ
Programı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

Şubat, 2016

**T.C. İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**



**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
ALTERNATİF DENETİM MODELİ OLARAK MESLEKTAŞ DENETİMİ
MODELİNİN ÖĞRETMEN, OKUL VE DENETİM KATEGORİLERİNE
YÖNELİK ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERDOĞAN AKAR
Y1312. 290006**

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ
Anabilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Programı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

Şubat, 2016



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.290006 numaralı öğrencisi Erdoğan AKAR'ın "ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF DENETİM MODELİ OLARAK MESLEKTAŞ DENETİMİ MODELİNİN ÖĞRETMEN, OKUL VE DENETİM KATEGORİLERİNE YÖNELİK ETKİLERİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.01.2016 tarih ve 2016/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybşkg'si* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :10/02/2016

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

[Handwritten signatures of Hasan Basri Gündüz, Recep Cengiz Akçay, and Hamide Ertepinar]

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Ortaöğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetimi Modelinin Öğretmen, Okul Ve Denetim Kategorilerine Yönelik Etkileri**” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim (...../...../2016).

Erdoğan Akar

Eşime ve Çocuklarıma,



ÖNSÖZ

Denetim uzun yıllar boyunca, yapılan bir işin önceden hazırlanan plana uygun olup olmadığını kontrol etme süreci olarak tanımlanmış olsa da daha sonra ortaya çıkan farklı yönetim anlayışlarına paralel olarak değişimler göstermiştir. Eğitim denetimi de bu değişimlere ayak uydurmuş ve geçmişin katı kurallarından kurtularak, daha demokratik, yol gösterici ve süreç odaklı yönetim anlayışlarının ışığında yeni denetim modellerinin ortaya çıkmasına karşı durmamıştır. Ortaya çıkan bu yeni denetim modellerinden birisi de “Meslektaş Denetimi” modelidir.

Bundan yaklaşık 100 yıl kadar önce muasır medeniyetlerin de üstünde bir yaşam ve anlayış hedefleyen yeni ve genç Türkiye Cumhuriyeti, kat edilen onca yola rağmen, eğitimde halen istediği noktaya ulaşamamıştır. Bunun başlıca sebepleri arasında hem öğretimdeki hem de denetimdeki eksiklikler gösterilebilir. Benim bu tezi hazırlamadaki amacım, öğretmede sorunlar yaşadığımız İngilizce öğretimine bir canlılık kazandırmak ve bunu da, daha pratik ve uygulanabilir bir denetim modeli olarak meslektaş denetimi modelini kullanarak gerçekleştirmek idi. Böylece bir taşta iki kuş vuracak ve eğitim sistemimizdeki iki sorunsala birden uygulanabilir bir çözüm önerisi getirmiş olacaktım.

Bu fikir beni çok heyecanlandırmıştı ve bu heyecanı sürekli olarak hissetmemi sağlayan, araştırmanın en zor zamanlarında bile beni motive etmeyi başaran, değerli vaktini her fırsatta bana ayıran ve bilgisi ile yol gösteren değerli hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisansa başladığım andan itibaren bana yeni bir şeyler öğrenmenin hazzını tekrar yaşatan değerli hocalarım Prof. Dr. Uğur Tekin, Prof. Dr. Hıfzı DOĞAN, Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ ve her tez görüşmemde benden yardımlarını eksik etmeyen araştırma görevlileri Yunus Emre Ömür ve Mithat Korumaz’a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans tezimin yazımı süresince her türlü yardım ve imkanı esirgemeyen sayın müdürüm Ercan YAREN’e göstermiş olduğu iyi niyet ve anlayıştan ötürü sonsuz teşekkürler.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde emek ve zaman harcayan, her ziyaretimde beni güler yüzle karşılayan, değerli görüşlerini benimle paylaşan ve çalışma grubunu oluşturan çok değerli meslektaşlarıma sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisansa başladığım andan bitirdiğim ana kadar birlikte dersler işlediğimiz ve eğitime dair güzel sohbetler ettiğimiz çeşitli okullarda öğretmenlik görevini

sürdüren yüksek lisans arkadaşlarıma unutulmayacak güzel anılar bıraktıkları için teşekkür ediyorum.

Bütün bu süre zarfında uzakta olmalarına rağmen maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen babam Latif AKAR ve annem Güler AKAR'a, canım çocuklarım Ada AKAR ve Toprak AKAR'a, ve yoğun iş temposunda çocuklarıma göz kulak olan çok değerli kayınpederim Nihat OYUKTAŞ ve kayınvalidem Cahide OYUKTAŞ'a ve en çok da değerli zamanımın önemli bir bölümünü çalışarak geçirmeme rağmen her türlü desteğini ve anlayışını benden esirgemeyen sevgili eşim Aslı OYUKTAŞ AKAR'a, teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

Şubat 2016

Erdoğan Akar
İngilizce Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ	1
1.2 Tezin Amacı	5
1.3 Problem Cümlesi	6
1.3.1 Alt problemler	6
1.4 Önem	6
1.5 Sınırlılıklar	7
2. ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Eğitim Denetimi	9
2.1.1 Eğitim denetiminin amacı	10
2.1.2 Eğitim denetiminin tarihsel gelişimi	12
2.1.3 Türk eğitim sisteminde eğitim denetiminin tarihsel gelişimi	15
2.1.4 Türkiye’de eğitim denetiminin genel durumu	18
2.1.5 Eğitim denetiminin karşılaştığı sorunlar	20
2.2 Ders Denetimi	21
2.3 Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları	28
2.3.1 Summative değerlendirme	28
2.3.2 Formative Değerlendirme	29
2.3.3 Summative ve formative değerlendirme arasındaki farklar	30
2.4 Denetim Modelleri	31
2.4.1 Bilimsel denetim	32
2.4.2 Sanatsal denetim	35
2.4.3 Öğretimsel denetim	36
2.4.4 Klinik denetim	38
2.4.5 Gelişimsel denetim	40
2.4.5.1 Öğretmenin gelişim aşamaları	40
Bilişsel gelişim	40
Kavramsal gelişim	40
Ahlaki gelişim	41

Benlik gelişimi	41
Bilinç farkındalık düzeyi	41
Mesleki ilgi	42
2.4.5.2. Gelişimsel denetimde denetmen yaklaşımları.....	42
Yönlendirici yaklaşım	42
Alternatif yaklaşım	43
İşbirlikçi yaklaşım	43
Yönlendirici olmayan yaklaşım	43
Yaratıcı yaklaşım	43
2.4.6 Farklılaştırılmış denetim	44
2.5 Alternatif Denetim Modelleri	47
2.5.1 Bilişsel koçluk	47
2.5.2 Mentorluk	49
2.5.3 Meslektaş değerlendirmesi	50
2.5.4 Meslektaş yardımlaşması	51
2.5.5 Meslektaş denetimi	55
2.6. Türkiye’de İngilizce Öğretimi	60
2.6.1 İngilizce öğretiminin önemi	63
2.6.2 Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihçesi	66
2.6.3 İngilizce öğretimindeki yöntem ve teknikler	69
2.6.3.1 İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler	70
2.6.3.2 İngilizce öğretiminde kullanılan teknikler	71
2.6.4 Türkiye’de İngilizce dersinin denetimi	73
2.6.5 Türkiye’de İngilizce öğretimindeki temel sorunlar	74
2.7 İlgili Yerli ve Yabancı Araştırmalar	75
3. YÖNTEM	81
3.1 Araştırmanın Modeli	81
3.2 Çalışma Grubu	81
3.3 Veri Toplama Araçları	82
3.4 Verilerin Toplanması	85
3.5 İşlem Basamakları	85
3.6 Verilerin Çözümlemesi	86
4. BULGULAR VE YORUMLAR	89
4.1 Öğretmen Görüşlerine Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiği	89
4.2 Cinsiyetlerine ve Hizmet Yıllarına Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri	91
4.3 Meslektaş Denetiminin Öğretmen, Okul ve Denetime Yönelik Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri	94
4.3.1. Meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine dair öğretmen görüşleri	94
4.3.1.1 Meslektaş denetiminde güdüleme	103

4.3.1.2 Meslektaş denetiminde gelişim fırsatı	104
4.3.1.3 Meslektaş denetiminde kendi özelliklerini farkına varma	105
4.3.1.4 Meslektaş denetiminde model olma	106
4.3.1.5 Meslektaş denetiminde öğretişim	108
4.3.1.6 Meslektaş denetiminde denetim kaygısı	109
4.3.2 Meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik öğretmen görüşleri	111
4.3.2.1 Meslektaş denetiminde okul başarısı	119
4.3.2.2 Meslektaş denetiminde eşgüdüm	120
4.3.2.3 Meslektaş denetiminde iletişim	120
4.3.3 Meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik öğretmen görüşleri	122
4.3.3.1 Meslektaş denetiminde etkililik	129
4.3.3.2 Meslektaş denetiminde nesnellik	130
4.3.3.3 Meslektaş denetiminde süreklilik	132
4.3.3.4 Meslektaş denetiminde durumsallık	133
4.3.3.5 Meslektaş denetiminde uygulanabilirlik	134
4.4 Meslektaş Denetiminde Öğretimin Planlanması, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	136
4.4.1 Meslektaş denetiminde öğretimin planlanması uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri	138
4.4.2 Meslektaş denetiminde öğretim yöntem ve teknik uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri	140
4.4.3 Meslektaş denetiminde sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri	142
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	145
5.1 Sonuçlar	145
5.2 Öneriler	148
KAYNAKLAR	151
EKLER	159
ÖZGEÇMİŞ	163

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADG	: Akran Denetim Grubu
EPI	: English Proficiency Index
IYE	: İngilizce Yeterlilik İndeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
SPSS	: Statistical Package for Social Science
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

ÇİZELGE LİSTESİ

SAYFA

Çizelge 2.1 : Farklı Dönemlerdeki Eğitim Denetimi anlayışı	13
Çizelge 2.2 : Ders Denetimi Gözlem Formu	23
Çizelge 2.3 : Ders Dışı Etkinliklerin Denetimi Gözlem Formu	24
Çizelge 2.4 : Öğretmen Değerlendirme Formu	25
Çizelge 2.5 : Öğretmen Denetim Raporu	27
Çizelge 2.6 : Süreç ve Sonuç Değerlendirmesi	30
Çizelge 2.7 : Sonuç ve Sürece Yönelik Öğretmen Değerlendirmesinin Karşılaştırılması	31
Çizelge 2.8 : Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları	37
Çizelge 2.9 : Klinik Denetime Farklı Bakış Açılımları	39
Çizelge 2.10: Glickman'ın Gelişimsel Denetim Aşamaları ve Denetim Dönütleri	44
Çizelge 2.11: Meslektaş Denetiminin Aşamaları	58
Çizelge 2.12: Yeterlilik Seviyeleri Açıklamaları	62
Çizelge 2.13: Tüm Dünyada En Yaygın Konuşulan Dil	64
Çizelge 2.14: Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı	68
Çizelge 3.1 : Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	82
Çizelge 3.2 : Meslektaş Denetiminin Kategorileri ve İlişkili Anket Maddeleri	83
Çizelge 4.1 : Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri	89
Çizelge 4.2 : Cinsiyetlerine göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri	91
Çizelge 4.3 : Hizmet Yıllarına Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri	92
Çizelge 4.4 : Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri	94
Çizelge 4.5 : Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	96
Çizelge 4.6 : Hizmet Yıllarına Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	99
Çizelge 4.7 : Meslektaş Denetiminin Öğretmen Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri	103
Çizelge 4.8 : Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	111
Çizelge 4.9 : Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okula Etkilerine Dair Görüşleri	113

Çizelge 4.10: Öğretmenlerin Hizmet Yılı Bazında Meslektaş Denetiminin Okul Boyutuna Etkilerine Dair Görüşleri	116
Çizelge 4.11: Meslektaş Denetiminin Okul Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri	119
Çizelge 4.12: Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	122
Çizelge 4.13: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	123
Çizelge 4.14: Hizmet Yılı Bazında Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	126
Çizelge 4.15: Meslektaş Denetiminin Denetim Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri	128
Çizelge 4.16: Ders Gözlemlerinden Elde Edilen Görüş Sayıları	137

ŞEKİL LİSTESİ

SAYFA

Şekil 2.1: Ülkenin Bilim İnsanı H-Endeksi Skorları ve TOEFL Puanları	65
Şekil 2.2: İngilizce Bilgisi Gerektiren Açık Kadroların Oranı	66
Şekil 2.3: Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın Kapsamı, 2011	69
Şekil 4.1: Öğretmenlerin Meslektaş Denetimi İle İlgili Görüşleri	90
Şekil 4.2: Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	95
Şekil 4.3: Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	97
Şekil 4.4: Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	98
Şekil 4.5: Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	100
Şekil 4.6: Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	101
Şekil 4.7: Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	102
Şekil 4.8: Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	112
Şekil 4.9: Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	114
Şekil 4.10: Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	115
Şekil 4.11: Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	117
Şekil 4.12: Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	117
Şekil 4.13: Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	118
Şekil 4.14: Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	123
Şekil 4.15: Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	124
Şekil 4.16: Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri	125

Şekil 4.17: Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri	127
Şekil 4.18: Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri	127
Şekil 4.19: Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri	128



ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF DENETİM MODELİ OLARAK MESLEKTAŞ DENETİMİ MODELİNİN ÖĞRETMEN, OKUL VE DENETİM KATEGORİLERİNE YÖNELİK ETKİLERİ

ÖZET

Eğitim denetimi ve İngilizce öğretimi Türkiye’de halen büyük bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Öğrenciler liseden mezun olduklarında yaklaşık bin saatlik ders görmelerine rağmen çoğu başlangıç seviyesini bile geçememektedir, bu da boşa giden zaman ve enerji olarak ülkeye büyük maddi ve manevi yükler getirmektedir. Hem denetim sisteminde hem de İngilizce öğretiminde yapılan değişikliklere rağmen her ikisinde de istenilen kaliteye bir türlü ulaşamamıştır. Bu çalışma önemlidir çünkü denetim sisteminde yapılacak bir değişiklik ile İngilizce öğretiminde de kalitenin artırılmasının sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışma alanında tek olması açısından da önemlidir.

Araştırmanın amacı, alternatif bir denetim modeli olarak ders denetiminde meslektaş denetiminin etkililiğini belirlemektir. Araştırma Türkiye’de ki ortaöğretim okullarında İngilizce dersinin öğretiminde öğretmenlerin kullandığı öğretim ilke ve yöntemleri, planlama ve sınıf yönetimi becerileri bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2014 – 2015 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili, Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan iki Anadolu lisesi, bir Anadolu imam hatip lisesi ve bir Sosyal bilimler lisesinde görev yapan, her okuldan araştırmaya katılmaya gönüllü üç İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmada tek grup öntest- sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “**Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri**” formu, “İngilizce dersi gözlem formu” ve çalışma grubu ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Çalışma grubuna araştırmanın başında araştırmacı tarafından meslektaş denetimi anlatılmış ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan İngilizce öğretmenleri çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez araştırmacı tarafından geliştirilen “**Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri**” formunu doldurmuştur. Bilgilendirme süreci sonunda çalışmaya katılan öğretmenler arasında ilk görüşme gerçekleştirilmiş ve uygulama planı yapılmıştır. Uygulama planında hangi öğretmenin dersinin ne

zaman ve kim tarafından gözlemleneceği, hangi konunun anlatılacağı ve nasıl bir yöntem izlenebileceği planlanmıştır. Planlamanın ardından gözlem süreci başlamış ve gruptaki üyeler sırayla birbirlerinin derslerini gözlemleyerek araştırmacı tarafından sağlanan sınıf gözlem formunu doldurmuşlardır. Sınıf gözlem formunda denetçiler hem yapılan uygulamaları tespit etmiş hem de önerilerini ve kendisi için yeni olan uygulamaları belirtmiştir.

Gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından son görüşme aşamasına geçilmiş ve bu aşamada öğretmenler tespitlerini belirtmişler ve önerilerini sunmuşlardır. Aşamaların tamamlanmasının ardından öğretmenlere “**Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri**” formu tekrar uygulanmıştır. Son olarak meslektaş denetiminin yararları, sınırlılıkları ve uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Yukarıda belirtilen veri toplama materyalleri ile elde edilen verilerin analizi sonucunda; meslektaş denetiminin öğretmen, okul ve denetim kategorilerine yönelik önemli faydaları olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretim kalitesinin artırılmasında yararlı olabileceği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fayda sağlayabileceği, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olabileceği, okulda öğretmenler arasında birliğin ve beraberliğin artırılmasına katkıda bulunabileceği ve okul kültürünü ve iklimini olumlu yönde etkileyebileceği anlaşılmıştır. Buna ilaveten, öğretimin planlanması, yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi bağlamında da öğretmenlerde profesyonel gelişim sağladığı anlaşılmıştır. Ancak, özellikle gözlemlerin planlanması sürecinde zorlukların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca oluşturulacak çalışma gruplarının istekli öğretmenlerden oluşturulmasının önemi ya da kurumun böyle bir kültüre sahip olmasının gerekliliği gözlem sürecinde anlaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise meslektaş denetiminin uygulanabilir bir denetim modeli olduğudur. Özellikle kalitenin artırılması bağlamında aynı işi yapan bireylerin birbirlerinden yararlanmalarının faydalı olacağı saptanmıştır. Bununla birlikte, bu yöntemin uygulanabilir olması için öğretmenlere gözlem yaptıkları ders için özendirici ödüllerin sunulmasının gerekliliği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim denetimi, meslektaş denetimi, yarı deneysel desen, gözlem, görüşme

**THE EFFECTS OF PEER SUPERVISION AS AN ALTERNATIVE
METHOD OF SUPERVISION ON THE CATEGORIES OF TEACHER,
SCHOOL AND SUPERVISION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
AT SECONDARY LEVEL**

ABSTRACT

Educational supervision and English language teaching still stand as a big problem before us. When students graduate from high school, they have approximately 1000 hours of English lessons, yet their level does not go beyond elementary level, which brings a great burden on our country as a waste of time and energy. Despite the changes done in both educational supervision and teaching of English, the desired quality has been met in neither of them yet. This study is important since it is understood that, through making a change in educational supervision that will make supervision more practical, it could be provided to increase the quality of English teaching. Besides, this study is important due to its being the only study in this field.

The objective of this research is to determine the efficacy of peer supervision as an alternative supervision model in class supervision. This research was carried out at four state high schools in Turkey regarding the instructional principles and methods, planning and class management skills used by teachers of English in teaching English.

The working group of this research consists of 12 English teachers –three from each school- willing to take part in the research and working at two Anatolian High Schools, 1 Anatolian Imam Hatip High School (Religious Vocational High School) and 1 Social Sciences High School that are located in Bakırköy and Bahçelievler province in the city of Istanbul in 2014-2015 educational year.

In this research, single group preliminary and post test quasi-experimental design was used. The data of this research were gathered through “The Form Regarding The Ideas Of Teachers Of English On The Efficacy Of Peer Supervision As An Alternative Supervision Model To Be Applied In Teaching English At Secondary Schools”, “Observation Form for English Classes” and “Interview With The Teachers Taking Part In The Research” developed by the researcher. The working group was primarily given information by the researcher about peer supervision and the teachers were made have information about this topic. Teachers of English composing the working group filled out “The Form Regarding The Ideas Of Teachers Of English On The Efficacy Of Peer Supervision As An Alternative Supervision Model To Be Applied In Teaching English At Secondary Schools” generated by the researcher twice, the first of which was before the study and the second of which was after the study. After the informing process, first meeting

took place among the teachers taking part in this research and the implementation plan was made. During the planning phase, it was clarified that who was going to observe whom first and when, and what subject was to be taught. Following the implementation plan, the process of observation started and each member of the group observed the other two members in class in turn and filled out the “Observation Form” provided by the researcher. In the “Class Observation Form”, supervisors both identified the practices applied in classes and proposed alternative practices for some activities and stated new and useful practices for their own classes.

Following the observation process, the participants moved on to final meeting phase and the participants stated their evaluation and proposed their suggestions. Completing all phases, the teachers taking part in the research were given the “The Form Regarding The Ideas Of Teachers Of English On The Efficacy Of Peer Supervision As An Alternative Supervision Model To Be Applied In Teaching English At Secondary Schools” again to be filled out. Finally, the teachers were interviewed about their ideas on the advantageous, limitedness and applicability of peer supervision.

As a result of analysing the data gathered through the aforementioned data collecting materials, it was determined that peer supervision has significant benefits for the categories of teacher, school and supervision. It was understood that peer supervision is particularly useful for improving the quality of English language teaching, contributes to teachers’ career development, helps teachers understand their weaknesses and strengths, contributes to develop unity and solidarity among teachers and affects school culture and climate in a positive way at schools. On the other hand, it was also determined that there might be some difficulties especially in the planning processes of class observation. Additionally, during the observation period, it was understood that it is better for the working groups to be made up of voluntary teachers or necessary for the school to have such a culture.

Another conclusion obtained from this research was that peer supervision is an applicable supervision model. Especially as part of improving the quality of teaching, it was determined that people doing the same job in the same environment would benefit from one another. However, it was also understood that teachers should be provided with some encouraging rewards for their observations in classes in order to make this model applicable.

Key Words: *Educational Supervision, Peer supervision, quasi-experimental design, observation, interview*

1. GİRİŞ

Eğitim, gemiş tecrübelerin gelecek nesillere aktarılması ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir çevre bırakma gayretidir. Bu nedenle insanoğlu var olduğu ilk günden itibaren yeni şeyler ğrenmeye ve ğrendiklerini kendinden sonra gelenlere aktarma gayreti içinde olmuşlardır. Bu gayretin istenilen seviyede, kalitede ve sürdürülebilir olmasının sağlanması ise eğitimin denetlenmesi ile başarılabilir.

Eğer birisi herhangi bir alanda ilerlemek istiyorsa, önce o konunun geçmişini anlamalıdır. O konu ile ilgili yapılmış araştırmaları incelemeli ve kuramsal bir ereve oluşturmalıdır. Eichelberger (1989)'e göre literatür taramasını şu amacı gerçekleştirmek için yapılır: *“Bir problemin geçmişini öğren, problemin kuramsal geçmişine aşına ol, önceki çalışmaları inceleyerek gcl ve zayıf yönlerini değerlendir, sorunu çalışmak için gelecek vaat eden yolları belirle, çalışma için kavramsal bir ereve ve gerekçe geliştir”* (Akt: Scherrer, 2009 : 8). Dolayısıyla, bu çalışmanın herkes tarafından anlaşılabilmesi ve öneminin kavranabilmesi için eğitim denetiminin tarihi süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmanın oldukça önemli olduğu söylenbilir.

Eğitim denetimi tarihi, içinde bulunduğu dönemin politik, toplumsal, felsefi, endüstriyel olaylarının arkasında yatan entelektüel akımlardan etkilenmiştir (Glanz, 1994; Olivia ve Pawlas, 2004). Bu nedenle eğitim denetimindeki gelişmeleri anlamak için o dönemi iyi bilmek ve gelişmelere yol açan unsurlar hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

M. Aydın (2013)'a göre denetimin temel amacı örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Eğitim denetiminin amacı ise, ğrenci başarisına daha etkin katkı sağlamak için okullara yardımcı olmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1993).

Eğitim denetimi konusundaki çalışmalar eğitim tarihi ile kıyaslandığında o kadar da eskilere gitmemektedir. Eğitim (okul) denetimi tarihi politik, toplumsal, felsefi ve

endüstriyel akımların tarihsel gelişmelerinden etkilenmiştir (Glanz, 1994). Bu akımların eğitim denetiminde farklı gelişim süreçlerine ve denetim türlerine neden olduğu söylenebilir. Scherrer (2009) eğitim denetiminin tarihsel gelişimini 7 dönem olarak gruplandırmıştır.

Bu dönemler şöyledir:

1. 1640lar – 1870ler: Teftiş Olarak Denetim Dönemi
2. 1870ler – 1920ler: Bürokratik Denetim Dönemi
3. 1920ler – 1930lar: Demokratik Denetim Dönemi
4. 1930lar – 1970ler: Bilimsel Denetim Dönemi
5. 1970ler – 1990lar: Klinik Denetim Dönemi
6. 1990lar – 2000ler: Alternatif Denetim Şekilleri Dönemi
7. 2000ler – Standarda Dayalı Denetim Dönemi

Teftiş olarak denetim dönemine ait ilk kayıtlar, Amerika’da ruhban sınıfındaki öğrencilerin okuma ve dini kuralları öğrenmede ilerleme sağlayıp sağlamadıklarını kontrol etmek için yapılan denetim örnekleridir (Beycioğlu, 2009). Bu dönemde öğretmen değerlendirmesi ya da denetimi öğretmenlerin öğrencileri İncil okuyabilecek kadar iyi eğitip eğitmediklerine odaklanmaktaydı (Scherrer, 2009). Bu dönemde yapılan denetimlerin amacı, mevcut öğretim standartlarını geliştirmekten ziyade, onları korumaya ve muhafaza etmeye yönelik kontroller yapmaktı (Kaya, 2006).

On dokuzuncu yüzyıl sonları ve yirminci yüzyıl başlarında endüstri toplumu, göçler ve kentleşme olgularının baskın biçimde hissedilmesi, eğitim alanındaki panoramayı da değiştirdi (Beycioğlu, 2009). 1980 sonrası birçok teknolojik gelişme ile birlikte, Amerikan eğitim sistemi değişti ve ‘*etkililik*’ o zamanın ana kelimesi haline geldi (Kaya, 2006). Saygın bir ekonomist ve sosyolog olan Max Weber bürokratik örgütlerin özelliklerini tanımladı (Olivia ve Pawlas, 2004). Buna göre, günümüzde bile halen görülen bürokratik örgütlerde yukarıdan aşağıya doğru katı kuralları olan bir yönetim anlayışı hâkimdir (Scherrer, 2009). Bürokrasiden etkilenen denetim uygulamaları başlangıçta kontrolcü, daha sonraları etkili, otoriter ve yönetsel fonksiyonlu olarak tanımlandı (Glanz, 1994).

Bürokratik denetimin olumsuz etkileri demokratik denetim olarak bilinen yeni bir modelin doğmasına zemin hazırladı (Kaya, 2006). 1920’lerde John Dewey gibi eğitim liderleri ve reformistler, başarılı öğretmen değerlendirme ve denetlemenin

öğretmenlere karşı değil onlarla birlikte yapılması gerektiğini anlamaya başladılar (Glanz ve Sullivan, 2005). Pajak (2000)'a göre eğitimsel denetçiler eğitim sorunlarını çözmek için işbirlikçi problem çözme teknikleri kullanmaya başladılar. Bunun sonucunda da daha demokratik denetim metotları ortaya çıkmaya başladı (Scherrer, 2009).

Bilimsel yönetim denetimi erken 1900'lerde Frederick Taylor ve takipçilerinin düşünce ve çalışmalarından ortaya çıkmıştır (Sergiovanni ve Starrat, 1993). Taylor 1911 yılında yayımlanan "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" adlı kitabında bilimsel yönetimin temel amacının çalışanın ve işverenin refahını sağlamak olduğunu, fakat ortada tam aksi bir durumun olduğuna değinmiştir. Taylor bu kitabında bilimsel yönetimin ilkelerini belirtmiştir.

Bilimsel denetim dönemi olarak adlandırılan 1930'lar ile 1970'lerde, denetime daha bilimsel ve bürokratik bir hava egemen olmuş, okul müdürleri, merkez örgüt denetçileri ve müfettişler *hata yapmamak ve etkililiği artırmak* temelli denetim sürecini, okullar ve öğretmenler üzerinde tam bir teftiş ve kontrol mekanizması oluşturarak yürütmüşleridir (Beycioğlu, 2009). Bilimsel yönetim anlayışından etkilenen bilimsel denetim kuramında öğretmenler titizlikle hazırlanmış müfredatın ve öğretim sistemlerinin uygulayıcıları olarak görüldüklerinden, yakından denetim öğretmenlerin istendiği gibi öğrettiklerinden emin olmak için uygulanır ve öğretmenler onaylanmış kılavuzları ve öğretim protokollerini takip etmekle yükümlüdürler (Sergiovanni ve Starrat, 1993).

Bilimsel denetimde denetçiler kapsamlı sınıf gözlemleri yaparak ve öğretmenlere etkili dönütler vererek sınıf öğretimini geliştirebileceklerini anladılar (Scherrer, 2009). Gelişimi gerçekleştirebilmek için denetçilerin belirli bir seviyeye kadar öğretim durumlarını analiz edebilme ve zayıf işgücünün muhtemel sebeplerini belirleyebilmeleri gerekmektedir (Kaya, 2006). Bilimsel denetimde öğretmenler titizlikle hazırlanmış müfredatın ve öğretim sistemlerinin uygulayıcıları olarak görülürler ve eğitim denetimi de, öğretmenlerin istendiği gibi öğrettiklerinden emin olmak, onaylanmış kılavuzları ve öğretim protokollerini takip edip etmediklerini kontrol etmek için yapılır (Sergiovanni ve Starrat, 1993).

Klinik denetimi 1970'lerde geleneksel denetim modellerinden duyulan memnuniyetsizlik sonucu ortaya çıkmıştır (Kaya, 2006). Klinik denetimin

öğretmenlerin insani özelliklerini göz önünde bulundurması ve onları da denetim sürecinin bir parçası haline getirmesi, bu denetim modelinin popüler hale getiren özelliklerinden birisi olduğu söylenebilir. Goldhammer (1969) ve Cogan (1973) yeni bir model olan klinik denetimini geliştirdiler (Akt: Scherrer, 2009). Klinik denetim, denetimi sadece denetçi ile sınırlandırmaz, aksine öğretmenlerin öz yönlendirmelerini ve öz analizlerini de hesaba katar ve onları kendi performanslarını değerlendirebilme potansiyeline sahip olarak görür (Sullivan ve Glanz, 2009).

1990'lare gelindiğinde ise birçok alternatif denetim modeli ortaya çıktı. Klinik denetim halen oldukça popüler iken, birçok okul yeni değerlendirme modelleri geliştirmek için öğretmenler ile ortak çalışma yolları aramaya başladılar (Scherrer, 2009). Glatthorn (1984)'a göre öğretmenler, birçok denetim modelinin sunduğunun aksine, ne tür bir denetim geçireceklerini seçme hakkına sahip olmalıdır. Klinik denetim hem öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları, hem de denetçi ve öğretmen arasındaki insani ilişkiyi dikkatlice ele almaktadır (Alabdulkareem, 2014). Gündüz ve Balyer (2011)'e göre başlıca alternatif denetim modelleri arasında *bilişsel koçluk*, *mentorlük*, *meslektaş yardımı*, *portföy değerlendirmesi* ve *meslektaş değerlendirmesi* vardır. İ. Aydın (2013) ise meslektaş denetimi kavramının diğer alternatif denetim kavramlarının adları yerine de kullanıldığını belirtmektedir.

Daresh ve Playko (1995)'e göre meslektaş denetimi iki ya da daha fazla öğretmenin birbirlerinin dersini gözleme ve geribildirimlerde bulunma yolu ile mesleki gelişimi sağlamak için birbirlerini denetlemeleri süreci anlamına gelmektedir. Bu süreç ile amaçlanan öğretmenlerde mesleki gelişimi sağlamak ve dolayısıyla da öğretmenin öğretebilme kalitesinin artırılmasına ve sonuç olarak öğrenci ve okul başarısının artmasına katkıda bulunmaktır.

Yirmi birinci yüzyılın karmaşık eğitim çevresinde, politika yapanlar, araştırmacılar ve eğitim uygulayıcıları arasında öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayan en önemli unsurun öğretimin kalitesi olduğuna dair bir uzlaşma ortaya çıkmıştır (Pajak ve Arrington, 2004). Öğretimin kalitesi ise öğretmenin öğretebilme becerisi ile doğru orantılıdır. Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin her gün gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Taymaz, 1984). Öğretmenleri geliştirmenin yollarından

biri onları sıkça hizmet içi eğitime almak olabilir. Ancak bu, eğitim sistemine hem maddi bir külfet getirebilir hem de istenilen sonuç alınamayabilir. Ayrıca bu kadar çok sayıda öğretmeni hizmet içi eğitim faaliyetine almak, çeşitli organizasyon zorluklarına neden olabilir. Onun yerine daha yerel bazda, ortak sorunlara sahip bireylerin kendilerince buldukları çözüm yollarını meslektaşları ile paylaşmaları hem kolay hem de etkili olabilir.

Araştırma ile ilgililere, çok yaygın kullanılmayan meslektaş denetimine ilişkin uygulamaya dayalı veriler sunulması, eğitim sürecinde yer alan eğitim yöneticilerinden öğretmenlere uzanan çizgide yer alan taraflara meslektaş denetimi konusunda dikkatleri çekmek umulmaktadır.

1.2 Tezin Amacı

Türkiye’de öğretimin denetimi 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (2015) 54. maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir. Ancak, okul müdürlerinin öğretmenleri derslerinde ziyaret ederek, onları mesleki açıdan geliştirmeye yönlendirecek yeterli donanıma sahip olmadıkları düşünüldüğünde, gerçekleştirilen denetimlerin ne denli amacına ulaşacağı büyük bir soru işaretidir.

Türkiye’de hem İngilizce öğretimi hem de denetimi bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Öğrenciler ilkokul çağından itibaren yüzlerce saat İngilizce dersi görmelerine rağmen halen çoğu öğrencinin liseyi bitirdikten sonra bile İngilizce seviyeleri temel seviyenin üstüne çıkamamaktadır.

Memduhoğlu (2012)’na göre işleyişi rastlantılara bırakılamayacak kadar önemli olan eğitim sisteminin temel kurumu olan okulların, kendilerine yüklenen toplumsal yükümlülüklerini yerine getirme ve varlık nedenlerini oluşturan amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi denetim süreciyle olanaklıdır. Bu nedenle, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretiminde istenilen kaliteye ulaşmanın yollarından birisi de alternatif denetim modellerinden olan meslektaş denetimini etkin ve uygulanan bir model haline getirmek olabilir. Bu sayede başarının rastlantılara bağlı olarak değil, aksine planlı, kontrollü ve işlevsel bir sistem içerisinde artırılması sağlanabilir.

Bu çalışma, özelde Türkiye’de İngilizce denetimi ve genelde denetim bağlamında, denetimin etkililiği artırmak ve amacına ulaşmasını sağlamak için meslektaş denetiminin alternatif bir denetim modeli olarak uygulanabilirliğini araştırmak için yapılmıştır. Bu araştırmanın problemleri şöyledir:

1.3 Problem Cümlesi

İstanbul ili Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde 2014-2015 öğretim yılında İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta olan çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre; ortaöğretim okullarındaki İngilizce dersi öğretimi bağlamında, alternatif bir denetim modeli olarak meslektaş denetiminin etkililiği nedir?

1.3.1 Alt problemler

- 1) Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği nedir?
- 2) Meslektaş denetiminin
 - a) Okul,
 - b) Öğretmen,
 - c) Denetim kategorilerine yönelik etkileri ilgili öğretmen görüşleri nedir?
- 3) Meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Hizmet yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Meslektaş denetimi ile ilgili olarak öğretmenlerin;
 - a) Öğretimin planlanması
 - b) Öğretim ilke ve yöntemleri
 - c) Sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili görüşleri nedir?

1.4 Önem

Karakış (2014)’a göre dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan en önemlisi, öğretilen yabancı dili sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret sanmak, dil eğitiminin kültürel ve günlük yaşam kısmını ihmal etmek demektir. Bu ihmal Türkiye’deki liselerde sıkça yapıldığından dolayı da İngilizce öğretiminde istenilen başarıya ulaşmakta zorlanıyoruz. Oysa bu derslerde bir bağlam içinde dili öğretmeye çalışmak

hem öğrenci açısından daha anlamlı hem de öğretmen açısından daha verimli geçecektir. Bu çalışma İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları çözmek için meslektaşların birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmalarına imkan verdiği ve Türkiye’de meslektaş denetimine yönelik nadir ve kapsamlı bir çalışma olduğu için önemlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerindeki 4 lise ve bu liselerde 2014 – 2015 öğretim yılında görev yapan 12 İngilizce öğretmenin meslektaş denetimi ile ilgili görüşleri ile sınırlıdır.



2. ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim ilk insan ortaya çıktığı andan itibaren var olan bir kavramdır. İnsanoğlu ilk günden itibaren öğrendiğini yeni nesillere aktarmayı bir görev bilmiştir. Bu yüzden eğitimin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir. Gündüz (2007)'e göre, eğitim bireyin gizilgücünü ortaya çıkarma ve bunu yeteneğe dönüştürme süreci olarak tanımlamaktadır. Kurul (2012)'a göre ise eğitim, çocuk, genç ya da yetişkinlerin belli bir konuda, bilim dalında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi çabasıdır.

Gümüş ve Şişman (2012)'a göre eğitim getirisi en yüksek olan yatırım alanlarından birisidir çünkü bir toplumun en değerli kaynağı eğitilmiş insan kaynağı olup günümüzde toplumların kalkınmışlık ve sosyal gelişmişlik düzeyleri, aynı zamanda insana yaptıkları yatırımlarla, yani insan kaynaklarının niteliği ile ölçülmektedir. Bu bağlamda eğitim insana yapılmış bir yatırım olması yanında insanın içinde yaşadığı toplumun kalkınmasında da önemlidir. Bu nedenle, eğitimin niteliğinin arzu edilen düzeye ulaştırılması kalkınmanın niteliğini belirleyecektir. Etkili bir eğitim sürecinin oluşturulmasında denetim sürecinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

2.1 Eğitim Denetimi

Denetim, ortaçağ Latin kökenli bir kavram olup ilk tanımlama biçimi ile “bir metnin orijinaline uygunluğu veya var olan sapmaları ya da hataları inceleme ve gözden geçirme” anlamında kullanılmıştır (İ.Aydın, 2013). Bir başka tanıma göre ise denetim okulların kalitesinin ve/veya performansının dış ajanlar tarafından değerlendirilme sürecidir (Wilcox, 2000). Gökçe (1994)'ye göre ise denetim, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliőtirmeden oluşan çembersel bir eylemdir. Başka bir tanıma göre ise denetim başka birisinin çalışmasını gözlemlemek, performansı yönlendirmek, yeterli performansı sağlamak amacıyla onaylanmış bir otorite tarafından denetlenmesi olarak tanımlanabilir (Caspi ve Reid, 2002).

Denetim konusundaki ilk kitabın yazarı olan Payne'e göre öğretmen sınıfta sorumluluklarını sürdüren kişidir ve uzman denetçi de uyum ve verim için onları

“izleyen” kişidir (İ.Aydın, 2013). Denetimin amacı, öğrencilerin gelişimine daha etkin katkı sağlamak için okullara yardımcı olmaktır (Sergiovanni ve Starrat, 1993). M. Aydın (2013)’a göre ise eğitim süreci bakımından denetim, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Başka bir ifadeyle eğitim denetimi, öğretmenin sınıf içerisindeki sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini kontrol etmek, eksiklikleri gidermek ve öğretim faaliyetinin amaçlara ulaşmasını sağlama çabası olarak ifade edilebilir.

2.1.1 Eğitim denetiminin amacı

Örgüt, varoluş nedeni olan amacını ne ölçüde gerçekleştirdiğini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır ve bu nedenle de örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (M. Aydın 2013). Bunu sağlayacak unsur da denetim sistemidir. Denetim, denetçilerin bireysel ya da takım halinde herhangi bir kurumu veya hizmeti gözlemlemek için yaptıkları ziyaretleri kapsar (Wilcox, 2000). Dolayısıyla, denetimin amacı bu ziyaretler esnasında, örgütün varoluş amaçlarını karşılayıp karşılamadığını ölçmek ve varsa eksikliklerini tespit edip düzeltmeleri için örgüte ve örgüt üyelerine yol göstermektir.

Gökçe (1994)’ye göre denetim, eğitim yönteminin bir alt sistemi olarak, denetimin işlevlerini, görevlerini gerçekleştirmek suretiyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur ve sistem özellikleri açısından, sistemin girdi, işlem ve çıktılarından bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle denetimin, eldeki verileri inceleyerek örgüt hakkında bilgi edinilmesini sağlama, toplanan bilgilerin analiz edilmesini sağlama ve örgütün nihai amacından sapma ya da uygulamada yanlışlık varsa bunu düzeltme ve geliştirme gibi bir amacı vardır.

Denetim alt sistemi, eğitim sistemi içinde amaçlara ulaşılabilirlik derecesini belirleme, eksiklikleri tamamlama ve yanlışları giderme işlevlerini yerine getirerek ilgililere yön verir (Erdem ve Eroğlu, 2012). Başaran (1996)’a göre denetleme süreci, okulun ya da eğitim örgütünün işlemesine ilişkin bilgi toplamak için gereklidir (Akt. Gökçe ve Başkan, 2012). Diğer bir ifadeyle denetimin amacı, okulun kendisine yüklenen görevi

ne kadar yerine getirdiğini, eksiklikleri varsa bunların neler olduğunu tespit etmek ve gereken rehberlik faaliyetini yapmaktır. Bu faaliyetleri yaparken de açıklık, şeffaflık ve netlik oldukça önemlidir. Aksi takdirde, denetçi ile denetlenen arasında uzlaşmazlık hatta çatışma bile çıkabilir. Bu sorun öğretmenin karakteri ile denetçinin müdahaleci tavrı arasındaki farklılıktan da kaynaklanabilir (Willcox, 2000). Denetim sürecini yönetecek kişi olarak denetçi, iletişim kuracağı öğretmenlerin içinde bulunduğu durumu iyi kestirebilmeli ve iletişim kurarken iletişimin özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Gökçe ve Başkan, 2012).

Kasapçopur'un 2007 tarihli "Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi" adlı çalışmasındaki önsözünde de belirttiği gibi, günümüzde çağdaş denetim; yapılan hizmetlerin yasaya ve belirlenmiş kurallara ne derece uyduğu ya da uymadığı ile iş görenlerin, bu yöndeki disiplin durumlarını değerlendiren bakış ve anlayıştan çok bunlarla birlikte yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değiştirmelerden haberli kılmak, onlara etkili bir kaynaklık hizmeti sunmak ve çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde algılanmaktadır.

Öğretmenlerin eğitimlerini tamamladıklarında öğretmek için yeteri kadar hazır olmadıkları ve eğitimde arzulanan değişimi hayata geçirmekte yardıma ihtiyacı olacağı varsayıldığı için denetim gerekli görülmektedir (Olivia, 2001). Sullivan ve Glanz (2009) ise denetimi, öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenleri öğretimsel diyalog ile meşgul etme süreci olarak tanımlamaktadır. Her iki tanımdan da anlaşılacağı üzere denetim, öğretimin kalitesini arttırarak eğitimi hareketlendirmek ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını arttırmak çabası olarak tanımlanabilir.

Son yıllarda yönetimin denetim hakkındaki olumsuz düşünceleri ve buna bağlı olarak çeşitli yayın organlarında "denetçilerin öğretmenler üzerindeki denetim yetkisi kaldırıldı, ilköğretim okullarının denetim yetkisi merkezden taşraya, yani il ve ilçe milli eğitim müdürlerine kaydırıldı, okul denetimine giden denetmenin görevi sadece okul yöneticileri ile öğretmenlere "rehberlik" etmek olacak, denetim sonunda denetmen, öğretmen ya da müdür ile ilgili kanaatte bulunamayacak, denetçilerin denetim süresinin kısalığı nedeniyle, öğretmenler hakkında yanlış değerlendirmelerde bulunduğu" şeklinde ifadelere sıkça yer verilmektedir (Gündüz, 2012). Bu tür bir düşünce denetimin önemini yitirmesine ve gerçek ve en önemli amacı olan geliştirme

işlevini tam anlamıyla yerine getirememesine neden olabilir. Denetim etkileşimli bir süreçtir ve bu süreçten hem öğretmen hem de denetmen faydalanır. Denetmenin görevi iş görenlere not vermek ya da eksiklikleri ortaya koymak değildir; aksine örgütteki eksikliklerin giderilmesini sağlamaya çalışmak ve bunu da yol göstererek yapmaktır. Eğer denetim bu şekilde algılanırsa, tarafları arasındaki anlaşmazlıklar da en az seviyeye inecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Lise ve dengi okullar rehberlik ve denetim rehberinde yapılan tanıma göre (2014) denetim ve amacı şöyle tanımlanmıştır:

Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarının denetiminde uygulanacak esasları belirlemektir.

Buna göre eğitim denetimi, eğitimin karşılaştığı sorunları tespit eden, bu sorunların üstesinden gelmek için öğretmenlere yardımcı olup yol gösteren, ve nihayetinde okul başarısını arttırmayı amaçlayan bir alt sistemdir ve okulların amaçlarına ulaşmalarında önemli görevleri vardır. Denetimin bu görevleri yerine getirirken, farklı tarihsel dönemlerde farklı teorik perspektiflerden ele alındığı görülmektedir (Scherrer, 2009). Denetim tarihinin gelişimi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2 Eğitim denetiminin tarihsel gelişimi

Eğitim denetimi tarihi, içinde bulunduğu dönemin politik, toplumsal, felsefi, endüstriyel olaylarının arkasında yatan entelektüel akımlardan etkilenmiştir (Glanz, 1994; Olivia ve Pawlas, 2004). Bu nedenle eğitim denetimi tarihini tam olarak anlamak için arakasında yatan diğer nedenleri de bilmek gerekir.

Beycioğlu (2009) eğitim denetimindeki gelişim süreçleri birbiri içine geçmiş ve bir diğerini sonlandırmayan altı dönemden oluştuğunu söylemektedir. Bu dönemler *Pozitivizm öncesi (1600-1920)*, *Bilimsel yönetim (1920-1930)*, *İnsan ilişkileri (1930-1950)*, *Teori Akımı (1950-1970)*, *Klinik denetim (1980-1980)* ve *Post modern denetim*

(1980-Günümüz)'dir. Scherrer (2009) ise eğitim denetimi tarihini 7 grupta toplamıştır ve bu dönemleri *Teftiş Olarak Denetim Dönemi (1640-1870)*, *Bürokratik Denetim Dönemi (1870-1920)*, *Demokratik Denetim Dönemi (1920-1930)*, *Bilimsel Denetim Dönemi (1930-1970)*, *Klinik Denetim Dönemi (1970-1990)*, *Alternatif Denetim Şekilleri Dönemi (1990-2000)* ve *Standarda Dayalı Denetim Dönemi (2000'ler)* olarak adlandırmıştır.

Wolfrom (2009)'a göre 1600'lerden 1800'lere kadar olan ilk düzenli okullarda, yerel yetkililer, dini liderler ya da meslekten olmayan kişiler okulların fiziki yapısını, öğretmenleri ve dini liderler ya da meslek dışı kişiler tarafından geliştirilen müfredatı denetlemek için okulları ziyaret ederlerdi. Daha sonraki dönemlerde denetim anlayışı yönetim anlayışlarına göre değişiklik göstermiştir. Dünya çapında eğitim denetiminin dönemleri çizelge 2.1'de gösterilmektedir.

Çizelge 2.1: Farklı Dönemlerdeki Eğitim Denetimi anlayışı (Olivia ve Pawlas, 2004).

Dönem	Denetim Türü	Amaç	Denetimden Sorumlu Kişi
1620-1810	Denetim	Kuralları kontrol etmek ve açıkları aramak	Ebeveynler, Ruhban sınıfı/Belediye Meclis Üyeleri, vatandaşlık Komiteleri
1810-1910	Denetim, Eğitimin geliştirilmesi	Kuralları kontrol etmek ve öğretmenlerin gelişmesine yardım etmek	Müfettişler, müdürler
1910-1930	Bilimsel, bürokratik	Eğitimi geliştirmek ve verimliliğin arttırmak	Denetçi müdürler, genel ve merkezden gelen denetçiler, müfettişler
1930-1950	İnsan ilişkilerine dayanan, demokratik	Eğitimi geliştirmek	Müdürler, Merkezden gelen denetçiler
1950-1975	Bürokratik, bilimsel, klinik, insan ilişkilerine dayanan, insan kaynaklı, demokratik	Eğitimi geliştirmek	Müdürler, merkezden gelen denetçiler, okul bazlı denetçiler
1975-1985	Bilimsel, klinik, insan ilişkilerine dayanan, insan kaynaklı, işbirlikçi / eşitlikçi	Eğitimi geliştirmek, öğretmen memnuniyetini arttırmak, öğrencilerin sınıf etkinliklerini anlamalarını sağlamak	Müdürler, merkezden gelen denetçiler, okul bazlı denetçiler, akran/koç/mentor
1985-Günümüz	Bilimsel, Klinik, insan kaynaklı, işbirlikçi / eşitlikçi / mentor	Eğitimi geliştirmek, öğretmen memnuniyetini arttırmak, öğrenen toplumlar yaratmak, öğrencilerin sınıf içi etkinliğini arttırmak	Okul bazlı denetçiler, akran/koç/mentor, müdürler, merkezden gelen denetçiler

Çizelge 2.1 eğitim denetimi başlangıçta daha çok kontrol etmek ve eksiklikleri bulmak gibi bir amaca hizmet ederken, gün geçtikçe daha demokratik ve insan öncelikli bir

anlayışa yönelmiştir. Bunda da hep daha iyisine ulaşma gayesinde olan yönetim anlayışlarındaki değişimlerin etkili olduğunu söylenebilir.

Denetimin ilk örnekleri Amerika'da görülmektedir. 1709 yılında Boston Kayıt Komisyonunun bir raporunda denetimin tanımının aşağıdaki gibi yapıldığı görülmüştür (İ.Aydın, 2013:6).

Kurulmuş olan bir denetçiler kurulu okulları zaman zaman ziyaret edecek, öğretimde kullanılan yöntemleri öğretmenlere bildirecek, öğretmenlerin yeterliliğini ve çalışma performanslarını araştıracaklardır. Müdür kurulun okula geliş zamanını önceden öğretmenlere bildirecektir. Kurul okulun iyi yönetilmesi ve öğretim sürecinin geliştirilmesi için gerekli öğretim yöntemleri konusunda danışmanlık ve tavsiyelerde bulunacaktır.

Bu denetçi ya da komiteler her türlü yetkiye sahiptiler. Bu kişiler etkin öğretim yöntemlerinden tutun da öğretmenin işe alınmasına ya da kovulmasına kadar her türlü güce sahiptiler (İ.Aydın, 2013).

Glanz (1994) eğitim denetiminin, öğretmenleri hata yapmamaları için denetleyen ve sınırlandıran bir kontrol mekanizması iken, özellikle günümüzdeki okulların üyelerinin kendilerini işbirliği ve grup dinamiği içinde denetlemelerine izin veren bir uygulamaya dönüştüğünü belirtmektedir.

Denetim sisteminin yönetim sisteminden ayrı tutulması düşünülemez. Yönetim sistemleri ve çalışma esasları değiştikçe, buna doğru orantılı olarak denetim sistemleri de değişmiştir. Karakuş (2010)'a göre 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. Başka bir ifadeyle, başlangıçta uygulanan kontrol amaçlı ve katı kurallara göre yapılan denetim daha sonraları demokrasinin ve özgürlüklerin gelişmesi ile doğru orantılı olarak daha katılımcı, özgürlükçü ve yol gösterici bir hal almıştır. M. Aydın (2013)'a göre çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır, güdüleyicidir, bilimseldir ve ortamın özelliklerine ve koşullara göre çeşitlilik gösterebilir.

Eğitim denetimi tarihsel gelişim sürecinde oldukça yol kat etmiştir. Uygulamalara bakıldığında da anlaşılmaktadır ki eğitim denetimi kontrol amaçlı olarak ortaya çıkmış bir alt sistem iken, daha sonraları çeşitli politik, sosyal, toplumsal, felsefi, ve endüstriyel gelişmelerden etkilenmiştir (Glanz, 1994). Türk eğitim denetimi sistemi de

bu değişimlerden nasibini almıştır. Türk eğitim denetimi sisteminin tarihsel gelişimi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3 Türk eğitim sisteminde eğitim denetiminin tarihsel gelişimi

Arapça bir kelime olan teftiş kelime anlamı kontrol etmek, işlerin alakalı vazifeliler tarafından iyi ve tamam yapılmasına çalışmak, sormak, ayırmak gibi anlamlara gelmektedir (Şahin, Elçiçek, ve Tösten, 2013). Teftiş, bütün devlet dairelerindeki görevlilerin vazifelerini, kanun ve nizamnamelere uygun bir şekilde yürütüp yürütmediklerini, görevlerin hakkıyla yerine getirip getirmediğini tespit etmek için yapılan ve usulsüz davrananların haklarında yasal işlemlerin yürütülmesi için tayin edilmiş müfettişler vasıtasıyla gerçekleştirilen denetlemedir (Erdem, 2009).

Kamu hukukunda da teftiş şöyle tanımlanmıştır: Teftiş, bütün devlet dairelerindeki görevlilerin kanun ve nizamname hükümlerine göre, vazifelerini hakkıyla ifa edip etmediklerini, aykırı hareket ederek memuriyet vazifelerini yerine getirmede ihmal ve dikkatsizlik gösterip göstermediklerini, suiistimal yapıp yapmadıklarını belirleyerek, haklarında gereken yasal işlemlerin yürütülmesi için devlet dairelerinin teşkilat kanunlarına göre tayin edilmiş müfettişler, murakıplar veya bu işle görevlendirilmiş memurlar aracılığıyla yapılan murakabedir (Taymaz, 1997).

Denetim (supervision) kavramı teftiş (inspection) kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011). Türk eğitim sisteminde teftiş, Osmanlı döneminde başlamıştır ancak tam olarak ne zaman başladığı bilinmemektedir. Başlangıçta müfettişlik öğretmene yardımcı olan, yol gösteren bir memuriyet olarak düşünülmüş olsa da, zamanla teftişin anlamı değişmiş ve müfettişlik eğitim müesseslerine ani baskınlar yapan, aksaklıkları ortaya koyan ve görevini ihmal edenleri tespit eden bir memuriyet haline dönüşmüştür (Erdem, 2009).

1824'te II. Mahmut'un yayınladığı bir fermanla ilköğretim zorunlu hale getirilmiş ve ilköğretimi bitirenlere mühürlü bir izin belgesi verildikten sonra çıraklığa başlayabilecekleri ifade edilmiş, bunun aksine hareket eden aileler okulun hocası veya mahallenin imamı tarafından tespit edildiğinde kadıya bildirilecektir (Şahin ve diğer., 2013). İlköğretimin zorunlu hale gelmesinin ardından, yapılan eğitimin denetlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Dolayısıyla eğitimin denetimi ile ilgili çeşitli adımlar atılmıştır.

Türk eğitim sisteminde teftiş müessesesinin kurulmasına yönelik ilk resmi düzenleme 1838 yılında kurulan Meclis-i Umur-ı Nafia'nın mahalle mektepleri hakkında hazırladığı lahika olarak bilinmektedir (Erdem, 2009:56). Lahikada, teftiş ile ilgili şu ifade yer almaktadır:

“Ulum u maarifin tahsiline medar-ı yüsri u suhulet olmak üzere mekatib-i mevcudeye bir nizam verilmek, yani mahallat arasında şu ufak mekteplerde olan şakirdanın taallümlerine bakılmak üzere evvela mevcut olan mektep hocalarının ahval ve derece-i ma'lumatları memurlar tayiniyle teftiş olunup dirayet ve kabiliyetleri zahir ve terbiye-i etfale muktedir olanları istihdam olunmak”

1846 yılında Mekteb-i Umumiye Nezaretine (eğitim bakanlığı) bağlı olarak “Mekteb-i Sıbyaniye Muinliği (ilköğretim müdürlüğü)” ve “Mekteb-İ Rüşdiye Muinliği (ortaöğretim müdürlüğü)” adıyla iki birim kurularak, teftiş görevini görecektir memurlar atanmıştır (Taymaz, 1997). Ve yine Taymaz (1997)'a göre 1862 yılında okulları teftiş eden memurlara ilk defa müfettiş denilmiş ve bu müfettişlere merkez ve taşra okullarını teftiş görevi verilmiştir. Bu müfettişler, Erdem (2009)'e göre, sorumlu oldukları bölge dâhilindeki mektepleri haftada bir defa olmak ve bir aydan sonra münavebeli bir şekilde diğer bölgeye geçmek üzere teftiş edecekler ve teftiş sırasında; öğretmen, müstahdem ve öğrencilerin düzenli olarak okula devam edip etmediğini, okuldaki devam defterinin muntazam tutulup tutulmadığını, öğrencilerin iyi eğitilip eğitilmediğini, mekteplere yabancı kişilerin girmesine, öğrencilerin mektep vaktinde dışarı çıkmalarına dikkat edilip edilmediğini kontrol edeceklerdi.

1869 yılında hazırlanan “Maarif-İ Umumiye Nizamnamesi” ile ilk defa teftişin bir yönetim süreci olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Şahin ve diğer., 2013). Erdem (2009)'e göre özellikle bu nizamname teftiş hizmetlerinde yeni hükümler getirerek, teftişin Nezaret'in resmi ve kanuni görevleri arasına girmesini sağlamıştır.

1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile müfettişlerin öğretmenlere rehberlik ve yardım noktasında ön plana çıkması öngörülmüştür (Şahin ve diğer., 2013). Özellikle ikinci meşrutiyetin ilanı ile teftiş konusu gündeme gelen önemli konulardan birisi olmuştur ve bu dönemde teftişin genel amacı azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini devlet adına denetlemek olmuştur (Buluç, 1997).

1914 yılında “Maarif-i Umumiye” nezareti tarafından “Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vazifesine Dair Talimname” adıyla bir yönetmelik çıkarılarak teftiş, soruşturma ve

raporlama düzenlenmesi, evrak ve defterlerin tanzimi gibi çalışmalar esaslara bağlanmaya çalışılmış, daha sonra ise 34 (bazı kaynaklarda 44 olarak geçmektedir) madde olan bu yönetmelik yeni yönetmelik düzenlemelerine kaynaklık etmiştir (Erdem, 2009; Şahin ve diğer., 2013).

1923 yılında “Maarif Müfettişleri Talimatnamesi” ile “İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” yayınlanmıştır ve böylece müfettişlik görev ve yetkileri, teftiş esasları ve müfettişlik makamının kuruluşu ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Şahin ve diğer., 2013). Öte yandan, 1929 yılında yayınlanan “İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi”nde ilköğretim denetçilerinde bulunması gerekli kişisel ve mesleki özellikler sıralanıyor, bir meslekte başarının sevgi, özel yetenek ve kuramsal uygulamalı hazırlığa bağlı olduğu, denetçinin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği belirtiliyordu (Buluç, 1997).

Başar (1998)’a göre 1945 yılında yayınlanan İlköğretim müfettişleri staj yönetmeliğinde ise müfettişlerin hizmet içi eğitimlerinden ilk defa söz ediliyordu. 1938’de çıkarılan bir yasa ile, ilköğretim denetçisi olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan mezun olmak koşulu getirilmiş, denetçiler Bakanlıkça atanmaya başlamıştır (Buluç, 1997).

1961 yılında 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı yasanın 23. maddesi ile “İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir” hükmü uygulanmaya başlamıştır (Şahin ve diğer., 2013). İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak çıkarılan bir başka yönetmelik ise 1962 yönetmeliğidir. 1962 yönetmeliği ilköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul araçlarının seçimi ve okul binalarının yapımı konularını içermektedir (Buluç, 1997).

27 Ekim 1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yönetmelikte ise illerin müfettiş ihtiyacının nasıl belirleneceği, müfettiş yardımcılığına müracaat edeceklerde aranacak şartlar, adayların seçimi ve sınav şekilleri, müfettiş yardımcılığına atama yetiştirme, istihdam ve görev yerleri, yer değiştirme esasları, görevden alınma şekilleri belirlenmiştir (Buluç, 1997; Şahin ve diğer., 2013). 1990 yönetmeliği ve buna bağlı yönerge teftiş hizmetlerinde çağdaşlaşma yolunda atılmış önemli bir adım olma sebebiyle ciddiye alınmalıdır (Şahin ve diğer., 2013).

Yapılan onca değişikliklerin sebebi Türk eğitim denetimini etkili ve çağdaş bir sisteme dönüştürme arzusudur. Türk eğitim denetimi sisteminin güncel durumu aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4 Türkiye’de eğitim denetiminin genel durumu

Türk eğitim denetimi sistemi de doğal olarak dünyadaki eğitim denetimi sisteminde meydana gelen değişikliklerden etkilenmiştir. Türk Eğitim Sisteminde teftiş ve denetim alt sistemine olan ihtiyacın, yenileşme dönemi adı verilen Tanzimat Döneminde hissedilmeye başladığı görülmektedir (Buluç, 1997). Bu dönemden itibaren çağdaş denetim akımlarını yakalamaya çalışan denetim sistemi, zaman zaman çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile modern dünyanın denetim ihtiyaçlarını karşılar hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Türk eğitim sisteminde eğitim ve öğretim, Anayasa’nın 42. Maddesine göre Devletin gözetimi ve denetimi altında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş esaslara göre gerçekleştirilir (Demirkasımoğlu, 2011). “Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği” gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirkasımoğlu, 2011).

Türkiye’de görece uzun bir geçmişi olan eğitim denetimine ilişkin zengin literatürde de bu sürecin çoğunlukla kontrol, hata arama ve değerlendirme anlayışıyla yürütüldüğüne ilişkin eleştirilerin fazlalığı dikkat çekmektedir (Memduhoğlu, 2012). Yapılan birçok araştırmada, öğretmenler Türkiye’de yapılan denetim faaliyetlerinin amacına tam olarak ulaşmadığını, bu faaliyetlerin yol göstermek ya da rehberlik etmekten ziyade evrak kontrolüne dönüştüğünü göstermektedir (Avcil-Uyar, 2015; Memduhoğlu, 2012).

MEB Teftiş Kurul Başkanlığının 1993 tarihli ve 2570 sayılı tebliğler dergisinin 62. maddesine göre ders denetimi, genel denetimler sırasında veya bunlardan ayrı olarak yapılır. Bu denetimlerde, öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yetişkinlikleri, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, Millî Eğitim Temel Kanununda öngörülen hedeflere ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeyleri ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları araştırılır.

Öğretimin denetimi, 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflere ulaşılması, planlanan çalışmalar ile gerçekleştirilen faaliyetlerin birbirleriyle uyumluluğunu ve sapmalarını tespit ederek, giderilmesine ışık tutulması, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemlerde yardım ve rehberlikte bulunulması amacıyla üst yönetime görüş sunmak denetimin asıl görevi olup, bu görevin yerine getirilmesinde en önemli sorumluluk da okul müdürüne düşmektedir.

Okul müdürleri öğretmenleri hem ders içi etkinlikleri hem de ders dışı etkinlikleri ile değerlendirir. Buna göre okul müdürleri:

- Öğretmenle birlikte dersin işleneceği mekâna gider; öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur/durur. Ders süresince öğretmen ve öğrencilerin dikkatini bozacak davranışlardan kaçınır. Öğretmen ve öğrencilere müdahale etmez; ders ortamının doğallığını korur. Gerekirse değerlendirmesine esas olmak üzere kısa notlar alır.
- Gerek gördüğünde; dersin sonuna doğru öğrencilerin bilgi düzeyini ölçücü sorular sorar ve ders sonunda gecikmeye meydan vermeden öğretmenle birlikte çıkar.
- Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri izlenirken, denetimden sonra da öğretmenin aynı okulda görevine devam edeceği gerçeğinden hareketle görülen olumsuzluklarla ilgili olarak öğretmeni rencide edici konuşma, tutum ve davranışlardan kaçınır. İzlenen konularla ilgili olarak varsa gördüğü bireysel eksiklikleri müfettiş çalışma odasında paylaşır.

Okul müdürleri ayrıca:

- Zümre toplantı tutanaklarını,
- Ünitelendirilmiş yıllık ve ders plânlarını,
- Yazılı sınav evrakını,
- Değerlendirilmiş performans ve proje ödevi örneklerini,
- Not çizelgelerini,
- Ders Dışı Eğitim çalışmalarını (egzersiz planı ve uygulamaları ile ilgili kayıtlar),
- Varsa sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarına ilişkin belgeleri, inceleyip değerlendirir.

17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede de belirtildiği gibi dersin denetlenmesi okul müdürlerine bırakılmıştır. Okul müdürleri öğretmenleri hem ders içi hem de ders dışı faaliyetlerine bakarak değerlendireceklerdir. Okul müdürleri öğretimin denetimini gerçekleştirirken dikkat etmesi gereken bazı unsurlar ve maddeler mevcuttur. Okul müdürlerinin öğretmen denetimi yaparken dikkate alması gereken hususlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.5 Eğitim denetimin karşılaştığı sorunlar

Kararların güvenilirliği herhangi bir denetim hizmeti için her zaman bir sorun olacaktır çünkü denetim doğal olarak geçerlilik ve güvenilirliğin geleneksel kriterlerini karşılayamayan kalitenin soruşturulması olgusudur (Wilcox, 2000). Ancak geçerliliğin ve güvenilirliğin soruşturulması her ne kadar insan unsuru içinde olsa da denetimin öznel olduğu anlamına gelmez. Doğru kriterler ve uygulamalar yapıldığında denetim evrensel değerleri karşılayan nesnel bir olgu olabilir. Öte yandan, Danielson ve McGreal (2000) yapılan denetimlerin sorunları olduğunu ve bu sorunların da günü geçmiş, sınırlı değerlendirme kriterleri; doğru öğretim ile ilgili anlayış birliğinin azlığı; performansın değerlendirilmesinde doğruluğun eksikliği; hiyerarşik-tek yönlü iletişim, tecrübeli öğretmenler ile acemi öğretmenler arasında fark gözetilmemesi ve sınırlı yönetici uzmanlığı olduğunu belirtmiştir.

Wilcox (2000)'a göre her bir denetimin karşılaştığı paradoks odur ki bir okulun özel yönlerine / alanlarına odaklanan bireysel bir aktivite olan denetimin, bütün okulu kapsayan genel bir yaklaşımı yansıttığı düşünülür. Örnekleme kaçınılmazdır ve özel bir denetimde elde edilen yargılar genelleme sorunu ile her zaman karşılaşacaktır. Bu paradoksu çözmek için çeşitli birbiri ile alakalı öneriler sunulmuştur. Öncelikle, denetçiler denetim etkinliğinin amaç, odak ve bakış açısında uzlaşmalıdırlar. İkinci olarak, denetim okulun çeşitli özelliklerini kapsar, ve her bir özellik için birkaç kıstas belirlenmelidir. Bu kriterler, açık olmalıdır ve uygulanması tüm okullarda basit bir süreç olmalıdır. Üçüncü olarak da denetçiler kararlarının şekillenmesine yardımcı olacak farklı kaynaklar (gözlem, görüşme, anket ve / veya belgeler) kullanmalıdırlar. Çoğu değerlendirme sistemi tek bir ikili ölçeğe dayanmaktadır. Bu ölçeklerde uzunca bir süreci değerlendirmek için “yeterli” (satisfactory) ya da “geliştirilmeye ihtiyacı var” gibi iki yargı bulunmaktadır. Daha doğru öğretim ile ilgili ortak bir anlayış oluşmamışken, neye ya da kime göre yeterli olduğu sorusu hiçbir zaman cevap

bulamayacaktır. Bu öznelik, doğal olarak, denetçi ile öğretmen arasında bir güven ya da iletişim sorununa neden olacaktır. Bir diğer ölçekte ise davranışa sıfırdan dörde kadar bir değer verilmektedir. Danielson ve McGreal (2000) bu tür ölçeklerde de neyin bir ve neyin 4 olduğunun kesin olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada da denetçilerin kendi dünya görüşlerine yakın olanlara ve fiziksel olarak çekici olanlara daha yüksek değerlendirme notu verdikleri görülmüştür. Kesin olmayan ve yargılardan oluşan ölçekler, zaten potansiyel olarak bir çatışma doğurması beklenen denetim sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Bunun neticesinde de öğretmenlerde hem denetçiye hem de uyguladığı denetim kriterlerine karşı tavır alma davranışı gözlenmektedir.

Ülkemizde ise eğitim denetiminin yaşadığı yukarıdaki sorunlara ek olarak okul ve öğretmen sayısının çokluğu ve bunları denetleyecek denetçilerin sayısal olarak yetersiz olması ve kurum denetim politikalarının ve amaçlarının muğlak olması da gösterilebilir (Avcil-Uyar, 2015). Genel denetim sırasında yapılan ders denetimi uygulamalarında, tüm öğretmenlerin 3 yılda bir denetlenemediği, stajyer ve sorunu olan öğretmenlere gereği kadar rehberlik yapılamadığı, tüm öğretmenlere mesleki yardımda bulunulamadığı, başarılı öğretmenler için ders denetimi sonucunda verilen raporların etkili olmadığı, öğretmenlerin ve müfettişlerin ders denetimine ayırdıkları zamanın büyük bir kısmının boşa harcandığı bir gerçektir (Taymaz, 1997).

2.2. Ders Denetimi

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlar ve temel ilkeleri doğrultusunda; Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, rekabet gücü yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirmek eğitim-öğretimin asıl hedefi olup bu hedefin gerçekleştirilmesindeki önemli mihenk taşlarından birisi de öğretmendir. 1739 sayılı Kanun'un 43. maddesinde öğretmenlik şu şekilde tanımlanmaktadır:

Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (biçimlenme) ile sağlanır.

Eğitimin önceden saptanmış amaçları vardır ve denetim de bu amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koyma çabasıdır. Eğitimin saptanmış amaçlarına genelde sınıf içinde yapılan öğrenim etkinlikleriyle ulaşılır (Taymaz, 1997). Doğru öğrenim etkinliklerinin seçimi, doğru yöntemlerin kullanılması öğretimin amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim denetiminin öncelikli hedefi ders denetimi olmalıdır. Çünkü öğretimin denetimi, hem öğrencilerin akademik anlamda gelişmelerine destek olmakta hem de belirlenmiş olan öğretimsel amaçların en üst düzeyde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Ders denetimi, okullarda genel teftişler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğretmenlerin yetiştirme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir teftiş türüdür (Taymaz, 1997). Derse denetimin amacı sadece ders içi faaliyetleri gözlemlemek ve bu yönde denetim yapmak değildir, aynı zamanda ders dışı faaliyetleri de denetleyip, eksiklikleri tespit edip, yol göstermektir. Taymaz (1997)'a göre ders denetiminin amaçları aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmenin özellikle iyi ve ümit verici karakteristiklerini saptamak,
2. Öğretmenin öğretimdeki eksik yönlerini belirlemek,
3. Öğretmenleri görevlerini iyi bir şekilde yapmaya özendirmek ve güdülemek,
4. Okulda yapılan öğretimde birlik sağlamak üzere yardımcı olmak,
5. Okulda öğretmenlerin uyguladıkları öğretim metotlarını geliştirmek,
6. Öğretim araçlarının sağlanması ve kullanılmasında yardımcı olmak,
7. Öğrenci başarısının bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek,
8. Öğretmenin karşılaştığı sorunları çözümlenme de yol göstermek,
9. Öğretmenlere yapılan yardımlarla denetim etkinliklerine güvenini arttırmak,
10. Öğretmenin öğretimdeki başarısını değerlendirmek ve rapor hazırlamaktır.

Ders denetimi, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlama, yenilik ve değişiklikleri de kapsar (Taymaz, 1997). Erdem ve Eroğul (2012)'a göre ders denetimi, öğretmenlerin kendi aralarındaki yeterliliğini, çalışmasını, uyguladıkları yöntemleri, bunları uygulamadaki

yeterliğini ve öğrencilerin yetiştirme düzeylerini inceleyip değerlendirmeyi amaçlayan denetim türüdür. Teknik teftiş olarak nitelendirilen ders teftişi alandan gelen müfettişler tarafından yapılır (Taymaz, 1997). Ders denetimi esnasında sınıf etkinliklerinin gözlenmesi sonucu doldurulması gereken “Ders Denetimi Gözlem Formu” Çizelge 2.2’de gösterilmiştir ve bu form daha da geliştirilebilir.

Çizelge 2.2 : Ders Denetimi Gözlem Formu (Taymaz, 1997).

DERS DENETİMİ GÖZLEM FORMU

Okulun Adı : Denetlenen Ders Konusu :
Denetleme Tarihi : Sınıf ve Şubesi :
Öğretmenin Adı & Soyadı: Mezun Olduğu Okul :
Sicil Numarası : Bölümü ve Branşı :

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR		Puanlar					
		0	1	2	3	4	-
1	Öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırması ve konunun benimsetilmesi						
2	Konunun öğrenci yaşantısı ile ve önceki konularla ilişkisinin kurulması						
3	Konunun amaç ve özelliğine uygun öğretim metodunun seçilmesi						
4	Konunun ders planına uygun bir sıra ile doğru olarak işlenmesi						
5	Konunun işlenmesinde öğretim ilkelerine ve prensiplerine uyulması						
6	Öğrenciler arasında öğretimi kolaylaştırıcı ilişki kurulması ve disiplinin sağlanması						
7	Öğretim yapılan yerin durumuna göre ses tonunun ayarlanması						
8	Öğrencilerle göz temasının sağlanması ve gözetim altında tutulması						
9	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması						
10	Dilbilim kurallarına uyulması ve bunun öğrencilerde gözetilmesi						
11	Konunun işlenmesinde öğrencilerin ilgi ve katkılarının sağlanması						
12	Yazı tahtası ve diğer öğretim araçlarının uygun biçimde kullanılması						
13	Konunun işlenmesinde ilgili, güncel ve somut örnekler verilmesi						
14	Konuya ilişkin soruların tüm öğrencilere açık olarak yöneltilmesi						
15	Öğrencilerden gelen sorulara açık ve doyurucu cevaplar verilmesi						
16	Öğrenci ifade ve cevaplarının pekiştirilmesi, gerektiğinde düzeltilmesi						
17	Ders sırasında uygun bir eğitim ve öğretim ortamının sağlanması						
18	Ders için ayrılan sürenin ayarlanması ve tam olarak kullanılması						
19	Konunun özetlenmesi ve öğrenciler ile birlikte değerlendirilmesi						
20	Öğrencilere konu ile ilgili ders dışı etkinliklerinin açıklanması						
Not:		Toplam					
		Ortalama					

Ders denetimi gözlem formu toplam 20 davranıştan oluşmaktadır. Denetçi gözlemediği ders için bu davranışlara 0 ila 4 arası puan vererek öğretmeni denetleyecektir. Yine Taymaz (1997)’a göre “Ders Dışı Etkinliklerin Denetimi gözlem

Formu” da denetçi tarafından doldurulmalıdır. Bu form da Çizelge 4’de gösterilmiştir ve geliştirilebilir.

Çizelge 2.3 : Ders Dışı Etkinliklerin Denetimi Gözlem Formu (Taymaz, 1997)

DERS DIŞI ETKİNLİKLERİN DENETİMİ GÖZLEM FORMU

Okulun Adı : Denetleme Tarihi :
 Öğretmenin Adı & Soyadı : Mezun Olduğu Okul :
 Sicil Numarası : Bölümü ve Branşı :
 Haftalık Ders Saati: Okuttuğu Dersler :

DERS DIŞI ETKİNLİKLERİ		Puanlar					
		0	1	2	3	4	-
1	Yıllık ders planlarının müfredata ve dersin amaçlarına uygun olarak hazırlanması						
2	Günlük ders planlarının, zaman, çevre özellikleri ve ortamın dikkate alınarak hazırlanması						
3	Dersin amacının gerçekleşmesini sağlayacak öğretimin yapılacağı yerin düzenlenmesi						
4	Öğretimde kullanılacak araç ve gereçlerin zamanında hazırlanması ve kontrol edilmesi						
5	Sınav ve değerlendirmelerin uygun zamanlarda ve ilkelere uygun biçimde yapılması						
6	Testlerde bulunan soruların amaçlara ulaşma derecesini ölçecek şekilde seçilmesi						
7	Sınıftaki öğrencilerin yakından tanınması, başarılı olmaları için yardım edilmesi						
8	Öğrenci not defterinin yanında bulundurulması, işlenmiş olması						
9	Ödev konularının öğrencileri araştırmaya yöneltecek şekilde seçilmesi						
10	Ödevlerin zamanında düzeltilip, dağıtılması, yazılı sınavların değerlendirilmesi						
11	Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından izlemesi ve yararlanması						
12	Zümre arkadaşları ile işbirliği yapması, öğretimde beraberliğin sağlanması						
13	Sınıf öğretmenliği görevini gereği gibi yerine getirmesi, öğrencilerin başarısını izlemesi						
14	Öğrencilerde sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler içinde bulunması ve geliştirilmesi						
15	Eğitsel kol çalışmalarının amacına ulaşmasını sağlayacak yardımda bulunması						
16	Öğrenci velileri ile olumlu ilişkiler içinde bulunması, ilgilenmesi						
17	Çevrenin değer yargılarını anlaması, geliştirilmesi, çaba göstermesi						
18	Okul içinde yönetici ve diğer personel ile olumlu ilişkilerde bulunması						
19	Okul yönetimi tarafından verilen görevleri zamanında yapması						
20	Öğretmenlik meslek onur ve saygınlığına uygun davranışlarda bulunması						
Not:		Toplam					
		Ortalama					

Çizelge 4 incelendiğinde görülecektir ki denetmen öğretmenin ders dışında yaptığı davranış ve faaliyetleri de gözlemleyecektir. Denetçiler gözlemlerini, formdaki 20 madde bağlamında 0 ila 4 puan üzerinden değerlendirmekteydiler.

Ders denetiminin asıl amacı cezalandırmak değil, öğretmene rehberlikte bulunarak yetersizlik alanlarını geliştirmek olmalıdır. Yeni yönetmelik ile öğretmenlerin denetlenmelerinin okul müdürlerine bırakılmış olmasından dolayı, okul müdürlerine bu görevi yerine getirmek için önemli sorumluluklar yüklemektedir. Okul müdürleri bu görevlerini yerine getirirken *Öğretmen Değerlendirme Formu* ve *Öğretmen Denetim Raporu*'nu doldurmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimi yaparken doldurmaları gereken formlar çizelge 2.4 ve 2.5'te verilmektedir.

Çizelge 2.4: Öğretmen Değerlendirme Formu

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmenin adı ve soyadı	:
Görev yaptığı okul	:
Branşı	:

BÖLÜM 1		
	Değerlendirilecek Evrak	Açıklamalar
DEĞERLENDİRME ALANLARI	A. Planlamalar	Zümre Toplantı Tutanaqları
		Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar
	B. Değerlendirme	Sınavlar
		Değerlendirme Sonuçları
		Ödevler
	C. Eğitim Çalışmaları	Sosyal Etkinlik Çalışmaları
		Rehberlik Çalışmaları
	D. Öğretmenin Diğer Çalışmaları	Görev ve Sorumluluklar
		Kişisel Çalışmalar
	BÖLÜM 2	
	Göstergeler	Açıklamalar
E. Dersi Planlama	<ul style="list-style-type: none"> *Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlar. *Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini plan ve uygulamalarına yansıtır. *Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar. *Ders planında bireysel farklılıklara dikkat eder. *Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir. *Ders planında amaca uygun etkinlikler belirtir. *Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir. *Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir. Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir. *Ders planında vereceği ödevleri belirtir. 	
Dersin İzlendiği sınıf/şube	:	
Tarih	:	

Çizelge 2.4: (devam) Öğretmen Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME ALANLARI	F. Öğrenme/Öğretme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri	<ul style="list-style-type: none"> *Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemlerin alınması *Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi, *Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlemesi, *Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması, *Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması, *Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi, 	
	G. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma	<ul style="list-style-type: none"> *Öğrencilere isimleri ile hitap edilmesi, *Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi, *Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi, *Öğrencilerin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunması, *Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi, *Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması, *Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması, Öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymaları için doğru stratejiler kullanması, 	
	H. Özel Alan Program / İçerik Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> *Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması, *Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması, *Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (Felsefe, kuram, yaklaşım ...) 	
	I. Öğretim Durumu	<ul style="list-style-type: none"> *Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi, *Konunun anlaşılması için önkoşul bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması, *İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması, *Derste işlenen konuyu daha önceki konular ile ilişkilendirmesi, *Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi, *Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması, *Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi, *Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması, *Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması, 	
	i. Bireysel Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> *Sınıf içi çalışmalarda, toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranması, *Kişisel bakımına özen göstermesi, *Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması, * Teknoloji okur yazarı olması, *Öğretme – Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması, 	

Çizelge 2.4’te verilen “Öğretmen Değerlendirme Formu” okul müdürleri tarafından doldurularak öğretmenler değerlendirilirler. Bu formda öğretmenler öğretimin planlanması, değerlendirilmesi, öğretmenin eğitim çalışmaları, dersi planlama ve

öğretmenin diğer çalışmalarını değerlendirilir. Ayrıca bu formda müdürler öğretmenleri, araç-gereç-teknoloji kullanımı, yaptığı rehberlik faaliyetleri, özel ilgi isteyen öğrenciler için yaptığı hazırlıklar, ders ortamının fiziki durumu ve öğretmenin bireysel özellikleri bakımından da değerlendirir. Çizelge 2.5 ise öğretmen denetim raporunu göstermektedir.

Çizelge 2.5: Öğretmen Denetim Raporu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Rehberlik ve Denetim Başkanlığı			
Sayı	:	.../.../201...	
Konu	:	Öğretmen Denetim Raporu	
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA			
İlgi	:	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın .../.../201... tarih ve sayılı turne emirleri.	
ÖĞRETMENİN KİMLİK VE GÖREV BİLGİLERİ			
1. Adı ve Soyadı	:		
2. T.C. Kimlik No	:		
3. Okulun/Kurumun adı (il-ilçe)	:		
4. Mesleki kıdemi	:		
5. Özel alanı	:		
6. Yöneticilik görevi (var ise)	:		
7. Lisansüstü eğitimi (var ise)	:		
8. Yayımlanmış eseri (var ise)	:		
9. Çalışma izni onayının tarih / sayısı (gerekli ise)	:	/	
DENETİM BİLGİLERİ			
1. Denetleme Tarihi	:		
2. Denetlenen ders / sınıf / şube	:	/ /	
3. Denetlenen dersin konusu	:		
DEĞERLENDİRME SONUÇLARI			
	Değerlendirme Alanları	Açıklamalar	Puan
A	Planlamalar (sene başı)		
B	Değerlendirme		
C	Eğitim çalışmaları		
D	Öğretmenin diğer çalışmaları		
E	Dersi planlama		
F	Öğretme/öğrenme ortam, araç ve teknolojileri		
G	Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma		
H	Özel alan program/içerik bilgisi		
I	Öğretim durumu		
I	Bireysel özellikler		
		Ortalama	
SONUÇ VE TEKLİF:			
.....			
.....			
.....			
Unvan			
ÖZEL			

Çizelge 2.4 ve 2.5 okul müdürlerinin ders denetimi yaptıkları anlarda ve genel olarak eğitim ve öğretim yılı içerisinde öğretmenleri denetlerken kullanacakları formları göstermektedir.

Eğitim denetimi alt sisteminin tarihsel süreçteki değişimleri Glanz (1984)'ın da belirttiği gibi o dönemin politik, sosyal, felsefi ve endüstriyel gelişmelerinden etkilenmiştir. Bu değişimin nedeninin, etkili eğitim denetimi gerçekleştirmek gayesinde olan eğitim denetiminin karşılaştığı sorunlar olduğu söylenebilir. Eğitim denetiminin karşılaştığı sorunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.3 Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları

Genel olarak denetim, çoğunlukla öğretmenlerin eğitimsel performanslarını geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülmektedir. Öte yandan değerlendirme ise, daha çok kurumun faydasını amaçlayan ve personelin görevde tutulması ya da görevden uzaklaştırılmasını sağlayacak verileri toplamayı amaçlayan öncelikle bir yönetimsel kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirmenin içinde puanlama vardır ve alınan puanlara bağlı olarak personelin istihdamı ya da uzaklaştırılması kararlaştırılır. Diğer bir ifadeyle, denetim korumacı ve destekleyicidir, ancak değerlendirme cezalandırmacı ve yargısaldır (Van Langeveld,1991). Eğitimde değerlendirme yaklaşımları iki başlık altında toplanabilir. Bunlar Summative ve Formative değerlendirme yaklaşımlardır ve aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.1. Summative (Kanıtlayıcı-Sonuç) değerlendirme

Gitlin ve Smyth (1989)'e göre ğretim metalaşmış bir üründür ve uzaman öğretmenler "doğru" bilgiyi öğrencilerin kafalarına yerleştirirler (Akt: Parker, 1995). Başka bir ifade ile bu değerlendirme anlayışında, ğretmen ğretim işinin uzmanıdır ve otoritedir. Bu anlayışla bakıldığında, eğer okulda herhangi bir sorun yaşanıyorsa, bunun nedeni öğretmenin uzman olmamasıdır. Bu anlayış ile yapılan bir değerlendirme, öğretmenlerin ğretmen olarak sorumluluklarını, örgütsel gerekliliklerini ne derece karşıladığını ortaya çıkarmaya yönelik yönetsel bir işlevi yerine getirmeyi amaçlar (İ.Aydın, 2013). Bu anlayışta okulun sorunlarını zlemek için öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir (Parker, 1995).

Parker (1995)'a göre değerlendirme sürecinin amacını anlamak için, değerlendirmecinin ğretimi nasıl gördüğünü anlamak önemlidir. Öğretmenin değerlendirilmesine yönelik olan bu geleneksel değerlendirme tipi, ğretimi teknik uzmanlık olarak görür. Bu varsayımlar öğretimin yüksek beceri gerektiren bir etkinlik olduğu ve başarılı olmak için gereken becerilerin tanımlanabilir ve öğretiler olduğu

düşüncesine dayanmaktadır (Parker, 1995). Leroy C. Olson (1984)'un "Comparison of Summative and Formative Evaluation" adlı çalışmasında belirttiği gibi bu tip bir değerlendirme personelin işten atılması ya da işte tutulması, maaşla ödüllendirme yapılabilmesi ve kanunlara uyulup uyulmadığının tespiti gibi kararlar ile ilgili yönetsel nedenlerle yapılmaktadır (Akt:Van Langeveld, 1991).

2.3.2 Formative (Biçimsel-Süreç) değerlendirme

Jason Millman'ın 1981 de yayımlanan "Öğretmen Değerlendirmenin Elkitabı"na göre formatif değerlendirme öğretmenlere neyi nasıl öğretecekleri konusunda bilgi, yargı ve öneriler sunarak onların performanslarını arttırmak için yardım etme niyetiyle yapılmaktadır (Akt. Van Langeveld, 1991). Bu yaklaşım, öğretmenin öğretim sürecinin iyileştirilmesini ve mesleki gelişiminin desteklenmesi için ona yardımcı olmayı hedefleyen bir denetim anlayışıdır. Bu anlayış geleneksel denetim anlayışından farklıdır ve sürekli gelişimi amaçlamaktadır. Bunlar akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve işbirlikçi profesyonel gelişmeyi kapsar (Parker, 1995). Bu değerlendirmedeki amaç personeli geliştirmek veya ona kendisini geliştirmesi için gereken ortamı sunarak onu desteklemektir. Personelin gelişmesi ile kurum da gelişecektir (İ.Aydın, 2013).

Haughey, Townsend, O'Reilly ve Ratsoy (1993)'a göre formatif değerlendirme modelleri öğretimin iki metaforundan birine dayanmaktadır: "sanat olarak" öğretim ya da ""profesyonel yargı" olarak öğretim (Akt. Parker, 1995). Her iki metaforunda da süreç çok önemlidir ve öğretimin geliştirilebileceği düşünülür. Kanıtlayıcı değerlendirmenin aksine, bu modelde amaç öğretimin biçimini ortaya koymak ve öğretmenlere ve yöneticilere yol göstererek öğretimin ve öğrenmenin kalitesini arttırmaktır. Gerek sanat metaforu olarak kullanıldığında gerekse profesyonellik olarak ele alındığında, vurgulanmak istenen temel düşünce her insanın bir potansiyeli olduğu ve bu potansiyelin, desteklenmesi durumunda en iyi seviyeye çıkarılabileceği düşüncesidir.

2.3.3 Summative ve formative değerlendirme arasındaki farklar

Eğitimde summative ve formative değerlendirme olarak tanımlanan bu iki kavram arasında eğitim kavramına bakış açıları bakımından farklılıklar mevcuttur. İlkinde daha çok sonuç önemlidir. Sonuç iyi ise eğitim başarılıdır. İkincisinde ise daha çok süreç önemlidir. Öğretimin nasıl gerçekleştiği incelenir ve buralarda eksiklikler varsa giderilmeye çalışılır. Başka bir ifade ile, summatif (kanıtlayıcı) değerlendirme sonuç odaklıdır ve formatif (biçimsel) değerlendirme ise süreç odaklıdır. İ. Aydın (2013)'a göre formatif değerlendirmenin hedefi beklenen davranışlardır ve iyileştirme odaklı, güçlü noktaların tanımlanıp bunların daha da kuvvetlendirilmesini, zayıflıkların iyileştirilmesidir; summatif değerlendirmenin ise geçmişe dönük somut başarıyı değerlendirir ve sürecin sonucunu bildirir. Bu iki değerlendirme yöntemi arasındaki farklar Çizelge 2.6 ve 2.7'da iki farklı açıdan gösterilmiştir.

Çizelge 2.6 : Süreç ve Sonuç Değerlendirmesi (İ. Aydın, 2013)

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	SONUÇ DEĞERLENDİRME
1	Öncelikle beklenen davranışlar	Öncelikle geçmiş davranışlar
2	Geliştirmek için güçlü ve zayıf yönlerin analiz edilmesi	Başarının belgelenmesi
3	Geliştirme tutkunu	Belge tutkunu
4	Mesleki gelişimin yönünün biçimlendirilmesi	Bu tür eğilimlerin sonuçlarının gösterilmesi
5	Geçmiş başarıların anlamı üzerine düşünme fırsatı	Düzenli formatif değerlendirmenin kanıtı
6	Geribildirim	Kanıt
7	Sürecin değerlendirilmesi	Sonucun değerlendirilmesi
8	Ürünün üretilmesini iyileştirme	Ürünün yararı ve etkisini ortaya koyma
9	Nicelikten çok niteliksel özelliklerin ortaya konması söz konusudur. Ancak niceliksel veriler de kullanılabilir.	Başarıyı değerlendirmede genellikle niceliksel, rakamsal değerler kullanılır.
10	Araştırma odaklı	Eylem odaklı
11	Program ya da projenin başında ve ortasında yapılır	Program ya da projenin sonunda yapılır.

Çizelge 2.6'te görülmektedir ki süreç (biçimsel) değerlendirme ile sonuç (kanıtlayıcı) değerlendirme arasında oldukça önemli farklar vardır. Süreç bildirmede analiz, geliştirme, geribildirim ve sürecin tüm aşamaları önemli iken, sonuç odaklı değerlendirme de belgeler, sonuçlar ve genellikle rakamsal değerler önem kazanmıştır.

Çizelge 2.7’de ise sonuca yönelik ve sürece yönelik öğretmen değerlendirmesinin karşılaştırılması verilmektedir. Her iki öğretmen değerlendirmesinin 7 boyutu birbiri ile karşılaştırılmakta ve aralarındaki fark gösterilmektedir.

Çizelge 2.7 : Sonuç ve Sürece Yönelik Öğretmen Değerlendirmesinin Karşılaştırılması (İ.Aydın, 2013)

BOYUT	SONUCA YÖNELİK	SÜRECE YÖNELİK
İşlev	Yönetim	Denetim
Amaç	Sorumluluk, öğretmenin performansının yargılanması, istihdam kararı	Yardım, mesleki gelişim, öğretimin iyileştirilmesi
Alan	Öğretim, düzenlemelere uyma, beklenenden fazla sorumluluk alma, kişisel özellikler	Öğretim
Odak	Değerlendirme formu	Öğretmenin öğretimsel ilgi ve gereksinimleri ile ilgili her türlü sınıf gözlemine dayalı veri
Süre	Genellikle bir akademik yıldan oluşan belli bir periyodu	Sürekli gelişmeyi hedefleyen sürekli devam eden
İlgi	Standardizasyon, güvenilirlik, yasallık, geçerlilik,	Güven sağlama, karşılıklı anlayış, işbirliği, öğretmenin ilgi ve gereksinimlerinin anlaşılması ve açıklanması
Değerlendirici	Genellikle bir yönetici, yönetici tarafından son kararın verilmesi	Yönetici, denetçi, kişinin kendisi, meslektaşları, öğrenciler, bazen aileler

Çizelge 2.7 göstermektedir ki süreç odaklı ve sonuç odaklı öğretmen değerlendirmelerinin birbirlerinden çok farklı yönleri ve ilgi alanları mevcuttur. Birisi gelişimi esas alırken diğeri elde edilen sonucu baz almaktadır.

2.4 Denetim Modelleri

Eğitim denetiminde farklı farklı yaklaşımlar ve görüşler mevcuttur. Başar (1998)’a göre eğitim denetiminde bir sınıflama için alan açısından birey ve kurum denetimi, yöntem açısından klasik, modern, klinik denetimi ayrımları verilebilir. Ne tür bir denetim uygulanacağı ve hangi yöntemlerin kullanılacağı, karşılaşılan durum veya denetimin amacına göre farklılıklar gösterebilir. Amacı veya kullandığı yöntem ne olursa olsun en genel anlamda denetim, kurumların, hizmetlerin, programların veya projelerin kalite ve / veya performanslarının doğrudan bu sürece dahil olmayan ve bu sorumluluğu yerine getirmek için atanmış denetçiler tarafından değerlendirilme süreci olarak tanımlanabilir (Wilcox, 2000).

Her denetim modelinin arkasında içinde bulunduğu dönemin fikir dünyasını gösteren bir düşünce sistemi mevcuttur. Yeni denetim yaklaşımlarının, sürekli değişen ve gelişen yönetim anlayışlarının sonucu olarak ortaya çıkması kaçınılmazdı. Taşdan

(2008)'a göre denetim yaklaşımlarının temel değişkenleri: okul temelli uygulamalara dayanması, katılımcı karar verme anlayışının gelişmesi, ortaklığa dayalı ilişkiler olması, dış denetimden ziyade iç denetimi vurgulaması, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, eğitim-öğretimin etkinliğinin artırılmasını amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmesi olarak ifade edilmektedir.

Başlangıçta kullanılan klasik denetim modelleri, insanın insan olarak çok önemli olmadığı ya da sınıf farklılıklarının çok olduğu dönemlerde uygulandığı için günümüzdeki alternatif modellerden daha çok mekanik ve insana bir makine gibi yaklaşan bir anlayışın ürünü idi (Scherrer, 2009). Bu denetim anlayışında yanlışlar tespit edilir, personel uyarılır ve hatalar düzeltilir idi. Başar (1998)'a göre klasik denetim, klasik yönetim kuramları etkisinde kontrol ve raporlamaya dayalı, durum saptamayla sınırlı denetim türü olarak bugün de bazı ülkelerde uygulanmaktadır.

Başar (1998)'a göre verim, emretme ve kontrol öğelerinin önemliliği, işi yapandan çok yapılan işin gözetilmesi, denetimin kontrol öğesine ağırlık verici ve zorlayıcı olması bu yönetim ve denetim anlayışının genel özelliklerini oluşturur. Başka bir ifadeyle, neyi denetlediğiniz, ne amaçla denetlediğiniz ve ulaşmak istediğiniz sonuç denetmenin tavrını ve denetimin modelini belirler. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra yönetim anlayışındaki hümanist, demokratik, çoğulcu ve özgürlükçü anlayışlar önceki katı ve kuralcı yaklaşımların terk edilmesine neden olmuştur. Başar (1998)'a göre insan ilişkileri merkezli yönetim kuramları, rehberlik ve yardıma yönelik denetimi gündeme getirmişler, denetim süreci demokratik insan ilişkileri görüşüyle yeniden düzenlenmiş, denetimin sosyal yanı ağırlık kazanmıştır. İ. Aydın (2013)'a göre *bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve alternatif denetim* başlıca denetim modelleridir.

2.4.1 Bilimsel denetim

Bilimsel denetim Taylor'un "Bilimsel Yönetim" teorisinden ortaya çıkmıştır. Taylor, insan kaynağının örgütlerin etkililiği için taşıdığı önemi fark etmiş ve insanlardan daha çok verim alabilmek için işin en iyi yapılma şeklini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Taylor'a göre örgütler, önceden belirlenmiş standartlara ve bilimsel kurallara uygun olarak yönetilmelidir. Diğer bir ifadeyle, her hangi bir örgütün doğru işleyebilmesi ve amacına ulaşabilmesi için her bir adımın önceden belirlenmesi, her bir kişi ya da

takımın rolünün iyi saptanması ve bu örgütü oluşturan tüm unsurların bu standartlar göz önüne alınarak denetlenmesi gerekmektedir. İ. Aydın (2013)'a göre bilimsel yönetimin ilkelerini aslında şu varsayımı ortaya koymaktadır: 'Örgütsel yaşamın özellikleri o kadar kestirilebilirdir ki, her durumda bütün insan davranışlarına kılavuzluk edebilecek yasalar formüle edilebilir. Denetimde bu genel geçer ve her örgüt için uygulanabilir olan yasalar dikkate alınarak yapılmalıdır. Balyer ve Yıldız (2014) bilimsel yönetim yaklaşımında denetimi, çoklukla hata ve çarpıklıkları düzeltmek için tanımlanmış dışsal bir kontrol süreci olarak görmüştür.

Bu yönetim anlayışını eğitime uygulamaya çalışanların başında, Amerikalı eğitimci Franklin Bobbitt gelmektedir (M.Aydın, 2013). Bobbitt (1913), en önemli sorunun bir çalışma standardının olmaması olarak belirtmiştir. Sınıfların ve okulların fabrikalar gibi çalışması halinde daha çok başarılı olacaklarına inanmıştır (Payak ve Arrington, 2005). Bu denetim anlayışında öğretmen yetersizdir ve yönlendirilmelidir. Bobbitt (1913)'e göre en önemli sorun bir çalışma standardının olmamasıdır ve okullar hiçbir amaç olmaksızın bir şeyler yapmaya çalışmakta, doğru olduğu kadar yanlış da hareket etmekte. Bu yönlendirme işini de denetmenler yaparlar. Denetmenler, örgütün önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda bilimsel ilkelere göre açıklanmış yol ve yöntemlerle öğretmenleri yönlendirirler. Bu ilkeler hem yönetimin hem de denetimin esasını oluşturur. Gökçe (2009: 79, 80) "Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim" adlı makalesinde, Bilimsel Denetimin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilimsel denetim anlayışında, denetlenecek davranışlar önceden belirlenir. Öğretmenin öğretim içinde yapacağı davranışlar zaten belirlidir. Bu davranışların ölçülebilir olması önemlidir.

2. Bilimsel denetime göre okulu geliştirmenin en etkili yolu öğretmenin rolünü geliştirmektir. Öğretmenin rolünü geliştirmek, onun yaptığı faaliyetlerin kategorilendirilmesi ile başarılabilir. Bu kategorilendirme, öğretmenlerden beklenen davranışların önceden sınırlarıyla birlikte belirlenmesi anlamına da gelmektedir. Bu faaliyetler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Teşhis etme. Genel hedefler tanımlanır ve öğrencinin bu hedeflere o anki ulaşma derecesi değerlendirilir.
- Teşhisi temel alarak günlük plan için özel hedefler belirlenir.

- Tahmini durumu belirleme. Dikkate odaklanılır, önceki ders gözden geçirilir ve geleceğe hazırlanılır.
- Öğrenciler için bir hedef belirlenir. Belirlenen hedefin amacı açıklanır ve bu hedef önceki öğrenmelerle ilişkilendirilir.
- Öğrencilerin hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak öğretme fırsatları seçilir.
- Model olunur. Öğrenilmesi gereken konu ile ilgili sözel ve görsel örnek sağlanır.
- Öğrenilen konunun öğrenilip öğrenilmediği kontrol edilir. Öğrenciler hedeflere ulaşma durumları bakımından değerlendirilir.
- Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaları için rehberlik edilir ve yapılan uygulamalar kontrol edilir.
- Öğrencilere yeni becerileri kendi kendilerine uygulamaları için fırsat verilir.

3. Taylor'a göre çalışanların istenen sonuca ulaşmalarını sağlamak için performanslarının gözlenmesi gerekmektedir. Bilimsel denetim anlayışında müfettiş denetleyen, öğretmen de denetlenendir. İkisinin rollerinin çakışması düşünülemez. Buna göre öğretmenin denetim sürecinde müfettiş ile birlikte karar vermesi, yani kendi kendini değerlendirmesi veya denetime ilişkin görüş bildirmesi düşünülemez.

4. Taylor işin en verimli şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek için bilimsel yöntemler önerir. Bilimsel denetimde, öğretmenin denetlenecek davranışları ölçülebilir ve gözlenebilir olarak ifade edilir. Böylece müfettiş, neyi gözleyeceğini ve ölçeceğini somut olarak bilir. Denetlenecek davranışlar, genelde bir gözlem formunda somut ve ölçülebilir şekilde, müfettişlerde bulunur.

5. Bilimsel yönetimde kişilere değil, işe önem verilir. Bu açıdan bilimsel denetimde, öğretmenin bireysel farklılıkları veya farklı becerilere sahip olması önemli değildir. Önemli olan öğretmenin önceden belirlenmiş, kendinden istenen davranışları göstermesidir.

6. Bilimsel yönetim anlayışında çalışanların eğitilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu anlayışla, bilimsel denetimde, öğretmenin eksik olan veya geliştirilmesi gereken yönleri belirlenerek, o konularda hizmet içi eğitim görmeleri önerilir.

7. Bilimsel yönetim anlayışında iş bölümü vardır ve çalışanlar önceden belirlenmiş standartlara uygun olarak çalışırlar. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler ve

beceriler önceden belirlenmiş olduğundan, gözlem en uygun ve temel denetim aracıdır.

8. Bilimsel yönetim anlayışında, işin verimli yapılabilmesi için çalışanların eğitilmesi gerektiği vurgulanır. Denetim sonunda, iyi olduğuna karar verilen öğretmene ödül, teşekkür vb. verilir. Ama bu ödül müfettişin kendisi tarafından verilmez. Çünkü böyle bir durum, denetleyen ile denetlenen arasında kişisel ilişkiyi hoş görmeyen bilimsel denetim anlayışına uygun düşmez. Öğretmene ödülü okul müdürü teslim eder.

9. Denetim sonucu, ödül veya ceza söz konusu değilse, öğretmene müfettiş tarafından bildirilmez. Türkiye’de denetim sonunda ödüllendirilmesi düşünülen eğitimciye bu durum açıklanmaz. Öğretmen denetim sonucunu, iyi işleyen bir okul sisteminde çalışıyorsa, sonradan öğrenir. Genellikle de hiç öğrenemez.

10. Bilimsel denetimde iş görenin performansının gözlenmesi esastır. Bilimsellik önemlidir ve bilimsel olmanın göstergesi somut olayların gözlenmesidir. Öğretmenin denetlenmesinde nicelik ve gözlem önemlidir. Yani, öğretmenin yapması gereken planlar vb.nin yapılıp yapılmadığı önemlidir. Bunun dışında, öğretmenin ne derece iyi olduğu, gözlem ile belirlenir. Öğretmeni değerlendirmede bunların dışında nitel yöntemlere başvurulmaz.

2.4.2 Sanatsal denetim

Sanatsal denetimin öncüsü Eisner’dir. Eisner’e göre öğretim bir sanattır ve her zaman önceden tasarlandığı gibi gerçekleşmez (İ.Aydın, 2013). Öğretim bir süreçtir ve bu süreçte birden fazla değişken vardır. Dolayısıyla da önceden planlanan etkinlikler bu değişkenlerin durumlarına göre yeniden uyarlanmalı ya da değiştirilmelidir. Bunu yapmak bir sanat işidir ve yapacak olan öğretmen de bir sanatçıdır.

Sanatsal denetim, mevcut denetimlerin öğretimi iyileştirmekten ziyade var olan durumun tespitine yaradığına inanmaktaydı. Oysa öğretim mekanik bir süreçten ziyade organik bir süreçtir. Bu süreç, içinde yer alan öğretmen, öğrenci, aile ve benzeri paydaşlardan etkilenmektedir. Ayrıca, bir doğruyu öğretmenin birden fazla yöntemi olabilir ve bu yöntemlerin öğretmenin uygulama becerisine bağlı olarak çeşitlilik ve etkinlik gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmenin farklı yöntemleri ve doğruları olduğuna göre, denetimin de farklı yöntemleri mevcuttur. Önemli olan süreçtir ve sürecin geliştirilmesi gerekmektedir. Pajak (1993)’a göre denetçi sınıfta itaatten çok

işitsel, görsel ve kinestetik boyutların varlığını arar ve farklılıklara odaklanır (Akt. İ.Aydın, 2013). Aktarılan bilgiden daha ziyade nasıl aktarıldığı ve öğrencilerin bu sürece nasıl katıldıkları ile ilgilendirir. Sanatsal yaklaşımda denetime ve değerlendirmeye sınıf olaylarının ve öğretimin tanımlanmasından daha çok öğretme etkinliklerinin ve sınıf yaşamının anlamının belirlenmesine önem verilmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1993).

Öğretmen, öğretme işini yaparken sadece bilimsel kuralları uygulayan kişi değil, aynı zamanda da bu etkinliği sunarken çeşitli sanatsal faaliyetleri sergileyen bir sanatçıdır. Bilimsel yöntemi uygulamadaki başarısı ise sanatsal alandaki başarısı ile doğru orantılıdır. Süreçte yaratıcı olan ve sanatsal becerileri iyi kullanan bir öğretmen sonuçta da başarılı olacaktır. Yılmaz (2004)'a göre öğretmenliğin bilişsel yönünü bilimsel yönü, duyuşsal yönünü ise sanatsal yönü temsil etmektedir.

2.4.3 Öğretimsel denetim

Eğitimde, denetim şöyle tanımlanmaktadır: Öğretimin geliştirilmesi çabasına katılan tüm eğitim iş görenlerine liderlik sağlamakla görevli okul personelinin gösterdiği çabaların tümüdür. Good (1975)'a göre bu çabalar öğretmenin mesleki büyüme ve gelişmesini güdülemeyi; eğitim hedeflerini, eğitim materyalini, öğretme yöntemlerini ve öğretimin değerlendirilme etkinliklerini kapsar (Akt. M.Aydın, 2013). Temel olarak öğretimsel denetimin amacı, öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardımcı olmaktır (İ.Aydın, 2013). Öğretimsel denetim, Glanz ve Behar-Horenstein (2000) tarafından “öğretimi iyileştirme, eğitim liderliğini ve değişimi kolaylaştırmak amacıyla kapsamlı stratejileri, yöntemler ve yaklaşımları düzenleyen süreç” olarak tanımlanabilir (Akt. İlğan, 2014). Öğretimsel denetim ile öğretmenin derse doğru hazırlık, derste kullanacağı yöntem ve tekniklerde doğru tercihler ile öğretimin başarısının artırılması amaçlanmaktadır.

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2009) etkili öğretimsel denetim için şu hususlara dikkat çekmektedir (Akt: İlğan, 2014:4):

- Öğretimi geliştirme çabalarında, tüm katılımcılar denetim sürecinde katkı sunacak bilgiye sahiptir.
- Denetim, katılımcıları mesleki gelişim ve yenilemeye yönlendirecek yansıtıcı sorgulamaya yönlendirmelidir.

- Başarılı denetim, bireysel ve grupsal çabaların sinerjisi yoluyla örgütsel gelişme sağlar.
- Başarılı denetim, hem ortak hem de o amaca hizmet edecek alternatif anlamları teşvik eder. Etkili denetim öğretmen ve öğrenci farklılığını tanımlar.
- Başarılı denetim, farklı denetim işlevlerini kapsamlı bütüne entegre eder.
- Başarılı denetim uzun-dönemli bir süreçtir, acil işlerin tamamlanmasının önemini, uzun dönemli kişilerarası ilişkileri sürdürme ihtiyacıyla dengeler.
- Başarılı denetim, güven, açıklık ve karşılıklı güveni inşa eder.
- Başarılı denetim, deney yapmayı (tecrübe etmeyi) ve risk almayı teşvik eden bir okul iklimi meydana getirir.

Öğretimsel denetimde öğretim süreci bir uzman tarafından gözlemlenir ve sürecin kalitesinin artırılması dolayısıyla da öğrenme kalitesinin artırılması amaçlanır. Moris J. Cogan (1973) öğretimsel denetim için beş aşamadan oluşan ve her aşaması açıkça tanımlanmış olan döngüsel bir sistem önermiştir. Bu aşamalar Çizelge 2.8’de görülmektedir.

Çizelge 2.8 : Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları (Cogan, 1973)

	AŞAMA	AMAÇ
1	Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve deneticini tanınmasının sağlanması • Öğretmenin gözleneceği durumların bildirilmesi • Beklenti ve endişelerin paylaşılması
2	Gözlem Öncesi Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlenecek dersler • Ne tür verilerin toplanacağı • Gözlem sırasında uyulacak kurallar • Denetçinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi
3	Sınıf Gözlemi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve öğrenci performansının gözlemlenmesi • Önceden belirlenmiş verilerin toplanması
4	Gözlem Sonrası Görüşmeye hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi • Gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi
5	Gözlem Sonrası Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlem düşüncelerinin paylaşılması • Olası iyileştirmelerin tartışılması • Gelecek denetim için amaçlar oluşturulması • Amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi

Çizelge 2.8’de de görüldüğü üzere, öğretimsel denetim oldukça demokratik bir denetim modelidir. Denetçi denetleyeceği öğretmen ile tanışır, onu denetimin zamanı ve içeriği ile ilgili bilgilendirir ve gözlem sonrasında da gözlemlerini öğretmen ile paylaşarak öğretimin iyileştirilmesi için öğretmen ile fikir alışverişinde bulunur.

2.4.4 Klinik denetim

Alternatif denetim modelleri emir verici olmaktan çok etkileşimci; otokratik olmaktan çok demokratik; denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezlidir ve bu denetim stiline “Klinik Denetim” adı verilir (İ.Aydın, 2013). İkinci dünya savaşının sona ermesi ile denetimde baş gösteren öğretmenin bir birey olarak algılanması süreci, öğretmenin sadece becerileri ile değil aynı zamanda duygusal yönleriyle de ele alınması ve bu özelliğinin denetim sürecinde göz önünde bulundurulması gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bilimsel denetimin ürün ve yöntem ağırlıklı denetim anlayışı, yerini eğitim alanında eşi az rastlanır bir hızla yayılan ve yaygınlaşan bir yöntem olan klinik denetimin sürekli gelişim anlayışına bırakmıştır. Bu değişimin başlıca nedenleri arasında McGregor’un (1960) “Y Teorisini” göstermek yanlış olmaz. Bu teoride çalışanlara aidiyet ve değer verilme gibi gayet masum ve insancıl değerler sayesinde işteki verimlerinin arttığı ve meslektaşlarına karşı olan tutumlarının olumlu yönde evrildiği söylenebilir. 1950’lerin sonlarında gelişen bu model meslektaş dayanışmasını, işbirliğini, nitelikli hizmeti ve etik davranışı birleştirir (McFall ve Cooper, 1984).

Okafor (b.t.) klinik denetimi diğer daha geleneksel denetim modellerinden ayıran en önemli farkın öğretmen ve denetmenin gözlemde neye odaklanılacağı konusunda tartışmaları ve bir karara varmaları olduğunu belirtir. Klinik denetim kavramını ilk kez 1961 tarihli “Case Studies and Research in Clinical Supervision” başlıklı yazısında Morris Cogan kullanmıştır. Daha sonra 1973 yılında Cogan “Klinik Denetim” adlı kitabı yazmıştır. Klinik denetim denetmen ile öğretmenin yakın bir yardımlaşma ilişkisine girdiği bir denetim modelidir. Cogan’ın öğrencilerinden olan Goldhammer klinik denetimi çalışmalarına dahil olmuştur ve kuramı yazmış olduğu “Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers” adlı eserinde geliştirmiştir. Goldhammer’ın ardından Keith A. Acheson ve Meredith Gall klinik denetime “basit ayrıntılar” yaklaşımı olarak tanımladıkları bir sayı çıkarmışlar ki bu sayı da öncelikli olarak Klinik denetimin uygulanmasıyla ilgili kişilerdir. Pavan (1980) yayımlanmış olduğu “Clinical Supervision: Some signs of Progress” adlı araştırmasında Klinik denetimin önde gelen üç isminin klinik denetime bakış açılarını ve aşamalarını çizelge 2.9’da göstermiştir.

Çizelge 2.9 : Klinik Denetime Farklı Bakış Açıları (Pavan, 1980)

Goldhammer'ın Aşamaları	Cogan'ın Aşamaları	Acheson ve Gall'un Aşamaları
1. Gözlem Öncesi Konferansı	1. Öğretmen – Denetmen ilişkisinin kurulması	1. Planlama Konferansı
	2. Öğretmen ile birlikte planlama	
	3. Gözleminin stratejisini planlama	
2. Gözlem	4. Öğretmeyi gözleme	2. Gözleme
3. Analiz ve Strateji	5. Öğretme – Öğrenme sürecinin analiz edilmesi	
	6. Konferansın stratejisinin planlanması	
4. Denetimsel Konferans	7. Konferans	3. Geribildirim Konferansı
5. Konferans sonrası analiz	8. Yenilenmiş planlama	

Klinik denetimde müfettişin öğretmenin branşında, öğretmenden daha deneyimli, öğretmen, yönetici ve diğer personel ile işbirliği yapabilmesi için teknik ve insancıl yeteneklere sahip olması, çevreyi, okulu, öğrencileri iyi tanınması, denetime gerekli zamanı ayırabilmesi gerekir (Taymaz, 1997). Klinik denetim öğretmenlere öğretimlerinin niteliği konusunda objektif geribildirim sağlamayı; öğretimsel sorunların saptamayı ve çözmeyi; öğretmenlere öğretim stratejilerini kullanma becerileri konusunda yardım etmeyi; öğretmenin görevde yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer konularda temel olmayı; öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlar (İ. Aydın, 2013).

Okafor ise eğitimde klinik denetimin, öncelikli olarak öğretmenin performansını gözlemleyen bir meslektaşından –ki bu meslektaş öğretmenin kendi profesyonel uygulamalarını eleştirel olarak değerlendirebilmesi ve gerektiğinde değişiklikler yapabilmesi için bir ayna hizmeti gören kişidir- bilgi alan bir öğretmeni kapsadığını belirtir. McFall ve Cooper (1984)'a göre klinik denetimde denetmenin rolü baskı altına almak, taleplerde bulunmak veya değerlendirmekten ziyade cesaretlendirmek, keşfe çıkmak ve işbirliği yapmaktır.

2.4.5 Gelişimsel denetim

Glickman tarafından geliştirilmiş olan “Gelişimsel Denetim” yaklaşımına göre, denetçi öğretmenin gelişimsel düzeyini analiz etmek ve bu gelişim düzeyine uygun bir denetim davranışı sergilemekle sorumludur (İ.Aydın, 2013). Başka bir ifadeyle denetçi, öğretmeni iyi tanımalı, onun hangi gelişimsel aşamada düzeyde olduğunu tespit etmeli ve öğretmene en faydalı olabilecek denetim davranışını sergilemelidir. Bu yüzden insanı incelerken ona tek bir yönden yaklaşmak ve anlamaya çalışmak çoğu zaman doğru sonuçlar vermeyecektir. Bunu yapacak denetçinin de gelişim aşamaları hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. İ. Aydın (2013)’a göre öğretmenin gelişimi 6 aşamadan oluşmaktadır ve denetmenin 5 çeşit yaklaşımı mevcuttur.

2.4.5.1 Öğretmenin gelişim aşamaları

İ. Aydın (2013)’a göre öğretmenin gelişim aşamaları 6 tanedir. Bunlar bilişsel gelişim, kavramsal gelişim, ahlaki gelişim, benlik gelişimi, bilinç farkındalık düzeyi ve mesleki ilgi aşamalarıdır.

Bilişsel gelişim (Cognitive development)

Genel olarak insan gelişimi basit ve somut düşünceden, karmaşık ve soyut zihinsel süreçlere, bireysel ilgilere toplumsal ilgilere bir gelişimi takip eder (Pajak, 2000). Piaget’e göre eğitim gelişim teorilerine dayalı olarak yürütülmelidir (Karadağ, 2008). Bu teoriler duyuşsal devinim, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlemler aşamalarıdır (İ.Aydın, 2013).

Kavramsal gelişim (Conceptual development)

Düşük Kavramsal Düzeydeki bireyler, içinde buldukları durumları basit ve somut bir yaklaşımla değerlendirirler (Karadağ, 2008). Düşük kavramsal düzeydeki bireyler, karşılaştıkları sorunları tanımlamada zorluk çekeler, sorunları çözmediğini bildikleri halde aynı sorunlara alışık oldukları tepkileri verirler (İ.Aydın, 2013). Glickman’a göre düşük seviyede soyut düşünme gösteren öğretmenler genellikle mantıklı karar vermede zorlanırlar ve bu öğretmenler kendi davranışlarıyla öğrenciler arasındaki ilişkiyi göremezler ve alışkanlık haline gelmiş ve düşüncesiz hareketlere tepki gösterirler (Akt: Pajak, 2000).

Orta Düzeyde Kavramsal Düzeydeki bireyler, sorunları tanımlayabilir ve sınırlı sayıda da olsa çözüm seçeneği geliştirebilirler (İ.Aydın, 2013). Yine bu düzeydeki bireyler karmaşık bir sorunun çözümlenmesinde yardıma gereksinin duyarlar (Karadağ, 2008). Yüksek Kavramsal Düzeydeki bireyler ise bağımsız, kendini gerçekleştiren kaynak yaratabilen, esnek ve yüksek düzeyde bütünleşme ve potansiyeline sahip olma özelliği taşırlar (İ.Aydın, 2013).

Ahlaki gelişim (Moral developmet)

Senemoğlu (2004) Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramını, Piaget'nin kuramının yeniden incelenmesi ve anlamlandırılması olarak ifade etmektedir (Karadağ, 2008). Kohlberg ve Armon (1984) , ahlaki gelişimi üç aşamada toplamışlardır (İ.Aydın, 2013). Bunlar Gelenek Öncesi Düzey, Gelenek Düzeyi ve Gelenek Sonrası Düzeydir. Yine İ. Aydın (2013)'e göre gelenek öncesi düzeyde bireyler kararlarını ben merkezli bir anlayışla verirler, gelenek düzeyindeki bireyler ise toplumsal normlara göre ne bekleniyorsa ona uyum sağlamak için “doğru şeyi yapmak” eğilimindedirler ve son olarak da gelenek sonrası düzeydeki bireyler kararlarında bireysel hakları destekler ve toplumsal sözleşmeye dikkate alır.

Benlik gelişimi (Ego development)

Benlik, hem tutarlı olma çabasını içeren bir süreç ve bir kişinin yaşamının anlamı hem de kendi içsel mantığının oluşturduğu bir yapıdır (Karadağ,2008). İ. Aydın (2013)'a göre benlik gelişiminin alt aşamalarında kişi karşılaştığı sorunları çözmeye başarısızdır ve başkalarına bağılıdır; orta evrede ise, kişi geleneksel davranışlar sergiler ve sorunları herkesin çözdüğü gibi çözmeye çalışır; benlik gelişiminin üst aşamasında olan birey daha önce ilgisiz olarak tanımladığı konular arasında ilişki kurabilir, analiz yapabilir ve kendine has çözümler üretebilir.

Bilinç farkındalık düzeyi (Consciousness level)

Bilinç, bireyin kendini ve dünyayı algılama şeklidir (Karadağ, 2008). Her birey kendisini başkalarından farklılaştıran ve ayıran bir tercihler ve yetenekler dizisi ile tanımlanmaktadır (İ.Aydın, 2013). Bu düzeyler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- **Düşüncesizce hareket (0-2 yaş):** Kişi güdü ve refleksleri ile yaşar.
- **Hükümdarlık (2-12 yaş):** Kişinin gereksinim, ilgi ve dilekleri asıldır.
- **Kişilerarası (12-20 yaş):** Başkaları benim kim olduğuma karar verir.

- **Kurumsal:** Birey kimliğini gruplar içinde bulur.
- **Bireylerarası:** Kişi grupla yan yana vardır. İlişki ve kimlik arasında bir denge bulunur.

Mesleki ilgi (Concern level)

Mesleki ilgi düzeyinde üç aşama vardır.

- **Öz yeterlilik:** Bu aşamadaki öğretmenler var olma çabası içerisindeyler.
- **Öğretim görevleri:** Bu aşamadaki bir öğretmen öğretimsel konular ve disiplin sorunları ile daha fazla
- **Öğretimsel etki:** Bu aşamadaki bir öğretmen ise öğrencinin iyiliği ve gelişimi üzerinde öğretimin etkileri ile ilgilenir.

2.4.5.2 Gelişimsel denetimde denetmen yaklaşımları

Denetmen davranışları, denetçiler tarafından sergilenen, okulların daha etkin öğrenme ortamlarına dönüşmesine ve öğrencilerin başarısının artırılmasına yardımcı olabilecek davranışlardır (Ünal, 2013). Bu davranışların doğru tercihi ve denetim sürecinde doğru kullanımı denetimin başarısını doğrudan etkileyecektir. Glickman öğretmenlerin kendilerine has gelişimsel ihtiyaçları olduğunu ve bu yüzden de hepsine aynıymış gibi davranılmaması gerektiğini öne sürmektedir (Pajak, 2000). Bu nedenle denetçi denetlenene doğru davranışla yaklaşmalıdır. Gelişim denetimini etkileyen ilk etmen denetmelerin öğretmenler ile çalışırken gösterdikleri yaklaşımlardır ve bu yaklaşımlar 3 tanedir (İ.Aydın, 2013). Bunlar 1) Yönlendirici Olmayan Yaklaşım, 2) İşbirliğine Dayalı Yaklaşım ve 3) Yönlendirici Yaklaşım. Ancak Gebhard (1984)'a göre bu yaklaşımlar 5 tanedir ve yukarıdakilere 'Alternatif Yaklaşım' ve 'Yaratıcı Yaklaşım' da eklenebilir.

Yönlendirici yaklaşım

Gebhard (1984)'a göre bu yaklaşımda denetmenin görevi yönetmek ve bilgilendirmek, öğretim davranışları modeli oluşturmak öğretmenin belirlenen davranışlardaki ustalığını değerlendirmek. İ. Aydın (2013) denetmenin dinleme, açıklama ve teşvik etme gibi görevleri olduğu belirtir.

Alternatif yaklaşım

Gebhard (1984)'a göre bu yaklaşımda denetmen öğretmenin sınıf içinde yaptıklarına alternatif davranışlar önerir. Bunu yaparken de öğretmenin neler yapabileceği ile ilgili bakış açısını genişletmeyi amaçlar.

İşbirlikçi yaklaşım

Gebhard (1984)'a göre bu yaklaşımı benimseyen bir denetmenin görevi öğretmeni yönetmek değil onunla birlikte çalışmaktır. Denetmen öğretmen ile birlikte kararlarda aktif bir yer alır. İ. Aydın (2013)'a göre ise denetmen problem çözme, pazarlık ve bedensel olarak davranışı gösterme yollarını seçer.

Yönlendirici olmayan yaklaşım

İ. Aydın (2013)'a göre denetmen yönlendiricidir, standartlar oluşturur ve öğretmeni cesaretlendirerek öğretmeni güçlendirir. Glickman'a göre yönlendirici olmayan yaklaşım şu durumlarda uygundur: Öğretmen, konu hakkında müfettişten daha fazla bilgiye ve uzmanlığa sahip olduğunda, öğretmen verilecek kararları uygulamada asıl sorumlu olduğunda, ya da denetmenin söz konusu sorun ile ilgili olmadığı durumlarda bu yaklaşımın kullanılması uygundur (Pajak, 2000). Gebhard (1984)'a göre ise denetmenin görevi olumlu ya da olumsuz önerilerde bulunmak değil, sadece öğretmenin anlattıklarını başka ifadelerle ona sunarak sorunu ya da davranışı öğretmenin kendisinin anlamasını sağlamaktır.

Yaratıcı yaklaşım

Gebhard (1984)'a göre şu ana kadar öğrenmiş olduğumuz denetim yaklaşımları bizlerin denetime bakışını sınırlandırmaktadır. Yaratıcı yaklaşım denetmenin uygun durumlarda uygun davranışı sergilemeleri için ona özgürlük sunmaktadır. Gebhard (1984)'a göre yaratıcı yaklaşımı kullanabilmenin en az 3 yolu mevcuttur. Bunlar: 1) modellerin ya da farklı modellerin denetimsel davranışlarının bir kombinasyonu, 2) denetimsel sorumluluğun denetmenden diğer kaynaklara doğru kayması, 3) başka alanlardan diğer modellerde bulunmayan iç görülerin uygulanmasıdır.

Öğretmenlerin gelişim aşamalarıyla farklı denetim yaklaşımları arasında onun önerdiği ilişkilerin basitleştirilmiş bir versiyonu çizelge 2.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.10 : Glickman'ın Gelişimsel Denetim Aşamaları ve Denetim Dönütleri (Pajak, 2000)

Öğretmenin Gelişim Aşamaları	Düşük	Makul	Yüksek
Her aşamada öğretmenin ilgili yaklaşımı	Kendi kendine yetme	Kişinin kendi sınıfı	Öğrenciler ve diğer öğretmenler
Her Aşamada Önerilen Denetim Yaklaşımları	Yönlendirici kontrol	İşbirlikçi	Yönlendirmesiz
Her Aşama İçin Denetmen Davranış Örnekleri	Örnekleme, yönlendirme ve ölçme	Sunma, etkileşim ve daraltmak	Dinleme, net bir şekilde açıklamak ve teşvik etmek
Gelişim Yönü	→		

Çizelge 2.10'da da görüldüğü üzere öğretmenlerin 3 farklı gelişim aşaması mevcuttur ve öğretmenlerin içinde buldukları gelişim aşamasına göre müfettişlerin farklı davranışları olacaktır. örneğin düşük gelişim aşamasında bulunan bir öğretmene denetçi örnekleme ve yönlendirme gibi davranışlarda bulunabilirken yüksek gelişim düzeyindeki bir öğretmen ile karşılıklı konuşma, dinleme ve onu teşvik etme gibi davranışlar sergileyebilmektedir.

2.4.6 Farklılaştırılmış denetim

Farklılaştırılmış denetim anlayışı Allan A. Glatthorn tarafından 1980'lerin başında klasik denetim anlayışının artık denetimde yetersiz kaldığını ve öğretimin kalitesini gerektiği kadar etkilemediği inancından ortaya çıkan çağdaş denetim modellerinden birisidir. Bu model gelişimsel denetim modeli ile benzerlikler göstermektedir. Bu denetim anlayışına göre öğretmen alacağı denetim ve hizmet türlerinde ihtiyacı doğrultusunda seçeneklere sahiptir çünkü Alabdulkareem (2014)'e göre farklılaştırılmış denetim modeli bir yandan öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları öte yandan da denetmen ile öğretmen arasındaki insani ilişkiyi dikkatlice inceler. Glatthorn (1984)'a göre bu modelin ileri sürdüğü tez tüm öğretmenlerin klinik denetime ihtiyaç duymadığı ve deneyimli ve yetenekli öğretmenlerin bazı diğer seçeneklere sahip olması gerektirir.

Ilğan (2008)'a göre bu model, öğretmen denetiminde öğretmenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta; öğretmenin ihtiyaçlarına göre farklı mesleki gelişim yaklaşımları sunmakta; öğretmenlerin aktif katılımıyla birlikte ve meslektaş, müdür, denetmen ve öğrenci gibi birçok kaynaktan dönüt sağlamaktadır. Farklılaştırılmış Denetim modeli öğretmen denetiminde mesleki gelişimi odak noktası alıp, öğretmeni potansiyeli doğrultusunda en iyi noktaya getirmek suretiyle öğrenci öğrenmesini artırmayı amaçlamaktadır (Ilğan, 2008). 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 (Karakuş, 2010).

Farklılaştırılmış denetim genelde aday öğretmenlere ve ciddi sorunları olan asil öğretmenlere, yoğun gelişme fırsatları sunan bir denetim modelidir (İ.Aydın, 2013). Aday ve sorun yaşayanların dışında kalan öğretmenler de kendilerini mesleki açıdan geliştirmek ya da işbirliği içinde çalışmak istediklerinde bu yöntemi kullanabilirler. Bu modelde, akademik bakımdan farklı seviyelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine uygun farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri-gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Ilğan, 2008). Farklılaştırılmış denetimin sağlıklı bir şekilde uygulanması; okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmekte, öğretimin profesyonelleşmesine katkıda bulunmakta, öğretmenlere kendi profesyonel gelişimlerini yönlendirmeleri konusunda seçenekler sağlamak ve denetçilerin sınırlı zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarına olanak tanımaktadır (Karakuş, 2010).

Glatthorn (1984)'a göre bu denetim modeline gerek duyulmasının üç ana nedeni vardır. Bunlardan ilki yönetim ve denetim ile ilgili Standard denetim uygulamaları ya yeterli değildir ya da etkisizdir. Lovell ve Phelps (1976)'in yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarına göre, yapılan çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin uygulanan standard denetim faaliyeti ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri ve denetçileri potansiyel tehlike olarak algıladıkları saptanmıştır (Akt. Glatthorn, 1984). İkinci olarak klinik denetimin tüm öğretmenlerle uygulanmasının hem imkânsız hem de gereksizdir. Üçüncü argüman ise öğretmenler farklı gelişimsel ihtiyaçlara ve öğrenme stillerine sahiptirler.

Alabdulkareem (2014)'e göre farklılaştırılmış modelde mevcut olan çeşitli seçeneklere ek olarak, esneklik bu modeli uygulanabilir ve pratik kılan önemli bir özelliktir. Her

okulun veya bölgenin çevresine en iyi uyan farklılaştırılmış denetim modelini geliştirmesi önemlidir. Farklılaştırılmış denetimin temelleri dört bakış açısı ile açıklanabilir. Bunlar profesyonellik, örgüt, denetmen ve öğretmendir.

Eğer öğretmenlik daha profesyonel bir hale gelir, öğretmenler de daha fazla yetkilendirilirse, denetim konusunda daha çok seçeneğe sahip olacaklardır. Mc Laughlin ve Yee (1998)'e göre örgüt işbirliğine dayalı çevrelerin, meslektaşların destek ve geri bildirim kaynağı olarak hizmet etmelerini sağlayacak etkileşim ve beklentilerin yaratılacağı çoklu fırsatların sunulduğu yerlerdir (Akt. İ. Aydın, 2013) ve işbirliğine dayalı bir çevre örgütün iklimini geliştirecek ve yüksek performans paylaşılan mesleki normlarla daha kolay sağlanacaktır. Farklılaştırılmış denetim denetçilere mekanik, baştan savma ve törensel öğretmen ziyaretleri yerine öğretmenin gereksinimleri ya da beklentileri üzerinde odaklanmalarını sağlar (İ. Aydın, 2013). Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler yoğun klinik denetimin sağlayacağı katkıyı beklerken, deneyimli öğretmenler gereksinimlerini karşılayacak seçeneklere yönelmektedirler.

Glatthorn (1984)'a göre farklılaştırılmış denetim modeli öğretmenleri gruplandırmak ve buna uygun olarak davranmak yerine öğretmenlerin hangi seçeneği istediklerine karar vermelerine izin verir. Öğretmen kendi isteği doğrultusunda aşağıda bahsedilen denetim türlerin birini seçer ve denetçi de öğretmenin seçtiği denetim türüne göre öğretmeni denetler. Bu denetim türleri şöyledir. Yoğunlaştırılmış geliştirme, İşbirliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme. Karakuş (2010:193) bu türleri şöyle açıklamıştır:

Yoğunlaştırılmış geliştirme klinik yöntem olarak da adlandırılmaktadır. İyi yetiştirilmiş bir denetçi tarafından gözlem ve geribildirim faaliyetleri yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. İşbirliğine dayalı geliştirmede ise öğretmenler meslektaşlarıyla bir araya gelerek küçük gruplar oluştururlar ve karşılıklı etkileşim içinde birbirlerinin gelişim süreçlerine destek olurlar. Öz yönelimli geliştirmede ise öğretmenler, denetçi baskısından uzak bir şekilde kendi amaçlarını ortaya koyarak eylem planlarını belirler ve uygulamalarının sonuçlarından aldıkları geribildirimler ile kendilerini değerlendirerek öz denetim içinde gelişimlerini sürdürmeye çalışırlar.

2.5 Alternatif Denetim Modelleri

Alternatif denetim modelleri günümüz yönetim modellerinin değişmesine paralel olarak ortaya çıkmıştır. Günümüz örgütleri artık geleneksel örgütler olmadıkları için yönetim ve denetim tarzları da farklılaşmıştır (Gündüz ve Balyer, 2011). 1950'li yıllara kadar her alanda hakim görüş olan Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı, sistemli, disiplinli ancak kısır bir yönetim anlayışı idi. Değişikliklere izin vermeyen katı kurallara sahipti. İkinci dünya savaşının ardından öğretmenin insancıl özelliklerinin fark edilmesi sonucu ortaya çıkan klinik denetim anlayışı oldukça ses getirmiş ve hızlı bir kabul görmüştür. Özellikle 1980'li ve 90'lı yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda süreç odaklı, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve ihtiyacı gidermeye yönelik alternatif denetim modelleri ortaya çıkmıştır.

2.5.1 Bilişsel Koçluk

Alternatif denetimlerden birisi olan bilişsel koçluk, klasik denetim anlayışından farklı ve modern denetim anlayışına uygun olarak var olanı tespit etmek ve değerlendirmekten ziyade onu geliştirmeyi amaçlamaktadır. İ. Aydın (2013)'a göre günlük anlamda koçluk, öğretmenler ile birlikte çalışmayı ve onların beceri ve performanslarını geliştirmelerine yardım anlamında kullanılmaktadır.

Bilişsel koçluk, davranışsal ve bilişsel olarak elde edilen bilginin öğretmenleri yönlendirmede ve onları teşvik etmede kullanılması yaklaşımıdır (Akt. Gündüz ve Balyer, 2011). Goldhammer ve Cogan'ın klinik denetim modelinden köklerini alan bilişsel koçluk, klinik denetimden farklı olarak öğretmenlerin entelektüel gelişimlerini artırma boyutunu da göz önünde bulundurur (Sullivan ve Glanz, 2009). Her iki model de üçlü çember aşamasını kullanmaktadır: Ön görüşme, gözlem ve son görüşme. Garmston, Linder ve Whitaker (1993)'a göre bilişsel koçluk ile değerlendirme arasındaki en önemli fark odur ki bilişsel koçluk bu üçlü çember aşamasını, öğretmene öğretiminde daha yansıtıcı olarak öğretimsel etkinliğini geliştirme amacıyla kullanır. Başka bir ifade ile bilişsel koç, öğretmene açık uçlu sorular sorarak kendi öğretim yöntemi hakkında bir fikir edinmesini sağlar ve dolayısıyla öğretmenin kendi zayıf ve güçlü yönlerini kavramasına yardımcı olur.

Bilişsel koçluk öğretmenlere kendilerindeki kullanılmayan kaynakları keşfederek öğretim stilleri repertuarlarını genişletmelerine yardım edebilir (Garmston ve diğer., 1993). Başka bir ifadeyle, herkeste bilişsel bir potansiyel vardır ve bu potansiyel

ortaya çıkarılabilir. Potansiyelin ortaya çıkarılabilmesi için bilişsel bir aydınlatma gerekmektedir. Bu aydınlatma yapılan davranışların ardında yatan düşüncenin anlaşılması ile gerçekleşir. Bu düşüncelerin ortaya çıkarılabilmesi için bilişsel koçluk yapılması gerekir. Bilişsel koçluk öğretmenin zihinsel becerilerini geliştirecek ve kendi düşünme ve öğretim süreçlerinde değişiklik yapma becerilerini güçlendirecek bir okul çevresi oluşturma stratejileri öğretir (Gündüz ve Balyer, 2011). Bu bilince ulaşmış bir öğretmen yüksek düzeyde düşünme ile meşgul olur ve yüksek düzeyde düşünme ile meşgul olan öğretmenin öğrencileri de yüksek düzeyde düşünme eğilimi taşıyacaklarından, hedefleri daha yüksektir ve problem çözmeye yüksek başarılar gösterirler.

Bilişsel koçluk hem sözel hem de sözel olmayan beceriler içerir. Bu beceriler Sullivan ve Glanz (1999)'a göre olaylara karşı acele yargıdan sakınmak; açık uçlu ve arabulucu sorular sormak; sessizliği kullanmak; yorumlamak; sorgulamak; özetlemek; zarif iletişim becerileri geliştirmek ve felsefe, yöntem ve stil farklılıkları olan diğerleriyle etkin bir şekilde çalışmaktır. Bilişsel koçluğun üç temel amacı vardır. Bunlar:

1. Güveni kurmak ve sürdürmek
2. Öğrenmeye olanak sağlamak
3. Bilişsel özerklikte artış sağlamak (kendi performansının öz değerlendirmesi ve öz koçluğu).

Sullivan ve Glanz (1999) 'a göre bilişsel koçluğun aşamaları şunlardır:

1. Planlama (Ön görüşme aşaması):
 - Dersin amaçları ve hedeflerini belirlemek,
 - Öğretim strateji ve kararlarını öngörmek,
 - Öğrenci başarısının delillerini saptamak,
 - Koç'un bilgi toplama odak ve prosedürlerini tespit etmek.
2. Öğretim (Gözlem aşaması):
 - Öğrenci başarısının delilleri
 - Öğretmen stratejileri ve kararları
3. Yansıtma (Son görüşme aşaması):
 - Dersin değerlendirilmesi ve izlenimleri özetleme,

- Bu izlenimleri ve değerlendirmeleri destekleyen bilgileri hatırlama,
- Planlanan öğretim kararları ve öğrenci öğrenimi ile uygulamayı karşılaştırma,
- Öğrenci başarısı ile öğretmen kararı/davranışı arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunmak,

4. Uygulama (Son görüşme aşaması):

- Öğretmen öğrenmesini sentezlemek ve uygulamalar tavsiye etmek,
- Koçluk süreci üzerine düşünceleri yansıtmak; iyileştirmeler önermek

2.5.2 Mentorluk

Mentorluk kelimesi Yunan Mitolojisinden alınmış bir kavramdır. Mitolojiye göre, Odysseus uzun bir süre evden uzakta olacağını anladığında, sadık bir arkadaşı olan Mentor'u oğlu Telemachus'u eğitmesi, koruması ve rehberlik etmesi için seçti. Mentorluğun herkes tarafından kabul gören bir tanımı olmamasına rağmen birçok kişi tarafından çeşitli yönleri vurgulanarak tanımlamalar yapılmıştır. Karim (2002) mentorluğu, "Tecrübeli öğretmen (mentor) ile daha az tecrübeli öğretmen (mentee) arasında daha az tecrübeli öğretmenin hem mesleki hem de kişisel yönden gelişimini amaçlayan bir yardımlaşma ilişkisi" olarak tanımlar (Akt: Halai, 2006). Manathunga (2007)'ya göre, bu yaklaşımla, klasik denetim yaklaşımında, denetmenle öğretmen arasında olan bir takım engeller ortadan kalkar ve mentor-öğretmen arasında rahat ve ortak bir dil kullanmaya ve birbirlerini yargılamaktan daha çok birbirlerini anlamaya çalışırlar (Akt. Gündüz ve Balyer, 2011). Mentorluk, öğretmenlerin değerlendirmesine ve öğretmenliğin duygusal yönü ile baş etmesine yardımcı olmaktadır (Taşdan, 2008). Mısırlı (2011)'ya göre ise mentorluk, tecrübeli bir öğretmenin daha az tecrübeli bir öğretmene öğretimin belirli alanlarında kendisini geliştirmesine yardımcı olabileceği bir sistem olarak tanımlanır. En geniş anlamda mentorluk, usta ya da deneyimli bir eğiticinin kendisinden daha az deneyimli olan ya da mesleğe yeni başlamış birinin öğretimsel gelişimini sağlamak amacıyla ona yardım etmesi ve yol göstermesi olarak tanımlanabilir.

Sullivan ve Glanz (1999)'a göre mentorluk, tecrübeli bir eğitimcinin acemi ya da az tecrübeli bir öğretmen ile işbirliği içinde ve onu yargılamadan sınıf içi öğretimin geliştirilmesi üzerinde durulduğu ve çalışıldığı öğretimsel iyileştirmeye olanak sağlayan bir süreçtir. Mentolar yargıç ya da eleştirmen değil öğretimsel gelişimi

kolaylaştıran insanlardır. Bu model farklı şekillerde tezahür edebilir. Bir eğitici diğer öğretmenlere yardım, destek ve önerilerde bulunabilir.

Peki, kimler mentor olarak görev yapabilir? Gillman 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada mentorda olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir.

- Başka bireylere ilgi ve hedefleri doğrultusunda yardım etmeyi amaçlayan ve bunu da yardım ilişkisi aracılığıyla yapan, becerikli, bilgili ve tarz sahibi bir birey;
- Rehber, rol model ve motive eden olmaya istekli bir birey;
- Kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilen bir kişi;
- Diğerlerine fırsat ve cesaret veren, onları kontrol etme ya da hâkimiyet kurma arayışında olmayan birisi;
- İyi bir dinleyici olmalıdır.

Mentorluk yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere deneyimli ve tecrübeli bir kişinin gelişim ihtiyacı duyan diğer bireylere mesleğini daha iyi icra etmeleri için yardım etmesi, yol göstermesi olarak tanımlanırken bu bölümden sonraki alternatif denetim modellerinden ayrılmaktadır. Bu bölümden sonraki alternatif denetim modellerinde uzman ihtiyacı çok fazla hissedilmemektedir. Meslektaşların birbirlerine mesleki anlamda katkı sağlamaları amaçlanmaktadır.

2.5.3 Meslektaş değerlendirilmesi

Gündüz ve Balyer (2011)' göre meslektaş değerlendirme gruplarının altında yatan fikir, bir çalışanın okuldan kendisi hakkında genel bir dönüt istemesi durumunda çalışanın okulu temsil eden geniş bir gruba sunum yapmasının gereksinmesidir. Burada değerlendirilme isteği çalışandan gelir ve gönüllülük esastır. McNicoll (2008)'a göre tipik bir meslektaş değerlendirilmesi grup toplantısı şöyledir:

1. Grup üyelerinin denetimle ilgili sorunlarını ya da sorularını içeren bir yuvarlak masa toplantısıyla başlar.
2. Zaman belirlenir ve gündem oluşturulur.
3. Her grup üyesi denetleyen ve denetlenen olarak rol alır.
4. Grup yüksek yapılandırılmış süreçleri kullanır.
5. Oturum grup üyelerinin etkinliklerinin nasıl artırılacağına yönelik bir değerlendirme ile biter.

6. Bu toplantının denetim sürecine odaklanmasını gözleyen daima bir kişi vardır.

7. Öz Değerlendirme

1. Ön görüşme

- a) Öğretilecek konuların tespiti
- b) Kullanılacak yöntem/yöntemlerin tespiti
- c) Kullanılacak materyallerin tespiti ve hazırlaması
- d) Karşılaşılabilecek sorunların tespiti ve alternatif çözümlerin üretilmesi

2. Gözlem

- a) Doğrudan gözlem
- b) Dersin birleştirilmesi
- c) Dersin videoya alınması

3. Geribildirim – Son Görüşme

- a) Dersin değerlendirilmesi
- b) Uygulanan yöntem ve materyallerin değerlendirilmesi
- c) Karşılaşılan öngörülmemiş sorunların tespiti ve yeni çözümlerin üretilmesi

Meslektaş değerlendirmesinde bulunan aşamalara benzer süreçler tüm alternatif denetim modellerinde olduğu gibi meslektaş dayanışmasında mevcuttur.

2.5.4 Meslektaş yardımlaşması

Taşdan (2008)'a göre eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması öğretmenlerin kendi meslektaşlarının uygulamalarını değerli ve faziletli buldukları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Daha geniş anlamda meslektaş yardımlaşması, aynı mesleği icra eden insanların meslekleri daha iyi yapabilmeleri ve birbirlerinin tecrübelerinden faydalanabilmeleri için mesleki ahlak ve saygı kuralları çerçevesinde birbirlerini ders esnasında gözlemlmeleri ve ders dışında da gerek sınıftan daha genel anlamda okul ile ilgili konularda gerekse derse hazırlık ve ders sonrası değerlendirmelerinde fikir alış verişinde bulunmalarını sağlayan bir alternatif denetim modelidir.

Mediha (2011) yapmış olduğu araştırmada meslektaş yardımlaşmasının karakteristiği olarak şu hususları tespit etmiştir: (a) öğretmenler arasında karşılıklı destek ve güven geliştirir; (b) birbirlerini öğretim uygulaması esnasında görme imkanını bulur; (c)

birlikte öğretimi planlama ve değerlendirme imkanı bulur; (d) fikir ve uzmanlık paylaşımı gerçekleştirir; (e) birbirlerine öğretir; (f) müfredatı birlikte geliştirir; (g) ders planlarını, çalışma kağıtlarını ve eğitim ile ilgili kitapları paylaşırlar (Akt: Yurttaş, 2014).

Meslektaş yardımlaşmasının iki ayağı vardır. Bunlardan birincisi meslektaş denetimi ve ikincisi de meslektaş yardımudur. Gündüz ve Balyer (2011)'e göre eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin, meslektaşlarının uygulamalarının değer ve faziletine inanarak, onların bilgi ve tecrübelerini doğrudan inceleyerek kullanmaları sürecidir ve yardımlaşma ise meslektaşların, genelde eğitim sisteminin ve özeldede sınıftaki öğretimin niteliğini artırmak için işbirliği yapmasıdır. Cole (2003) meslektaş denetimini fikirlerin gözden geçirilmesi, “yanlışlıkların yakalanması” ve böylece ürün kalitesinin artırılması için gerekli bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akt. Blackmore, 2005). Gosling (2005) meslektaş denetimini öğretmenlerin kendi öğretim performansları ile ilgili kariyerlerinin her aşamasında güvenilir bir atmosferde değerli bir iç görüş kazanmalarına yardım edebilecek gönüllü bir profesyonel destek sistemi olarak tanımlamaktadır (Akt. Tighe ve Bradshaw, 2013).

Alternatif denetim modellerinden olan meslektaş yardımlaşması çeşitli nedenlerden dolayı gereklidir. Bunlardan ilki, uygulanması oldukça kolay ve sürdürülebilir olmasıdır. Aynı dersi sunan iki ve daha fazla öğretmenin belirli aralıklarla birbirlerinin dersini gözlemlemesi ve gözlenen dersin içeriği hakkında geribildirimlerde bulunması hiç de zor değildir. İkinci olarak, gerek sosyal gerekse fiziksel olarak aynı ortamda eğitim ve öğretim faaliyetini sürdüren öğretmenler, karşılaşılan sorunları anlama ve onlara çözüm bulma anlamında birbirlerine daha fazla yardımcı olabilirler. Çünkü gözlemlediği öğretmenlerle aynı dersi veren bir öğretmen dersin konusunu, kullanılacak materyali, uygulanabilecek öğretim tekniklerini müdür ve müfettişlerden daha iyi tanımaktadır ve bu konuda meslektaşına daha etkili dönüt verebilir (Gündüz ve Balyer, 2011). Üçüncü olarak, aynı sorunları paylaşan ve kendince bu sorunlara çözüm bulmuş ya da çözüm arayışı içinde olan bir diğer meslektaşın dersi gözlemlemesi ve fikirlerini ifade etmesi çift yönlü bir fayda sağlamaktadır. Burada meslektaşını gözlemleyecek, analiz edecek ve geribildirim verebilecek zeki, iyi yetişmiş öğretmen grubu daha fazla bir sorumluluk alabilir (Alfonso, 1977). Denetleyen öğretmen en az denetlenen kadar bu denetim faaliyetinden fayda

sağlayacaktır. Taşdan (2008)'a göre bu amaçları gerçekleştirebilmenin tek yolu, becerilerin ve kaynakların öğretmenler arasındaki karşılıklı işbirliği sürecinde sınıf gözlemi ve işbirliği aracılığıyla paylaşılmasıdır.

Gündüz ve Balyer (2011)'e göre eğer denetim bir gözlem, analiz ve geribildirim süreci ise, öğretmenler aslında kendi uygulamalarını en iyi değerlendiren kişiler olabilirler. Bundan dolayıdır ki meslektaş yardımlaşması eğitime doğrudan etki edebilecek bir denetim modelidir. 1980'li yıllarda bu denetim modeli ile ilgili çalışmalar ilk olarak yapılmış ve 1990'lı yıllarda da uygulanmaya başlanmıştır. Davis ve Thomas (1989)'a göre meslektaş yardımlaşması süreci şöyledir (Akt. Taşdan, 2008):

1. Yapılması gereken şeylerden ilki üzerinde çalışılacak konunun ve diğer öğretmenlerin ihtiyaçlarını saptamaktır. Bu gereksinimler, öğretmenlere gelişim konusunda özel problemlerini ve hedeflerini sorarak, öğrencinin niteliği ve seviyesi konusunu tartışılarak belirlenebilir. Öğretmenlerin gereksinimleri sınıf gözlemleri yoluyla da değerlendirilebilir.
2. Bu yaklaşımda, öğretmenler birlikte nasıl çalışacaklarını, birbirlerini ne zaman ve nasıl gözlemleyeceklerini, sonuçları bildirme yöntemlerini görüşüp, özel dersler için öğrenci ilgisini artırmak ve katılımını sağlamak üzere kısa süreli hedefler belirlerler.
3. Gözlem esnasında yardımcı yapan öğretmen; sürenin, materyallerin ve yapılan etkinliklerin çeşitliliği ve uygunluğu ile sıkça ilgili olan, sınıfın her öğrenme faaliyeti için ideal şekilde düzenlenip düzenlenmediğine, öğrencilerin düşüncelerini birbirleri ile ne zaman paylaştığına, sıkılma ve dikkatsizlik belirtilerini göz önüne alır. Yardımı yapan öğretmen ayrıca ders öğretmenin dersin amaç ve hedeflerini açıklama, tekrar etme, sunma, soru sorma, öğrenciyi teşvik etme, çalışmalarını yönlendirme ve sonuç alma yöntemlerini gözler.
4. Sonuçlar elde edebilmek için etkili bir yol olarak gözlemleyen öğretmenin ders öğretmenine açık uçlu sorular sorması gösterilebilir.

Örneğin;

- a) Ne yapmaya çalışıyorsun?
- b) Öğrenme hedefin ne?
- c) Öğrenciler açısından zorluğunun uygunluğuna nasıl karar verdin?
- d) İlgili materyalleri nasıl seçtin?

- e) Dersi nasıl değerlendiriyorsun?
- f) Sizce en iyi işleyen şey neydi?
- g) Öğrencilerde ne geliştirmeyi istediniz?

5. Yukarıdaki değerlendirme sorularının sonuçları, gözlemden çıkarılan bilgilerle birleştirilerek, ders öğretmenin güçlü ve zayıf olduğu alanlarını anlamasına yardımcı olacak öneriler götürülür.

Meslektaş yardımlaşması programına katılan öğretmenlerin tipik görevleri şöyledir:

1. Performans gelişim programının geliştirilmesine yardımcı olmak, katılımcılar ile birlikte performansın amaçlarını tartışmak ve karar vermek,
2. Ders gözlemi esnasında öğretmenleri birçok yönden gözlemlemek,
3. Toplantılardan ve danışmadan sonra müdürlere ve öğretmenlere taslaklar göndermek,
4. Öğretmenlere en iyi uygulamaları göstermek,
5. Öğretmenlere yardım etmek için bölge kaynaklarını kullanmak,
6. Gözlemler hakkında raporlar yazmak

2.5.5 Meslektaş denetimi

Günümüzde yapılan denetimlerde tek bir modelin kullanılmadığı görülmektedir. Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir; geçmişin deneyimlerinden yararlanır, amaca ulaşmak için eldeki olanaklar ve var olan koşullara göre yeni yaklaşımlar araştırılır (M.Aydın, 2013). Meslektaş denetimi de bu yeni denetim yaklaşımlarından birisidir.

Eğitim denetimi, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerinin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir (M. Aydın, 2013). Mademki denetimin amacı öğretme ve öğrenmedeki kalitenin ve düzeyin artırılmasıdır, bunu sağlayacak ve ihtiyaç duyulan bilgiyi sunacak olan kişi benzer durumlarda bu sorunun üstesinden gelmiş olan kişi olmalıdır. Anthony ve Thomas (2012)'a göre dışarıdan danışmanın gelmesi ya da yukarıdan aşağıya doğru yapılan bir yardım, öğrenme çıktısındaki artışı yakalamada sınırlı başarıya sahiptir. Heller (1989) meslektaş denetiminin öğretmenleri yargılanma ya da değerlendirilme gibi sıkıştıran bir korkudan muaf kıldığını belirtmiştir. Yine Heller (1989) kimsenin bütün sorunları çözme bilgisinin ya da zamanının olamayacağını ve bu nedenle de

denetim sürecine mümkün olduğu kadar çok kişiyi katmanın ne kadar anlamlı olduğunu vurgulamıştır.

Birçok çalışma vurgulamıştır ki bir değerlendirme aktivitesi yürütülmeden önce onun amacını anlamak oldukça önemlidir, çünkü özellikle değerlendirilenler tarafından değerlendirme eylemine karşı takınılan bir tavır mevcuttur (Itolondo, 2012). Kaya (2006) İngilizce öğretmenlerinin denetçilerin yardımıdan daha çok hata bulmaya geldiklerine inandıklarını belirtmektedir. Bu ön yargı ve inanış ister istemez denetlenen üzerinde sıkıştırıcı bir korkuya (Heller, 1989) neden olmaktadır. Bildikleri ve beraber çalıştıkları bir meslektaşının dersine girmesi, bu korkunun ortadan kalkmasına ya da en az seviyeye inmesine yardımcı olabilir. Çünkü Wasonga, Wanzare ve Rari (2011) meslektaş denetiminin öğretmenlerde değerlendirilme korkusu olmadan onları mesleki gelişime ulaştıracak olumlu yaklaşımları desteklediğini ileri sürmüştür.

Heller (1989)'a göre öğretmenlik çoğu zaman izole edilmiş bir meslek olarak tarif edilmektedir ve öğretmenler nadiren fikirlerini paylaşma imkânına sahiplerdir. Meslektaş denetimi öğretmenlere bu imkanı sağladığı ve Heller (1989)'in aktardığı gibi öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı inşa etmeye yaradığı için önemlidir.

Bu modelde kendini daha çok geliştirmek, diğer meslektaşlarından görüş almak, eksiklikleri olduğunu düşünen ve bunlardan kurtulmak isteyen ya da hiçbir sorunu olmadığını düşünen sadece okuldaki öğretimin kalitesini arttırmak hevesinde olan herkes yararlanabilir. Bell & Mladenovic (2008) öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözleme imkanına sahip olmalarının, onlara dönüt vermekten çok daha değerli olduğu düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Sparks (1986) da meslektaş denetiminin uzman denetiminde daha etkili olduğunu, çünkü bu süreçte başka bir öğretmenin dersini gözlemenin yeni bir şeyler öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Benshoff (1990) meslektaş denetiminin geleneksel denetim modellerine alternatif olarak yapılabilecek uygulanabilir bir rehberlik denetim modeli olarak tanımlamıştır.

Bu model sadece klasik denetim anlayışlarından farklı değildir; aynı zamanda alternatif denetim modellerinden de farklı özelliklere sahiptir. Meslektaş denetimi diğer bazı geleneksel denetim modellerinden farklıdır çünkü bu denetimde daha nitelikli, uzman olarak nitelendirilen bir denetçi varlığına gerek duymaz (McNicoll,

2008). Bu modelde tek ihtiyaç duyulan şey uygulamış olduğu öğretimin kalitesini arttırmak gayesinde olan öğretmenlerdir. Meslektaş denetiminin etkiliği okuldaki tüm öğretmenleri kapsadığında daha da artacaktır. Bu nedenle meslektaş denetiminin kurumsallaşması ve tüm öğretim personelini kapsamaması önemlidir ve bu yönüyle de diğer alternatif modellerden farklıdır.

Açıkça söylenebilir ki meslektaşlar birbirlerine profesyonel becerilerini devam ettirmek ve geliştirmekte önemli katkılar sağlayabilir (Benshoff & Paisley, 1996). Bu öğretmenlerin hem meslektaşlarından faydalanabilecekleri hem de onlara sunabilecekleri yenilikler olduğunu bilmesi oldukça önemlidir ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve etkileşimi olumlu yönde etkileyecektir. Wagner ve Smith (1979) ayrıca belirtmişlerdir ki meslektaş denetimine katılmak daha fazla özgüven, artmış öz yönlendirme, gelişmiş amaç belirleme, öğrenme ve öğretme tekniği olarak model olmanın daha fazla kullanımı, karşılıklı ve işbirlikçi katılımında artış ile sonuçlanabilir. Benedetti ve Reed (1998) ise meslektaş denetiminin öğretimin etkinliğini arttırmanın yanı sıra başka faydalarının da olduğunu belirtmiştir. Bu faydalar şöyle sıralanabilir:

- Arkadaşlık ve yardımlaşma: Meslektaş denetimi öğretmenlerin meslektaşları ile birlikte geçirdikleri planlama, öğretme ve değerlendirme süresinde artışa neden olur ki bu da arkadaşlık ve yardımlaşma duygularını geliştirir.
- Bağlamda öğrenme: Her sınıf diğerlerinden farklı karmaşık etkileşimli bir çevreye sahip olduğu için, meslektaş denetimi becerilerin farklı gruplara öğretimi esnasında paha biçilmez bir kaynaktır.
- Yansıma: Diğer öğretmenler ile görüşme esnasında, birey sadece kendi uygulamaları hakkındaki düşüncelerini değil aynı zamanda meslektaşının uygulamaları hakkındaki görüşlerini de yansıtır.
- Ortak Dil: Ön ve son görüşme aşamalarında meslektaşlar ortak dili kendi çalışmalarını tanımlamak, analiz etmek ve yorumlamak için kullanırlar ki bu ortak dil sayesinde kendi öğretimleri ve konuları hakkındaki öğrenimlerini arttırmaları.
- Profesyonel gelişme: Meslektaş denetimi öğretmene geleneksel rolünün dışında özellikle tecrübesiz öğretmenlerin çalışma yerine adaptasyonlarında öğretmene öğretici rolünü de yükler ki bu da öğretmenin profesyonel olarak gelişmesini sağlar.

- Destekleyici çevre: Meslektaş denetimi yeni uygulanmaların denenmesine olanak sağlar ve öğretmenlere yeni bir şeyler denemeye için güven duygusu verir.

Meslektaş denetimi aynı okulda ya da bölgede görev yapan meslektaşların 3 ya da 4 kişilik gruplar halinde bir araya gelerek sırasıyla ön görüşme, gözlem ve son görüşme aşamalarını izleyerek denetim sürecini sonlandırma eylemidir (Taşdan, 2008). Buradaki temel düşünce her öğretmenin bir potansiyelin olduğu ve bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve hayata sokulabilmesi için meslektaşlarının yardımına ihtiyacı olabileceği görüşüdür. Grupta görev alacak öğretmenler alanlarında uzman kişiler olarak görülmektedirler ve ayrıca bir uzmana gerek duymamaktadırlar, ancak deneyimli ya da uzman öğretmenlerin olması gruba son görüşme aşamasındaki öneriler bölümünde katkıda bulunacaktır. Meslektaş denetiminde öğretmenlerin alacağı roller denetlenen ve denetleyen olarak ikiye ayrılmaktadır ve öğretmenler sırayla iki rolü de üstlenirler. Bu rollerin görevleri şöyledir:

- a) Denetlenen: Dersi işleyen ve meslektaşı tarafından gözlemlenen öğretmen
- b) Denetleyen: Gözlem yapan, dersin işlenişi ve etkinliği ile ilgili geri bildirimde bulunan öğretmen

Yapılan bir çok araştırmada, meslektaş denetiminde çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece denetlenme esnasında değil, aynı zamanda da denetlerken de öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler meslektaşlarını denetlerken kendi öz farkındalıklarını arttırırken, meslektaşının uyguladıkları stratejiler ile kendilerini geliştirme fırsatı da yakalamaktadırlar.

Meslektaş denetiminin 3 temel aşaması mevcuttur. Bunlar ön görüşme, gözlem ve son görüşme şamalarıdır. Meslektaş denetiminin aşamaları ve bu aşamalar esnasında öğretmenlerin yapacakları çizelge 2.11’de gösterilmektedir.

Çizelge 2.11 Meslektaş Denetiminin Aşamaları

Meslektaş Denetiminin Aşamaları	
Ön Görüşme	<ul style="list-style-type: none">•Gözlemlerin zamanının planlaması•Öğretilecek konuların ve hedeflerin tespiti•Öğretim yöntemlerinin tespiti ve alternatif aktivitelerin önerilmesi•İzlenilmesi istenen özel alanların tespiti•Gözlem yönteminin belirlenmesi
Gözlem	<ul style="list-style-type: none">•Plana uygun olarak dersin gözlemesi•Kayıtların tutulması
Son Görüşme	<ul style="list-style-type: none">•Kayıtların incelenmesi•Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti•Öğretim yöntemlerinin uygulandığının ve etkililiğinin görüşülmesi•Önerilerin sunulması•Raporlaştırma•Sunma

Okul müdürlerinin genellikle gruba yönelik olarak düşünülen eğitici rollerinin yanı sıra, denetledikleri ve değerlendirdikleri bireylerin (genellikle öğretmenlerin) mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek bireysel rehberlik yapmaları da beklenmektedir. Ancak, günümüz Türkiye’inde okul müdürlerinin özellikle orta öğretimdeki branş öğretmenlerine mesleki anlamda rehberlik yapmaları ve onları doğru ölçeklerle denetlemeleri oldukça zordur. Bu nedendir ki meslektaş denetimi, sorunu tespit etmede ve çözüm üretmede diğer tüm alternatiflere göre hem kolay hem de sürdürülebilir bir denetim modelidir.

Birçok çalışma meslektaş denetiminin lehine sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesinde katılımcıların büyük çoğunluğu (%86) meslektaş denetiminin mesleki gelişim ve beceriler açısından oldukça yararlı olduğunu göstermektedir. Wasonga, Wanzare ve Rari (2011) meslektaş denetiminin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Meslektaş denetimi öğretmenlere öğretimsel bilgileri, teknikleri ve uygulamaları, materyalleri ve planları paylaşma fırsatı verir;
2. Temel becerilerde gelişmeye götürür;

3. Değerlendirilme korkusu olmadan mesleki gelişimi sağlayan olumlu ve tehditkar olmayan yaklaşımları teşvik eder;
4. Öğretmenlere kendi profesyonel gelişimlerini belirleme ve kontrol etme gücü verir;
5. Öğretmenler arasında eşit oranda etkileşim rufu geliştirir ve mesleki yalnızlık duygusunu azaltır;
6. Öğretmenlerin itibarını ve mesleki gelişime katkılarını kabul ederek onlarda öz-değer duygusunu geliştirir;
7. Sınıf içinde nelerin olup bittiğini kayıt eden fazladan bir çift “göz” ve “kulak” sağlar, ki çoğunlukla sonradan bir tartışma ve paylaşma ortamı ile sonlandırılır.

Meslektaş denetiminin bazı dezavantajları olabileceğini belirten bazı çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan bir tanesi meslektaşların birbirlerini değerlendirmesi fazla öz-tebrik şeklinde olabilir ki bu da doğru bir değerlendirme olmayabilir (Blackmore, 2005) gibi kaygıları da barındırmaktadır. Wasonga, Wanzare ve Rari (2011) ise özellikler öğretmenler arasındaki olumsuz kültüre dikkat çekmiştir. Öte yandan Bell ve Mladenovic (2008)'in yaptığı bir araştırmada, tecrübeli bazı öğretmenlerin, meslektaşın fazla tecrübesiz olabilme ihtimaline karşı meslektaş denetimine ek olarak uzman denetçilerin de olması gerektiğini ifade ettiğini belirtmiştir.

Denetimin öncelikli amacının öğretimin dolayısıyla da öğrenimin kalitesini arttırmak olduğuna göre, bunu en etkili nasıl yapabilirim sorusunu cevaplamak tüm denetim araştırmacıların görevi olsa gerek. Şu ana kadar uygulanan tüm denetim modelleri ilk çıktığında büyük ses getirmiş, ancak uygulanmaya başlandıkça eksiklikleri ya da yetersiz kaldığı alanlar olduğu düşüncesiyle yenileri ya da daha geliştirilmiş modelleri denetim sahasına sunulmuştur.

Türkiye’de meslektaş denetimi yaygın olarak kullanılan bir denetim modeli değildir. Bazı özel okullar işbirliğine dayalı ve meslektaşların önemli roller aldığı denetim modelleri uyguladılar da, henüz devlet okullarında böyle bir uygulamanın mevcut olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin hepsinin İngilizce öğretmeni olması sebebiyle İngilizce ve öğretimi ile ilgili araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

2.6. Türkiye’de İngilizce Öğretimi

Türkiye, İngilizcenin resmi dil olarak kullanılmadığı genişleyen bir halkanın parçası olmanın yanı sıra Avrupalılar ve dünyanın geri kalanı ile iletişim kurmak için İngilizceyi her geçen gün daha fazla kullanan bir ülkedir (Aktuna ve Kızıltepe, 2005). Türkiye, İngilizce dil yeterliliği bakımından henüz rakip ekonomileri yakalayamamıştır. Örneğin, English Fast tarafından geliştirilen 2013 İngilizce Yeterlilik İndeksi (EPI), Türkiye’yi 60 ülke arasında 41. Sıraya yerleştirmektedir. 2012 yılında hem ana dili Türkçe olan hem de Türkiye’de yerleşik olanların ortalama toplam Test of English as a Foreign Language (TOEFL) puanı, Sudan ve Etiyopya gibi Latin alfabesi kullanmayan ülkelere benzer biçimde 120 üzerinden 75’tir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV] ve British Council, 2014).

Yine aynı araştırma ortaya çıkarmıştır ki öğretmenlerin %80’inden fazlası İngilizceyi öğretebilme bilgi ve becerisine sahip iken, öğrencilerin yaklaşık %90’ı kadarı 1000 saatlik İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kalmaktadırlar. Bunun nedenleri arasında da öncelikle İngilizcenin, iletişim dili aracı olarak değil de normal bir ders olarak işlenmesi olduğu belirtilmiştir. Öğrenci odaklı sınıf uygulamalarının aksine öğrencilerin öğretmenlerin sorularını nasıl yanıtlayacaklarına, bir ders kitabındaki yazılı alıştırmaları nasıl tamamlayacaklarına önem verildiğine ve gramer tabanlı sınav ve testlerin öğretim ve öğrenim sürecini yönlendirdiğine vurgu yapılmıştır. Dil öğretimi süreci öğretmenin körü körüne bağlı kalacağı herhangi bir yöntem, uygun kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir (Acat ve Demiral, 2002). Bir diğer neden olarak da bu kurumlardaki İngilizce öğretim maliyetinin ve öğrenim kalitesinin düşük olması gösterilmektedir.

Ekonomik göstergelere bakıldığında, Türkiye’nin İYE’de 43. sırada olması şaşırtıcıdır çünkü Türkiye’ye benzer veya daha düşük milli gelir ve ihracat düzeyine sahip pek çok ülke endekste Türkiye’den daha yüksek sıralarda yer almaktadır (Koru ve Akesson, 2011). Bunun en önemli nedeni -yukarıda sayılan nedenlerinde başlıca sebebi olarak – eğitime harcanan paranın azlığı gelmektedir. Listede önde gelen ülkelerin 6 ve 15 yaş arasındaki öğrenciler için harcadıkları para öğrenci başına 32.000 doları aşarken Türkiye’de bu rakam 12.000 dolar civarındadır (Koru ve Akesson, 2011). Yapılan bu yatırımın az olması da doğal olarak daha az kaliteli okul, materyal,

personel ve sonuç olarak da daha az kaliteli öğretim ve öğrenim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yapılan düzenlemeler ile birlikte Türkiye’de İngilizce öğretimi ilkokul 2. Sınıf düzeyine kadar indirilmiştir. Bu gelişme İngilizce öğretiminde başarıyı yakalamak açısından olumlu bir adım olarak görülse de sonuçlarının olumlu olup olmayacağını ileriki yıllarda görülecektir. Brown (1993)’e göre dil öğrenme sürecini etkileyen sosyal, psikolojik, fiziksel, sınıf içi ya da sınıf dışından da kaynaklanabilecek birçok değişken vardır (Akt: Sarıyer, 2008). Bu nedenle, İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar sadece öğretimin süresi ile ilgili değildir. Buna ek olarak içerik, altyapı, öğrenci ve öğretmen özellikleri, motivasyon durumu ve kullanılan yöntem-teknikler de son derece önemlidir. Öğrenme olayının, "öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği" gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıf ortamında bilinçli bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Acat ve Demiral, 2002).

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

Program öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili, iletişimsel yetilerini, çalışma becerilerini ve kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Ayrıca programda dört dil becerisinin dengeli biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine olanak tanıyan kendilerini değerlendirme fırsatlarının verilmesi ve özellikle kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi düşüncesi de benimsenmiştir (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

İngilizce Dersi Öğretim Programında kazanımlar, temalar ve içerik önerileri, işlevsel dil bilgisi ve programda yer alan Atatürkçülikle ilgili konular çizelgeleştirilerek verilmiştir. Ayrıca öğrenme öğretme sürecini zenginleştirmek amacıyla dört dil becerisi için etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme için performans görevi ve proje örnekleri de bulunmaktadır. Bunların yanı sıra programda giriş, sunu, metin

üzerinde çalışma ve etkinlikler ile kapanış (değerlendirme ve ödev) aşamalarının ayrıntılı olarak işlendiği ders planı örneği ve yıllık plan örneği de yer almaktadır (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

Program öğrenci odaklı ve çok yönlü öğrenme ortamlarına uygun esneklikte düzenlenmiş olup öğrencilerin işbirliği yaparak ve birlikte sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Öğretmenler programı etkili olarak uygulamak için öğrenci ilgi ihtiyaçları doğrultusunda ve bireysel farklılıkları gözetererek öğrenme ortamlarını çeşitli araç-gereçler kullanarak zenginleştirmeli ve farklı yöntem-teknikler uygulayarak düzenlemelidir. Öğrenci odaklı yaklaşımla hazırlanan bu program bu şekilde etkili ve başarılı olacaktır. (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

4 temel beceriyi esas alan ve bireylere kendini ifade etme becerisi kazandırmayı planlayan ortaöğretim İngilizce programının amacına ulaştığını söylemek çok doğru olmaz. Bunu yapılan ve yukarıda belirtilen araştırmalar da göstermektedir. Çizelge 2.12’de orta öğretim kurumları İngilizce öğretim programında belirtilen yeterlilik seviyeleri görülmektedir.

Çizelge 2.12 : Yeterlilik Seviyeleri Açıklamaları (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programı, 2011)

Dinlediğini anlama	Temel konuşmalardaki kişisel söylemleri ve konuşmaları anlayabilir. Normal hızla, standart lehçedeki konuşmaları anlayabilir fakat bazen tekrar isteyebilir.
Okuduğunu anlama	Bir metindeki ana noktaları ve bazı ayrıntıları anlayabilir. İçerikle ilgili temel çıkarımlara ulaşabilir. Metin içerisinde belli noktaları bulup karşılaştırabilir ve sonuç çıkartabilir. Kişisel mektupları ve kısa haberleri anlayabilir.
Konuşma	En temel diyalog ve durumlarda kendisini ifade edebilir.
Yazma	Günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek kişisel ayrıntılar ve temel konularda basit mesajları yazabilir.

Türkiye’de İngilizce öğretimi önemli bir konu olarak araştırmacıları çekmektedir ve bu konu ile ilgili yapılan çokça araştırma mevcuttur. Bu bölümde İngilizce öğretimi önemi, Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihçesi, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında İngilizce Öğretimi, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, Türkiye’de İngilizce öğretimindeki genel durum, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında

İngilizce dersinin denetimi ve İngilizce öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar yer almaktadır.

2.6.1 İngilizce öğretiminin önemi

Bilgi toplumunu oluşturmanın en önemli şartlarından birisi yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen insanlara sahip bir toplum olmaktır. Bu tür toplumlarda yaşayan insanlar öğrenmenin yaşının olmadığını düşünürler ve örgün eğitimin dışında da öğrenimlerine devam ederler. Vatandaşların ve çalışanların toplumsal düzenin ayrılmaz bir parçası olabilmesi için ve toplumsal düzenin gelişmesinin gerektirdiği yeni yetileri ve özellikleri kazanabilmeleri için öğrenmeyi öğrenmek temel bir gerekliliktir (Can, 2011). Yine Can (2011)'a göre öğrenmeyi öğrenme, hem bilişsel hem de toplumsal yaşam içinde etkileşerek, bireyin kendi öğrenmesini şekillendirmesi, zamanını ve bilgisini etkili bir biçimde kullanmasını, kendi öğrenmesi ile ilgili bilinç ve farkındalık oluşturması ve zorluklar karşısında bunları aşacak edimlerde bulunması, edindiği bilgilerin farklı bağlamlar içinde farkındalık oluşturması gibi kavramları içermektedir.

Öğrenmeyi öğrenen insanlar bilgi toplumunu oluştururlar. Gerçek bir bilgi toplumunun oluşabilmesi, o toplumda yaşayan insanların sürekli öğrenen ve yenilikleri takip eden bireyler olmalarını gerektirir. Bunu gerçekleştirebilmek için de bilgi nereden ve hangi dilde gelirse gelsin ona ulaşabilecek, anlayabilecek ve geliştirebilecek bireylerin var olması gerekmektedir. Günümüzde yapılan bilimsel çalışmaların etkili olmasını isteyen bilim insanları, çalışmalarının sonuçlarını İngilizce olarak yayınlamaktadırlar. İngilizce olarak yayınlamayan çalışmalar da daha çok ses getirmesi amacıyla daha sonra muhakkak İngilizceye çevrilmektedir. Bunun başlıca nedeni İngilizcenin tüm dünyada bilim dili olarak kabul edilmesidir.

Bilgi toplumu olabilmenin yanı sıra, küreselleşen dünyada insanların daha çok seyahat etmesi, çeşitli iş sektörlerinin küresel hale gelmesi, farklı dil ve kültürlere sahip insanların iletişim kurma talepleri ve başka bir çok nedenden ötürü İngilizce öğrenimi son 50 yılda artarak önem kazanmıştır. British Council ve TEPAV'ın Mart 2014 de yapmış olduğu araştırmaya göre İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden biridir. Buna ilaveten, ana dili olmayanlar arasında iletişim amaçlı en çok kullanılan dildir. Aynı araştırmadan çıkan sonuca göre, İngilizce konuşabiliyor olmak, bir ülkenin uzun

dönemli ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin inovasyon kapasitesini arttırmak yoluyla olumlu yönde etkileyebilir.

İnsanların eğitim gördüğü alanda bilgi ve görgüsünün arttırdıkça daha çok kazanacağı, daha kolay iş bulabileceği, daha bağımsız olacağı, sosyal çevresinde kabul görüp saygınlık uyandıracığı, başkaları ile kolay iletişim kuracağı doğrudur (Güneş, 2009). Yukarıda bahsedilen gelişen teknoloji, küreselleşen ekonomi gibi unsurlara mesleki motivasyon da eklenince İngilizce bilmenin ve dolayısıyla öğreniminin ve öğretiminin önem kazanması olağandır. Yabancı dil öğreniminin hızla önem kazanmasına karşın, kaliteli bir eğitimin sunulması aynı hızda olmamıştır. Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin ve bu kapsamda İngilizce öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır (Güneş, 2009). Öte yandan arzulanan kalite günümüzde dahi halen yakalanamamıştır.

Çizelge 2.13 tüm dünyada en yaygın konuşulan dillerin tablosunu göstermektedir. Bu tablo İngilizcenin ne kadar yaygın olarak konuşulan bir olduğunu göstermektedir ki bu da önemini daha da arttırmaktadır.

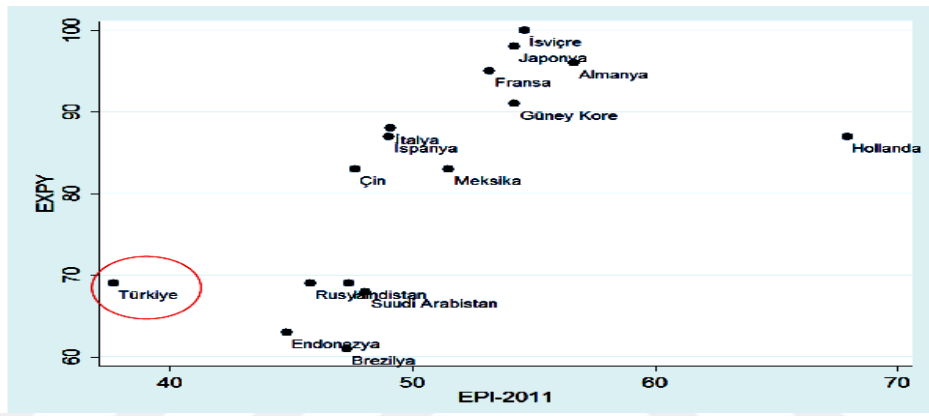
Çizelge 2.13 : Tüm Dünyada En Yaygın Konuşulan Dil (British Council & TEPAV, 2014)

Dil	Konuşan Sayısı (Milyon)	Ana Dili Olanların Sayısı (Milyon) ²	Dünya Nüfusundaki Oranı (Yaklaşık olarak)
İngilizce	1000	365	16
Çince (Mandarin)	1000	935	16
Hintçe / Urduca	900	361	15
İspanyolca	450	387	7
Rusça / Belarusça	320	160	5

Çizelge 2.13’de da görüldüğü gibi, İngilizce ana dili İngilizce olanlar bakımından dünyanın en çok konuşulan dili olmamasına karşın, genel olarak dünyada en çok konuşulan dillerin başında gelmektedir. Bunun nedeni de İngilizcenin hem iletişim dili hem de gelişen teknoloji sayesinde küreselleşen dünyada iş dili olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Türkiye dünyadaki en büyük 17. ekonomi iken üniversiteler tarafından üretilen etkili akademik yayınlar sıralamasında ancak 34. sıradadır (2013). Şekil 2.1, 2011 yılında seçilmiş ülkelerde TOEFL puanları ile H-endeksi skorları arasındaki ilişkiyi

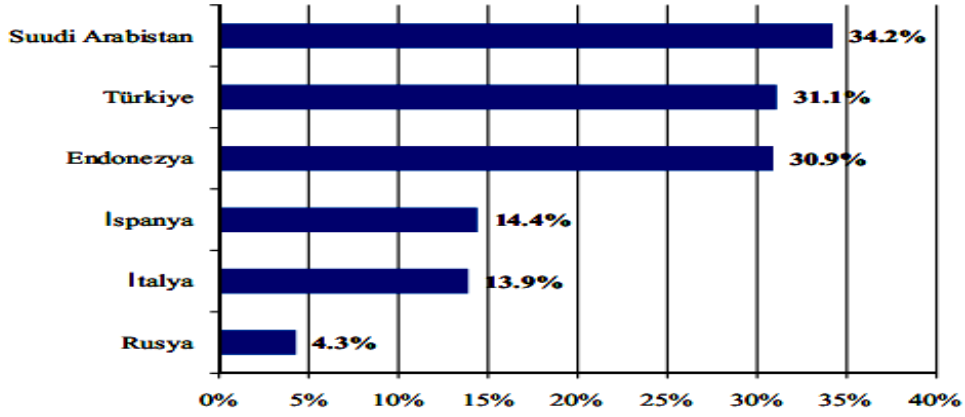
göstermektedir. H-endeksi bir ülkedeki bilimsel yayınların etkisini ve sayısını göstermektedir ve daha büyük bir H-endeksi daha büyük etkiyi ifade etmektedir.3 Şekil, genel olarak ülkenin TOEFL puanı arttıkça H-endeksinin de yükseldiğini, dolayısıyla ortalama TOEFL puanı daha yüksek olan ülkelerin daha büyük etkisi olan daha yüksek sayıda yayın ürettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni, İngilizce dil becerileri daha yüksek olan bilim insanlarının daha fazla okunan ve alıntılanan dergilerde araştırma yayınlama ve ayrıca kendi uzmanlık alanlarına ilişkin uluslararası literatürdeki gelişmeleri takip edebilme olasılığının daha yüksek olmasıdır. Şekil 2.1 bazı ülkelerin bilim insani H-endeksi skorları ile TOEFL puanlarını göstermektedir.



Şekil 2.1 : Ülkenin Bilim İnsanı H-Endeksi Skorları Ve Toefl Puanları (British Council & TEPAV, 2014)

İngilizce öğrenimi hem öğrenen hem de ülke için birçok açıdan oldukça önemlidir. Gerek bireysel refah ve bilgi birikimi gerekse toplumsal kalkınma ve aydınlanma açısından İngilizce diğer dillerden biraz daha fazla önemli gibi görünmektedir. Bireylerin iş bulmaları ya da daha iyi bir iş bulma imkanına sahip olmaları, rahatça seyahat edebilmeleri ve bilimsel gelişmeleri takip edebilmeleri açısından İngilizce oldukça önemlidir. Ülkenin diğer ülkeler ile her alanda yarışabilmesi ve refahını arttırabilmesi için de hem bilgi düzeyi yüksek hem de iletişim becerileri gelişmiş bireylere ihtiyacı vardır. Örneğin, turizm sektörü hem sermaye hem de beşeri sermaye birikiminden beslenmektedir. Piyasanın uluslararası düzeyde oldukça rekabetçi olması nedeniyle, turizm sektörü için çalışanları İngilizce dil becerisi ile donatmak bir zorunluluktur. Öte yandan, İngilizce aynı zamanda daha yüksek ücretler ve daha geniş kariyer olanakları için de önemlidir. İşletmelerin küresel olarak daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle, yetenekli çalışanlara yönelik açık kadrolar İngilizce dilinde yüksek düzeyde iletişim becerileri gerektirmektedir.

Şekil 2.2’de bazı ülkelerdeki İngilizce bilgisi gerektiren açık kadroların oranı verilmiştir.



Şekil 2.2 : İngilizce Bilgisi Gerektiren Açık Kadroların Oranı
(British Council & TEPAV, 2014)

Şekil 2.2 açıkça göstermektedir ki halen Türkiye’de birçok meslek grubunda İngilizce bilen personel açığı mevcuttur. İngilizcenin genç nüfuslara öğretilmesi aynı zamanda istihdam açısından da oldukça önemlidir. İngilizce bilgisi gerektiren açık kadroların oranı %31.1’dir ve bu oran hiç de küçümsenmeyecek bir orandır.

2.6.2. Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihçesi

On dokuzuncu yüzyıla kadar, Türkler, batı dillerini öğrenmeye ilgi göstermemişler, Devletin tercümanlık işleri vs. İstanbul’da Fener Rumlarının eline verilmişti (Akyüz, 2013). Osmanlı İmparatorluğu zamanında yabancı dil öğretimi dendiğinde daha çok Arapça öğretimi akla gelmekteydi ve batı dilleri çok öğretilmezdi. Yabancı dil öğretimi Osmanlı İmparatorluğu’nda genelde dini amaçlar ile örtüşmüştür (Işık, 2008; Nergis, 2011). Ancak 1820’lerde Yunan isyanının patlak vermesinde İstanbul’daki Rum Patrikhanesinin ve Rumların öteden beri önemli katkıları olduğunun anlaşılması ile Devletin tercümanlık işleri Rumlardan alınıp bu kez de Ermenilere ve Yahudilere teslim edilmiş ve bir yandan da Bab-ı Ali içinde bir Tercüme Odası açılarak Türk gençlerine Fransızca öğretilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2013). Tanzimat Fermanı’ndan sonra yabancı dil okulların müfredatına girmiş ve iyi düzeyde yabancı dil eğitimi ilk olarak yabancı okullarda verilmeye başlanmıştır (Işık, 2008).

Osmanlı İmparatorluğunun yıkılması ve yerine genç ve demokratik değerleri benimsemiş Türkiye Cumhuriyetinin kurulması, var olan eğitim politikasını derinden

etkilemiştir. 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitim ve öğretim birliğinin sağlanması ve Osmanlı dönemindeki farklı karakterlere sahip eğitim ve öğretim kurumlarının yerine, tek bir merkezden kontrol edilen ve milli amaçlar çerçevesinde eğitim yapmayı hedefleyen milli bir eğitim politikası amaçlanmıştır. Winter (1999)'a göre "Tevhid-i Tedrisat yasası birleşik, modern, seküler, eşitlikçi ve milli bir eğitim sistemi idi (Akt. Özdemir, 2013). Var olma mücadelesi veren genç bir devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti -daha kalıcı ve modern bir ülke olmak için- ortak değerler etrafında buluşan yurttaş yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle asıl hedef her zaman okur-yazar oranının artırılması olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil öğretimine çok önem verilmemiş; onun yerine milli bir hedef olan okuryazar sayısını artırma faaliyetlerine ağırlık verilmiştir (Güneş, 2009). Bundan dolayıdır ki İngilizce öğretimi Türk Eğitim Sistemi içinde önemli bir olgu olmayı ancak 2. Dünya savaşı sonrası iki kutuplu bir hal alan dünyada, daha modern ve çağdaş olarak düşünülen batıya yaklaşmanın bir simgesi olduğunda başarmıştır. Bunun yanı sıra, hızla gelişen teknoloji ve küreselleşen dünya ekonomisi sayesinde İngilizce tüm dünyanın iletişim dili olmayı başarmış ve hemen hemen her ülkede yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (TEPAV, 2014).

Türkiye Cumhuriyeti, tüm dünya milletleri tarafından evrensel ortak bir dil olarak kabul edilen İngilizce öğretimi konusunda 1940 yılından itibaren önemli adımlar atmaya başladı (Güneş, 2009). Bu dönemden daha önce Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemini incelemesi ve önerilerde bulunması için Türkiye'ye davet edilen Amerikalı Eğitim Bilimci John Dewey'in tavsiyesi üzerine yabancı dil bölümleri açılmış ve yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. 1924 yine John Dewey'in önerisi üzerine, 1925 yılında 16 öğrenci ile Konya'da öğretime başlayan ve binası yapılıncaya kadar Ankara'ya taşınan Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu'nda (Gazi Üniversitesi Eğitim fakültesi) yabancı dil bölümleri açılmış ve 1944-45 Eğitim Öğretim yılı başında da İngilizce bölümü faaliyete geçirilmiştir (Güneş, 2009).

Türkiye'de İngilizcenin yoğun olarak öğretilmeye başlanması ancak 1955 yılından sonra olmuştur (Güneş, 2009). Daha önce Osmanlı'dan kalan, öğretilen yabancı dil mirası olan Fransızca, Türkiye'nin yukarıdaki tarihten itibaren kutuplaşan dünyada, daha demokratik olarak düşünülen Batı dünyasına yakınlaşma isteği ile yerini

İngilizceye bırakmıştır. Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı sonrasında ABD ile olan ilişkilerini arttırması, stratejik işbirliğine girmesi Türkiye'deki İngilizceye olan yönelişin hızlanmasına yardımcı oldu (Güneş, 2009). Kendisini doğuda Rusya'nın yayılmacı politikasından korumak için kurulan ekonomik ve sosyal işbirliği ile İngilizce gün geçtikçe daha da önem kazanmış ve bilinmemesi bir eksiklik olarak görülmeye başlanmıştır.

İngilizcenin dünyada itibar kazanması, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de önem kazanmasına neden olmuştur. Bu kadar önemli olmasına karşın, kaliteli ve kullanılabilir bir yabancı dil öğretimi günümüz Türkiye'sinin hala en önemli eğitimsel sorunlarından biridir. Bu sorunu aşmak için çeşitli politikalar sürekli geliştirilmektedir. Bu politikaların en sonuncusu İngilizcenin zorunlu ders olarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ilkökul 2. sınıftan başlayarak öğretilmesidir. Birçok Avrupa ülkesinde de zorunlu yabancı dil öğretime başlama yaşı 6 ila 10 arasında değişmektedir ve yapılan bu son düzenleme ile Türkiye'de İngilizce öğrenmeye başlama yaşı 7'ye kadar inmiştir. Aşağıdaki Çizelge 2.14, bazı Avrupa ülkelerinde zorunlu yabancı dil eğitimi başlama yaşını göstermektedir.

Çizelge 2.14: Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı (Ekuş ve Babayiğit,2013).

Sıra No	Ülke	Zorunlu Yabancı Dil Eğitimi Başlama Yaşı
1	Almanya	8
2	Fransa	7
3	İtalya	6
4	Avusturya	6
5	Romanya	8
6	Finlandiya	7
7	Norveç	6
8	İspanya	8
9	Macaristan	9
10	Hollanda	10
11	Türkiye	10 (2013: 7 yaş)

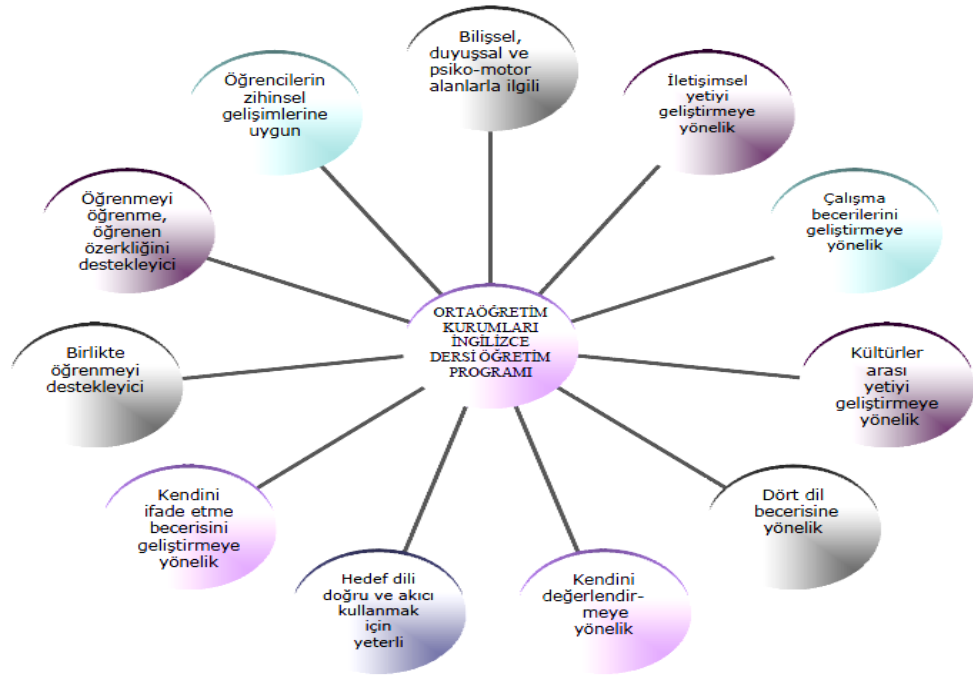
Çizelge 2.14 incelendiğinde, Avrupa ülkelerinde zorunlu yabancı dil öğrenme yaşının 6 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. Türkiye 2013 yılında yapmış olduğu değişiklik ile zorunlu yabancı dil öğrenme yaşını oldukça aşağılara çekmiştir.

Ekuş ve Babayiğit (2013) ilköğretim sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmada öğrenim yaşının öne çekilmesinin öğrenci açısından faydalı

olacağını tespit etmişlerdir. Karakış (2014) ise “Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, ülkemizde MEB verilerine göre 52,000 İngilizce öğretmeni olduğunu, bu öğretmenlerin kamuya yıllık maliyetinin 1.870.000.000 TL olduğunu, ancak harcanan bu bütçenin sonunda elde edilen verimin istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Ancak yapılan bu değişikliğin işe yaraması ve İngilizce öğrenmedeki başarının artması için İngilizce ile geçirilen saatler kadar kalitenin de artırılması gerekmektedir.

2.6.3. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler:

Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde teorik bilgilerin öğretimi pratik uygulamalardan daha fazladır ve ağırlıklıdır. Bu nedendir ki ister yeni mezun olsun isterse tecrübeli bir öğretmen olsun yöntem ve tekniklerin altında yatan fikirleri, hangi yöntemin ne anlama geldiğini bilmelerine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı bu yöntem ve teknikleri kullanmakta zorlanıyor ya da kullanmıyor. Orta öğretim kurumlarında İngilizce dersi öğretim programı kapsamında nelerin amaçlandığı şekil 2.3’te gösterilmektedir.



Şekil 2.3: Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın Kapsamı, 2011

Milli eğitim bakanlığının müfredatında bulunan ve çoğunlukla da yıllık planlarda da gösterilen yöntem ve teknikler şöyledir (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011).

2.6.3.1 İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler

İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanabilir:

- **Anlatma yöntemi:** Öğretmen merkezlidir. Öğretimde sözlü anlatıma önem verildiği için anlatmayı gerektiren derslerde “yorumlayıcı“, “açıklayıcı” ve “belirtici” özellikleriyle olumlu olarak kullanılır. Küçük grup çalışmalarında anlatılanların tartışması yaptırılabilir.
- **Tartışma yöntemi:** Öğretmen-öğrenci etkileşimi görülür. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini söyleyerek yorum yapabilir. Konu önce küçük gruplar içinde, sonra sınıfta topluca tartışılır. Tartışmadan çıkan sonuç özetlenir.
- **Örnek olay yöntemi:** Öğrenci merkezlidir. Sınıfa bir örnek olay getirilmelidir. Bu örnek olayda bir sorun bulunmalıdır. Olay; hedefler, ilişkiler ve değerler bakımından değerlendirilmelidir. Tartışma sonunda görüş birliği sağlanan öneriler kaydedilerek bu sonuçlardan nasıl yararlanılacağı üzerinde durulmalıdır.
- **Gösterip yaptırma yöntemi:** Gösteri ile kazandırılacak beceriler öğretmen tarafından yapılmalı, yapma işlemi de öğrenci tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu yöntemde öğretmen, becerileri sırayla ve aşamalı olarak öğretmelidir. Tam öğrenme gerçekleşmeden bir sonraki beceriye geçilmemelidir. Yapılacak işler tahtada akış şeması ile gösterilebilir.
- **Problem çözme yöntemi:** Hedefe ulaşmada en etkili yöntemdir. Öğrencilerin kalıcı izli öğrenmelerini sağlar. Bu süreçte problem çözme aşamalarına uyulmalıdır. Sırasıyla problemin farkına varmaları, onu tanımlamaları ve sınırlılıklarını belirlemeleri, dereceler oluşturmaları, verileri toplayarak onları yorumlamaları, dereceli test edip kabul ya da reddetmeleri ve elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunmaları beklenmelidir.
- **Bireysel çalışma yöntemi:** Öğrencinin kendisinin yaparak, yaşayarak öğrendiği öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Öğrenci, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre öğrenme durumunu kendi ayarlar. Bu yöntemi öğrenci kendi başına çalışma yapmak

istediği zaman kullanır. Bireysel alışma yöntemi kullanılırken planlama iyi yapılmalı ve zaman iyi kullanılmalıdır. Öğrenci not alarak ve zet çıkararak çalışabilir.

2.6.3.2 İngilizce ğretiminde kullanılan tekniker

Yabancı dil ğretiminde ğretim yöntemlerinin yanı sıra kullanılabilir ğretim teknikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Grupla ğretim Teknikleri

Grupla ğretim teknikleri 8 başlık altında toplanabilir. Bunlar beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları ve eğitsel oyunlardır.

a. Beyin Fırtınası: Bir konuya çözüm getirmek amacıyla grup üyelerinin hızla fikirlerini ifade etmesi, bunların analiz edilerek değerlendirilmesidir.

b. Gösteri: Çoğunlukla ğretmen tarafından gerçekleştirilir. Bazen ğrenciler kendi aralarında da gerçekleştirebilir. Sonuçta ne öğrendikleri ve öğrenilenlerin uygulamasının yapılıp yapılmadığı değerlendirilmelidir.

c. Soru – Cevap: Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırmak amacıyla en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Sınıf içinde etkileşim hem ğretmen – ğrenci hem de ğrenci – ğrenci etkileşimi şeklinde gerçekleşebilir.

d. Rol Yapma: Öğrencinin bilgi sahibi olduğu bir konuda yaratıcı düşüncesini kullanarak kendi duygu ve düşüncelerini farklı bir kişilikte ifade etmesidir. Sınıfta izleyici ve oyuncu etkileşimi kurmak gerekir.

e. Drama: Öğrencilerin farklı durumlar karşısında nasıl davranacaklarını yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Anlama yeteneğini, yaratıcılığı, akıcı konuşmayı ve ifade yeteneğini geliştirir. Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

f. Benzetim: Bu teknikte öğrencilerden bir problemi (olayı) gerçeğe uygun olarak ele almaları ve karar vermeleri için analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları beklenir. Öğretmen, bu tekniğin uygulanmasında kendisi de rol alabilir. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

g. İkili alışmalar ve Grup alışmaları: Sınıftaki ğrenci sayısı önemlidir. Buna göre küçük veya büyük gruplar oluşturulabilir. Bu teknikten ikili çalışma ve soru –

cevap tekniği uygulanırken yararlanılabilir. Etkinlik süresinin 20 dakikayı geçmemesi uygun olur. Öğrencilerin etkinliğe eşit süreyle katılımı sağlanmalıdır. Gruplar seçkisiz olarak belirlenmelidir. Ayrıca gruplar oluşturulırken öğrencilerin ilgilerine de dikkat edilmelidir. Sunulardan sonra sorular yöneltilerek tartışma yaptırılabilir.

h. Eğitsel Oyunlar: Derste konuları ilginç hâle getirmek, derse katılımı az ya da hiç olmayan öğrencileri etkinliklere katmak amacıyla öğrenilen bilgilerin pekiştirilerek bir tekrarı yapılır. Öğretmen oyuna dersin beş on dakikasını ayırmalı ve oyunu sürekli kontrol etmelidir. Ayrıca yapboz, öykü anlatımı, ipuçları ile öyküleme/diyalog yapma ve yaratıcı etkinlikler yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan grupla öğretim teknikleridir.

2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireysel öğretim teknikleri 5 çeşittir. Bunlar:

- a. Bireyselleştirilmiş Öğretim
- b. Dönüşümlü Günlük Çalışmalar
- c. Beceri Geliştirme Çalışmaları
- d. Planlı Grup Çalışmaları
- e. Düzey Geliştirme Çalışmaları olarak adlandırılır.

3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Sınıf dışı öğretim teknikleri 6 çeşittir ve bunlar:

- a. Gezi
- b. Gözlem
- c. Görüşme
- d. Sergi
- e. Proje
- f. Ödev olarak adlandırılabilir.

Yabancı dil öğretimi sırasında yukarıda sözü edilen öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır” ibaresi müfredatta olmasına ve öğretmelerin bu yöntem ve teknikleri bilmelerine karşın uygulamalarda sıkıntılar çekildiği bilinmektedir.

2.6.4 Türkiye’de İngilizce dersinin denetimi

İngilizce dersinin denetiminde halen çok çeşitli sıkıntılar mevcuttur. Bu sıkıntıların başında alanda uzman denetçilerin sayısının az olması ve buna bağlı olarak okul denetimlerinde istenilen sıklığın ve düzenin sağlanamaması (Kaya, 2006) gösterilebilir. Buna ilaveten, değişen yönetim yaklaşımları, denetim anlayışındaki değişiklikler, öğretim yöntem ve tekniklerindeki değişiklikler ve öğrenci-öğretmen-yönetici ve denetçi rollerindeki değişiklikler denetim sürecinde sorunların devam etmesine neden olmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için çeşitli öneriler de sunulmaktadır.

Bu sorunu gören ve çözüm bulmak kaygısında olan TEPAV ve British Council Mart 2014’de bir çalışma yapmışlardır. Yapmış oldukları bu araştırmada, İngilizce dersinin denetimi ile ilgili olarak şunlar önerilmiştir:

“Türkiye’de İngilizce derlerini denetleyecek olan müfettişler konularının uzmanları olmalıdırlar. Bu nedenle, Bakanlığın bu gözden geçirilmiş görev için kadroları kıdemli ya da İngilizce öğretme becerileri kanıtlanmış İngilizce öğretmenleri arasından seçmesi önerilmektedir. Bu şekilde, teftiş kurulu yönetici ve uzman teftiş ekibi olarak ikiye ayrılabilir. Yönetici bölümü mevcut işlevini korurken, uzman bölümü öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişimlerini desteklemek için bir gözetim görevi üstlenebilir.”

Yukarıda da değinildiği gibi, denetmenler denetim hakkında oldukça donanımlı olmalarına karşın, gerek iş yüklerinin çok ve sayılarının yetersiz olması (Avcil-Uyar, 2015) gerekse branşın gereksinimlerini karşılayabilecek yeterli donanımlarının olmaması (Kaya, 2006) nedeniyle İngilizce derslerinin denetiminde yetersiz kalabilmektedirler. Dolayısıyla, denetmelerin ya daha önce İngilizce öğretmenliği yapmış ve kendilerini bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri ya da kurslarla geliştirmiş usta öğreticilerden ya da zaten gereken bilgi ve birikime sahip öğretmen eğitimcilerinden seçilmesi gerekmektedir (TEPAV, 2014).

Yeni denetim sistemine göre denetçiler denetim, rehberlik ve soruşturma gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşacaklar ve uzmanlaştıkları bu alanlarda daha çok görev yapacaklardır (Avcil-Uyar, 2015). Modernleştirilen yeni denetim sisteminde denetçiler uzmanlaştıkları alanlarda hizmet vermeye başlayacaklardır. Yine Avcil-Uyar (2015)’a göre denetçiler ders denetiminden ziyade idari denetim yapacaklardır. Ders denetimine göre öğretmenlerin başarısını değerlendirmek Taymaz (2011)’a göre zaman kaybıdır

çünkü öğretmenleri denetledikten sonra hazırlanan rapor hazırlamak öğretmenleri geliştirmek ve eğitmek için nesnel bir yöntem değildir.

Kaya (2006) İngilizce öğretmenlerinin mevcut denetim sistemine yönelik algıları ve tecrübelerine yönelik yapmış olduğu araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin denetim sisteminden memnun olmadığı saptamıştır. Bunun nedenleri arasında denetçilerin alan bilgisine sahip olmamasını ve dolayısıyla rehberlik yapamamalarını, süreçten çok sonuç odaklı olmalarını ve sınıf yönetimine çok önem veren bir değerlendirme ölçeği üzerinden değerlendirme yapmalarını göstermişleridir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı, İngilizce dersinin kalitesinde istenilen artış bir türlü yakalanamamaktadır.

2.6.5 Türkiye’de İngilizce öğretimindeki temel sorunlar

Işık (2008)’a göre yabancı dil eğitimindeki iki önemli eksiklik vardır ve bular yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ile dil planlamasındaki eksikliklerdir. TEPAV ve British Council’in 2014’de yapmış olduğu çalışma ayarınca, resmi ders kitapları ve uygulanan müfredatın öğrencilerin değişkenlik gösteren düzeylerini dikkate almadığını göstermektedir. Bu ise sınıfların ilerlemesine karşın, öğretilen konuların aynı kalmasına ve dolayısıyla da öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bir başka neden olarak ise sınıf düzeninin genel olarak ikişerli sıralar halinde olmasından dolayı yapılması gereken ve öngörülen çeşitli ikili ve grup etkileşimli aktivitelerin uygulanmasında başarısız olduğu ifade edilmiştir. Buna ilaveten, Karakış (2014) öğrencilerdeki kaygı, İngilizce dersine karşı olan motivasyon eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi duyguların başarı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye’nin İngilizce öğretimindeki başarısızlığının sebepleri ve bu sorunları ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler, çeşitli araştırmalar ile ortaya konmaya çalışılmaktadır. Öğretimin kalitesini arttırmanın yollarından biri de meslektaş denetimi olabilir. Meslektaş denetimi ile ilgili yerli ve yabancı araştırmalar aşağıda açıklanmıştır.

2.7. İlgili Yerli ve Yabancı Araştırmalar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, doğrudan orta öğretimde İngilizce dersinin öğretiminde meslektaş denetiminin etkililiği üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmadığından, yabancı dil öğretimi konusu göz önünde bulundurulmadan meslektaş denetimi ile meslektaş yardımlaşması ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Alfonso (1977) yılında “Will peer supervision work?” adlı makalesini meslektaş denetimi ile ilgili literatür taraması yaparak kaleme almıştır. Araştırmasında, yeni bir denetim modeli olarak meslektaş denetimin yararları ve sınırlılıkları nelerdir sorularına cevap aramıştır. Çalışmasının sonunda, resmi denetçilerin örgüt için önemli olduğu ancak öğretmenlerin de bu uygulamalarda yasal olarak yer almasının öğretimsel gelişimi artıracaklarını ifade etmiştir.

Heller (1989) “Peer Supervision: A way of Professionalizing Teaching” adlı araştırmasında meslektaş denetimini değerlendirmeden ziyade yardım etme ilişkisi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, bazı pratik meseleler ele alınmış ve meslektaş denetimini kurumsallaştırmak ve finanse etmek için önerilerde bulunmuştur. Araştırmada meslektaş denetiminin etkililiğini gösteren 8 adet örnek olay incelemesine yer verilmiştir.

Benshoff (1990) “Helping ourselves: Ethical practice through peer supervision” adlı araştırmasında meslektaş denetiminin geleneksel denetim modellerine alternatif olarak yapılabilecek uygulanabilir bir rehberlik denetim modeli olarak tanımlamıştır. Meslektaş denetiminde uzman bir denetçi olmaksızın bir ya da iki meslektaşı ile birbirlerini denetlemesinin önemi ve düzenli yapılan denetim oturumlarının sağlayacağı önemli fırsatları anlatmıştır. Araştırmacı, çalışmasını literatür taraması yöntemiyle ele almıştır. Meslektaş denetiminin denetçilerin yetiştirilmesindeki önemine değinmiş ve meslektaş denetimi modelleri hakkında bilgi vermiştir.

Benshoff (1994)’un “Peer Consultation as a Form of Peer Supervision” adlı makalesi meslektaş (akran) danışmasını bir denetim modeli olarak ele almaktadır ve danışman meslektaşların birbirlerini denetlemelerinin avantajları ve dezavantajları üzerinde durmuştur. Denetlemenin değerlendirme ve rehberlik etme kavramlarını birbirinden ayırmıştır. Meslektaş denetiminin daha çok rehberlik amacına hizmet ettiğini ifade

etmiştir. Literatür taramasına dayalı olarak yapılan çalışmada Benshoff meslektaşların birbirlerini gözlemlmelerinin ve değerlendirmelerde bulunmalarının kendine güveni arttırdığı, kendini yönlendirmeyi geliştirdiği, gelişmiş amaç belirleme becerisi kazandırdığı, öğretme yöntemlerinde model olmanın kullanımını arttırdığı ve karşılıklı işbirliğini geliştirdiğini söylemektedir.

Rita (2001)'nin "Peer coaching in group supervision: Formative (on-going, developmental) evaluation [and] summative (end-of the-year) evaluation: Counsellor growth portfolio" adlı çalışmasında meslektaş denetiminin rehberlik ve eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve yardımlaşma ve deneyim atmosferi oluşturulması amacıyla olduğunu belirtmiştir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ders ve iş problemleri ile ilgili örnekleri ve ileri derecedeki sorunları bulabilirsiniz. Bu bölüm, örnek olaylar ile grup denetiminde akran rehberliği için yaratıcı teknikleri sunar. İkinci bölümde ise, Danışman Gelişim Portfolyosu sonuç değerlendirmesi içerir. Bunun içinde, sınıftaki danışman; danışmanların sınıf içinde ve dışında öğrencileri değerlendirmesi; danışmanların profesyonel gelişimi ve gelişmesi anlatılmaktadır.

Bell (2002) de "Peer Observation of Teaching in Australia" adlı araştırmasında meslektaş denetimini öğretimin geliştirilmesi bağlamında oldukça etkili bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bell, bu çalışmasında Avustralya deneyimine odaklanmıştır. Bell öncelikle, Avustralya'da 'öğretimin akran denetimi' ile ilgili mevcut uygulamaları incelemiş ve bu konudaki literatür taraması ile meslektaş denetiminin güçlü ve zayıf yanlarına dikkat çekerek bu alternatif denetim modelinin etkililiğini araştırmıştır. Buna göre, meslektaş denetiminin işbirlikçi ve performans geliştirmeye dayalı bir model olması gerekçesiyle etkili bir denetim modeli olduğu ifade edilmiştir.

Blackmore (2005) yayınlamış olduğu "A Critical Evaluation of Peer review via Teaching Observation Within Higher Education" adlı araştırmasında akran denetiminin öğretim performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada literatür taraması yöntemiyle ikincil veri toplama aracının yanı sıra yönetici ve öğretici personel ile yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme deseni, yürütmesi ve analizi aracılığıyla elde edilen öncül veri toplama yöntemi de kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışmaya katılanların süreç ile ilgili bilgilendirilmelerinin ve eğitilmelerinin önemi vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan bazı bireylerin yetersizliği, kontrol ve denge

yaşanan sıkıntılar, çeşitli alanlardaki uzman eksikliği, kültürel olarak eleştiriye açık olmama gibi bazı sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerisi olarak da en fazla yararı sağlamak için bu eksikliklerin en aza indirgenmesi sunulmuştur.

Akhurst & Kelly (2006)'nin "Peer supervision as an adjunct to individual supervision: Optimising learning processes during psychologists' training" adlı çalışmasında meslektaş denetiminin psikologların eğitimi alanında kullanımını araştırmıştır. Araştırmada, dokuz stajyer psikologun oluşturduğu yapılandırılmış akran denetim grubunun (ADG) geliştirilmesi ve yürütülmesi tanımlanmıştır. Dokuz saatlik ADG'nun oturumlarında, dört bireysel denetim oturumlarında, bir grup odaklı oturumda ve bireysel stajyer görüşmelerinde elde edilen ses kayıtları ADG'nin eğitim programına potansiyel katkılarını bulmak için toplanmıştır. Verilere, kuram oluşturma prensiplerine bağlı olarak, sistematik veri analiz prosedürü uygulanmıştır. Bulgular, ADG öğrenme deneyiminde 2li meslektaş denetim modeli ile öğrenmenin faydalarına işaret etmektedir.

Baker ve McNicoll (2006)'un "I can get by with a little help from my friends: Peer mentoring- Critical friends for the reflective practitioner" adlı makalesinde akran denetimi ile ilgili kaynak taraması yönetimi uygulanmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda akran denetiminin tanımı yapılmış, aşamaları belirlenmiş, yararları kadar sınırlılıkları da tespit edilmeye çalışılmış ve etkin bir akran denetimi için önerilerde bulunulmuştur. Yapılan bu çalışmanın sonucunda akran denetiminin amacına ulaşmayı engelleyecek bazı gizli tehlikeler barındırdığı tespit edilmiştir. Ancak yine de bu denetim modelinin birçok ihtiyacı karşılamada kullanılabilir esnekliğe sahip bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Akıllı (2007)'de yapmış olduğu "Öz Değerlendirme Ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında yukarıda bahsedilen yöntemlerin adayların kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenciler ile iletişimleri gibi yetkinliklerinin geliştirilebilmesine bir katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden seçilen 5 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygulama 2006 – 2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, öğretmen adaylarını, YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu)

müfredatı dahilinde almış oldukları Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında, devam ettikleri staj okullarında anlatmış oldukları derslerin video kamera aracılığı ile kaydedilmesi ve izleyen aşamaları içermektedir. Çalışmada durum çalışması yaklaşımı esas alınmış, veri toplama yöntemi olarak da görüşme kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Bell ve Mladenovic (2008)'in “The benefits of peer observation of teaching for tutor development” adlı çalışmalarında meslektaş denetiminin/gözleminin yararları araştırılmıştır. Araştırma 2005 yılında Sydney Üniversitesi Ekonomi ve İş Fakültesinde çalışan 52 üniversite öğretmeni görev almış ve bu öğretmenler kendi çalışacakları kişileri alanlarından olmak üzere kendileri seçmişlerdir. Çalışmada üniversite öğretmenlerinden bir ders süresince derste gözlem yapmaları ve derse müdahil olmamaları istenmiştir. Öğretmen gözlem esnasında akran gözlem formunu doldurmuş ve daha sonra yazıya dökmüştür. Gözlemlenen öğretmen daha sonra gizli olarak tutulması gereken yazılı dönütü meslektaşına vermiştir. Tüm gözlemler isimsiz olarak özetlenmiş dönüt halinde toplanmış ve kısaltılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarının farkına vardığı, planlama ve eşgüdüm açısından pozitif etkilerinin olduğu, öğretmenleri ortak çalışmaya yönelttiği gibi faydalarının yanı sıra bazı yönlerden yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda meslektaş denetiminin etkili bir öğretme ve geliştirme yöntemi olduğu ortaya konulmuştur.

Taşdan (2008) “Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması” adlı çalışmasında çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması, meslektaş yardımlaşmasının mentorluk programları ile farkı, meslektaş yardımlaşması ile denetimin nasıl olduğu, meslektaş yardımlaşmasının yararları ve sınırlılıkları, Türk Eğitim sisteminde bu uygulamanın örnekleri ve uygulanabilirliği gibi yönleriyle konuyu ele almıştır. Konu alanyazın taramasına dayalı “belge tarama” yöntemi ile araştırılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin meslektaş yardımlaşması programlarıyla sahip oldukları bilgi birikimi ve öğretim becerilerini karşılıklı olarak paylaşırken olumlu ve gelişmeye açık okul kültürünün oluşmasına da katkıda bulunmuş olacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol (2009) 'un yüksek lisansında klinik yöntemini ve akran denetimi modellerini incelemiştir. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin Probleme Dayalı Öğrenme uygulamasındaki eğitim yeterliği klinik denetim uygulaması ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme yöntemine ilişkin görüşlerin incelendiği bu çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı kesitsel bir çalışmadır. Araştırmada verileri toplama araçları gözlem, görüşme ve değerlendirme formlarıdır. Bu araştırmada, Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi 2008-2009 eğitim öğretim döneminde Dönem I-II ve II-I ders kurulunda yer verilen Probleme Dayalı Öğrenme modülünde görev alan öğretim üyeleri için klinik denetim ve akran danışma uygulaması yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi akran denetimi ve kliniksel denetimin öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerinde önemli olduğu saptanmıştır. Öğretim üyeleri klinik denetim ve akran danışma uygulaması ile eksik yönlerini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Wasonga, Wanzare ve Rari (2011) nin Uluslararası Eğitim Yönetimi ve Politikaları Çalışmaları Dergisinde yayımlanmış oldukları “Adults Helping Adults: Teacher Initiated supervisory Option for Professional Deveolpment” adlı çalışmasında meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı literatür taraması yapılarak ele alınmıştır. Bu çalışmada meslektaş denetiminin odak noktaları uygulamaları, sorunları öğretmenlerin mesleki gelişiminde potansiyel önemi araştırılmıştır. Çalışmada genel olarak meslektaş denetiminin öğretmenler üzerindeki başlıca avantajları olarak şunlar gösterilmiştir: 1) Öğretimsel bilginin, tekniklerin ve uygulamaların, materyallerin ve planların paylaşılması, 2) Mesleki gelişim açısından tehditkâr olamayan ve pozitif yaklaşımları teşvik eden, 3) Öğretmenlerin kendi profesyonel gelişim ajandalarını belirlemelerine ve kontrol etmelerine yarayan, 4) Öğretiler arası yardımlaşmayı geliştiren ve mesleki terk edilmişlik duygusundan uzaklaştıran, 5) Öğretmenlerin kendilerini değerli olarak görmelerini sağlayan, 7) Ekstradan bir çift göz sağlayarak, sınıf içinde nelerin olup bittiğini görme imkanı sunan bir modeldir. Aynı araştırmada meslektaş denetiminin bazı sorunlara da sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna göre: 1) Öğretmenlerin meslektaşları tarafından yapılan yorumlardan etkilenmeyebileceği, 2) denetimin güvenilirlik eksikliğine sahip olabileceği, 3) Öğretmenler arasında olumsuz eleştiri kültürünün hakim olması, 4) Katılımcılar arasında öğretimsel uygulamalarda gelişimi amaçladığı için bazı kritik sorunları çözemeyebileceği gibi bazı sorunlardır.

Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011), literatür taramasına dayalı olarak “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri için Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi” adlı araştırmada meslektaş denetimini incelemişlerdir. Bu çalışmada meslektaş gözleminin tanımı yapılmış ve meslektaş koçluğu, meslektaş denetimi, mentorluk gibi kavramlarla ilişkisi, aşamaları, faydaları ve sınırlılıkları tartışılmış ve derlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, meslektaş gözlemi ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşan gönüllülüğe dayalı bir süreçtir. Bu süreç öğretmenler arasındaki işbirliğin artmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimine, öz güvenlerinin ve öz-farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, meslektaş gözleminin açık ve yapıcı bir ortam içerisinde yeterince tartışma yapılamaması, kişilerin eleştiriye karşı hassas ve kırılabilir olması, çok az kişinin bu süreç için gerekli yeterliliklere sahip olmaması gibi sınırlılıkları olduğu da belirtilmiştir. Sonuç olarak bu sınırlılıklara rağmen meslektaş gözleminin Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni bir yaklaşım olarak uygulanması gerektiği ve bu yöntemin uygulanabilmesi için öğretmenlere gözlem, iletişim, yapıcı eleştiri gibi konularda nitelikli eğitimler verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön-test ve son-teste dayalı tek grup yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Bir çok çalışmada “önce-sonra müdahaleli çalışmalar” olarak da belirtilen bu modelde (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006), yapılan ön ve son testten elde edilen veriler doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin uygulamanın etkililiği ile ilgili görüşlerindeki değişiklikler araştırılmıştır. Araştırmanın modelinin oluşturulması sürecinde öncelikle ilgili yasalar ve literatür taranarak meslektaş denetiminin kuramsal temelleri oluşturulmuştur. Bu kuramsal temele dayalı uygulama ve veri toplama araçları belirlenerek araştırmanın dizaynına karar verilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler’de bulunan 2 Anadolu Lisesi, 1 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 1 Sosyal Bilimler lisesinde çalışan toplam 12 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Her liseden 3 İngilizce öğretmeni bu çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 7'si kadın ve 5'i erkektir. Çeşitli üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuş en az 5 yıllık ve en fazla 20 yıllık bir tecrübeye sahiptirler. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve bölümleri ile öğrenim düzeyleri, hizmet süreleri ve cinsiyetlerine ilişkin dağılımları çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1 : Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Üniversite ve Bölümü	Hizmet Yılı	Cinsiyet
Ö1	Lisans	Balıkesir Ün. İng. Öğrt. Bölümü	6	Kadın
Ö2	Lisans	Hacettepe Ün. İng. Dili ve Ed. Bölümü	7	Kadın
Ö3	Lisans	İstanbul Ün. İng. Dili ve Ed. Bölümü	5	Kadın
Ö4	Lisans	Hacettepe Ün. İng. Öğrt. Bölümü	16	Kadın
Ö5	Lisans	Erzurum Atatürk Ün. İng. Öğrt. Bölümü	11	Erkek
Ö6	Lisans	İstanbul Ün. İng. Öğrt. Bölümü	13	Kadın
Ö7	Y. Lisans	Gazi Üniversitesi İng. Öğrt. Bölümü	13	Kadın
Ö8	Lisans	Hacettepe İng. Dili Bölümü	20	Erkek
Ö9	Lisans	İstanbul Ün. İng. Dili ve Ed. Bölümü	16	Erkek
Ö10	Lisans	ODTÜ İng. Öğrt. Bölümü	11	Kadın
Ö11	Lisans	Hacettepe İng. Öğrt. Bölümü	12	Erkek
Ö12	Lisans	Marmara Ün. İng. Öğrt. Bölümü	16	Erkek

Çizelge 3.1'de öğrenim durumları, mezun oldukları okul ve bölümü, hizmet yılları ve cinsiyetleri gösterilen ve çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere “Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri” anketi çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez doldurulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenler ayrıca “İngilizce Dersi Gözlem Formu”nu gözlemlemiş oldukları her ders için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Son olarak çalışma grubunu oluşturan İngilizce öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve öğretmenler bu görüşmelere okul grubu olarak katılmışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen “Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Formu”, “İngilizce Dersi Gözlem Formu” ve “ Görüşme Formu olmak üzere üç araçla toplanmıştır. Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlere biri çalışmanın başında diğeri de sonunda doldurulmak üzere 2 adet “Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde

Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri” anketi verilmiştir. Bu formlar araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması ve alan öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilmiştir. Geliştirilen formların kapsam geçerliğini sağlamak üzere; öncelikle araştırmacının çalışma grubunda yer almayan ancak çalışma grubundaki öğretmenlerle benzer niteliklere sahip üç İngilizce öğretmeni ve biri İngilizce öğretmenliği bölümü öğretim üyesi, diğeri eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı öğretim üyesi olmak üzere uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alan öğretmenleri ve uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Veri toplama araçlarının güvenilirliğini sağlamaya dönük olarak da çoklu gözlemcinin elde ettiği verilerle sağlanmaya çalışılmıştır.

a) “Orta öğretim kurumlarında İngilizce öğretiminde alternatif bir denetim modeli olarak meslektaş denetiminin etkinliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri” anketi

Bu ankette toplam 25 düşünce cümlesi bulunmaktadır. Bu cümleler öğretmenlerin meslektaş denetiminin *Okul, Öğretmen ve Denetim* kategorilerine yönelik etkileri hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu ifadeler ilgili literatür taranması esnasında elde edilen bilgiler ve çalışma grubunun dışında kalan 3 İngilizce öğretmeni ve bir İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim üyesinin de fikirleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formdaki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 14 numaralı görüşler meslektaş denetiminin okula yönelik etkisini; 7, 10, 11, 12, 13, 15 ve 16 numaralı görüşler meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkisini; ve 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25 numaralı görüşler ise öğretmenlerin meslektaş denetimine yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Temalar ve ilişkili anket maddeleri çizelge 3.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2 : Meslektaş Denetiminin Kategorileri ve İlişkili Anket Maddeleri

Kategori	İlişkili anket maddeleri
Meslektaş Denetiminde Okul	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 8 - 9 - 14
Meslektaş Denetiminde Öğretmen	7 - 10 - 11 - 12 - 13 - 15 - 16
Meslektaş Denetiminde Denetim	17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25

Tablo 3.2’de de görülebileceği üzere öğretmenlere meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine ilişkin 9 madde, öğretmene yönelik etkilerine ilişkin 7 madde ve meslektaş denetimine yönelik 9 madde olmak üzere toplam 25 görüş sorulmuştur. Bu

anket oluşturulurken Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Anketteki 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Fikrim Yok), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) anlamına geldiği çalışma grubundaki öğretmenlere çalışma öncesinde hatırlatılmış ve bir araştırma öncesinde, diğeri ise araştırma sonrasında olmak üzere 2 kez doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin meslektaş denetiminin yukarıda bahsedilen remaları hakkındaki tutumları ile ilgili anlamlı bir değişiklik olup olmadığı McNemar Bowker testi (X^2) kullanılarak sorgulanmıştır. Ön ve son anket sonuçları simetrik olmadığından dolayı, 1 ve 2 numaralı tutum birleştirilerek 1 (Katılmıyorum), 3 numaralı tutum olan “Fikrim Yok” 2. sıraya çekilmiş ve 4 ve 5 numaralı tutumlar da 3 (Katılıyorum) başlığında toplanmış ve veri analizi 3’lü olarak yapılmıştır.

b) İngilizce dersi gözlem formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ders gözlem formunda önceden belirlenmiş maddeler yerine genel başlıklar kullanılmıştır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi, detaylı bir denetleme yapmak hem denetleme hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı hem de iyi bir gözlemci olmayı gerekli kılar ki bu bazı öğretmenlerde bu konuda yeterli beceriye sahip olmayabilirler. İkinci neden ise, gözlemci gözlenen ders için önceden belirlenen kriterlere göre değil kendisi ve meslektaş için faydalı olacağını düşündüğü ayrıntılara odaklanmak isteyecektir. Önceden belirlenmiş maddeler yerine mevcut uygulamayı not edebileceği, kendi görüşünü ekleyebileceği ve yeni uygulamaları belirtebileceği bir form hazırlanmıştır.

Bu formdaki ana başlıklar “Planlama, Yöntem ve Teknikler ve Sınıf Yönetimi” olarak belirlenmiştir. Amaç İngilizce öğretiminde kalitenin artırılması için meslektaş denetiminin kullanılabilir olup olmadığı anlamak olduğu için dersi gözlemleyen öğretmenler yukarıda belirtilen ana başlıkları “Yapılan / Mevcut uygulamalar, Öneriler ve Yeni Uygulamalar” olarak değerlendirmiştir.

c) Çalışma Grubundaki Öğretmenler ile Görüşme

Bu çalışmadaki görüşme yöntemi yapılandırılmamış görüşme yaklaşımıdır. Yapılandırılmamış görüşme yaklaşımında görüşmeci hareket ve yargı serbestisine sahiptir. Bu görüşmeler daha çok, araştırmaların başlangıç aşamalarında soruna ilişkin önemli değişkenleri saptarken yararlı olurlar (Karasar, 2005). Bu görüşmelerin

geleneksel türü, etnografik görüşme olarak da adlandırılan standartlaştırılmamış, açık uçlu, derinlemesine görüşmedir (Punch, 2005).

Ön test, ön görüşme, ders gözlemi ve son görüşmeyi tamamlayan öğretmenlerin meslektaş denetimi ile ilgili görüşlerini almak için yapılan görüşmelerde şu hususlar ön planda tutulmuştur:

- Meslektaş denetiminin okul, öğretmen ve denetim açısından olumlu yanları nelerdir?
- Meslektaş denetiminin okul, öğretmen ve denetim açısından sınırlılıkları nelerdir?
- Meslektaş denetiminin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Görüşme ses kayıt yöntemi ile kayda alınmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtları ilgililere okutularak onaylarının alınması yoluyla doğruluğu sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri geliştirilme süreci yukarıda açıklanan üç farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Bu araçlarla gerçekleştirilen veri toplama süreci aşağıda açıklanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından meslektaş denetimi ve aşamaları hakkında bir saatlik bir bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Çalışmaya katılan 12 İngilizce öğretmeni araştırmanın aşamalarını ve araştırma boyunca neler yapmaları gerektiğini anlamış ve bu çalışmaya katılmak için gönüllü olmuşlardır.

3.5 İşlem Basamakları

Bu çalışmada veriler aşağıdaki işlemler takip edilerek toplanmıştır:

1. Bu çalışmanın ilk veri toplama aracı olan “Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri” anketi öğretmenlere meslektaş denetimi ve aşamaları ile ilgili kısa bir bilgilendirme sunumu yapıldıktan sonra verilmiş ve hemen toplanmıştır.
2. Öğretmenler ön görüşme toplantısı yapmışlardır. Bu toplantıda, hangi derste kimin dersinin kim tarafından gözleneceği ve hangi konunun anlatılacağı planlanmıştır.

3. Öğretmenlere İngilizce ders gözlem formları dağıtılmış ve formun doldurulmasında dikkat edilecek hususlar ile ilgili bilgi verilmiştir.
4. Öğretmenler ön görüşmede yapılan plan doğrultusunda ders gözlemlerini yapmışlardır ve ders gözlem formlarını doldurmuşlardır. Doldurulan bu formları son görüşme toplantısında tartışmak üzere yanlarında tutmuşlardır.
5. Son görüşme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler İngilizce dersi gözlem formuna yazdıkları notlar doğrultusunda meslektaşının uygulamaları söylemiş, alternatif ders yöntemleri ve teknikleri önermiş ve kendisinin iyi bulduğu yanları da meslektaşı ile paylaşmıştır. Raporlaştırma yapılmış ve sunulmuştur.
6. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler “Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri” anketini tekrar doldurmuş ve araştırmacıya “İngilizce dersi gözlem formu” ile birlikte 1 ay sonra araştırmacıya teslim etmişlerdir.
7. Son olarak çalışma grubundaki öğretmenler ile meslektaş denetiminin etkililiği ve uygulanabilirliği hakkında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıt yöntemi ile kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler daha sonra nitel veri analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

Yapılan literatür çalışması ve çalışma grubuna katılmayan 3 İngilizce öğretmeni ve 1 İngilizce öğretmenliği öğretim görevlisi ile yapılan görüşmeler sonucunda, meslektaş denetiminin 3 ana kategorisi belirlenmiştir. Bunlar ‘denetim, okul ve öğretmen’ unsurlarıdır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, meslektaş denetiminin bu 3 ana kategorisi ile yakından ilişkili olduğu ve denetimin etkili olabilmesi için bu 3 ana kategorinin da ayrı ayrı önemli olduğu anlaşılmaktadır. Hazırlanan anketteki ifadeler ve çalışma grubundaki İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de bu üç kategori öne çıkmıştır.

Öğretmen görüş anketinde toplam 25 düşünce cümlesi mevcuttur ve 5li likert ölçeği şeklinde hazırlanmış olan bu ankette, çalışma grubundaki İngilizce öğretmenlerinin meslektaş denetimi ile ilgili düşüncelerini gösteren kutucuğu işaretleyerek ifade

etmeleri istenmiştir. Doldurulan bu anketler çalışma grubunun küçük olması nedeniyle nitel veri analizinde daha çok uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubundaki düşünce değişikliklerini ölçmek için kullanılan McNemar Bowker ve Kappa testleri ile analiz edilmiştir. Veriler SPSS 20 kullanılarak elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken, 5li ölçekte testler çalışmadığından, ölçek 3lü hale getirilmiştir. “1- Tamamen katılmıyorum” ve “2- Katılmıyorum” ifadeleri “1 – Katılmıyorum” olarak birleştirilmiş; “3 – Fikrim yok” ifadesi 2 numaraya çekilmiş ve “4 – Katılıyorum” ile “5 – Kesinlikle katılıyorum” ifadeleri de “3 – Katılıyorum” olarak birleştirilmiştir. Öğretmen görüş formundaki veriler McNemar Bowker Testi (X^2) ile analiz edilmiştir. Ancak bazı durumlarda verilerin simetrik olmamasından dolayı, veriler “Kappa Testi” kullanılarak tablolandırılmıştır. Bu veriler hizmet yılı ve cinsiyet değişkenlerine göre de ayrıca değerlendirilmiştir.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinde belirtilen dört ana soruya cevap aranmış, sırasıyla bu problemlere ilişkin sonuçlar ile ilgili bulgular sunulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular nitel veri toplama araçları kullanılarak yorumlanmıştır. Birinci veri toplama aracı olan ön test ve son testin “öğretmen, okul ve denetim” kategorileri ile ilgili maddelerinden elde edilen bulgular ile, 3. veri toplama aracı olan öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerden edilen bulgular birleştirilerek 4.3’de sunulmuştur. 2. veri toplam aracı olan ders gözlem formlarından elde edilen bulgular ise 4.4’de sunulmuştur.

4.1. Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği

Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği ile ilgili veriler hem öğretmenler ile yapılan görüşmelerden hem de öğretmenlerin doldurmuş oldukları ön test ve son testten elde edilmişlerdir. Öğretmenlerin ön test ve son testte meslektaş denetimi ile ilgili görüşleri çizelge 4.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.1 : Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri

	Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
	n	%	n	%	n	%	McNemar	Bowker test (X ²)
Katılmıyorum	21	7.0	13	4.3	-8	2.7		
Fikrim Yok	110	36.7	61	20.3	-49	16.4		,000
Katılıyorum	169	56.3	226	75.3	57	19		
Toplam	300	100	300	100				

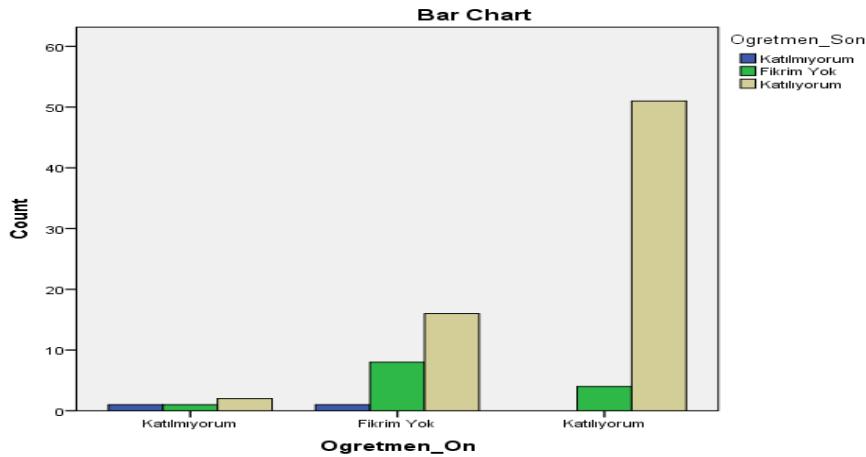
Çizelge 4.1 incelendiğinde ön testteki öğretmen görüşlerinin yarısından fazlası (%56.3) meslektaş denetiminin etkililiği ile ilgili olumlu görüş bildirirken, son teste bu yüzde tüm görüşlerin 4/3 nü aşarak %75.3 olarak analiz edilmiştir. McNemar Bowker testine göre yapılan analiz sonucunda, ön ve son testteki öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($p < ,05$). Yukarıdaki çizelgeye bakarak, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkin bir denetim modeli

olduğunu düşündükleri söylenebilir. Blackmore (2005) bulguları da bu araştırmayı desteklemektedir.

Ön test aşamasında öğretmenlerin %56.3'ü meslektaş denetiminin etkili olacağını düşünürken son testte bu oran %75.3'e yükselmiştir. Hem “fikrim yok” hem de “Katılmıyorum” düzeylerinden “Katılıyorum” düzeyine geçiş olması çalışma grubundaki öğretmenlerin uygulamadan olumlu olarak etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olması hususundaki ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, öğretmenlerin bu denetim modelini etkili olarak düşündükleri şekilde yorumlanabilir. Öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmelerinin ve süreci uygulamaya geçirmelerinin, öğretmen görüşlerini olumlu etkilediği düşünülebilir. Çalışma grubundaki öğretmenler ile süreç sonrasında yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğretmenlerin hemen hemen hepsi, öğretmenler arası ilişkilere dair bazı çekinceleri olmasına karşın, meslektaş denetimini öğretmenler arası paylaşımı artırması, iletişimi geliştirmesi, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi, model davranışlar ortaya çıkarması ve katılımcı bir denetim modeli olması özelliklerinden dolayı etkili bir denetim modeli olarak ifade etmişlerdir. Yurttaş (2014) meslektaş denetimi ile ilgili benzer düşünceleri ifade etmiştir. Bu sonuçlar Taşdan (2008) ve Yurttaş (2014) ile benzerlikler göstermektedir.

Şekil 4.1 de ön test ve son testte çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililiği ile ilgili düşüncelerindeki değişiklikler gösterilmiştir.



Şekil 4.1: Öğretmenlerin Meslektaş Denetimi İle İlgili Görüşleri

Şekil 4.1’de görüleceği üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetimi ile ilgili görüşleri ön test ve son testte oldukça farklılık göstermektedir. Uygulama sonrasında öğretmenlerin meslektaş denetimi ile ilgili görüşlerinde anlamlı değişiklikler görülmektedir.

4.2 Cinsiyetlerine ve Hizmet Yıllarına Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Meslektaş denetiminin etkililiğine dair öğretmen görüşlerinin cinsiyetlere göre dağılımı Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Cinsiyetlerine Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri

		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	McNemar Bowker Test	
Katılmıyorum	Kadın	19	10.9	7	4.0	12	6.9		
	Erkek	2	1.6	6	4.8	4	3.2		
Fikrim Yok	Kadın	58	33.1	40	22.9	18	10.2		
	Erkek	52	41.6	21	16.8	31	24.8		
Katılıyorum	Kadın	98	56.0	128	73.1	30	17.1		
	Erkek	71	56.8	98	78.4	27	21.6		
Toplam	Kadın	175	100	175	100				,000
	Erkek	125	100	125	100				,000

Çizelge 4.2 incelendiğinde görülecektir ki erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri de meslektaş denetiminin etkililiği yönünde anlamlı ölçüde değişmiştir. Son teste kadın öğretmenlerin katılıyorum düzeyindeki görüşleri 17.1 puan artış ile %73.1 ile yükselirken, bu erkeklerde 21.6 puan artış ile %78.4 e çıkmıştır. Her iki grupta da son testte önemli artış olmuştur, ancak bu artış erkeklerde daha fazladır. İstatistiksel olarak meslektaş denetiminin etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerinde cinsiyet bazında anlamlı farklılıklar gözlenmiş ve her iki grubun da p- değeri ($p < ,05$) olarak analiz edilmiştir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik cinsiyetler arasında anlamlı bir fark mevcut değildir. Her iki grupta da meslektaş denetiminin etkin bir denetim yöntemi olduğuna dair pozitif bir artış olmuştur. Örneğin Ö2 ve Ö9 “*Meslektaşlarımız ile sınıf dışında her zaman görüşüp fikir alışverişinde bulunuyoruz ama öğretim yöntem ve teknikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili detaylı görüşme yapamıyoruz. Bu denetim modeli bizlere bu imkânı sunmaktadır*” demişler ve meslektaş denetimi ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir.

Buna göre, her iki cinsiyet grubunun ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması, öğretmenlerin meslektaş denetimini etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma grubuna uygulanan ön test ve son testteki veriler öğretmenlerin hizmet yıllarına göre de incelenmiştir. Çalışma grubu hizmet yılı bakımından 3 gruba ayrılmıştır. Hizmet yılı bakımından en genç grubu 5 ila 10 yıl hizmet yılına sahip olan birinci grup oluşturmaktadır ve bu grupta toplam 3 öğretmen bulunmaktadır. 2. grup ise 11 ila 15 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu grupta 5 öğretmen mevcuttur. Son ve en fazla hizmet yılına sahip grup olan 16 ila 20 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grupta ise toplam 4 öğretmen mevcuttur. Çizelge 4.3 de hizmet yıllarına göre öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililiğine dair görüşleri mevcuttur.

Çizelge 4.3: Hizmet Yıllarına Göre Meslektaş Denetiminin Etkililiğine Dair Öğretmen Görüşleri

		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	McNemar Bowker Test (X^2)	
Katılmıyorum	5-10 H.Y.	10	13.3	6	8.0	4	5.3		
	11-15 H.Y.	5	4.0	5	4.0	0	0		
	16-20 H.Y.	6	6.0	2	2.0	4	4.0		
Fikrim Yok	5-10 H.Y.	19	25.3	11	14.7	8	10.6		
	11-15 H.Y.	54	43.2	36	28.8	18	14.4		
	16-20 H.Y.	37	37.0	14	14.0	23	23.0		
Katılıyorum	5-10 H.Y.	46	61.3	58	77.3	12	16		
	11-15 H.Y.	66	52.8	84	67.2	18	14.4		
	16-20 H.Y.	57	57.0	84	84.0	27	27.0		
Total	5-10 H.Y.	75	100	75	100				,101
	11-15 H.Y.	125	100	125	100				,047
	16-20 H.Y.	100	100	100	100				,000

Çizelge 4.3 incelendiğinde görülecektir ki en fazla değişim (%27) en tecrübeli çalışma grubu olan 16-20 yıl hizmet yılına sahip olan bireylerde görülmektedir. Ön testte katılıyorum düzeyindeki görüşler toplam görüşlerin %57'sini oluştururken, bu son testte %84'e ulaşmıştır. Başka bir göze çarpan unsur ise 11-15 hizmet yılına sahip çalışma grubundaki bireylerin katılıyorum düzeyindeki artış %14.4 olmasına rağmen, ön test ve son testteki 5 katılmıyorum görüşünde bir değişme görülmemesidir.

Hizmet yılı en az olan (5-10 yıl) öğretmenlerin katılıyorum düzeyindeki görüşlerinde artış olmasına karşın bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Hizmet yılı 11-15 ve 16-20 olan öğretmenlerin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

($p < .05$) görülmektedir. Öğretmen görüşleri hizmet yıllarına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık 11-15 ve 16-20 yıllık hizmet yılına sahip olanlarda görülmektedir. Ön test ve son test yüzdeleri bağlamında karşılaştırıldığında 5-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin ön test yüzdelerinin yüksek olmasından dolayı, son test yüzdelerinde yükselme olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmadığı düşünülmektedir. 10 yıl ve daha fazla hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin ön test aşamasında meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin yarıya yakını fikrim yok düzeyinde yoğunlaşırken, son testte görüşlerin fikrim yok düzeyinden katılıyorum düzeyine geçiş gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde de öğretmenler benzer yönde düşünceler ifade etmişlerdir. Farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenler olan (Ö1), (Ö8) ve (Ö10) *“Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerden öğrenecekleri çok şey olduğu gibi tecrübeli öğretmenlerin de göreve yeni başlayan öğretmenlerden öğrenecekleri şeyler vardır. Bu model bu iki farklı yaş grubunu bir araya getirerek daha etkili öğretim ortamlarının hazırlanması sağlamaktadır”* demişlerdir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre, ön test ve son test yüzdeleri bağlamında görüşleri arasında meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik olarak 11-15 ve 16-20 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna karşın, ön test yüzdeleri bakımından en yüksek yüzdeye (%61.3) sahip olan 5-10 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupta ise, son testte görüşlerin yüzdesinin 16 puan artmasına ve %77'lere ulaşmasına rağmen, ön test ve son test öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna göre, meslektaş denetiminin uygulama sürecinin ardından hizmet yılı bağlamında 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerde daha etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan, 5-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin de yüzdelerinden hareketle meslektaş denetimini etkili buldukları söylenebilir.

4.3 Meslektaş Denetiminin Öğretmen, Okul ve Denetime Yönelik Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde ve uygulanan ön test ve son testte, meslektaş denetiminin 3 ana kategoriye yönelik etkilerinin olabileceğine dair veriler elde edilmiştir. Bu kategoriler öğretmen, okul ve denetim kategorileridir.

4.3.1. Meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine dair öğretmen görüşleri

Bu bölümde, uygulanan ön test ve son test ve yüz yüze görüşmelerden elde edilen çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşleri sunulmuştur.

Çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanan ön ve son testlerde meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili 7 madde bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler meslektaş denetiminin öğretmenlerin hem mesleki gelişim hem de örgüt kültürüne uyum bağlamında genel olarak pozitif etkileri olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Çizelge 4.4 öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili görüşlerini göstermektedir.

Çizelge 4.4: Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

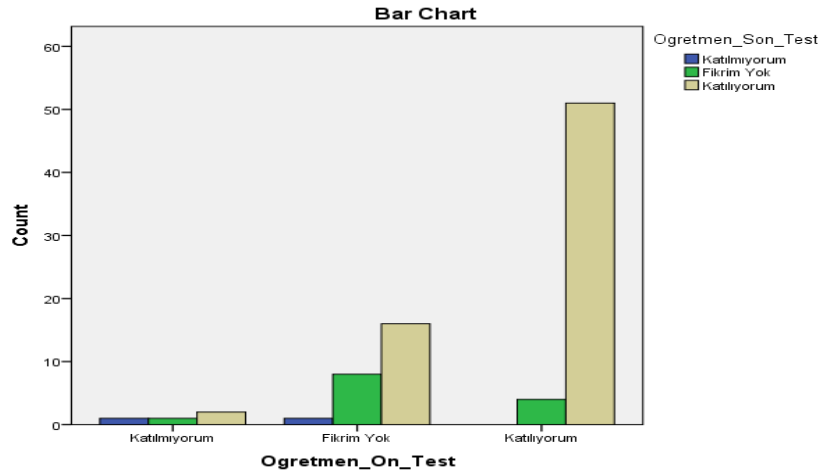
	Ön test		Son test		Fark		p-değeri
	n	%	n	%	n	%	
Katılmıyorum	4	4.8	2	2.4	-2	2.4	
Fikrim Yok	25	29.8	13	15.5	-12	14.3	
Katılıyorum	55	65.5	69	82.1	14	16.6	
Total	84	100	84	100			

Çizelge 4.4'e bakıldığında tüm öğretmenlerin yarıdan fazlası (%65.5) ön testte katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, son testte 16.6 puan artış ile katılıyorum düzeyindeki görüşlerin yüzdesi 82.1'e ulaşmıştır. İstatistiksel olarak yapılan analizde ön test ve son testteki görüşler arasında anlamlı fark görülmüştür ($p < ,05$). Uygulama sürecinin ardından çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine ilişkin görüşlerinde en fazla yüzde artışı "Katılıyorum" düzeyinde görülmüştür. "Fikrim yok" ve "Katılmıyorum" düzeylerinde ise azalma görülmüştür.

Yukarıdaki çizelgedeki bulgulardan hareketle, uygulama sürecinin ardından çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetimi ile ilgili görüşlerindeki katılıyorum

yüzdelerinin %82.1'e ulaşması ve ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmesi nedeniyle, öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkili bir denetim modeli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin anketlerdeki ifadelerinden ve yüz yüze görüşmelerinden yola çıkarak, meslektaş denetiminin öğretmenleri motive edici, geliştirici, paylaşımcı, yardımlaşan ve kendi özelliklerinin farkında olan bireylere dönüştürdüğü söylenebilir. Bell (2002), Taşdan (2008) ve Wasonga, Wanzane & Rari (2011)'nin çalışmaları da benzer sonuçlara işaret etmektedir.

Şekil 4.2 de ön test ve son testte çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili düşüncelerindeki değişiklikler gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

Şekil 4.2 öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen Kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler ön testteki meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşlerinde önemli değişiklikler yapmışlardır. Hem “Fikrim yok” hem de “Katılmıyorum” düzeylerinden “Katılıyorum” düzeyine geçen düşüncelerin sayısı oldukça önemlidir. Öte yandan, az da olsa “Katılıyorum” düzeyinden “Fikrim yok” düzeyine geçiş olması, bazı öğretmenlerin süreç ile ilgili bazı endişelerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin, Ö3 ve Ö8 yapılan yüz yüze görüşmede meslektaş *“denetiminin öğretmenlerdeki denetim kaygısını tamamen ortadan kaldırdığı konusunda şüpheleri olduğunu”* ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanan ön ve son anketlerden elde edilen veriler cinsiyetlerine göre de incelenmiştir. Ön ve son test arasındaki farklılık çizelge 4.5 da verilmiştir.

Çizelge 4.5: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	Kappa	
Katılmıyorum	Kadın	4	8.2	1	2.0	-3	6.2		
	Erkek			1	2.9	1	2.9		
Fikrim Yok	Kadın	12	24.5	10	20.4	-2	4.1		
	Erkek	13	37.1	3	8.6	-10	28.5		
Katılıyorum	Kadın	33	67.3	38	77.6	5	10.3		
	Erkek	22	62.9	31	88.6	9	25.7		
Total	Kadın	49	100	49	100				,005
	Erkek	35	100	35	100				,008

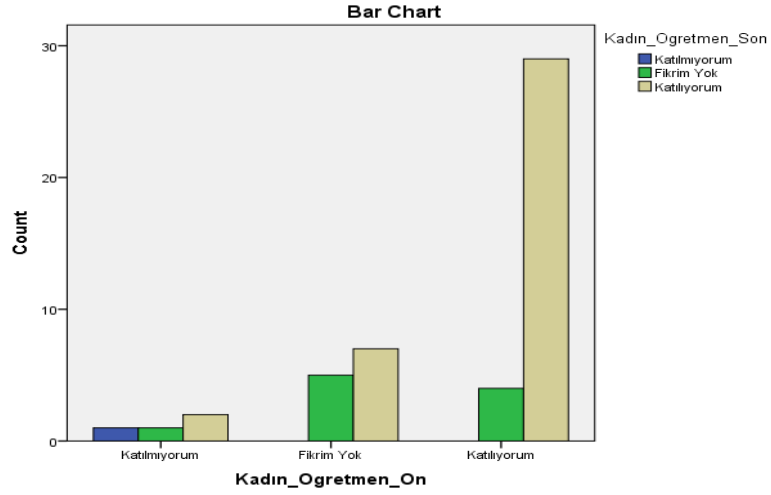
Çizelge 4.5 incelendiğinde görülecektir ki ön test ve son testteki en büyük değişiklik %25.7 ile erkek öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde görülmektedir. Ön testte %62.9 olan katılıyorum düzeyindeki erkek öğretmen görüşleri son testte %88.6'ya ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı değişiklik görülmüştür ($p < ,05$). Kadın öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde de katılıyorum düzeyindeki kadın öğretmen görüşleri 10.3 artarak %77.6'ya ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($p < ,05$). Meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili her iki cinsiyet grubunun düşüncelerinin büyük oranda pozitif olmasından dolayı, meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından etkili bir denetim modeli olduğu söylenebilir.

Çizelgeden elde edilen bulgulardan hareketle çalışma grubundaki her iki cinsiyet grubunda da uygulama sürecinin ardından meslektaş denetiminin öğretmene yönelik pozitif etkilerine dair görüşlerdeki yüzdelerin artması, her iki cinsiyet grubunun da sürece olumlu yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, yüzdelerdeki bu artışın kadınlarda 10.3 iken erkeklerde 25.7 olması, çalışma grubundaki erkek öğretmenlerin süreçten daha pozitif yönde etkilendiğini göstermektedir.

Buna göre, her iki cinsiyet grubunun yüzdelerinde artış olması ve ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmesi, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik olumlu etkileri olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu olumlu düşünce erkek öğretmenlerde daha fazladır. Benshoff (1994), Bell (2002), Bell ve Mladenovic

(2008), Taşdan (2008) ve Wasonga, Wanzare & Rari (2011) de meslektaş denetiminin öğretmen kategorisi üzerine etkilerine dair benzer sonuçlar bulmuşlardır.

Şekil 4.3 de ön test ve son testte çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkililiği ile ilgili düşüncelerindeki değişiklikler gösterilmiştir.

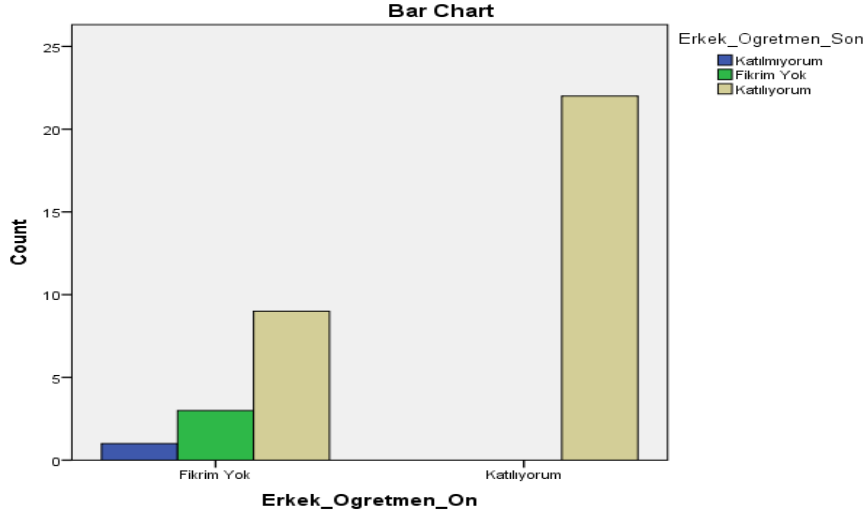


Şekil 4.3 : Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.3 kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Buna göre, ön testte katılmıyorum ve fikrim yok düzeylerindeki görüşlerin önemli bir miktarı uygulama sürecinin ardından son testte katılıyorum düzeyine geçiş göstermiştir. Buna karşın az da olsa bazı öğretmenlerin düşüncelerinde alt seviyelere geçiş görülmektedir. Ö2 meslektaş denetiminin öğretmenler arasındaki yardımlaşmayı ve işbirliğini arttıracakını belirtirken, Ö3 de meslektaş denetimi sayesinde birbirimizden öğrenme imkânına sahip olacağız demiştir.

Şekil 4.3'teki çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine dair düşünceleri ve yüz yüze görüşmelerdeki analizler incelendiğinde, uygulama süreci sonrasında meslektaş denetiminin öğretmen üzerinde mesleki gelişim açısından olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Şekil 4.4 de ön test ve son testte çalışma grubundaki erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkililiği ile ilgili düşüncelerindeki değişiklikler gösterilmiştir.



Şekil 4.4 : Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.4 erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. En çok değişiklik “Fikrim yok” düzeyindeki görüşlerde meydana gelmiştir. “Fikrim yok” düzeyindeki görüşlerin yarısından fazlası katılıyorum düzeyine geçerken çok az bir bölümü de katılmıyorum düzeyine geçmiştir. Ayrıca, yüz yüze yapılan görüşmelerde Ö5 “*Meslektaş denetimi sayesinde kendimde daha planlı ve hazırlıklı olarak derse girme ihtiyacı hissettim. Bunun devamlı olması durumunda mesleki açıdan kendimi geliştirme ihtiyacı duyacağımdan eminim.*” demiştir.

Çizelge 4.6’de hizmet yıllarına göre öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşleri verilmiştir. Bu çizelgede uygulama sonrasında öğretmenlerin görüşlerinde meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili ne gibi değişiklikler olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.6: Hizmet Yıllarına Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	Kappa	
Katılmıyorum	5-10 H.Y.	3	14.3	1	4.8	-2	9.5		
	11-15 H.Y.			1	2.9	1	2.9		
	16-20 H.Y.	1	3.6			-1	3.6		
Fikrim Yok	5-10 H.Y.	2	9.5	2	9.5	0	0		
	11-15 H.Y.	15	42.9	8	22.9	-7	20		
	16-20 H.Y.	8	28.6	3	10.7	-5	17.9		
Katılıyorum	5-10 H.Y.	16	76.2	18	85.7	2	9.5		
	11-15 H.Y.	20	57.1	26	74.3	6	17.2		
	16-20 H.Y.	19	67.9	25	89.3	6	21.4		
Total	5-10 H.Y.	21	100	21	100				,380
	11-15 H.Y.	35	100	35	100				,020
	16-20 H.Y.	28	100	28	100				,031

Çizelge 4.6 incelendiğinde görülüyor ki hizmet yılı bakımından 11 – 15 yıl grubunda olan öğretmenlerin görüşlerinde simetri olmadığından analiz yapmak için McNemar Bowker Testi (X^2) yerine bir başka nitel veri analizi yöntemlerinden olan “Kappa” kullanılmıştır. Hizmet yıllarına göre yapılan analizler sonucunda en fazla değişikliğin 16 – 20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler grubunda olduğu görülmektedir. Ön testte katılıyorum düzeyindeki görüşlerin yüzdesi 67.9 iken, bu değer 21.4 oranda artarak %89.3’e ulaşmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$).

Çalışma grubunu oluşturan ikinci en tecrübeli öğretmen grubu olan 11 – 15 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin ön testte meslektaş denetiminin öğretmen boyutu ile ilgili görüşlerinin %57.1’u katılıyorum düzeyinde iken, son testte %17.2 puan artış göstererek %74.3’e ulaşmıştır. İstatistiksel farklılık bu grup için de anlamlıdır ($p<.05$). Ancak hizmet yılı olarak 5 – 10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluşan grupta bulunan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine ilişkin ön test görüşlerinin %76.2 ve son testte de %85.7 katılıyorum düzeyinde olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Bunun nedeni olarak da ön test değerinin zaten yüksek olması gösterilebilir.

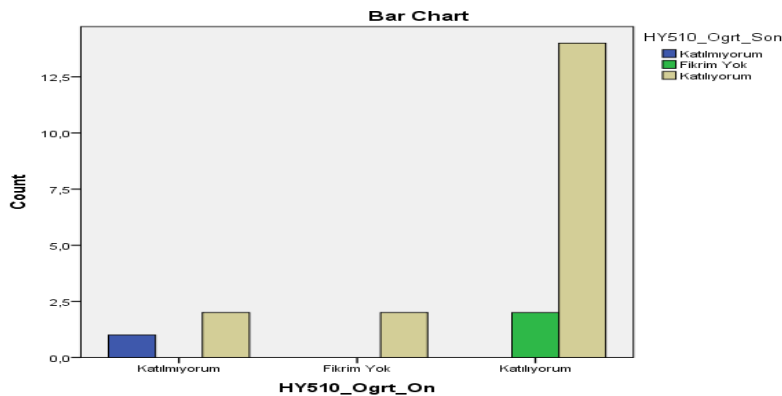
Yukarıda verilen bulgulardan hareketle, çalışma grubundaki öğretmenlerinin çoğunun meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkililiğine inandıkları söylenebilir. Öte

yandan, meslektaş denetiminin etkili olduğu düşüncesi en çok %89.3 ile en tecrübeli grup olan 16-20 yıl hizmet yılına sahip olan grupta, en az ise 74.3 ile 11-15 hizmet yılı grubunda görülmüştür. Dolayısıyla hizmet yılı ile meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerinde doğru orantılı bir ilişki kurulamaz.

16 yıllık hizmet yılına sahip olan (Ö4) ve (Ö9) kodlu öğretmenler “...*farklı öğretmenleri gözlemlemenin ve onlar tarafından gözlemlenmenin bizlere kendimiz ile ilgili önemli ipuçları vereceği kanaatindeyim...*” demişlerdir. Ayrıca (Ö10) da “...*paylaşımların öğretmenleri mesleki anlamda geliştireceğine inanıyorum...*” demiştir. (Ö3) de “... *karşılaşılan sorunların diğer öğretmenler tarafından nasıl çözüldüğünü görmek bizlere yol gösterecektir...*” demiştir.

Buna göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin “öğretmene” yönelik etkililiğine dair öğretmen görüşlerinin ön test ve son test yüzdeleri arasında sadece 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunması, uygulama sürecinin bu gruplar üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın, en az hizmet yılına sahip grup olan 5-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin ön test yüzdelerinin zaten yüksek olması bu grubun da meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair pozitif bir düşünceye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

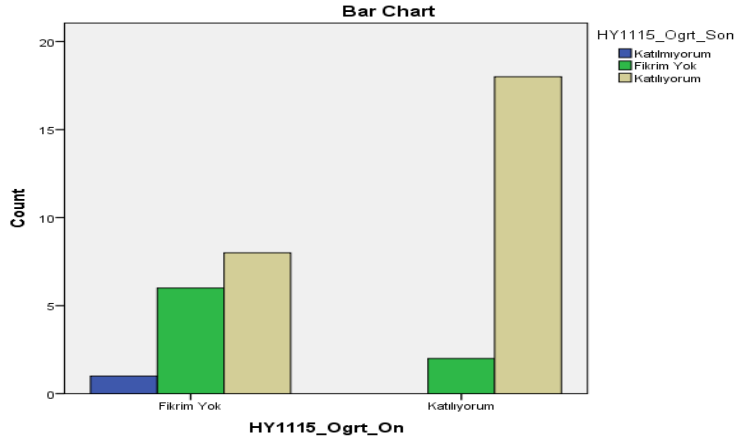
Şekil 4.5 hizmet yılı 5 – 10 yıl olan çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimleri göstermektedir.



Şekil 4.5 : Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.5 hizmet yılı bakımından 5 – 10 yıl grubunda bulunan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Hem “Katılmıyorum” hem de “Fikrim yok” düzeylerinden katılıyorum düzeyine geçişler olduğu görülmektedir. Öte yandan “Katılıyorum” düzeyinden de fikrim yok düzeyine az da olsa bir geçiş görülmektedir.

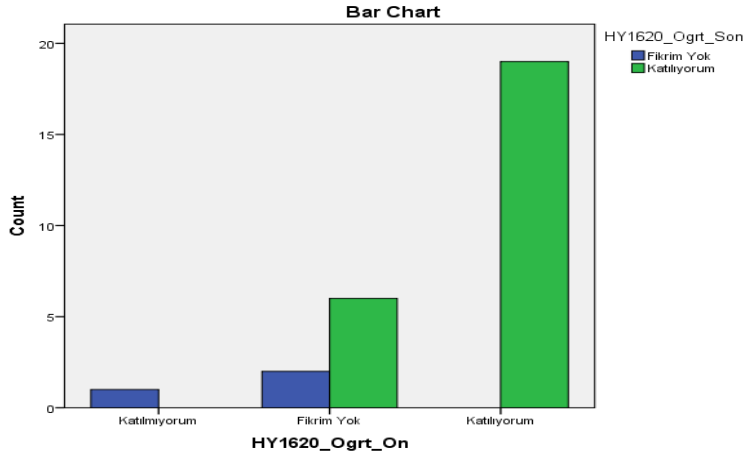
Şekil 4.6 hizmet yılı 11 – 16 yıl olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Şekil 4.6 : Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.6, hizmet yılı bakımından 11 – 15 yıl grubunda bulunan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil incelendiğinde görülecektir ki fikrim yok düzeyindeki görüşlerin yarısı katılıyorum düzeyine geçerken az da olsa bazı düşüncelerde katılıyorum düzeyinden fikrim yok düzeyine geçiş görülmektedir. Çok az sayıda düşüncede de fikrim yok düzeyinden katılmıyorum düzeyine geçiş görülmektedir.

Şekil 4.7 çalışma grubunu oluşturan 12 İngilizce öğretmeninden 4 tanesi hizmet yılı bakımından bu gruba girmektedir. Hizmet yılı 16 – 20 yıl olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Şekil 4.7 : Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Öğretmen Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.7, hizmet yılı bakımından 16 – 20 yıl grubunda bulunan öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili son testte katılmıyorum düzeyinde hiçbir görüş bildirmedikleri, fikrim yok düzeyinden de katılıyorum düzeyine önemli bir geçiş gösterdikleri söylenebilir.

Çalışma grubu oluşturan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, öğretmen görüşlerinin meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri konusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerinden bahsetmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkilerine dair yapılan görüşmelerde, meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkisinin 6 alt kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler çizelge 4.7 de sunulmuştur.

Çizelge 4.7: Meslektaş Denetiminin Öğretmen Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategoriler
Meslektaş Denetiminde Öğretmen	Güdüleme Gelişim Fırsatı Kendi Özelliklerinin farkına varma Model Olma Öğretişim Denetim kaygısı

Çizelge 4.7'e bakıldığında görülecektir ki meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri güdüleme, gelişim fırsatı, kendi özelliklerinin farkına varma, model olma, öğretişim ve denetim kaygısı başlıkları altında toplanmaktadır.

4.3.1.1 Meslektaş denetiminde güdüleme

“Güdüleme” meslektaş denetiminin etkililiği nedir konusunda yapılan bu çalışmada önemli bir başlıktır ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler çokça kendilerinin daha fazla hazırlık yapma konusunda güdülendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, (Ö5) kodlu öğretmen “...Aynı dalda uzman kişilerin birbirlerini dinlemesi tabi ki karşı tarafın kendisini ders öncesi daha fazla hazırlanmaya itiyor, teşvik ediyor...” demiş ve kendi meslektaşının sınıfını ziyaret etmesinin ders içinde yapacağı bazı faaliyetler üzerinde düşünmesine, bazılarını değiştirdiğine ve en önemlisi de daha hazırlıklı ders işlemeye güdülendiğine değinmiştir. (Ö2) kodlu öğretmen de “...O gün arkadaş gelecek diye ekstra hazırlık yapıyorum ...” diyerek kendini geliştirici faaliyetlere zaman ayırdığını belirtmiştir. Ayrıca (Ö4) kodlu öğretmen “...arkadaşım derse geleceği için yapacağım etkinlikleri şöyle bir gözden geçirdim. Öğretmen kitabını biraz daha fazla inceledim. Biraz daha kendimi hazır hissetme gereği duydum ...” demiş kendisinin de hazırlıklı derse girme ve yapılacak etkinlikleri gözden geçirme suretiyle güdülendiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu kendi meslektaşlarının derslerine gelmelerinin kendileri üzerinde daha fazla hazırlık yapmak yönünde güdüleyici bir etkisi olduğunu söylemişlerdir. Örneğin, (Ö5) kodlu öğretmen “...derse daha fazla hazırlanmanız gerekiyor sınıfta en

az sizin kadar bilgi sahibi birisi var ...” demiştir. Burada hem kendi meslektaşının uzman olarak görmüş hem de kendisinin potansiyelini ortaya çıkarmak için daha fazla çalışması gerektiğinin farkına vardığını belirtmiştir. (Ö10) kodlu öğretmen ise görmüş olduğu bir uygulamanın kendisini motive ettiğini ve kendi sınıfında uygulamaya motive ettiğini belirtmiş ve “...bana bir motivasyon oldu. Ben de şu anda akıllı tahtayı daha çok kullanıyorum...” demiştir.

Buna göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarının kendilerini sınıflarında ziyaret edecek olmasının, kendilerini derse daha hazırlıklı girmeye güdülediği ve meslektaş denetiminin bir öğretim aracı haline dönüştüğü söylenebilir. Tighe ve Bradshaw (2013) da meslektaş denetiminin öğretmenleri güdüleyici etkisi olduğu yönünde bir sonuca varmıştır.

4.3.1.2 Meslektaş denetiminde gelişim fırsatı

Meslektaş denetimi öğretmenlere mesleki açıdan gelişim fırsatı sunan bir alternatif denetim modelidir. Gelişim fırsatı bu denetim modelinin öğretmen kategorisinin alt kategorisini oluşturmaktadır ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde vurgulanan bir husustur. Öğretmenler belirli aralıklarla hizmet içi eğitim seminerine alınmakta ve bu seminerlere çoğu zaman yönetim tarafından zorunlu olarak gönderilmektedirler. Bazı öğretmenler çoğu zaman istemleri dışında gönderildikleri ve ilgi ve istekleri doğrultusunda planlanmamış olan bu hizmet içi eğitim faaliyetlerine bazen faaliyetin içeriğinden bazen de sunucuların hazırlıksız olmalarından dolayı katılmak istememekteler. Bu nedenle de yapılan onca seminerden istenilen verim bir türlü elde edilememektedir. Yurttaş (2014) benzer sonuçlara yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında ulaşmıştır. Ayrıca Ortaçtepe (2006) de hizmet içi eğitimin öğretmenler üzerinde sınırlı etkisi olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına ulaşmıştır.

Meslektaş denetiminde öğretmenler meslektaşları tarafından sınıf içinde gözlendikleri için öğretmenler, ihtiyaç duydukları alanlar ya da sorunlar üzerinde birbirleri ile tartışma, fikir alışverişinde bulunma imkanına sahip olmaktadır. Dolayısıyla, ilgi ve istekleri ne yönde ise arkadaşlarının kendilerini o yönde gözleme taleplerine olumlu cevap alabilirler ve varsa eksikliklerini zümre içinde giderme fırsatı yakalayabilirler. Örneği (Ö5) kodlu öğretmen bu konuda “...Sürekli bir öğretmen arkadaşım dersime girse kendimi yenileme ihtiyacı hissederim. Ben de başka bir

arkadaşımın dersine girsem, o da değişik teknikler kullanmak ve aktiviteler uygulamak ihtiyacı hisseder...” diyerek sürekli kendini yenileme ihtiyacı ve yenileme ortamı bulabileceğini belirtmiştir. (Ö12) kodlu öğretmen de “...*Ya yeni bir şey öğrenme ya da yeni bir uygulama görme imkânımız olacaktır...*” demiş ve bu denetim modelinin öğretmenlere gelişim fırsatı sunduğu vurgulamıştır.

Bu görüşlerden hareketle bazı öğretmenlerin meslektaş denetiminin kendileri için bir gelişim fırsatı olacağı görüşündedirler. Bu durum meslektaş denetiminin teftişin nihai hedefi olan geliştirme (İ.Aydın, 2013; Taymaz, 1997) işlevine de hizmet ettiği söylenebilir. .

4.3.1.3 Meslektaş denetiminde kendi özelliklerini farkına varma

Eğitim-öğretim alanında yapılan tüm çalışmaların gayesi daha kaliteli ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamaktır. Bu ortamı sağlarken de bireylerinin özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bunu yapabilmek için de bireylerin kendi özelliklerinin farkında olmaları gerekir. Benshoff (1994)’a göre meslektaş denetimi üzerine yapılan araştırmaların birinde katılımcılar büyük oranda (%86) meslektaş denetiminin kendi becerilerini, yöntem ve teknik bilgilerini ve öz farkındalıklarını geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Meslektaş denetiminde öğretmen ön görüşme, gözlem ve son görüşme süreçlerinde sadece meslektaşını gözlemlemiş ve ona fikir vermiş olmayacak, bunun yanı sıra sınıf içinde ve dışında kendi özelliklerinin de farkına varabilirler. Bu süreçler bir nevi yansıma görevi görerek bireyin kendine tuttuğu bir aynaya dönüşebilir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde meslektaş denetiminin mesleki gelişim ana kategorisinin alt kategorisi olan kendi özelliklerinin farkına varma başlığı önemlidir.

Öğretmenler sınıf içinde yapmış oldukları aktivitelerin amaca ulaşmadaki katkısını, uygulamış oldukları yöntem ve tekniklerin etkililiğini görme imkânına sahip olabilirler. Örneğin, (Ö7) kodlu öğretmen “...*izlediğim derslerin birinde derse geç kalan bir öğrenci oldu ve öğretmen öğrenciyi şaka ile karışık uyardı. Ben daha sert uyarırdım açıkçası. Sonuç olarak aynı etkiyi yarattı...*” demiş ve kendi uygulamasından daha etkili bir uygulama gördüğü için bu uygulamayı değiştirme yöntemine gidebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca aynı öğretmen kendisinin daha otoriter

bir öğretmen olmasına karşın arkadaşının aynı otoriteyi tatlı sert bir üslupla kurabildiğini gördüğünü belirtti.

Bu görüşlerden hareketle, meslektaş denetiminin sunduğu tartışma ve gözlem imkanının, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımlarına ve gerek kendi gözlemlerinden gerekse meslektaşlarının kendileri ile ilgili verdikleri bilgilerden nasıl bir öğretmen olduklarına dair bir öz farkındalık geliştirme imkanı sunduğu söylenebilir. Benschoff (1994)'un araştırması da bu yorumla uyumludur.

4.3.1.4 Meslektaş denetiminde model olma

Okulda öğretimin kalitesinin artırılması düşünüldüğünde, okul ana kategorisinin alt kategorisi olarak ortaya çıkan model olma, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde meslektaş denetiminin en sık tekrarlanan başlıklarından birisi olmuştur. (Ö2) kodlu öğretmen “...Yöntem ve teknikler bağlamında yoksa dahi eminim sınıf yönetimi anlamında bazı değişikliklere neden olacaktır ...” demiş model olmanın zümre öğretmenlerinin ders anlatma yöntemlerinde de değişikliklere yol açabileceğini belirtmiştir. Model olma alt kategorisi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde “gözleyerek öğrenme” ve “yaygınlaştırma” başlıkları göze çarpmaktadır.

Öğretimin başarılı olabilmesi için öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğretilmesi gerekmektedir. Aynı durum, öğretmenlerin öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri için de geçerlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sık sık hizmet içi eğitim seminerlerine alınmaları onların çeşitli alanlarda geliştirilmelerine olanak sağlayacaktır. Ancak daha pratik ve uygulanabilir bir denetim modeli olarak meslektaş denetimi öğrencilerin de içinde buldukları doğal ortamı sunmakta ve yapılan etkinliklerin ne derece öğrencide karşılık bulduğunu görme imkanını öğretmenlere sağlamaktadır.

Wasonga, Wanzare ve Rari, (2011)'ye göre bu model öğretmenlere kendi meslektaşlarının derslerini ne gibi hazırlıklarla girdiklerini, derslerini nasıl işlediklerini, hangi teknik ve etkinlikleri kullandıklarını ve sınıf yönetiminde ne gibi uygulamalarda bulunduğunu görme ve kendi derslerinde uygulama imkanı vermektedir. (Ö8) kodlu öğretmen “...hepimiz benzer bir eğitim ortamından geçiyoruz ancak her yiğidin farklı bir yoğurt yeme şekli olduğu gibi her öğretmenin de farklı bir ders anlatma yöntemi vardır. Ö7 hocam örneğin dersinde doğru cevap öğrenciye onu

motive etmek için bir dolar veriyor. Bu dolarları kendisi hazırlamış hatta kendi resmi de vardı üzerinde bu değişik bir yöntemdi ve beni etkiledi. Ben daha çok çikolata ile ödüllendiriyordum ama etkinliğini gördükten sonra bunu da uygulayabilirim ...” görüşünü bildirmiş ve yeni bir uygulamayı görerek öğrendiğini ve bu uygulamayı kullanabileceğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle görerek öğrenme ve yaygınlaştırma başlıklarını gerçekleştirmiş demektir.

Okul kategorisinin alt kategorisi olan model olma ile ilgili görüşlerde en çok karşılaşılan başlık olan “Gözleyerek / Görerek öğrenme” bu modelin çıkış kaynaklarından birisidir. İyi ya da kötü bir uygulama var ise meslektaşın bu uygulamayı görerek yeni bir uygulamaya yönelmesi ya da mevcut olan kötü uygulamayı terk etmesi sağlanabilir. Örneğin (Ö12) kodlu öğretmen “...yeni bir şey göremesek de nelerin yapılmaması ya da öğrencilerin yapılan uygulamalara verdikleri tepkileri görme imkanımız olacaktır...” demiş ve meslektaş denetiminin ders içi etkinliklere bir ayna tutabileceğini belirtmiştir. (Ö1) kodlu öğretmen ise konuşmanın yetersiz olduğunu belirtmiş ve “...sınıf içinde bir olay olursa öğretmen onu nasıl çözüyor görebiliriz...” diyerek görmenin öğrenme de önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Gözleyerek öğrenme konusunun değinen öğretmen sayısı oldukça fazladır ve hepsi de doğal ortamda öğretmen ve öğrencileri gözlemenin önemine vurgu yapmaktadır. Örneğin (Ö1) kodlu öğretmen “...Bir başkasının konuyu nasıl işlediği size de örnek olabilir. Bir başka öğretmenin tekniği kullanılabilir bir teknik olup size de yardımcı olabiliyor...” derken, (Ö12) kodlu öğretmen “...: En göze çarpan özelliği bence doğal bir öğrenim ortamı olması. Yapay ya da kurgulanmış bir ortam değil, gerçek bir atmosfer...” demiş ve her ikisi de meslektaş denetiminin mesleki gelişimi artırıcı olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. (Ö2) kodlu öğretmen de “...sizlerin dersini gözlemleyerek belki de çözebilirim...” diyerek gözleme yöntemi ile kendi karşılaştığı sorunları çözebileceğini ifade etmiştir.

Model olma alt kategorisinin öne çıkan bir diğer başlığı ise *yaygınlaştırmadır*. Öğretmenler yapılan görüşmelerde meslektaşının yapmış olduğu uygulamaları görme şansının kendilerine yeni ufuklar açabileceğini belirtmişlerdir. Gözlemlenen bu uygulamalar içerisinde iyi olan örnekleri alıp kendi sınıflarında uygulama fırsatı yakalayabileceklerini ve bu denetim modeli sayesinde yaygınlaştırmaya faaliyetine

hizmet etmiş olacaklarını belirttiler. Örneğin (Ö10) kodlu öğretmen “...ben dersine girdiğim öğretmen arkadaşlarımın dersinde şunu fark ettim, akıllı tahtayı çok iyi kullanıyordu. Başka bir arkadaşımın dersinde de onun ekstra çalışma kağıtları verdiğini gördüm. Bu da beni açıkçası motive etti ...” diyerek gözlemlediği bir dersten edindiği izlenimler doğrultusunda kendi dersini de planlama sürecine gideceğini ifade etmektedir. (Ö10) kodlu öğretmen yaygınlaştırma faaliyetlerini sadece okul içinde değil okullar arası bir düzlemde de yapılmasının faydalı olabileceğini belirtmiş ve “...Etki alanını daha da geliştirmek için başka okullardaki İngilizce öğretmenlerinin derslerini de gözlemlsek daha iyi olur. Ya da onlar gelip bizleri ziyaret edebilirler. Sadece okul içinde değil okullar arası yani eğitim bölgemizdeki okullarda da bunu uygulayabiliriz...” demiştir.

Yukarıdaki görüşme notlarından hareketle, meslektaş denetimi sayesinde öğretmenlerin birbirlerine model olma ve iyi örnekleri yaygınlaştırma imkanına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin uygulanan iyi örnekleri görmeleri ve kendi sınıflarında kullanmaya başlamaları, onları mesleki açıdan olumlu etkileyeceğinden, meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki becerileri üzerinde pozitif etkileri olduğu söylenebilir. Heller (1989) meslektaş denetiminin mesleki gelişime etkileri ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır.

4.3.1.5 Meslektaş denetiminde öğretişim

Meslektaş denetiminin öğretmen ana kategorisinin öğretişim alt kategorisi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak meslektaşlarının derslerine girerek gerek sınıf yönetimi gerekse uygulanan yöntem ve teknikler açısından birbirlerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin (Ö10) kodlu öğretmen “...Ben arkadaşımı bir iki saat gözlem yapmama rağmen çok şey öğrendim. Onlardan benden öğrendiler. Birbirimize katkıda bulunduk ...” demiştir. Öte yandan (Ö2) kodlu öğretmen “...herkesin herkesten öğrenecek bir şeyi var. Yeni başlayan öğretmenden de yeni gelen bir şeyler vardır, tecrübeli öğretmenden de sınıf yönetimi ve yöntem anlamında bir şeyler öğrenebiliriz ...” diyerek meslektaş denetiminin öğretişim alt kategorisine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebileceklerinin farkında olan ve kendisini geliştirmek gayesinde olan öğretmenler bu modelin etkili olduğunu ve mesleki gelişim açısından faydalı olduğu görüşünü savunmuşlardır. (Ö12) kodlu öğretmen “...sınıf yönetimi açısından hem de

yöntem ve teknikler açısından birbirimizden öğreneceğim çok şey olduğunu düşünüyorum ...” demiştir.

Bu denetim modelinin etkili olduğu ve öğretmenlere mesleki gelişim açısından sayısız faydalar sağlayabileceği öğretmen görüşleri incelendiğinde anlaşılacaktır. Bu faydaların başlıca kaynaklarından olan öğretişim alt kategorisi bu modelin önemli unsurlarındandır. Öğretişim alt kategorisinin önemi (Ö12) kodlu öğretmenin “...sınıf yönetimi açısından hem de yöntem ve teknikler açısından birbirimizden öğreneceğimiz çok şey olduğunu düşünüyorum ...” görüşünde vücut bulmaktadır. Ayrıca (Ö3) kodlu öğretmen bu modelin öğretişim alt kategorisi ile ilgili olarak “...birbirimizden daha kolay öğrenmemizi sağlıyor ...” diyerek meslektaş denetiminin mesleki gelişim açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır ki meslektaş denetimi okul içindeki atmosferi olumlu yönde geliştirecek ve öğretmenler arası işbirliğini arttıracaktır. (Ö2) kodlu öğretmen “...Öğretmenler birbirleri ile daha yakın işbirliği içinde olacaklardır. Birbirlerinin derslerin gözlemleyerek onların konuları nasıl anlattığını göreceklerdir ...” diyerek öğretişimim okul içinde yaratacağın olumlu havaya vurgu yapmıştır.

4.3.1.6 Meslektaş denetiminde denetim kaygısı

Meslektaş denetiminin öğretmen ana kategorisinin denetim kaygısı alt kategorisi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde “eleştiriye kapalılık” ve “güven” başlıkları öne çıkmaktadır. Bu iki başlıkta öğretmenler tarafından sıkça tekrarlanmıştır.

Denetim kaygısı alt kategorisinin en önemli başlığı olarak ‘eleştiriye kapalılık’ tanımlanabilir. Öğretmenler en başından itibaren denetim kelimesine karşı bir endişe ile yaklaşmaktadırlar. Denetimin rehberlik ve geliştirmek gibi amaçlarından ziyade daha çok eleştirmek ve yermek için yapıldığı anlayışı öğretmenlerde oldukça hâkim bir anlayıştır. Örneğın (Ö2) kodlu öğretmen “...Türkiye’de eleştirilere en kapalı meslek gruplarının başında öğretmenlik geldiği için, bu anlayış değışmeden denetime olan kaygının ortadan kalkması biraz zor diye düşünüyorum...” demiş ve bir mesleki öz eleştiri yapmıştır. Ayrıca (Ö3) kodlu öğretmen de “...Öğretmenler eleştirilere çok açık değiller. Hele ki bunu yapan meslektaşı ise sorunlara bile neden olabilir...” demiş öğretmenlerin eleştiriye karşı çekinceleri olduğunu ve bu nedenle de meslektaş denetiminin sorunlara yol açabileceği öngörüsünde bulunmuştur.

Denetim kaygısı yapılacak olan eleştiriden kaynaklanmaktadır. Yapılan öğretmen görüşmelerinde, öğretmenlerin hemen hemen hepsi denetime karşı çekinceli olduklarını belirtmiştir. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi eleştiriye getirene güvenmeme; ikincisi de kendine güvenmemedir. (Ö12) kodlu öğretmen “...bunun nedeni kendi eksikliklerin ortaya çıkmasından korktukları için olabilir...” demiş ve öğretmenlerin kendi eksikliklerini gizlemek için denetime karşı olduklarını ifade etmiştir. Öte yandan (Ö1) kodlu öğretmen “...Öğretmenler arasında beni eleştiriyor, iyiliğim için değil de beni yermek için bunu yapıyor anlayışı hakim olabilir...” demiş ve öğretmenlerin yapılan eleştirilerde art niyet olabileceği düşüncesinin hakim olma ihtimalini vurgulamıştır. Ayrıca (Ö12) kodlu öğretmen “...belki bazı meslektaşlarımız kendilerinin dersinin gözlemlenmesinden rahatsız olabilirler...” diyerek öğretmenlerin denetimden rahatsızlık duyabileceklerini belirtmiştir. Meslektaş denetiminde denetleyen ve denetlenen süre aynı ortamda olmasının çeşitli rahatsızlıklara neden olabileceği ileri sürülmüştür.

Denetim kaygısı alt kategorisinin bir diğer başlığı ise güvendir. Güven sağlıklı iletişim kurmanın olmazsa olmazlarından. Denetçi ve denetlenen arasında düzgün bir ilişki kurulabilmesi için her iki unsur arasında güven temeline dayalı bir ilişki kurulmuş olması gerekmektedir. Meslektaş denetiminde oluşturulan gruplardaki öğretmenler zaten birbirlerini tanıdıkları ve istekli olarak bir araya geldikleri için bu güven köprüsünün kurulmasında çok da zorlanılmayacaktır. (Ö7) kodlu öğretmen “...Ben tanıdığım bildiğim bir arkadaşımın eleştiri alırsam, olumsuz bir şey söylerse bana; şöyle yaparsan daha iyi olur diye söylerse daha az kırılırım gibi geliyor bana...” demiş ve eleştiren ya da görüş bildiren kişinin tanıdık olmasının daha etkili olacağını vurgulamıştır. Öte yandan (Ö10) kodlu öğretmen “...Olmam çünkü zaten arkadaşım oldukları için beni yanlış anlayacaklarını düşünmüyorum. Tanımadığım bir insanın dersine girseydim belki de rencide olabilir. Ancak çalışma arkadaşlarıma zaten olumsuz gördüğümüz şeyleri belirtiyoruz...” demiş ve zaten yaptıkları bir uygulamanın kendilerini olumsuz yönde etkilemeyeceğini ifade etmiştir.

Güven duygusunun her ilişkide önemli olduğu zaten bilinmektedir. Denetimde de olmazsa olmazlardan güven. Kendine güven, denetleyene güven ve materyallere güven başlıca unsurlardır. Kişinin denetim kaygısı taşımaması için yukarıdaki unsurlara güvenmesi gerekir. Aksi takdirde yapılan denetleme sürecinin etkililiğinde söz etmek olanaksızdır. Bu güven duygusu arkadaşlıkta en üst düzeydedir. Bu nedenle

denetimin amacına ulaşmasına hizmet edecektir. Örneğin (Ö10) kodlu öğretmen “...Arkadaşımın dersime girmesinden rahatsız olmam...” demiş ve arkadaş ile denetim kaygısı arasında ters orantı kurmuştur. Aynı öğretmen “...Müfettişin dersime girip beni değerlendirmesindenense meslektaşımın beni değerlendirmesi daha faydalı ve etkin olur...” diyerek tanımadığı bir uzmandansa tanıdığı bir meslektaşının yorumlarının daha etkili olacağını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da arkadaş ile aynı ortamda çalışmanın, benzer sorunları yaşıyor olmanın ve dolayısıyla getireceği çözümlerin daha gerçekçi olacağına olan inancın olduğunu söylemek yanlış olmaz. (Ö2) kodlu öğretmen de “...Ben arkadaşlarımdan yorumlarına daha çok güvenirim...” demiştir. Arkadaş olmaktan ve karşılıklı güven duygusuna sahip olmaktan olsa gerek en ağır eleştirilere bile bazen insanlar kırılmazlar. Bunu (Ö7) kodlu öğretmen şöyle dile getiriyor: “İşe yaramayan ya da yarayan şeyleri direkt söyleyebiliyorum. Karşımdaki kırılmayacak ve beni anlayacaktır diye düşünüyorum”.

4.3.2 Meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde, uygulanan ön test ve son test ve yüz yüze görüşmelerden elde edilen çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik etkilerine dair görüşlerine yer verilmiştir. Çizelge 4.8. öğretmenlerin okul kategorisine yönelik ön test ve son test yüzdelerini göstermektedir.

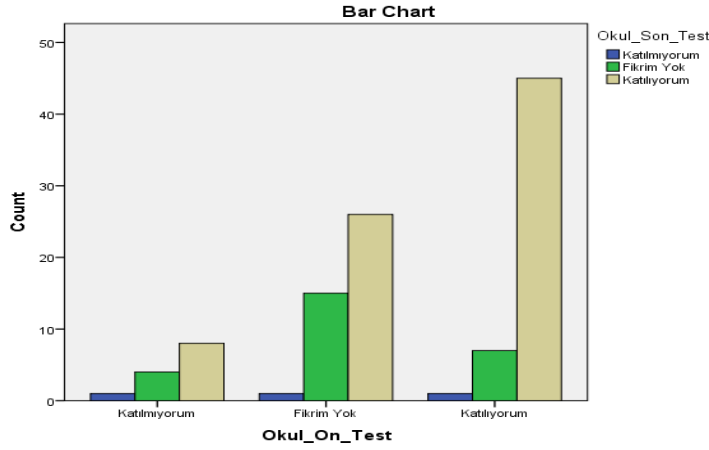
Çizelge 4.8: Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

	Ön test		Son test		Fark		p-değeri McNemar Bowker Test (X^2)
	n	%	n	%	n	%	
Katılmıyorum	13	12.0	3	2.8	-10	9.2	,000
Fikrim Yok	42	38.9	26	24.1	-16	14.8	
Katılıyorum	53	49.1	79	73.1	26	24	
Total	108	100	108	100			

Çizelge 4.8 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul boyutu ile ilgili görüşlerinin neredeyse yarısı (%49.1) ön testte katılıyorum düzeyinde iken bu oran son testte 24 puan artış göstererek %73.1’e yükselmiştir. Ayrıca ön testte ifade edilen 13 katılmıyorum düzeyindeki görüş son testte 3’e düşmüştür. Genel olarak öğretmenlerin ön test ve son testteki görüşlerinin analizinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen bulgulardan hareketle meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkililiğine dair öğretmen görüşleri ön testte yarıya yakın iken, uygulama sürecinin ardından 24 puan artarak %73.1’e ulaşması, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler şekil 4.8’de gösterilmektedir.



Şekil 4.8 : Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.8 öğretmenlerin genel olarak meslektaş denetiminin okul kategorisi üzerindeki etkisine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil 4.8 incelendiğinde görülüyor ki katılmıyorum düzeyindeki görüşlerin bir kısmı uygulama sonrasında hem fikrim yok hem de katılıyorum düzeyine geçiş göstermiştir. Fikrim yok düzeyindeki görüşlerin yarıya yakını katılıyorum düzeyine geçmiştir. Buna karşın katılıyorum düzeyinden fikrim yok düzeyine az da olsa bir geçiş görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair görüşleri ayrıca cinsiyet bazlı olarak da incelenmiştir. Gruplardaki öğretmenlerinin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair görüşlerini gösteren yüzdeler çizelge 4.9 verilmiştir.

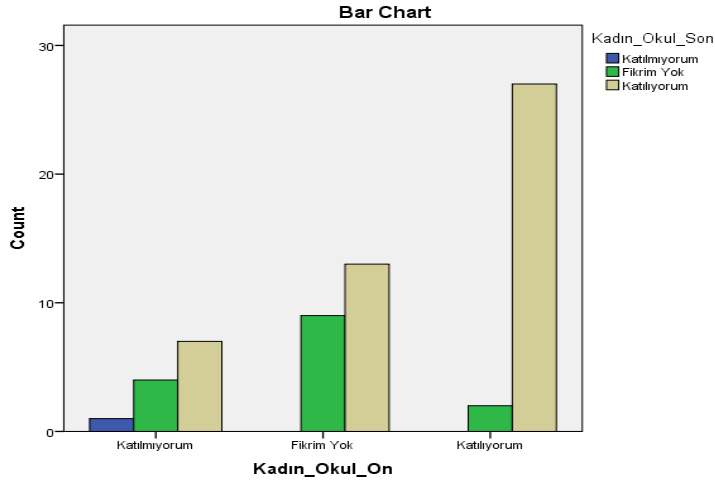
Çizelge 4.9: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okula Etkilerine Dair Görüşleri

		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%		
Katılmıyorum	Kadın	12	19.0	1	1.6	-11	17.4		
	Erkek	1	2.2	2	4.4	+1	2.2		
Fikrim Yok	Kadın	22	34.9	15	23.8	-7	11.1		
	Erkek	20	44.4	11	24.4	-9	20		
Katılıyorum	Kadın	29	46.0	47	74.6	+18	28.6		
	Erkek	24	53.3	32	71.1	+8	17.8		
Total	Kadın	63	100	63	100				,000
	Erkek	45	100	45	100				,207

Çizelge 4.9 gösteriyor ki kadın öğretmenlerin neredeyse yarısı (%46) ön testte meslektaş denetiminin okul kategorisine olumlu etkilerine ilişkin görüş bildirirken bu yüzde son testte 28.6 puan artış göstererek %74.6'ya yükselmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptamıştır ($p<,05$). Erkek öğretmenlerin katılıyorum düzeyindeki görüşlerinde 17.8 yüzdeler artış olmasına ve son testte %71.1'e ulaşmasına rağmen farklılık istatistiksel olarak anlamlı ölçülmemiştir ($p<,05$).

Cinsiyet bağlamında meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkililiği ile ilgili ön test ve son test yüzdelerinde her iki grupta da artış olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı farklılığın sadece kadın öğretmenlerde bulunması, çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkililiği hususunda daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler şekil 4.9’da görülmektedir.

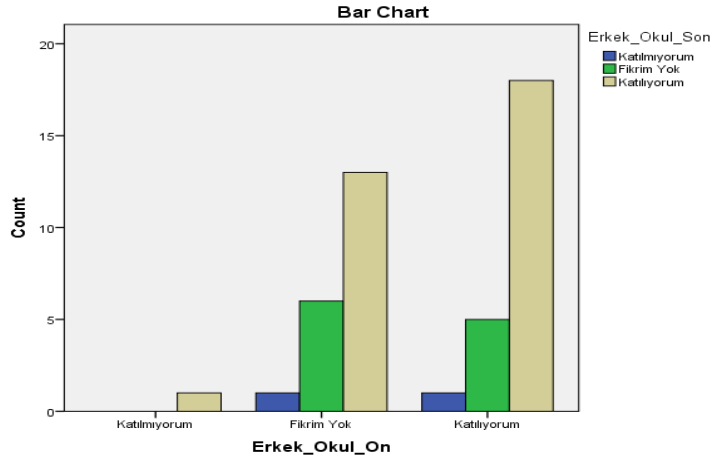


Şekil 4.9 : Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.9 kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul boyutu üzerindeki etkililiğine dair öğretmen görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil 4.9 incelendiğinde görülüyor ki hem “Katılmıyorum” hem de “Fikrim yok” düzeyinden “Katılıyorum” düzeyine uygulama süreci sonrasında önemli bir geçişlilik görülmektedir. Öte yandan çok az da olsa katılıyorum düzeyinden “Fikrim yok” düzeyine geçiş olmuştur.

Şekil 4.9 da gösterilen uygulama süreci sonrası kadın öğretmenlerin görüşlerindeki değişiklikler, bu gruptaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik pozitif düşündükleri yönünde yorumlanabilir.

Erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler şekil 4.10’da görülmektedir.



Şekil 4.10: Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.10 erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul kategorisi üzerindeki etkililiğine dair öğretmen görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil 4.10 gösteriyor ki cinsiyet bakımından erkek olan çalışma grubundaki İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde ön testte katılmıyorum düzeyindeki görüşlerin tamamı son testte katılıyorum düzeyine geçerken, fikrim yok ve katılıyorum düzeylerindeki bazı görüşlerin son testte katılmıyorum düzeyine geçmiştir. . Öte yandan en çok geçiş fikrim yok düzeyinden katılıyorum düzeyine olmuştur. Hem “Katılıyorum” hem de “Fikrim yok” düzeylerinden uygulama süreci sonrasında bazı öğretmen görüşlerinin “Katılmıyorum” düzeyine geçmiş olması, erkek öğretmenlerin sürecin okul kategorisi üzerinde bazı olumsuz etkileri olabileceği şeklinde düşünmektedirler.

Hizmet yılları bağlamında öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişimler çizelge 4.10’da sunulmuştur.

Çizelge 4.10: Öğretmenlerin Hizmet Yılı Bazında Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

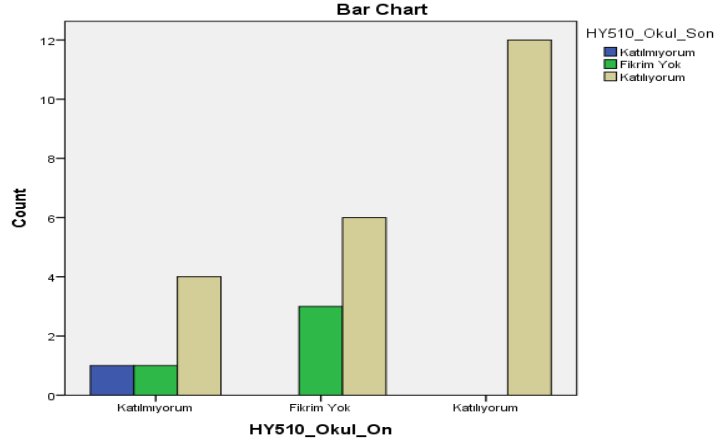
		Ön test		Son test		Fark		p-değeri
		n	%	n	%	n	%	
Katılmıyorum	5-10 H.Y.	6	22.2	1	3.7	-5	18.5	Kappa
	11-15 H.Y.	4	8.9	1	2.2	-3	6.7	Kappa
	16-20 H.Y.	3	8.3	1	2.8	-2	5.5	McNemar Bowker
Fikrim Yok	5-10 H.Y.	9	33.3	4	14.8	-5	18.5	Kappa
	11-15 H.Y.	18	40.0	15	33.3	-3	6.7	Kappa
	16-20 H.Y.	15	41.7	7	19.4	-8	22.3	McNemar Bowker
Katılıyorum	5-10 H.Y.	12	44.4	22	81.5	10	37.1	Kappa
	11-15 H.Y.	23	51.1	29	64.4	6	13.3	Kappa
	16-20 H.Y.	18	50.0	28	77.8	10	27.8	McNemar Bowker
Total	5-10 H.Y.	27	100	27	100			,008
	11-15 H.Y.	45	100	45	100			,306
	16-20 H.Y.	36	100	36	100			,034

Çizelge 4.10’a bakıldığında görülüyor ki hizmet senesi bakımından 5 – 10 yıl hizmet yılına sahip öğretmen grubunda bulunanların ön testteki okul boyutu ile ilgili katılıyorum düzeyindeki görüşleri %44.4 iken, son testte 37.1 puan artarak %81.5’e yükselmiştir ve istatistiksel olarak farklılık anlamlı çıkmıştır ($p < .05$). Ayrıca hizmet yılı 16 – 20 yıl arasında olanların ön testte ki katılıyorum düzeyindeki görüşleri toplam tüm görüşlerin yarısını oluştururken, son testte 27.8 puan artış göstererek %77.8’e ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. En az değişiklik ise hizmet yılı bakımından 11 – 15 yıl tecrübeye sahip olan öğretmenlerde görülmüştür ve bu hizmet yılındaki öğretmenlerin görüşlerindeki değişiklikler istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Hizmet yılı bakımından en kıdemli grup olan 16-20 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenler ile en az hizmet yılına sahip olan 5-10 yıl grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde görülmektedir ki her iki grubunda yüzdeleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkiliği ile ilgili öğretmen görüşleri hizmet yılları bağlamında ele alındığında, 5-10 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenler ile 16-20 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla, bu çalışma gruplarındaki öğretmenlerin meslektaş denetimini “okul” kategorisine yönelik etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri söylenebilir.

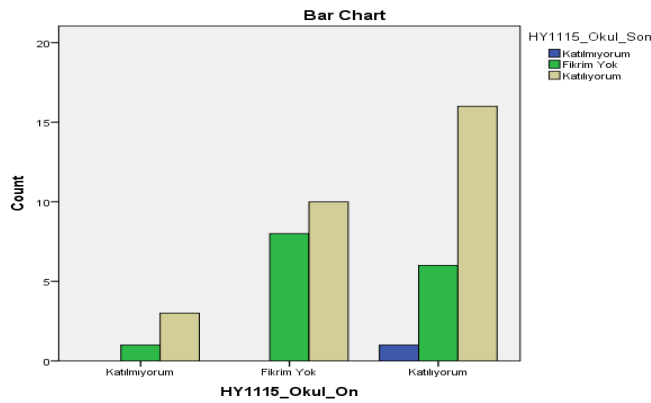
Şekil 4.11’de hizmet yılı bakımından 5-10 yıl grubunda olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair öğretmen görüşlerini göstermektedir.



Şekil 4.11: Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.11, 5 – 10 yıl grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul boyutu üzerindeki etkililiğine dair öğretmen görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Dikkatli incelendiğinde görülecektir ki ön testte katılmıyorum düzeyindeki görüşlerin yarısından fazlası son testte katılıyorum düzeyine geçmiştir. Öte yandan ön testte katılmıyorum düzeyindeki görüşlerin yaklaşık olarak 1/5 i ise fikrim yok düzeyine geçmiştir. Ön testte fikrim yok düzeyindeki düşüncelerin yaklaşık olarak yarısı son testte katılıyorum düzeyine geçmiştir ve bu gruptaki en yüksek sayıyı katılıyorum oluşturmaktadır.

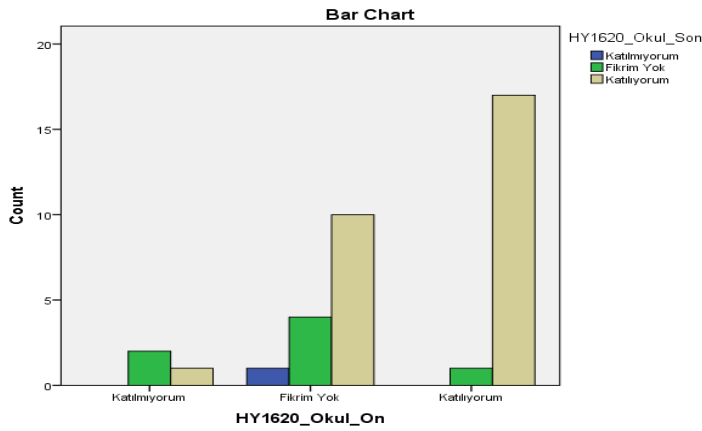
Şekil 4.12’de hizmet yılı bakımından 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair öğretmen görüşlerini göstermektedir.



Şekil 4.12 : Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.12, 11 - 15 yıl grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul kategorisi üzerindeki etkililiğine dair öğretmen görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Açıkça görülmektedir ki katılıyorum düzeyindeki görüşler en fazla olan görüşlerdir. Hem katılmıyorum hem de fikrim yok düzeylerindeki görüşlerden önemli oranda katılıyorum düzeyine geçişler olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öte yandan katılıyorum düzeyinden de fikrim yok ve katılmıyorum düzeylerine az da olsa bir geçiş görülmektedir.

Şekil 4.13’de hizmet yılı bakımından 5-10 yıl grubunda olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine dair öğretmen görüşlerini göstermektedir.



Şekil 4.13 : Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Okul Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.13, 16 - 20 yıl grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul boyutu üzerindeki etkililiğine dair öğretmen görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Çalışma grubunun en kıdemli grubu olan 16-20 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerinin “Fikrim yok” düzeyindeki görüşlerinin yarıdan fazla son teste “Katılıyorum” düzeyine geçmiştir. Öte yandan az da olsa “Katılıyorum” ve “Fikrim yok” düzeylerinden bir alt düzeye geçişler görülmektedir.

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde meslektaş denetiminin “okul” ana kategorisine bağlı 5 alt kategori göze çarpmaktadır. Meslektaş denetiminin okul kategorisine ait alt kategorileri çizelge 4.11’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11: Meslektaş Denetiminin Okul Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategoriler
Meslektaş Denetiminde Okul	Okul Başarısı Eşgüdüm Okul İçi İletişim

Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerde meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik etkileri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar “Okul başarısı”, “eşgüdüm” ve “okul içi iletişim” kategorileridir. Bu bölümde meslektaş denetiminin okuldaki başarıyı, eşgüdümü ve iletişimi nasıl etkilediği ele alınmıştır.

4.3.2.1 Meslektaş denetiminde okul başarısı

Okul başarısını arttırmak denetimin amaçlarından birisidir. Bunu yapmak için de okuldaki öğretim ve eğitim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılması gerekmektedir. Öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması içinde öğretimin paydaşlarının düzenli, organize ve birlikte hareket etmesi kaçınılmazdır. Örneğin Ö2 okul başarısı ile ilgili olarak şunları demiştir: *“Ben iyi şekilde öğretmek için elimden geleni yapıyorum ancak benim tek başıma okulu uçurmam imkansızdır. Bu nedenle birlikten güç doğar diyerek tüm öğretmenlerin ya da en azından çoğunun bu gayreti taşıması gerekir ki okul başarıya ulaşsın.”* Ö4 de benzer ifadelerde bulunmuş ve *“Bizlerin ortak hareket etmesi yani eşgüdümü sağlaması gerekir ki okul başarıya ulaşsın”* demiştir. Ö7 ise *“Biz öğretmenlerin okulda olmalarının tek bir sebebi var: öğretmek. Bunu yaparsak hem biz hem de okulumuz başarıya ulaşır. Başarılı olmaktan daha fazla ne mutlu edebilir ki bizi?”* demiştir. Son olarak da Ö12 *“Bence meslektaş denetiminin en can alıcı noktası okulu harekete geçirmesidir. Harekete geçen ve çalışan bir topluluğun başarısız olması çok zordur.”* demiştir ve meslektaş denetiminin okul için önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen görüşlerinden hareketle, meslektaş denetiminin öğretmenleri birlikte çalışmaya yönelttiği ve birlikte çalışmanın da okulu başarıya götüreceğine inandıkları

söylenbilir. Bu nedenle, meslektaş denetiminin okul başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Heller (1989) yapmış olduğu çalışmada meslektaş denetiminin okul başarısına etkisi olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

4.3.2.2 Meslektaş denetiminde eşgüdüm

Meslektaş denetiminin ana kategorilerinden olan okul kategorisi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan alt başlıklardan biriside “eşgüdüm” dür. Eşgüdüm öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sıkça tekrar edilen bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Meslektaş denetiminin etkinliği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “eşgüdüm” başlığının önemli bir başlık olduğu görülecektir. Eşgüdüm meslektaş denetiminin etkinliğini artırıcı bir unsur olarak ifade edilmektedir. Örneğin (Ö2), (Ö5) ve Ö7 kodlu öğretmenler “...müfredatın neresinde olduklarını göreceğ ve birlik sağlanacaktır ...” dediler. Öğretmenlerin meslektaş denetimi etkin bulmalarında en önemli unsurlardan birisidir eşgüdüm. (Ö2) kodlu öğretmen ayrıca “... eğer ben geride kalmış isem arkadaşımın hangi yöntemleri kullanarak oraya geldiğini görme fırsatım olacaktır. Bu benimde daha hızlı ve doğru ders anlatmama yardımcı olacaktır ...” görüşünü belirterek meslektaş denetiminin öğretmenler arasında koordinasyonun sağlanmasına yarayacağını vurguladı.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden hareketle, meslektaş denetiminin öğretmenler arasında eşgüdümü ve ortak hareket etmeyi sağladı söylenebilir. Bu bulgular Bell ve Mladenovic (2008)’in bulguları ile uyumluluk göstermektedir.

4.3.2.3 Meslektaş denetiminde iletişim

İletişim alıcı ve verici arasında bir mesajın taşınması olayıdır. Buradaki alıcı ve verici unsurları denetleyen ve denetlenen konumlarındaki öğretmenlerdir. 3 ya da 4 kişilik gruplardan oluşan meslektaş denetimi sürecinde öğretmenler sırasıyla hem denetçi hem de denetlenen konumuna geçmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen bazen mesajı gönderen bazen de mesajı alan durumundadır. Dolayısıyla, her iki pozisyonunda ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilen durumda olmak öğretmene iletişim konusunda avantaj sağlamaktadır. İletişim açısından böyle bir avantaja sahip olan okul, unsurları

arasındaki iletişim kalitesini de arttıracak ve bu kalite okul kültürünün gelişmesine ve devam ettirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde meslektaş denetiminin okul ana kategorisinin iletişim alt kategorisinde en çok öne çıkan başlık “empati ve duygudaşlık” idi. Empati kendini başkasının yerine koyabilme olarak tanımlanırken, duygudaşlık ise karşısındakinin olaylar karşısında gösterdikleri duygusal tepkileri anlama olarak tanımlanabilir. Empati ve duygudaşlık başlığı meslektaş denetimi ile yakından ilgilidir çünkü aynı ya da benzer bir sosyal ortamda bulunan ve fiziki şartlarda eğitim - öğretim faaliyetini sürdürmeye çalışan öğretmenlerini birbirlerini anlamaları ve kendilerin onların yerine koymaları hiç de zor olmasa gerek.

Empati ve duygudaşlık ile ilgili (Ö8) kodlu öğretmen “... Birbirimizi tanıdığımız için bir şeyleri anlatmak daha kolay oluyor...” demiştir. Öte yandan (Ö7) kodlu öğretmen “...Birbirimize yaşadığımız duyguyu ya da sınıfta yaşadığımız hisleri direk aktarabiliyoruz çünkü arkadaşım ve belirli bir eğitim jargonu kullanmak zorunda değilim...” diyerek çalışmaya katılan öğretmenler arasındaki iletişimin çok daha kolay kurulabileceğini vurgulamıştır. (Ö2) kodlu öğretmen ise “...Uzun bir süreç olan öğretim yılında bir öğretmen bütün derslerini aynı enerjiyle işlemeyebilir. Bazen bizlerde, bazen de öğrencilerde performans düşebiliyor. Bunu gördüğümüzde duygudaşlık kurabiliriz...” demiş ve meslektaş denetimi uygulamasındaki öğretmenlerin duyguları anlamada ve performansı doğru değerlendirmede daha başarılı olacağını ifade etmiştir.

4.3.3 Meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde, uygulanan ön test ve son test ve yüz yüze görüşmelerden elde edilen çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik etkilerine dair görüşleri sunulmuştur.

Çizelge 4.12’de öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair düşüncelerini göstermektedir.

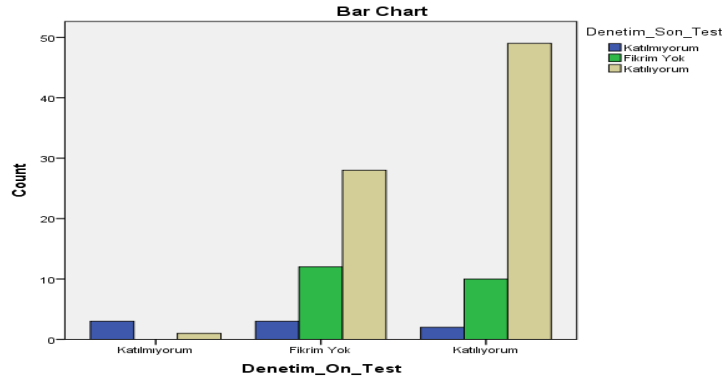
Çizelge 4.12: Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

	Ön test		Son test		Fark		p-değeri
	n	%	n	%	n	%	
Katılmıyorum	4	3.7	8	7.4	4	3.7	,008
Fikrim Yok	43	39.8	22	20.4	-21	19.4	
Katılıyorum	61	56.5	78	72.2	17	15.7	
Total	108	100	108	100			

Çizelge 4.12 incelendiğinde görülecektir ki ön testteki öğretmen görüşlerinin yarıdan fazlası (%56.5) katılıyorum düzeyinde iken, son testte bu değer 15.7 puan artarak % 72.2’ye ulaşmıştır ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Öte yandan meslektaş denetiminin denetim üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşlerinin “Katılmıyorum” düzeyindeki görüş sayısı ön testte 4 iken, bu sayı şaşırtıcı olarak son testte 8’e yükselmiştir. Öğretmenlerin görüşlerindeki olumsuz değişiklikler genel olarak uygulanabilirlik ve nesnellik maddelerinde değişiklikler göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler uygulama sürecinin ardından meslektaş denetiminin uygulanabilirliğinin kolay olmayabileceğini ve değerlendirmelerin nesnel olmayabileceğini ifade etmişlerdir. Blackmore (2005) de bu yönde sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması, meslektaş denetimini “denetim” bağlamında etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 4.14’de çalışma grubundaki 12 İngilizce öğretmeninin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair görüşleri verilmiştir.



Şekil 4.14 : Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.14, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Ön test ve son testteki meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair öğretmen görüşleri çizelge 4.13’de verilmiştir.

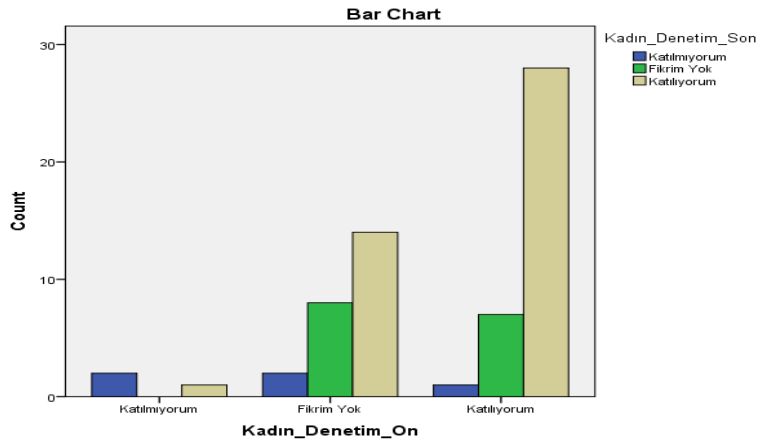
Çizelge 4.13: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

		Ön tes		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	Mcnemar Bowker Test	
Katılmıyorum	Kadın	3	4.8	5	7.9	2	3.1		
	Erkek	1	2.2	3	6.7	2	4.5		
Fikrim Yok	Kadın	24	38.1	15	23.8	-9	14.3		
	Erkek	19	42.2	7	15.6	-12	26.6		
Katılıyorum	Kadın	36	57.1	43	68.3	7	11.2		
	Erkek	25	55.6	35	77.8	10	22.2		
Total	Kadın								,024
	Erkek								,028

Çizelge 4.13 açıkça gösteriyor ki erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine dair görüşlerindeki artış (%22.2), kadın öğretmenlerin bu boyut ile ilgili görüşlerindeki artışı (%11.2) neredeyse ikiye katlamıştır. Erkeklerde son testte katılıyorum düzeyindeki görüşler toplam görüşlerin %77.8’ini oluştururken, kadınlarda bu seviyedeki görüş yüzdesi 68.3’te kalmıştır. Şaşırtıcı olarak her iki grubunda katılmıyorum düzeyindeki ön test ve son testte artış görülmektedir. Her iki cinsiyet grubundaki görüşlerin ön test ve son testteki farkları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Buna göre, cinsiyet bakımından incelendiğinde çalışma grubundaki hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması, meslektaş denetimini “denetime” yönelik etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

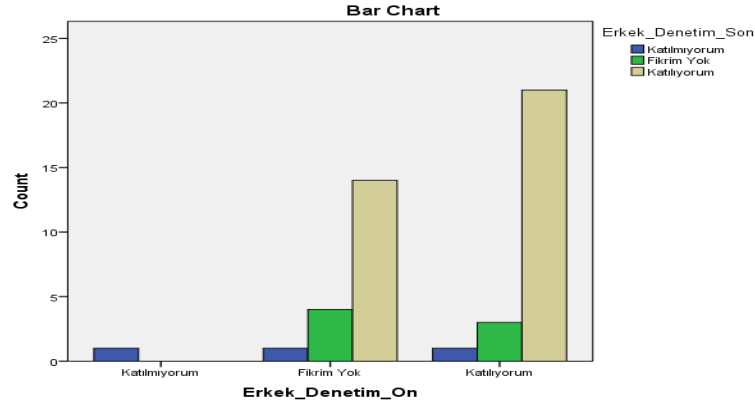
Aşağıdaki 4.15 numaralı şekilde çalışma grubundaki 7 kadın İngilizce öğretmenin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair görüşlerindeki uygulama sonrasında meydana gelen değişimler gösterilmektedir.



Şekil 4.15: Kadın Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.15, çalışma grubunda bulunan kadın öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri görmekteyiz. Şekil dikkatli incelendiğinde görülecektir ki ön testte katılmıyorum düzeyinde olan görüşlerin yarıdan fazlası bir üst düzey olan fikrim yok düzeyine, yarıdan biraz azı da katılıyorum düzeyine geçmiştir. Öte yandan fikrim yok düzeyindeki görüşlerin yarıya yakını katılıyorum düzeyine geçerken az bir sayıda görüş ise bir alt düzey olan katılmıyorum düzeyine geçiş göstermiştir.

Aşağıdaki 4.16 numaralı şekilde çalışma grubundaki 5 erkek İngilizce öğretmeninin meslektaş denetiminin denetime yönelik etkilerine dair görüşlerindeki uygulama sonrasında meydana gelen değişimler gösterilmektedir.



Şekil 4.16: Erkek Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.16, çalışma grubunda bulunan erkek öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Çalışma grubundaki erkek İngilizce öğretmenleri de kadın İngilizce öğretmenleri gibi meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik etkilerine dair genel olarak pozitif görüş bildirmişlerdir. Ön testte fikrim yok düzeyindeki görüşlerin yarısından fazlası son testte katılıyorum düzeyine geçmiştir. Fikrim yok seviyesindeki çok az görüş katılmıyorum düzeyine geçmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik etkileri ile ilgili bir diğer analiz de hizmet yıllarına göre yapılmıştır. Hizmet yılı bakımından 3 gruba ayrılan çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri çizelge 4.14’de verilmiştir.

Çizelge 4.14: Hizmet Yılı Bazında Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Etkilerine Dair Görüşleri

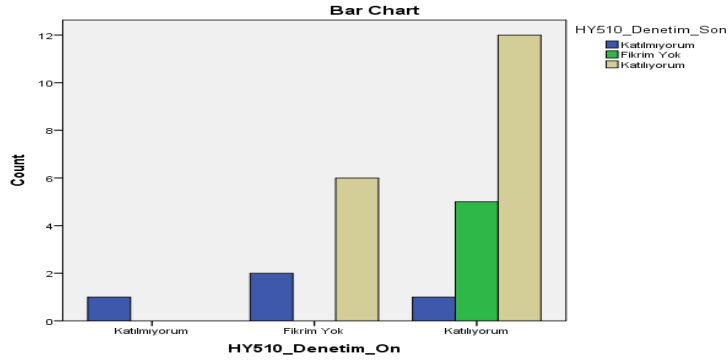
		Ön test		Son test		Fark		p-değeri	
		n	%	n	%	n	%	McNemar Bowker Test (X) ²	
Katılmıyorum	5-10 H.Y.	1	3.7	4	14.8	3	11.1		
	11-15 H.Y.	1	2.2	3	6.7	2	4.5		
	16-20 H.Y.	2	5.6	1	2.8	-1	2.8		
Fikrim Yok	5-10 H.Y.	8	29.6	5	18.5	-3	11.1		
	11-15 H.Y.	21	46.7	13	28.9	-8	17.8		
	16-20 H.Y.	14	38.9	4	11.1	-10	27.8		
Katılıyorum	5-10 H.Y.	18	66.7	18	66.7	0	0		
	11-15 H.Y.	23	51.1	29	64.4	6	13.3		
	16-20 H.Y.	20	55.6	31	86.1	11	30.5		
Total	5-10 H.Y.	27	100	27	100				,378
	11-15 H.Y.	45	100	45	100				,123
	16-20 H.Y.	36	100	36	100				,017

Çizelge 4.14 hizmet yıllarına göre öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine olum tutumlarını göstermektedir ve çizelgede de açıkça görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı değişiklik sadece en tecrübeli grup olan 16 – 20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin görüşlerinde görülmektedir ($p < .05$). Bu gruptaki öğretmenlerin ön testte katılıyorum düzeyindeki görüşleri, toplam görüşlerin %55.6’sını oluştururken, son testte ise katılıyorum düzeyindeki görüşler 30.5 puan artarak %86.1’e ulaşmıştır. 11 – 15 yıllık tecrübeye sahip olan grupta ise 13.3 yüzdeler bir artış olmasına ve katılıyorum düzeyindeki görüşlerin %64.4’e ulaşmasına rağmen anlamlı bir değişiklik görülmemektedir. Öte yandan, 5 – 10 yıllık tecrübeye sahip olan grupta ise katılıyorum düzeyindeki ön test görüşleri %66.7 iken son testte herhangi bir değişiklik görülmemiş ve aynı düzeyde kalmıştır. Ayrıca bu grubun katılmıyorum düzeyindeki görüşler ön testte 1 iken, son testte 4’e çıkmıştır. Başka bir ifade ile 5 -10 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin denetime karşı olan tutumlarında katılmıyorum düzeyinde artış olmuştur.

Buna göre, meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik öğretmen görüşlerinde ön test ve son test yüzdeleri arasında anlamlı farklılık sadece 16-20 yıl hizmet yılına

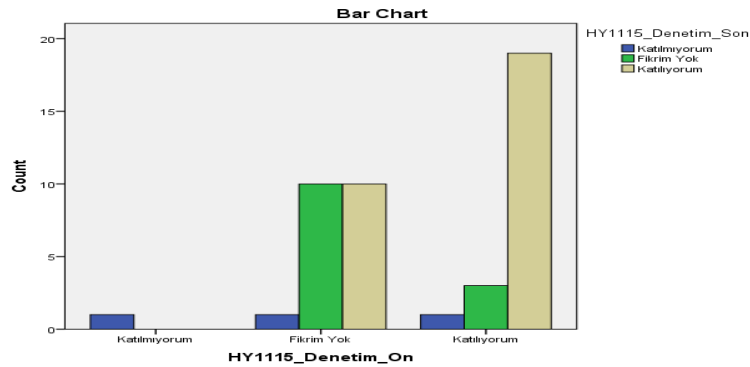
sahip olan grupta görüldüğünden, meslektaş denetiminin uygulama sürecinin en çok bu çalışma grubundaki öğretmenler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin oluşturdukları ve hizmet yılı bakımından en genç grup olan 5-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin ön test ve son testteki meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikler şekil 4.17’de verilmiştir.



Şekil 4.17: Hizmet Yılı 5 – 10 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri

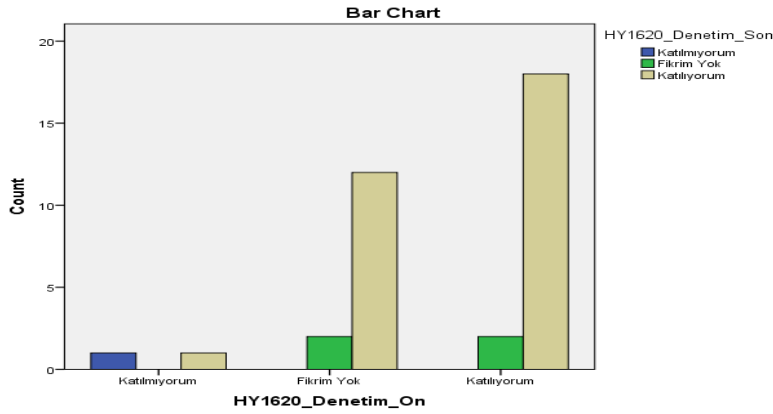
Şekil 4.17 hizmet yılı bakımından 5 – 10 yıllık hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine olan etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil incelendiğinde, bu hizmet yılı grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim olgusunu çekinilen bir olgu olmaktan çıkarmadığını söyleyebiliriz. Uygulama süreci öncesinde “Katılıyorum” düzeyindeki görüşlerin bir kısmının süreç sonrasında alt düzeylere geçiş yapmış olmasının bazı öğretmenlerin süreç ile ilgili bazı önemli soru işaretlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buradaki bulgular Blackmore (2005) ile uyumluluk gösterirken Taşdan (2008) ile çelişmektedir.



Şekil 4.18: Hizmet Yılı 11 – 15 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri

Şekil 4.18 hizmet yılı bakımından 11 – 15 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine olan etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir. Şekil 4.18 de görüldüğü gibi hizmet yılı bakımından 11 - 15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinde de önemli değişiklikler görülmektedir. En fazla değişim “Fikrim yok” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu düzeyden hem alt hem de üst düzeye geçiş görülmektedir. Ancak “Fikrim yok” düzeyindeki görüşlerin hemen hemen yarısı “Katılıyorum” düzeyine geçerken, “Katılıyorum” düzeyinden de diğer her iki düzeye az da olsa geçiş görülmektedir. Bu geçişliliklerin “Katılıyorum” düzeyindeki görüşlerin 13.3 puan artmasına karşın anlamlı farklılık çımasını önlediği düşünülebilir.

Şekil 4.19 hizmet yılı bakımından 16 – 20 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim kategorisine olan etkilerine dair görüşlerindeki değişiklikleri göstermektedir.



Şekil 4.19: Hizmet Yılı 16 – 20 Yıl Olan Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Kategorisine Olan Etkilerine Dair Görüşleri

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde meslektaş denetiminin denetim ana kategorisine bağlı 5 alt kategori göze çarpmaktadır. Alt kategoriler Çizelge 4.15’te sunulmuştur.

Çizelge 4.15: Meslektaş Denetiminin Denetim Ana Kategorisi ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategoriler
Meslektaş Denetiminde Denetim	Etkililik Nesnellik Süreklilik Durumsallık Uygulanabilirlik

Öğretmenlerin meslektaş denetimi bağlamında denetim kategorisi altında yer alan alt temalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak benzer görüşler bildirdikleri görülmektedir.

4.3.3.1 Meslektaş denetiminde etkililik

Öğretmenlerin “etkililik” alt kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde denetimin etkililiği ve denetçinin etkililiği gibi alt başlıklarının öne çıktığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenler “denetimin etkililiği” ile ilgili olarak meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olduğunu ifade etmilerdir. Örneğin (Ö5) kodlu öğretmen “... bu denetlemede benimle aynı branşta, belki de benden çok daha iyi İngilizceye sahip bir öğretmen var. Benim bu modelde topu taca atma şansım yok. Anlatamadığım bir konuda laf oyunları yapma şansım da yok. En az benim kadar alanında uzman birisi beni denetliyor...” diyerek meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin görüşünü bildirmiştir. Ayrıca meslektaş denetiminde amacın, öğretimin kalitesini arttırmak olduğu görüşü de çalışmaya katılan öğretmenler tarafından tekrarlanmıştır. Örneğin (Ö4) kodlu öğretmen “...Bu eğitimsel bir denetim. Bilgi alışverişi amaçlı öğretimsel bir süreçtir. Dolayısıyla öğretimsel anlamda faydalı olduğunu düşünüyorum...” diyerek öğretmenlerin birbirlerini desteklemesinin denetimin etkililiğini arttırdığı görüşünü öne sürmüştür. Ayrıca (Ö5) kodlu öğretmen ise “...Şu bir gerçek ki sizin dersinize gelen uzman birisi ve sizin hazırlıklı girmeniz gerekiyor. Bu nedenle de başarıyı artırır diye düşünüyorum...” diyerek meslektaş denetiminin etkin bir denetim modeli olduğunu ve öğretimin kalitesini arttırdığına inandığını belirtmiştir. Buna karşın (Ö4) kodlu öğretmen yapmış olduğu ders gözleminde göze çarpan bir unsur görmemiş ve “...meslektaş denetimi etkili olabilir, ama biz birbirimizde çok farklılık görmedik. Bir meslektaşın olumlu olumsuz eleştirileri muhakkak etkili olacaktır ancak biz de çok farklılık olmadı...” demiştir.

Bir diğer alt başlık olan “denetçi etkililiği” de yapılan görüşmelerde sıkça tekrarlanan bir konudur. Örneğin (Ö4) kodlu öğretmen “...Meslektaşımın beni değerlendirmesi daha çok etkili olacaktır. Beni daha çok bilgilendirebilir. Daha bilinçli olarak inceleyecektir...” diyerek dışarıdan gelen bir uzman denetçi ile kıyaslandığında kendi meslektaşının değerlendirmesinin daha etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca (Ö1) kodlu öğretmen de “...aynı ortamdaki öğretmenlerin birbirlerini denetlemesi daha doğru

sonuçlar verecektir...” diyerek meslektaşının değerlendirmesinin daha etkili olacağını ifade etmiştir. Buna karşın (Ö5) kodu öğretmen “...kendi tecrübelerimden bahsedecek olursam, beni denetlemeye gelen müfettişlerin çoğu İngilizce bilmezdi. Farklı branşlardaki öğretmenler idiler. Benim ne anlattığım hakkında çok fikirleri olmuyordu çünkü ben dersi İngilizce anlatıyordum...” diyerek klasik müfettiş denetimindeki tecrübelerini anlatmış ve bazı müfettişlerin denetim sürecinde yeterli etkiye sahip olmadıklarını vurgulamıştır.

(Ö2) kodlu öğretmen “...süreç içerisinde ben öğrenci ile bir ilişki kurmuşumdur ve bu benimle öğrencim arasındadır gelen denetçi bunu yadırgayabilir, yanlış bulabilir, hoşlanmayabilir ya da ona göre garip kaçabilir...” diyerek denetçinin öğretmeni yakından tanımamasının denetimin etkililiğini azaltacağını vurgulamıştır. (Ö2) kodlu öğretmen ayrıca “...Buradaki amacın not almak olmaması da çok önemlidir. Müfettiş değerlendirmesi hem mekanik hem de inandırıcılığı azıdır bana göre... Not kaygısı olmadığı için meslektaşın değerlendirmesi daha yararlı olarak algılanabilir...” diyerek müfettişlerin daha çok denetlemek amacıyla geldiklerini ve mekanik olarak kontrol yaptıklarını ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin “meslektaş denetiminin etkililiğine” ilişkin görüşleri incelendiğinde, meslektaş denetimi modelinin hem *öğretimin etkili denetimi* hem de *denetçi etkililiği* bağlamında etkili bir denetim modeli olduğu söylenebilir. Bu etkililikte öğretmenlerin aynı alanda uzman olmalarının ve birbirlerini iyi tanımalarının etkisinin önemlidir.

4.3.3.2 Meslektaş denetiminde nesnellik

Öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim ana kategorisinin “nesnellik” alt kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde iki alt başlığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar “Standart ihtiyacı” ve “Doğal ortam”dır.

Öğretmenler meslektaş denetiminde bir eksiklik olarak genelde nesnellik boyutunun eksik olabileceğini çünkü arkadaşlar arasında yapılan değerlendirmelerin nesnel olmaktan ziyade öznel bir takım unsurları barındırabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen “... meslektaş denetiminde değerlendirme ölçeklerinin nesnel bir takım verileri barındırması ve öğretmene duygu ve düşüncelerini daha az katabileceği bir ölçek kullanılması gerektiğini...” ifade ederek “...daha nesnel bir değerlendirme

ölçeği olursa, nesnellik sağlanabilir ve bu da yanlış anlaşılmanın önüne geçer...” demiştir. (Ö10) kodlu öğretmen de bunu destekler nitelikte “... meslektaş denetiminin öznel bazı unsurlar içerebileceğini, arkadaşın yapacağı yorumların ilişki düzeyine göre değişiklikler gösterebileceğini...” ima ederek “...ancak müfettiş bizi tanımadığı için daha nesnel olarak bizi değerlendirebilir...” görüşünü ileri sürmüştür. Meslektaş denetiminin nesnellik özelliğine yönelik kaygılar Blackmore (2005)’un yapmış olduğu araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı meslektaş denetiminin nesnellik alt kategorisinin birinci alt başlığı olarak “standard ihtiyacı” ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasındaki ilişki düzeylerinden en az seviyede etkilenerek denetim yapılabilmesi açısından ölçeklerde ve uygulamalarda bir standart ihtiyacı var olduğu ileri sürülmüştür. Örneğin (Ö3) kodlu öğretmen “... öğretmenler arasında ortak bir dil kullanılması gerekmektedir, aksi takdirde gözlemler esnasında yanlış anlaşılabilir ...” derken; (Ö2) kodlu öğretmen ise “... değerlendirme ölçeklerinin daha nesnel ve yönlendirici olması gerekir ...” demiştir. (Ö12) kodlu öğretmen de “... öğretmenlerin nesnel değerlendirme süreci konusunda bilgilendirilmeleri gerekir ...” diyerek nesnelliğin önemini vurgulamışlardır. (Ö3) kodlu öğretmen ise meslektaş denetiminde, bireysel unsurların etkili olabileceğini ve bunun da denetimin kalitesini düşürebileceğini belirterek “... öğretmenler arasında bazen kuşak farkı olabiliyor ve bu da gerek yöntem ve tekniklere gerekse sınıf yönetimine yansıyor. Benim uyguladığım teknikler o hocanın hoşuna gitmeyebilir...” görüşünü ifade etti.

İkinci alt başlık olarak ortaya çıkan “doğal ortam” ile öğretmenler meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olabileceğini ifade eden görüşler bildirmişlerdir. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen “... sınıf ortamı gerçek ortamdır...” diyerek öğretmenlerin bu doğal ortamda kendi meslektaşları tarafından değerlendirilmelerinin etkili bir yöntem olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca (Ö8) kodlu öğretmen “...müfettiş denetiminin aksine meslektaş denetiminde öğrencilerin ve öğretmenin daha doğal davranabileceğini düşünüyorum...” demiş “müfettiş denetiminde tam bir ders ortamı gibi olmuyor. Ancak bu şekilde hocam dersimi ziyaret ettiğinde öğrenciler daha doğal davranabiliyorlar...” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. (Ö2) kodlu öğretmen de bu eksikliğin ortadan kalkması ve nesnellik ilkesinin sağlanabilmesi için sürekliliğin ilkesinin sağlanması gerektiğini vurguladı ve “... bu denetim uygulamasının sürekliliğinin sağlanması önemlidir ...” dedi.

Buna göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin nesnellik ilkesine yönelik bazı eksiklikleri olabileceği görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenler arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişkilerin değerlendirme ölçeklerinin doldurulmasında etkisi olabilmesi ve bu ölçeklerin iyi anlaşılabilmesi ihtimallerinden dolayı, çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin nesneliliği ile ilgili şüpheleri olduğu söylenebilir.

4.3.3.3 Meslektaş denetiminde süreklilik

Öğretmenlerin meslektaş denetiminin denetim ana kategorisinin “Süreklilik” alt kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde iki alt başlığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar “Sürdürülebilirlik” ve “Yaptırım İhtiyacı” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birince alt başlık olarak ortaya çıkan sürdürülebilirlik başlığı meslektaş denetiminin etkililiğini doğru orantılı olarak etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılacak uygulamaların sürdürülebilir olması ve sürekliliğinin sağlanması öğretmenler ile yapılan görüşmelerde oldukça sıkı olarak tekrarlanmıştır. Örneğin (Ö2) “...bir ders doğru değerlendirme için yetmez ...” diyerek daha sık ve fazla sayıda ders ziyaretlerinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. (Ö11) kodlu öğretmen de “...öğretmenlik sadece bilgiyi aktarmak değildir. Bu nedenle bir kez gözlem yeterli değildir. Aynı sorunu müfettiş denetiminde de yaşıyoruz...” demiştir. (Ö7) ise “... daha çok sayıda ders gözleminin yapılması gerekir ve öğretmeni değerlendirme de sadece sınıf içinde yaptıklarına değil sınıf dışında da nasıl davrandığına dikkat edilmesi gerekir ...” diye belirtmiştir. (Ö8) ise “... bu gözlemleri en iyi yapacak olan kişinin de meslektaşı olduğu aşikârdır...” diye eklemiştir. (Ö6) kodlu öğretmen de “...uzun süreli gözlemlerde daha sağlıklı verilere ulaşılabilecektir ...” diyerek sürekliliğin etkililik üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. (Ö2) kodlu öğretmen ayrıca yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı meslektaş denetiminin “...yılda bir defa değil, belirli aralıklarla yapılması daha doğru olabilir ...” diyerek belirli aralıklarla meslektaş denetiminin okulda sürdürülmesinin önemini vurgulamıştır.

Süreklilik alt kategorisinin ikinci alt başlığı olarak ortaya çıkan “Yaptırım İhtiyacı” da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Meslektaş denetiminde etkililiğin artırılması için yaptırımın gerekli olduğunu ifade eden birkaç görüş ortaya atılmıştır. Örneğin

(Ö3) kodlu öğretmen “...bizler genel olarak biraz ödül ve cezaya alışkın olarak yetiştiğimiz için ödülün ya da cezanın olmadığı bir modelde zorluklar çıkabilir ...” diyerek öğretmenlerin bir çalışmada görev almaları için yaptırımın gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna ilaveten, (Ö2) kodlu öğretmen de “...kıdemli birisi bana ne göreve yeni başlayan bir öğretmenin yorumundan deyiş gidebilir... yaptırımı olmayınca işlevsel olmayabilir” ifadesinden de anlaşılacağı üzere meslektaş denetimi sonucunda ortaya çıkacak öneri ve görüşlerin kabul görmesi ve uygulanması için yaptırımın gerekli olduğunu belirtmiştir.

Buna göre, çalışma grubundaki öğretmenler meslektaş denetiminin amacına ulaşabilmesi için belirli aralıklarla tekrarlanmasının ve denetim grubu içindeki öğretmenlerin çıkacak sonuçlara ve önerilere gereken özeni göstererek uymalarının önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.3.3.4 Meslektaş denetiminde durumsallık

Meslektaş denetiminin denetim ana kategorisinin alt kategorisi olarak ortaya çıkan “durumsallık” başlığı da öğretmenler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde görülecektir ki sıkça tekrarlanan ve meslektaş denetiminin etkililiğini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Durumsallık dendiğinde her okulun kendine has kültürü, kendi örgütsel yapısı, örgüt üyelerinin sosyo-ekonomik özellikleri, okulun fiziki durumu ve ekonomik gücü anlaşılmaktadır. Meslektaş denetiminde denetleyen ve denetlenenin aynı eğitim çevresinde olmasının avantajlarından bahsetmek hiç de yanlış değildir. Bu avantajlar öğretmenler tarafından defalarca tekrarlanmıştır. Örneğin (Ö7) kodlu öğretmen “...arkadaşımda aynı okulda çalışıyor, aynı tip öğrenci ile çalışıyor, çevrenin bizim üstümüze olan etkisini daha iyi biliyor. Dışarıdan gelip bana bilgi verecek kişidense olayın içinde olan, yani ön bilgilerimiz eşit olduğu için, bu okulun öğrencilerini tanıdığı için benim nasıl bir çalışma yaptığımı daha iyi anlar diye düşünüyorum ...” diyerek bu denetim modelinin durumsallık başlığına vurgu yapmıştır. Ayrıca (Ö12) kodlu öğretmen “...netice de aynı okulda ve aynı tip öğrenci ile karşı karşıyayız ve sorunlara bulacağımız çözümler benzerlik gösterecektir ...” diyerek aynı ortamda çalışan insanların birbirlerini desteklemesinin avantajlarına değinmiştir.

Durumsallık başlığının doğru kararlar almak ve doğru yönlendirmelerde bulunmak ve dahası denetimi daha etkin kılmak için çok önemli bir unsur olduğunun farkında olan öğretmenler meslektaş denetimini bu bakımdan uygulanabilir bir denetim modeli olarak tanımlamışlardır. Örneğin (Ö8) kodlu öğretmen “...kıyaslama yapılacaksa bunun okullar arası değil, aynı okuldaki benzer şubeler arasında yapılmasının çok daha verimli olacağını düşünüyorum ...” diyerek okulun kendi içinde değerlendirmeler yapmasının önemine vurgu yapmıştır. Aynı öğretmen müfettişin yapmış olduğu denetiminde durumsallık unsurunu yeterince göz önünde bulundurmadığından yakınmış ve “...müfettiş geçenlerde geldiğinde şöyle dedi: ben şu okula gittim ve orada öğrenciler böyle idi diyerek bizleri başka bir okul ile kıyasladı ...” dedi.

Denetimin amacı öğretimdeki kaliteyi arttırmak ve istenilen düzeye getirilmesini sağlamaktır. Bunu başarmak içinde varsa sorunu tespit etmek ve çözümler üretmek gerekmektedir. Öğretmenler sorunu doğru teşhis etmek için durumun farkına varmanın gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Bunu en doğru anlayacak kişinin de kendi meslektaşları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen “...müfettiş okulun genel yapısı hakkında çok bilgili değildir, öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkında yeterli bilgiye sahip olamayabilir...” demiştir. (Ö7) kodlu öğretmen ise “...tutumlar okullara arsında değil sınıflar arasında bile farklılıklar gösterebiliyor ...” diyerek kurumlar arası farklılıkların farkına varmanın, bir diğer ifadeyle durumsallığın farkına varmanın önemini vurgulamıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin meslektaş denetiminin sınıf içinde ve dışında yaşanan sorunları doğru tespit etmede ve gerçekçi çözüm önerileri bulmada daha etkili olabileceği görüşünde oldukları söylenebilir.

4.3.3.5 Meslektaş denetiminde uygulanabilirlik

Öğretmenler yapılan görüşmelerde meslektaş denetiminin denetim kategorisinin alt kategorisi olarak uygulanabilirlik başlığını sıkça tekrarlamışlardır. Uygulanabilirlik konusunda öğretmenlerin üzerinde durduğu iki alt başlık bulunmaktadır. Bunlar planlama ve gönüllülüktür. Burada planlama, denetim sürecinin planlanması olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları meslektaş denetiminin uygulanmasının kolay olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin (Ö4) kodlu öğretmen “...uygulanmayabilir çünkü kişisel sebepler ortaya çıkınca sıkıntı yaratabilir ...” diyerek öğretmenler arasındaki kişisel problemlerin sorunlar yaratabileceğini belirtmiştir. Ayrıca (Ö2) kodlu öğretmen “... planlamanın öğretmenlere bırakılması ya da idare tarafından gönüllülük esasına uymadan zorlama ile yapılması durumunda etkinliğini yitirebilir ve uygulanabilirliği kalmayabilir...” demiştir. (Ö5) kodlu öğretmen “...sorun olarak belki planlama ve gönüllü öğretmenleri bulmak söylenebilir...” demiştir. (Ö1) kodlu öğretmen ise uygulanabilirlik ile ilgili olarak “...Bir başka olumsuzluk ise bu model büyük şehirlerde uygulanabilir ancak küçük yerlerde ya da köylerde biraz zor çünkü benim daha önce çalıştığım köyden başka bir köye gitmek oldukça zor idi. Ulaşım büyük bir engel idi...” demiştir ve küçük okullarda ya da köylerde meslektaş denetimini uygulamanın zor olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler “meslektaş denetiminin” etkin olarak uygulanabilmesi için ders programlarının idare tarafından sene başında yapılması ve bu çalışmaya katılan öğretmenlerin birbirlerini gözlemleyebilmesi için boş derslerin ayarlanması gerektiğini belirttiler. Örneğin (Ö8) kodlu öğretmen “...kendi içimizde boş zamanlarımızı ayarlamakta zorlandık. Sadece bir gün müsait olabildik ancak onda da toplantı ve evrak işlerinden dolayı zorlandık ...” dedi. Ayrıca (Ö10) kodlu öğretmen “...zorluk ders saatlerini ayarlamakta yaşadık. Derslerimiz çakıştığı için zorlandık. Bir araya gelmemiz mümkün olmadı ...” diyerek planlama sürecinin zorluğundan bahsetti. (Ö10) kodlu öğretmen bu soruna çözüm olarak “...İdare tarafından ders programı yapılırken planlansa sorun çözülmüş olur ...” görüşünü belirtti. (Ö5) kodlu öğretmen ise “...dersleri planlamada çok zorlandık. Genelde 9. Sınıflara girmeye çalıştık ancak boş dersleri denk getirmek mümkün olmadı ...” dedi. (Ö7) kodlu öğretmen de “...bence de en zor kısmı planlama idi ...” diyerek planlamanın zorluğunu vurguladı. (Ö2) kodlu öğretmen planlamanın zorluğuna değindi ve “... bu çalışmanın yıllık bir çalışma planı içine alınması gerekir ...” diyerek planlamanın idare tarafından yapılmasının bu sorunu çözeceğini ekledi.

Uygulanabilirlik alt temasının bir diğer önemli başlığı da “gönüllülük” idi. Hemen hemen tüm öğretmenler bu konuya değinmişlerdir. (Ö8) kodlu öğretmen “...uygulanabilir çünkü gönüllük esasına dayanıyor ve okul içinde düşünülüyor ...” diyerek gönüllülüğe değinmiştir. (Ö5) kodlu öğretmen de “...Bence uygulanabilir,

çünkü gönüllü öğretmenlerin çalışması ve birbirlerinin yöntem ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini belirtmesi çok da sorun olacağını zannetmiyorum ...” diyerek gönüllülük başlığının önemini vurgulamıştır. (Ö4) kodlu öğretmen de “...bu modelde rastgele üç öğretmenin ya da üst otorite tarafından belirlenmiş 3 öğretmenin bir birini denetlemesi söz konusu değil. İstekli ve birbirleri ile çalışmaya hevesli öğretmenler olması gerekiyor. Bu durumda uygulanabilir ...” diyerek zorlama olarak uygulanabilecek bir yöntem olmadığını, istekli ve gönüllü öğretmenlerin bu modelden en çok faydayı alacağını ifade etmiştir. Öte yandan (Ö12) kodlu öğretmen gönüllüğün yanı sıra uygulanabilirlik ile ilgili olarak öğretmenleri motive etmesi ve desteklemesi amacıyla öğretmenleri maddi olarak da desteklemenin gerekliliğini belirtmiş ve “...bence uygulanabilir. Ders programları düzenlenirken bu model göz önünde bulundurulursa ve öğretmenler bunun ek ders ücreti ya da benzer bir ücret ile teşvik edilirse, zannedersem öğretmenler daha çok istekli hale gelir ve daha kolay uygulanır ...” demiştir.

Meslektaş denetiminin “uygulanabilirlik” alt kategorisine yönelik çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, meslektaş denetiminin gerekli planlama ve özendirici bazı önlemler alınması şartıyla uygulanabilir bir denetim modeli olduğu söylenebilir.

4.4 Meslektaş Denetiminin Öğretimin Planlanması, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretimin kalitesinin arttırmak için kaliteli öğretmen yetiştirmek oldukça önemlidir. Ancak sürekli değişen bir dünyada hiç şüphesiz yeni öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya çıkmakta ve bu değişimi yakalamak için de öğretmenlerin de sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kalitesini arttırmanın ya da güncel yöntem ve teknikleri uygulayabilir hale getirmenin yollarından birisi de öğretmenleri hizmet içi eğitim seminerlerine almaktır. Hiç şüphesiz yok ki öğrencilerin seviyesini ve hazır bulunuşluklarını göz önünde bulunduran, alan bilgisine sahip, doğru yöntem ve teknikleri doğru zamanda kullanabilen, sınıf yönetimi konusunda donanımlı ve insan ilişkileri konusunda becerikli öğretmenler kaliteyi arttırmadaki en önemli unsurlardır. Ancak planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri genel olarak ya öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermemekte ya da planlanan dönem itibarıyla etkinliğin verimliliği düşmektedir.

En iyi öğrenme yöntemlerinden birisidir yaparak ve yaşayarak öğrenme. Bu nedenle, öğretmenlerin meslektaşlarının sınıf içindeki yaşantılarını gözlemlemek, onların yöntemlerini incelemek ve karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerini görmek öğretmenler için hem bulunmaz bir nimet hem de en iyi iş başında eğitim fırsatı olacaktır.

Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafında geliştirilen ders gözlem formunda 3 boyut mevcuttur. Bunlar “Planlama”, “Yöntem ve Teknikler” ve “Sınıf Yönetimi” başlığı altında toplanmıştır. Bu üç boyut 3 farklı değişkene göre değerlendirilmiştir. Değişkenler ise “uygulananlar”, “yapılabilecekler” ve “benim için yeni olanlar” değişkenleridir. Dersi gözlemleyen öğretmenler bu gözlem formlarını doldurup son görüşme sürecinde meslektaşı ile tartışarak daha iyiye ulaşmanın yollarını aradılar. Uygulananlar ile ilgili gözlemleri, planlama, yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi bağlamında değerlendirdiler; aynı şekilde yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi ile ilgili gözlemleri de değerlendirdiler. Öğretmenler yapılan tüm değerlendirmeleri daha sonra görüşüp en doğru uygulamayı bulmaya çalıştılar. Çizelge 4.16 öğretmenlerin gerçekleştirilen 24 ders gözlemi esnasında planlama, yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi ile ilgili almış oldukları notların toplam sayılarını göstermektedir.

Çizelge 4.16: Ders Gözlemlerinden Elde Edilen Görüş Sayıları

Boyutlar	Okul / Gözlem Sayısı	Yapılabilecekler	Öğrendiklerin	Toplam
	O / n	n	n	n
Planlama	O1 / 6	4	7	11
	O2 / 6	2	4	6
	O3 / 6	4	5	9
	O4 / 6	4	3	7
Yöntem ve Teknikler	O1 / 6	7	4	11
	O2 / 6	1	5	6
	O3 / 6	4	4	8
	O4 / 6	9	6	15
Sınıf Yönetimi	O1 / 6	5	5	10
	O2 / 6	3	6	9
	O3 / 6	3	5	8
	O4 / 6	5	7	12
Toplam	4 / 24	51	61	112

Çizelge 4.16’da “O”lar okulları ve “n” ise her okulda yapılan gözlem sayısını göstermektedir. Görülmektedir ki çalışmaya katılan 4 lisedeki 12 öğretmen toplam 24 ders gözlemi gerçekleştirmişler. Gerçekleştirilen 24 ders gözlemi sonucunda doldurulan ders gözlem formlarına öğretmenlerden derslerde uygulanan etkinliklere ek olarak toplam 51 adet “yapılabilecekler” önerisi gelirken, 61 adet “benim için yeni bir uygulama” açıklaması gelmiştir. Başka bir ifadeyle, 4 okulda 12 öğretmenin yapmış olduğu 24 ders gözlemi neticesinde planlama, yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi ile alakalı 112 yeni fikir çıkmıştır. Ortaya çıkan bu fikirler, hem dersin kalitesini arttırmayı hem de öğretmende kendi öğretim yöntemi ile ilgili bir farkındalık yaratmayı sağlayabilir.

4.4.1 Meslektaş denetiminde öğretimin planlanması uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri

En genel tanımıyla planlama, belli amaçlara ulaşmak için alınması gerekli kararların zeminini oluşturma çabasıdır (Gümüş ve Şişman, 2012). Öğretmenler verimli bir ders işlemek için dersin sonunda öğrencilerde hangi kazanımlara ulaşmak istediğini, bu kazanımlara en doğru hangi yöntem ve teknikler ile ulaşabileceğini, sınıf yönetiminde ne gibi stratejiler uygulamaları gerektiğini ve karşılaşılabilecek sorunların çözümü için alternatif etkinlikleri önceden planlamalıdır.

Planlama boyutunda dersi gözlemleyen öğretmenler sınıf içerisinde gözlenen öğretmenin yapmış oldukları hazırlıkları, yapılabilecek hazırlıkları ve kendisi için yeni olan çalışmaları not almışlardır. Yapılan toplam 24 ders gözleminde öğretimin planlaması ile ilgili 10 adet yapılabilecek ve 16 adet benim için yeni olan toplam 26 yeni fikir ortaya çıkmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin yapılan gözlemler esnasında planlama ile ilgili almış oldukları notlardan bazıları sunulmuştur.

Meslektaş denetiminin gözlem aşamasında derse denetçi olarak giren öğretmenlerin ilk dikkat etmeleri gereken husus planlama idi. Öğretmen derse hazırlıklı mı gelmiş, ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanmayı düşünmüş mü ve dersin işlenişine en uygun yöntem ve teknikleri planlamış mı gibi konulara dikkat etmesi gerekmektedir. Yapılan ders gözlemlerinde öğretmenler meslektaşlarının yapmış oldukları hazırlıkları değerlendirmişler, kendilerince daha farklı neler yapılabileceğini ifade etmişler ve iyi uygulamaları not almışlardır. Örneğin (O1) okulun da yapılan gözlemlerde, (Ö1) kodlu öğretmen (Ö3) kodlu öğretmeni gözlemlerken bu boyut için

öğretmenin ders esnasında uygulayacağı etkinlik için hazırlık yaptığını belirtmiştir. Ancak yapılabilecekler konusunda ise etkinliğe başlamadan önce "... şarkı etkinliğine başlamadan önce yapılan etkinliklerin sayısı artırılabilir ve şarkı ve şarkıcı hakkında bilgi verilerek dikkat çekilebilirdi..." gibi yapılabilecek birkaç öneri de bulunmuştur. Kendisi için yeni olan husus olarak da dikkatli bir planlama ile etkinliklerin zamanında bitirilebileceğini belirtmiştir.

Bir diğer sınıf gözleminde ise (Ö2) kodlu öğretmen (Ö1) kodlu öğretmeni gözlemlerken planlama boyutu ile ilgili olarak durum tespiti yapmış ve öğretmenin derse hazırlıklı geldiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra yapılabilecekler kısmında ise "Adı geçen tatil bölgelerinin renkli resimleri kullanılabilir ve görsellik artırılabilirdi" önerisinde bulunmuştur. Öğrendiklerin bölümünde ise farklı düzey ve sınıf için uygun materyal hazırlandığında derse katılımın daha yüksek olduğunu, kullanılacak materyalin kolay anlaşılır olması gerektiğini ve materyal seçiminde daha çok özen göstermesi gerektiğini fark ettiğini ifade etmiştir.

Aynı okulda yapılan bir diğer sınıf gözleminde ise (Ö3) kodlu öğretmen (Ö2) kodlu öğretmenin dersini gözlemlemiş ve yapılanları not aldıktan sonra, yapılabilecekler kısmında görüş bildirmediği halde öğrendiklerin bölümünde "Öğretmen sınıf içinde hedef dili aktif olarak kullandı" diyerek kendi farkındalığını arttırmıştır ve ders esnasında daha fazla hedef dili kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı öğretmen (Ö1) kodlu öğretmeni gözlemlerken sadece durum tespiti yapmış ve öneriler ve öğrendiklerin bölümünü boş bırakmıştır.

(O2) de yapılan gözlemlerde ise (Ö4) kodlu öğretmen (Ö5) kodlu öğretmenin dersini gözlemlerken "yazı tahtası önceden hazır hale getirilebilirdi" demiş ve kendince var olan bir eksikliği belirtmiştir. (Ö4) kodlu öğretmen yukarıdakine benzer bir ifadeyi (Ö6) kodlu öğretmen içinde kullanmıştır. Öğrendiklerin bölümünde ise "akıllı tahta üzerinde yazı yazarak öğrencileri daha da bilgilendirmek" demiştir. Aynı okulda (Ö6) kodlu öğretmen yapmış olduğu her iki gözlemde de durum tespiti yapmış ancak öneriler ve öğrendiklerin bölümünü boş bırakmıştır. (Ö5) kodlu öğretmen ise (Ö6) ve (Ö4) kodlu öğretmenlerin ders gözlemlerinde görsel materyal kullanmanın ne kadar etkili olduğunu öğrendiğini ya da hatırladığını belirtmiştir.

(O3) de yapılan gözlemlerde (Ö7) kodlu öğretmen (Ö8) kodlu öğretmeni gözlemlerken planlama boyutunda "sözlüğü olmayan öğrenciye yedek sözlük sağlanabilirdi"

önerisinde bulunmuştur. (Ö8) kodlu öğretmenin (Ö7) kodlu öğretmeni gözlemlemesi esnasında yapılanları tespit etmesine rağmen hiçbir öneri de bulunmamış, ancak kendisi için yeni bir uygulama olarak derste kullanılan bir yöntemin kendisi için oldukça yeni olduğunu belirtmiştir.

(O4) kodlu okulda yapılan gözlemler de benzer sonuçlar çıkmıştır. Örneğin (Ö12) kodlu öğretmenin ((Ö10) kodlu öğretmeni denetlediği süreçte “öğrenciler sadece kitaptaki aktiviteler kullanılarak değil şarkı ya da atasözü gibi başka materyaller de kullanılarak daha aktif hale getirilebilirdi” demiş ve “anlatım ve soru cevap yönteminin yanı sıra hikaye anlatma grup ve ikili çalışmalar ile öğrencilerin derse daha aktif katılımları sağlanabilirdi” diye eklemiştir. Öğrendiklerin bölümünde ise yapılması gerekenden ziyade yapılmaması gereken bir unsura değinmiş ve “öğretmen merkezli işlenen dersin öğrenciler üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını fark ettim” demiştir.

Meslektaş denetiminin “öğretimin planlanmasına” yönelik etkilerine ilişkin çalışma grubundaki öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerden ve ders gözlem raporlarından elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmeni işleyeceği derse yönelik hazırlık yapmaya teşvik etmesi ve onları planlı ders işlemeye yönlendirmesi sebebiyle, meslektaş denetiminin “öğretimin planlanması” hususunda etkili bir denetim modeli olduğu söylenebilir.

4.4.2 Meslektaş denetiminde öğretim yöntem ve teknik uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri

Önceden planlanan kazanımlara en kısa ve etkili bir biçimde ulaşmak için öğretmenlerin doğru yöntem ve teknikleri ders esnasında kullanmaları gerekmektedir. Stern (1987)'e göre “Teknik” sınıf içinde kullanılan bir prosedürdür ve buna karşın “Yöntem” ise etkili bir öğrenim ile sonuçlanacağı umulan ve sistematik bir şekilde kullanılan teknikler toplamıdır.

Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin yapmış oldukları ders gözlemleri esnasında, öğretmenlerin “Yöntem ve Teknikler” ile ilgili almış oldukları notlar paylaşılmaktadır. Ders gözleminin bu bölümünde yapılan 24 ders gözleminde yöntem ve teknikler ile ilgili olarak toplam 40 adet yeni fikir ortaya çıkmıştır. Bu fikirlerin 21 tanesi “yapılabilecekler” ve 19 tanesi ise “Öğrendiklerim” bölümünde ortaya çıkmıştır.

(O1) okulunda yapılan ders gözlemi esnasında örneğin (Ö1) kodlu öğretmen (Ö2) kodlu öğretmenin dersini gözlemledikten sonra “Yeni öğrenilen ifadelerin parça içerisinde aratılması her seviyedeki öğrencinin derse katılımını sağlıyor” demiş ve bu yöntemin kendi içi yeni ya da uygulanmayan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Aynı öğretmen (Ö3) kodlu öğretmeni gözlemledikten sonra da “Şarkı içinde geçen konu ile ilgili yapılara dikkat çekmek oldukça etkiliydi” diyerek meslektaşının uyguladığı bu tekniğin kendisinde bir farklılık yarattığını ifade etmiştir. Öte yandan, (Ö2) kodlu öğretmen (Ö1) kodlu öğretmeni gözlemledikten sonra “Bilinmeyen kelimeleri anlatırken bilinen örneklerden yola çıkılabilirdi” diyerek bir öneride bulunmuştur.

(O2) kodlu okulda yapılan ders gözlemlerinde de öğretmenler meslektaşlarının derste uyguladıkları yöntem ve teknikler ile ilgili önerilerde bulunmuşlar ve kendileri için yeni olan bazı uygulamaları belirtmişlerdir. Örneğin (Ö5) kodlu öğretmen (Ö6) kodlu öğretmeni gözlemledikten sonra “Kısa ve açık uçlu sorular derse katılmaya çekinen öğrencileri cesaretlendiriyor ve kendi hayatlarından örnekler verilmesi öğrencilerin ilgisini çekiyor” diyerek iki adet kendisi için yeni olan uygulamaya işaret etmiştir.

(O3) kodlu okulda yapılan ders gözlemlerinde de öğretmenler uygulanan yöntem ve teknikleri not aldıktan sonra meslektaşlarına tavsiyelerde bulunmuşlardır. Örneğin (Ö9) kodlu öğretmen ((Ö7) kodlu öğretmeni gözlemlerken “peer correction – akran düzeltmesi” yapabiliirdi önersinde bulunmuştur. Öte yandan (Ö8) kodlu öğretmen (Ö7) kodlu öğretmeni gözlemlerken kendisi için yeni olan bir uygulamaya işaret etmiş ve “Konuyu öğrencilere direk olarak anlatmadan, öğrencinin kendisinin anlamasının sağlanması önemliydi” demiştir. Ayrıca (Ö7) kodlu öğretmen (Ö8) kodlu öğretmeni gözlemlerken “öğrencilerin akranlarına soru sorması oldukça etkiliydi çünkü öğrenciler akranlarına daha rahat soru sorabiliyor” demiştir.

(O4) kodlu okulda yapılan ders gözlemlerinde de öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözlemlerken öğrendikleri yeni uygulamalar ve onlara verebilecekleri tavsiyeler ortaya çıkmıştır. örneğin, (Ö10) kodlu öğretmen (Ö11) kodlu öğretmeni gözlemlerken “ ‘Some’ ve ‘Any’ ifadelerini öğretirken görsel bazı oyunlar oynatabilirdi.” demiştir. Buna ilaveten aynı öğretmen (Ö12) ile ilgili olarak “Soruları çözerken biraz daha fazla zaman verebilir. Sorular tahtada öğrenciler tarafından çözülebilir.” önerilerinde bulunurken, kendisi için yeni bir uygulama olarak da “Akıllı tahtada –quiz- uygulamasını keşfettim. Konu ile ilgili soru çözdükten sonra oyun

şeklinde –quiz- uygulamasını çok beğendim. Öğretmen akıllı tahtayı aktif ve etkili olarak kullanmaktadır. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili yenilikler öğrendim.” ifadelerini kullanmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, meslektaş denetiminin öğretmenleri “yöntem ve teknikler” bağlamında yeni uygulamalara açık hale getirdiği, var olan uygulamalarını geliştirme fırsatı sunduğu ve iyi uygulamaların kullanımını çoğaltma imkânı verdiği için, bu denetim modelinin “yöntem ve tekniklere” yönelik etkili bir denetim modeli olduğu söylenebilir.

4.4.3 Meslektaş denetiminde sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin yapmış oldukları ders gözlemleri esnasında, öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi” ile ilgili almış oldukları notlar paylaşılmaktadır. Ders gözleminin bu bölümünde yapılan 24 ders gözlemimde toplam 39 adet yeni fikir ortaya çıkmıştır. Bu fikirlerin 16 tanesi “yapılabilecekler” ve 23 tanesi ise “Öğrendiklerim” bölümünde ortaya yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler yapmış oldukları ders gözlemleri esnasında yapılan uygulamaları değerlendirmişler ve dersin daha etkili hale getirilebilmesi için sınıf yönetimi açısından neler yapılabileceğini kendi tecrübeleri doğrultusunda belirtmişler ve son olarak da kendilerinin yapmadıkları yeni ve etkili uygulamaları not etmişlerdir. Örneğin (O1) okulunda çalışmaya katılan (Ö1) kodlu öğretmen (Ö2) kodlu öğretmeni gözlemlerken “*Dinleme etkinliğine biraz daha fazla zaman ayrılabilirdi*” diyerek etkinliklerin zamanlamasının daha iyi planlanarak sınıf yönetiminin kolaylaştırılabileceğini vurgulamıştır. Öte yandan aynı öğretmenin (Ö3) kodlu öğretmenin dersini gözlemlerken “*Sorular genel olarak sınıfın tümüne soruldu. Bireylere sorulan sorular ile ilgisi dağılan öğrencilerin dikkati toplanabilirdi*” demiş ve farklı bir yöntemin sınıf yönetiminde ve etkili ders işlemede daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

(Ö2) kodlu öğretmenin (Ö1) kodlu öğretmenin dersini gözlemlerken “*En çok dikkatini çeken husus öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına karşın derste sürekli bir uğultunun olması*” demiştir. Bunu da “*Soru cevap etkinliğinde öğrencilerin parmak kaldırmadan soruları cevaplamaları gürültüye neden oluyor*” demiş ve bu sorunun

çözümü olarak da “*öğrencilerin parmak kaldırarak sırayla konuşmaya teşvik edilmelerinin sağlanması*” gösterilmiştir. Buna karşın (Ö3) kodlu öğretmenin (Ö1) kodlu öğretmenin dersini gözlemlemesi esnasında “*Sınıfta gürültü vardı, ben de bu sorunla karşılaşıyorum ve bu sorunu çözmek için fikir alışverişinde bulunmamız gerek*” diye not almıştır. (Ö3) kodlu öğretmen ayrıca “*Bazı sınıflarda sınıf yönetiminde sorunlar yaşadığımı biliyorum, ancak bu sorunları yaşayan tek öğretmen ben değilmişim.*” diyerek kendisinin yalnız olmadığını farkına vardığını ifade ediyor. Bu sorunu çözmek için diğer zümre öğretmenlerinden ve gerekirse uzman kişilerden yardım alabileceğini ekliyor. (Ö3) kodlu öğretmen (Ö2) kodlu öğretmenin dersini gözlemledikten sonra “*Öğrencilerin derse katılımı ustaca sağlandı. Öğrenme için gereken sınıf atmosferi öğretmen tarafından hazırlanmış ve sınıf yönetimi etkinliklere göre planlanmıştı*” demiş ve meslektaşını gururlandırıcı ve motive edici geri bildirimlerde bulunmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan bir diğer okul olan (O2) de çalışmaya katılan öğretmenler de sınıf yönetimi açısından meslektaşlarına çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, (Ö4) kodlu öğretmen (Ö5) kodlu öğretmenin ders esnasında öğrenciler arasında daha fazla dolaşması gerektiğini belirtmiş ve “*Sıralar arsında dolaşarak, öğrencilere yakınlık gösterilebilirdi*” demiştir. (Ö5) kodlu öğretmenin (Ö4) kodlu öğretmeni gözlemlemesi esnasında ise “*Soru-Cevap yönteminin etkin olarak kullanılması sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır çünkü öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları sağlanmaktadır*” demiştir. Öte yandan (Ö6) kodlu öğretmenin (Ö5) kodlu öğretmeni gözlemlerken almış olduğu not sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Bu öğretmen “*Sınıf yönetimi açısından öğrencilerin fiziksel ve kişisel özelliklerini bilmek oldukça önemli olduğunu öğrendim*” demiş ve doğru ve etkili öğretim ve sınıf yönetim için öğrencilerin her türlü özelliklerinin öğretmen tarafından bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Ö6) kodlu öğretmenin bir diğer ders gözlemi olan (Ö4) kodlu öğretmenin ders gözleminde “*Öğrencilerin alıştırmalar zorlandıkça grup halinde çalışmalarını çok faydalı buldum*” demiş sınıf düzeninin farklı öğretim yöntemlerine ve tekniklerine uygun hale gelebilecek şekilde ayarlanmasının gerekliliğini ve önemini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlere kendilerinininkinden başka dersleri gözleme imkanı vermesi, sınıf yönetiminde yapılan hataların farkına varmaya yardımcı olması, çözüm yolları için zümre içi iletişimi harekete geçirmesi, sınıf

yönetiminde yapılan iyi örnekleri yaygınlaştırma imkanı sunması nedenlerinden dolayı meslektaş denetiminin “sınıf yönetimine” yönelik etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri söylenebilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlendikten sonra araştırmanın sonuçlarına uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde, ön test ve son test, gözlem ve görüşme veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgu ve yorumların sonuçları yazılarak önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler uygulama sürecinin ardından meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olduğunu düşünmektedirler. Ön test aşamasında öğretmenlerin %56.3'ü meslektaş denetiminin etkili olacağını düşünürken son testte bu oran %75.3'e yükselmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler ile uygulama süreci sonrasında yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğretmenlerin hepsi meslektaş denetimini, öğretmenler arası ilişkilere dair bazı çekinceleri olmasına karşın, öğretmenler arası paylaşımı arttırması, iletişimi geliştirmesi, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi, model davranışlar ortaya çıkarması ve katılımcı bir denetim modeli olması özelliklerinden dolayı etkili bir denetim modeli olarak ifade etmişlerdir.

Cinsiyetler bağlamında değerlendirildiğinde de her iki cinsiyet grubunda yer alan öğretmen görüşlerinin ön test ve son test yüzdelerinin istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, meslektaş denetimini etkili bir denetim modeli olarak düşündükleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre, ön test ve son test yüzdeleri bağlamında görüşleri arasında meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik olarak 11-15 ve 16-20 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna karşın, ön test yüzdeleri bakımından en yüksek yüzdeye (%61.3) sahip olan 5-10 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupta ise, son testte görüşlerin yüzdesinin 16 puan artmasına ve %77'lere ulaşmasına rağmen, ön test ve son test öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine ilişkin, öğretmenlerin görüşleri ön test ve son test yüzdeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde de, meslektaş denetiminin öğretmenleri güdüleyici, geliştirici, paylaşımcı, yardımlaşan, öğretirken öğrenen ve kendi özelliklerinin farkında olan bireylere dönüştürme etkilerinin olduğu ve klasik denetime göre, denetimden daha az çekinir hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine ilişkin olarak hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ön test ve son test yüzdeleri arasında anlamlı farklılık vardır. Ancak meslektaş denetiminin öğretmene yönelik etkileri ile ilgili öğretmen yüzdeleri arasındaki artış erkek öğretmenlerde daha fazladır. Kadınlarda meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkililiğine dair öğretmen görüşleri ön testte %67.3 iken, son testte bu yüzde 10.3 puan artışla %77.6 ya ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkekler de ise ön test yüzdesi %62.9 iken, son testte 25.7 puan artışla %88.6 ya ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Meslektaş denetiminin öğretmen kategorisine yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri hizmet yıllarına göre ele alındığında, 11-15 ve 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin lehinde ön test ve son test yüzdeleri manidar biçimde farklılaşmıştır. 5-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunamamış olmasına karşın bu gruptaki öğretmenlerin ön test yüzdelerinin %76.2'den %85.7'ye yükseldiği görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkililiğine ilişkin ön test ve son test yüzdeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, meslektaş denetiminin okula yönelik okul başarısını arttırıcı, okulda eşgüdümü sağlayıcı ve okul içi iletişimi geliştirici etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ön test yüzdeleri %49.1 iken uygulama sürecinin ardından yapılan son testte 24 puan artış ile %73.1'e ulaşmıştır.

Cinsiyet bağlamında meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkililiği ile ilgili ön test ve son test yüzdelerinde her iki grupta da artış olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı farklılık sadece kadın öğretmenlerde bulunmuştur.

Meslektaş denetiminin “okul” kategorisine yönelik etkiliği ile ilgili öğretmen görüşleri hizmet yılları bağlamında ele alındığında, 5-10 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenler ile 16-20 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çalışma grubundaki öğretmenler meslektaş denetiminin “denetim” kategorisine yönelik etkili bir denetim modeli olduğunu düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde öğretmenler daha çok meslektaş denetiminin denetim kategorisine yönelik etkililik, nesnellik, süreklilik, durumsallık ve uygulanabilirlik gibi denetimin ilkeleri üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler meslektaş denetiminin nesnellik ve uygulanabilirlik alt kategorilerine ilişkin çekincelere sahipken, etkililik, süreklilik ve durumsallık ile ilgili olarak meslektaş denetimini etkili bulmuşlardır.

Cinsiyetlerine göre çalışma grubundaki öğretmenlerin meslektaş denetiminin “denetim” kategorisine yönelik etkiliği ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Her iki cinsiyet grubu da meslektaş denetimini etkili bir denetim modeli olarak düşünmektedirler.

Meslektaş denetiminin “denetim” kategorisine yönelik etkili bir denetim modeli olduğuna ilişkin öğretmenler görüşleri hizmet yılı bağlamında ele alındığında, yapılan ön test ve son test yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık sadece 16-20 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerde bulunmuştur.

Meslektaş denetiminin “öğretimin planlanmasına” yönelik etkilerine ilişkin çalışma grubundaki öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerden ve ders gözlem raporlarından elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmeni işleyeceği derse yönelik hazırlık yapmaya teşvik etmesi ve onları planlı ders işlemeye yönlendirmesi sebebiyle, meslektaş denetiminin dersin planlanması hususunda etkili bir denetim modeli olduğu düşünülmektedir. Yapılan 24 ders gözleminde öğretimin planlaması ile ilgili toplam 26 yeni fikir ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, meslektaş denetiminin öğretmenleri “yöntem ve teknikler” bağlamında yeni uygulamalara açık hale getirdiği, var olan uygulamalarını geliştirme fırsatı sunduğu ve iyi uygulamaların kullanımını çoğaltma imkânı verdiği için, meslektaş denetiminin yöntem ve tekniklere yönelik etkili bir denetim olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerce

gerçekleştirilen 24 ders gözlemi sonunda, yöntem ve teknikler ile ilgili olarak öğretmenler 21 tanesi “yapılabilecekler” ve 19 tanesi ise “öğrendiklerim” bölümünde olmak üzere toplam 40 adet yeni fikrin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanı grubunu oluşturan öğretmenler, meslektaş denetiminin “sınıf yönetimi” bağlamında etkililiği konusunda; öğretmenlere kendilerinden başka dersleri gözlemlene imkânı vermesi; öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaptıkları hataların farkına varmalarına yardımcı olması; çözüm yolları için zümre içi etkileşimi harekete geçirmesi; sınıf yönetiminde yapılan iyi örnekleri yaygınlaştırması katkıları sağladığı görüşündedirler. Öğretmenlerce ders gözlemleri esnasında gerçekleştirilen 24 ders gözleminde 16 tanesi “yapılabilecekler” ve 23 tanesi ise “öğrendiklerim” bölümünde olmak üzere toplam 39 adet yeni fikrin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

5.2 Öneriler

Meslektaş denetimiyle ilgili olarak gerçekleştirilen analizlerle ulaşılan sonuçlardan hareketle konuyla ilgili aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

Meslektaş denetimi literatürde alternatif çağcıl bir denetim modeli olarak kabul edilmektedir (Taşdan, 2008 ve Wasonga, Wanzare, Rari, 2011). Bu alternatif denetim modelinin uygulama geçirilmesini sağlayacak yasal ve yönetsel düzenlemeler yapılarak Türk Eğitim Sisteminde okul bazlı olarak mevcut denetim sisteminin etkililiğini artırmak için yürürlüğe konulması düşünülebilir.

Öğretim denetimi 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (2015) 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir. Okul müdürleri meslektaş denetimi konusunda eğitilerek, farkındalıkları artırılabilir ve okullarda uygulamaya geçirilmesi teşvik edilebilir.

Meslektaş denetimleri sonucunda, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarına dayalı iyi örnekler ortaya çıkabilmektedir. Meslektaş denetimleri esnasında ortaya çıkan iyi uygulamalar kayıt altına alınarak öncelikle bu denetimlere katılmayan aynı okuldaki öğretmenlerle daha sonra diğer okullar ve öğretmenleri ile paylaşılarak bunların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Çalışma grubundaki öğretmenler ile uygulama süreci sonrasında yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin hepsi meslektaş denetiminin, öğretmenler arası ilişkilere dair bazı çekinceleri olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim ve okul yöneticileri bu çekinceleri ortadan kaldıracak tedbirler alarak uygulamanın etkililiği artırılabilir.

Seminer dönemlerinde meslektaş denetiminin okul bünyesinde genel değerlendirmeleri yapılarak örnek ders anlatımları ile yapılan uygulamalar diğer zümre öğretmenlerinin görüşlerine sunulabilir.





KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Demiral, S.** (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akhurst, J. ve Kelly, K.** (2006). Peer Supervision as an Adjunct to Individual Supervision: Optimising Learning Processes During Psychologists’ Training. *Psychology Teaching Review*, 12 (1), 1-15.
- Akıllı, M.** (2007). *Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Ün,versitesi.
- Akyüz, Y.** (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabdulkareem, R.** (2014). Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia. *US-China Education Review*, 4 (3), 186-192.
- Alfonso, R. J.** (1977). Will Peer Supervision Work?. *Educational Leadership*. 34 (8), 594 – 601.
- Anthony, S. ve Thomas, M.** (October 2012). *Accelerating School Quality Through School Peer Reviews*. 26 Haziran 2014, [http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/21.School_Peer_Review_Case_Study\(Anthony&Thomas\).pdf](http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/21.School_Peer_Review_Case_Study(Anthony&Thomas).pdf).
- Avcil-Uyar, M.** (2015). *The Perceptions of Education Inspectors About the Current Inspection System and Expectations of Education Inspectors From a New Inspection System: A Case Study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Middle East Technical University.
- Aydın, İ.** (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M.** (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Baker, W. ve McNicoll, A.** (2006). *I can get by with a little help from my friends: Peer Mentoring – Critical friends fort he reflective practitioner*. Paper presented at HERDSA 2006, Perth.

- Balyer, A. ve Yıldız, A.** (2014, Haziran). *Eğitim Denetiminde Yöntem Arayışları: Bir Model Önerisi Olarak Etkili Okul Öz Değerlendirme Modeli*. Sözel bildiri, VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, İstanbul.
- Başar, H.** (1998). *Eğitim Denetçisi Roller, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, A. ve Mlandenovic, R.** (2008). The Benefits of Peer Observation of Teaching for Tutor Development. *Higher Education*, 55, 735-752.
- Bell, M.** (2002). *Peer Observation of Teaching in Australia*. 07.07.2006, http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?id=28&process=full_record§ion=generic.
- Benedetti, T. A. ve Reed, M. K.** (03 April 1998). *Supervising Student Teachers Using Peer Coaching*. 10 Şubat 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417984.pdf>.
- Benshoff, J. M.** (4 April 1990). Helping Ourselves: Ethical Practices Through Peer Supervision. 22 Kasım 2015, <http://eric.ed.gov/?id=ED363843>.
- Benshoff, J. M.** (April 1994). *Peer Consultation As a Form of Supervision*. 22 Kasım 2015, <http://www.ericdigests.org/1995-1/peer.htm>.
- Benshoff, J. M. ve Paisley P. O.** (1996). The Structured Peer Consultation Model for School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 74, 90 – 94.
- Beycioğlu, K.** (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Blackmore, J. A.** (2005). A Critical Evaluation of Peer Review via Teaching Observation Within Higher Education. *International Journal of Educational Management*, 19 (3), 218 – 232.
- Bobbitt, F.** (1913). *In the Supervision of City schools*. *National Society for the Study of Education*. Twelfth Yearbook, Part 1, Chicago: The University of Chicago Press.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H.** (2011). An Alternative Method for Professional Development of Teachers: Peer Observation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12 (2), 65 - 84.
- Buluç, B.** (1997). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, Ekim, Kasım, Aralık, 27-30.
- Can, T.** (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Caspi, J. ve Reid, W. J.** (2002). *Educational Supervision in Social Work - a Task-Centered Model for Field Instruction and Staff Development*. New York: Columbia University Press.
- Cogan, M. L.** (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Danielson, C. ve McGreal, T. L.** (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. New Jersey: ETS.
- Daresh, J. C. ve Playko, M. A.** (1995). *Supervision is a Proactive Process: Concept and cases* (2nd ed.). IL:Waveland Press.
- Demirkasimoğlu, N.** (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri İle Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 23-48.
- Doğançay-Akatuna, S. ve Kızıltepe, Z.** (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24 (2), 253-265.
- Eküş, B. ve Babayiğit, Ö.** (8-9 Kasım 2013). İlkokul 2. Sınıftan İtibaren Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Sınıf Ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. 08.04.2015, http://rssiudies.com/Makaleler/1514440920_40-49.pdf.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G.** (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 13-26.
- Erdem, Y. T.** (2009). Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Dergisi*, 26 (Güz), 55-91.
- Garmston, R. ve Linder, C. ve Whitaker, J.** (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership New Roles New Relationships*, 51 (2), 57 – 61.
- Gebhard, J. G.** (1984). Models of Supervision: Choices. J. C. Richards ve D. Nunan, (Ed.). *Second Language Teacher Education* (7th ed.) (155-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillman, D.** (2006). *The Power of Peer Mentoring. A Series of Materials Supporting Youth With Special Health Care Needs*. 19 Eylül 2014, <http://www.waisman.wisc.edu/cedd/pdfs/products/health/SAFE.pdf>.
- Glanz, J. G.** (Mart 1994). *History of Educational Supervision: Proposals and Prospects*. 07 Aralık 2015, <http://eric.ed.gov/?id=ED369178>.
- Glanz, J. ve Sullivan, S.** (2005). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2nd Ed.). CA: Corwin Press.

- Glatthorn, A. A.** (1984). *Differentiated Supervision*. 05 Mart 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245401.pdf>.
- Gökçe, A. T.** (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 74-89.
- Gökçe, D. ve Başkan, G. A.** (2012). Eğitim Denetçilerinin İletişim Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Gökçe, F.** (1994). Eğitim Denetiminin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gümüş, E. ve Şişman, M.** (2012). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, H. B.** (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. M. D. Karşı, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı) içinde (217-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y.** (2012). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliliği: Kuramsal Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A.** (2011). Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Güneş, B.** (2009). *1945-190 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halai, A.** (2006). Mentoring in-service Teachers: Issues of Role Diversity. *Teacher and Teacher Education*, 22, 700-710.
- Heller, D. A.** (1989). *Peer Supervision: A Way of Professionalizing Teaching*. Indiana: Phi Delta Kappan.
- İlğan, A.** (2008). İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama*, 55, 389-442.
- İlğan, A.** (2014). Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 4 (1), 1-23.
- Işık, A.** (2008). Yabancı Dil Öğretimimizdeki Yanlılıklar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- Itolondo, W. A.** (2012). Teachers’ Perceptions and Implementation of Peer Teacher Evaluation in Kenyan Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (22), 179-189.

- Karadağ, A. C.** (2008). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim Süreci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karakış, Ö.** (2014). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlilik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, M.** (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 181-200.
- Karasar, N.** (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kasapçopur, A.** (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. 30 Kasım 2014, <http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf>.
- Kaya, E.** (2006). An Investigation Into the Supervisory Process from the Standpoint of the Supervised ELT Teachers with a Focus on Their Perceptions, Ideas, Feelings and Experiences. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Koru, S. ve Akesson, J.** (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı. *TEPAV*, 26 Eylül 2014, http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf.
- Kurul, N.** (2012). *Eğitim Finansmanı* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Mcfall, S. A. ve Cooper, J. M.** (1984). *Peer Clinical Supervision: Theory vs Reality*. 10 Şubat 2015, https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198404_mcfaul.pdf.
- Mcnicoll, A.** (22 October 2008). *Peer Supervision: No-one knows as much as all of us*. 21 Kasım 2015, <http://www.coachingmentoring.co.nz/articles/peer-supervision-no-one-knows-much-all-us>.
- Memduhoğlu, H. B.** (2012). Öğretmen, Yönetici, Denetmen Ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye'de Eğitim Denetimi Sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M.** (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kurumsal Eğitim Bilim dergisi*, 5 (1), 131-142.
- Mısırlı, S.** (2011). *A Study fort he In-Service Training Needs of Primary EFL Teachers and a Suggested Model*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi.** (2014). 15 Haziran 2015, <http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/>

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.

(2015). T.C. Resmi Gazete, 29329, 17 Nisan 2015.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 14.06.1973.

Nergis, A. (2011). Foreign Language Teachers in Turkey: A historical Overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 181 – 185.

Okafor, P. (b.t.). Leadership in Instructional Supervision. 07.02.2015,
<http://patrickokafor.com/files/ClinicalSupervision.pdf>.

Oliva, P. F. (2001). *Developing the Curriculum* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Olivia, P. F. ve Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for Today's Schools* (7th Ed.).
New Jersey: Wiley.

Ortaçtepe, D. (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Development Within the Scope of an In-service Teacher Education Program*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.

Özdemir, S. (Ed.). (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı). Ankara:
Pegem Akademi.

Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision* (2nd ed.). Massachusetts:
Christopher & Gordon Publisher Inc.

Pajak, E. ve Arrington, A. (2004). Empowering Profession: Rethinking the Roles of
Administrative Evaluation and Instructional Supervision in Improving Teacher
Quality. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 103 (1),
228-252.

Parker, T. L. (1995). *Perceptions of Tenured Teachers Involved in Summative versus
Summative / Formative Supervision Models*. Unpublished master's thesis,
University of Alberta.

Pavan, B. N. (1980). Clinical Supervision: Some Signs of Progress. *Texas Tech
Journal of Education*, 7 (3), 241-51.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative
Approaches* (2nd Edition). London: Sage Publications.

Rita, E. S. (2001). *Peer Coaching in group Supervision: Formative (On-Going,
Developmental) Evaluation and Summative (End-of Year) Evaluation:
Counselor Portfolio*. New York, Bronx Community College.

Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde
Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları
Güdüleme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla
Üniversitesi.

- Scherrer, R. J.** (2009). *Evaluating Public School Teachers in Western Pennsylvania: How and Why has it changed since NCLB?*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J.** (1993). *Supervision: A Redefinition* (5th ed.). New York: McGRAW-HILL.
- Sparks, G. M.** (1986). The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teaching Practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- Stern, H. H.** (1987). *The Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sullivan, S. ve Glanz, J.** (1999). *Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques* (1st Ed.). California: Sage Publication Ltd.
- Sullivan, S. ve Glanz, J.** (2009). *Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques* (3rd. Ed.). London: Sage Publication Ltd.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. Ve Tösten, R.** (2013). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Gelişimi ve Bu Gelişim Süreci İçerisindeki Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 1105 – 1126.
- Şenol, Y.** (2009). *Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Bir Klinik Denetim ve Akran Danışma Uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Taşdan, M.** (2008). Solidarity Between Colleagues in Contemporary Educational Supervision. *Journal of Faculty of educational Sciences*, 41 (1), 69-92.
- Taylor, F. W.** (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York & London: Harper & Brothers Publishers.
- Taymaz, H.** (1984). Ders Denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 9-19.
- Taymaz, H.** (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (4. Baskı). Ankara: TAKAV Matbaası.
- Taymaz, H.** (2011). *Teftiş: İlkeler, Kavramlar, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Press.
- TEPAV ve British Council.** (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. 26 Eylül 2014, <http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519>.
- Tighe, S. M. ve Bradshaw, C.** (2013). Peer-supported Review of Teaching: Making the Grade in Midwifery and Nursing Education. *Nurse Education Today*, 33, 1347-1351.

- Toker, A. G.** (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 74-89.
- Ünal, A.** (2013). Development and Validation of Supervisory Behaviour Description Scale. *Educational Research and Reviews*, 8 (2), 69 – 76.
- Van langeveld, R.** (1991). *Separating Formative and Summative Evaluation Responsibilities in Districts Using Clinical Supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Wagner, C. A. ve Smith, J. P., Jr.** (1979). Peer Supervision: Toward More Effective Training. *Counsellor Education and Supervision*, 18, 288 -293.
- Wasonga, C. O., Wanzare, Z. ve Rari, B. O.** (2011). Adults Helping Adults: Teacher-initiated Supervisory Option for Professional Development. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3(8), 117-120.
- Wilcox, B.** (2000). *Making School Inspection Visits More Effective: The English Experience*. 26.06.2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf>.
- Wolfrom, D. H.** (2009). *Promoting Professional Growth by Meeting Teacher Needs: The Walk-through as an Approach to Supervision*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Maine.
- Yeniova, Ö. ve Aşçıoğlu, S.** (2006). *Hastane İnfeksiyonları Alanında Farklı Bir Araştırma Yöntemi “Yarı-Deneysel (Quasi-Experimental)” Araştırma Tasarımları*. 11.02.2016, http://www.hastaneinfeksiyonlaridergisi.org/managete/fu_folder/2006-04/html/2006-10-4-219-226.htm
- Yılmaz, K.** (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (2), 292-311.
- Yurttaş, A.** (2014). *EFL Teachers’ Perceptions on the Effectiveness of Components of an EFL In-service Training Program*. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University.


EKLER


Ek 1 : Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri” Anketi

Öğretmen Kodu :
Meslekteki Çalışma Yılı :

Tarih :

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FIKRİM YOK	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Bir Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetiminin Etkinliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri					
1)	Meslektaş denetimi okulu akademik başarıya götürür.					
2)	Meslektaş denetimi okuldaki iletişimi olumsuz yönde etkiler.					
3)	Meslektaş denetimi okul iklimini geliştirir.					
4)	Meslektaş denetimi okul kültürünün gelişmesini sağlar					
5)	Meslektaş denetimi müfredatın uygulanmasını gözlemlemek için kullanılabilen bir araçtır.					
6)	Meslektaş denetimi okuldaki öğretmenler arasında çatışmayı artırır.					
7)	Meslektaş denetimi öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağlar.					
8)	Meslektaş denetimi okluda informal grupların oluşumuna olanak sağlar.					
9)	Meslektaş denetimi öğretmenleri takım çalışmasına götürür.					
10)	Meslektaş denetiminde öğretmenler bir birlerinden öğrenebilirler.					
11)	Meslektaş denetimi öğretmenlerin kendilerine güveninin artmasını sağlar.					
12)	Meslektaş denetimi öğretmenlerin birbirlerine olan güvenini artırır.					
13)	Meslektaş denetimi öğretmenlerin derslere daha hazırlıklı girmelerini sağlar.					
14)	Meslektaş denetimi öğretmenler arasında dedikodunun çoğalmasına olanak sağlar.					
15)	Meslektaş denetimi öğretmenlerin zayıf ve güçlü yanlarının farkına varmasını sağlar.					
16)	Meslektaş denetiminde meslektaşım tarafından denetlenmek beni rahatlatır.					
17)	Meslektaş denetiminde dost bir öğretmenin yaptığımız hataları düzeltmesi daha etkilidir.					
18)	Meslektaş denetiminin bana mesleki anlamada hiçbir faydası olmaz.					
19)	Meslektaşım beni en doğru denetleyecek kişidir.					
20)	Meslektaş denetimi doğru bir denetim modelidir.					
21)	Meslektaş denetimi demokratik bir denetim modelidir.					
22)	Meslektaş denetimi katılımcıdır ve bu denetimde benim fikrim de önemlidir.					
23)	Meslektaş denetiminin uygulanması kolaydır.					
24)	Meslektaş denetimi nesnel verilere göre değil öznel verilere göre denetim yapılmasına neden olur.					
25)	Meslektaş denetimi, denetimi çekinilen bir olgu olmaktan çıkarır					





Ek 2 : Meslektaş Denetimi İngilizce Dersi Gözlem Formu

Meslektaş Denetimi İngilizce Dersi Gözlem Formu

Öğretmen Kodu :

Tarih :

Meslekteki Çalışma Yılı :

	Yapılanlar / Uygulananlar	Yapılabilecekler (Öneriler)	Öğrendiklerim
Planlama (Derse getirilen materyaller, yapılması planlanan etkinlikler ile ilgili hazırlıkları vs.)			
Yöntem ve teknikler (Kullanılan yöntem ve teknikler, Öğrencilerin seviyelerine uygunluğu; vs.)			
Sınıf Yönetimi (Öğrencilerin derse katılımın sağlanması; öğretme ortamının oluşturulması; sınıfsaki atmosfer; vs.)			

Denetmen Kodu :

Meslekteki Çalışma Yılı :



(K) Ser A.

Ek 3 : Çalışma Grubundaki Öğretmenler İle Yapılan Görüşme Soruları

1. Sizce bu modelin avantajları (faydaları) nelerdir?
 - a) Öğretmene faydaları
 - b) Okula faydaları
 - c) Denetime faydaları
2. Sizce bu modelin zorlukları (sınırlılıkları) nelerdir?
 - a) Öğretmen açısından
 - b) Okul açısından
 - c) Denetim açısından
3. Sizce bu model başarıyı arttırmaya yardımcı olur mu? Neden?
4. Sizce bu modelde göze çarpan en önemli özellik nedir?
5. Sizce bu model Türkiye’de uygulanabilir mi? ‘Evetse’ neden? ‘Hayır’ ise neden?

Ek 4. Valilik Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/4097795

16/04/2015

Konu: Erdoğan AKAR

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

- İlgi: a) 06.04.2015 tarih ve 1621 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 15.04.2015 tarih ve 4060512 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Erdoğan AKAR'ın "*Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Alternatif Denetim Modeli Olarak Meslektaş Denetimi Modelinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkileri*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aali Sistemlerinde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	M. Ali ÇELEBİ
Ünvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	08.05.2015
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 280e-b5c4-3e4c-bd85-c95e kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Ad – Soyad : Erdoğan AKAR
Doğum Tarihi ve Yeri: 12.03.1978 / KURŞUNLU
E-posta : erdogan_akar@yahoo.co.uk

ÖĞRENİM DURUMU

- **Lisans** : 2001, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER

- 2001 – 2002 İstek Uluğbey Lisesi (Kartal – İstanbul)
- 2002 – 2005 Tahsin Banguoğlu İlköğretim Okulu (İkitelli – İstanbul)
- 2005 – 2013 Siyavuşpaşa İlköğretim Okulu (Bahçelievler – İstanbul)
- 2013 – 2016 Bakırköy Anadolu İmam Hatip Lisesi (Bakırköy - İstanbul)

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER

- Akar, E. ve Gündüz, H. B. (2015). The Effects of Peer Supervision as an Alternative Method of Supervision on Career Development of Teachers of English at Secondary Schools. *ERPA International Congresses on Education*, June 4-7, 2015 Athens, Greece.