



Solidarity Between Colleagues in Contemporary Educational Supervision

Murat TAŞDAN*

ABSTRACT. The purpose of the present paper is to determine applications of “solidarity between colleagues”, which is one of the new approaches to educational supervision and to discuss its benefits and limitations. In the study, answers to the following questions were attempted to get. What is solidarity between colleagues in contemporary educational supervision? What is solidarity between colleagues? How is it different from mentoring programs? How does solidarity between colleagues take place in supervision? What are the benefits and limitations of this supervision approach? Are there any examples of such an application in Turkish educational system? Is the approach applicable to Turkish educational system? A “documentary survey” based on a review of the literature was used to search the issue. At the end of the study, it was seen that teachers could exchange knowledge and teaching skills through solidarity between colleagues programs and that they could contribute to the development of a positive and developmentally open school culture. School principals acting as teaching leaders in the school culture must have a positive attitude towards solidarity attempts for the success of these programs. When the old applications in Turkish educational systems are considered, it is seen that “mobile head teacher” applications in village institutes can exemplify solidarity between colleagues practices. Today, professional dialogues and solidarity between teachers might be developed with the help of similar applications. In addition to this, teacher exclusive boards as an example of professional solidarity between colleagues in Turkish educational system can be re practised in a more efficient way and through intensive programs in this context.

Key Words: Educational supervision, solidarity between colleagues, teachers’ improvement

* Res. Assist., Ankara University, Faculty of Educational Sciences

SUMMARY

There have been efforts in contemporary education and supervision systems to ensure the best educational settings for students through continuous development and modernization. To this end, teachers are supposed to regularly follow professional improvements, to benefit from career development opportunities and to improve themselves.

In respect to the variety of supervision approaches, supervision methods differ from one another. In this context, the basic variables of supervision approaches are;

- Originated from school based applications,
- Development of decision making by participants
- Relationships based on partnership
- Emphasis on internal supervision rather than external supervision
- Self-assessment and self-orientation of teachers,
- Focus on activities aimed at improving teaching and educational efficiency

In this sense, supervision approaches are tend to be;

- Cooperational rather than bureauratic,
- Based on dialogue rather than a didactic nature,
- Supportive rather than punishing,
- Descriptive rather than jurisdictional (Glickman et.al., 2001 quoted in Töremen and Hozatlı, 2006).

The Solidarity Between Colleagues Approach in Educational Supervision

Solidarity between colleagues in educational supervision is the process where teachers consider their colleagues' practices as valuable and virtuous, and apply such practices through direct examination. The concept of "colleague" here means the equality of two teachers regarding roles, seniority, training, experience, perspective and knowledge for solidarity. Solidarity is cooperation between colleagues in order to increase the quality of education generally and class teaching specifically. For instance, a number of grade 3 teachers at different schools may help another grade 3 teachers in a different school through mutual observation and examining teaching techniques and vice versa. Solidarity between teachers are not necessarily related to teaching, it might be related to the social aspect of the profession (Peterson, 1995, 101–102).

Studies on solidarity between colleagues in educational supervision, denoted in 1980s and first applied in 1990s, are pretty new. When the above mentioned definitions of solidarity between colleagues are taken into consideration, the following common aspect in definitions is remarkable; solidarity between colleagues ensures a continuous development in education, increasing the quality of teaching

and teachers. A way to achieve these goals during the mutual cooperation process between teachers is share teaching skills and resources with colleagues through class observations and cooperation.

Application of Solidarity Between Colleagues Programs in Educational Supervision

According to Davis and Thomas (1989, 178), the solidarity between colleagues process is as follows:

(1) One of the first things to do is to determine other teachers' needs in order to fix the subject under question. These needs might be determined by asking teachers about their personal problems and goals regarding development and discussing the quality and level of student work. Teachers' needs may be assessed with class observations.

(2) In this approach, teachers jointly set short-term goals on how they will work, when and how they will observe one another and discuss reporting methods in order to attract students and increase their participation in tuitions.

(3) During observation, the assisting teacher must be careful about whether each learning activity which is often related to variety and eligibility of duration, materials and activities is ideally organized, when and how students share their ideas with classmates and signs of boredom and inattention. He also observes the classroom teacher's methods of stating learning objectives, revising, presenting, asking questions, encouraging students, guiding class work and getting feedback.

(4) In order to obtain results, an efficient way for the assisting teacher is to ask the class teacher open ended questions (Davis and Thomas 1989, 178). For instance, (a) What are you trying to do? (b) What is the learning objective? (c) How did you decide on the suitability of the difficulty level for students? (d) How did you choose the related materials? (e) How do you assess the lesson (f) In your opinion, what was the best thing that worked? (g) What did you want to develop in students?. The assisting teacher tries to determine in which subjects the other teachers needs help, with the help of the given answers.

(5) When combined with the information from the observations, the results of the above mentioned assessment lead to suggestions to help class teachers understand their strengths and weaknesses.

Typical duties of teachers to be involved in solidarity between colleagues programs are the following:

- 1) Helping the development of a performance improvement program, discussing and deciding on performance goals together with other participants
- 2) Observing teachers in many aspects during class observations
- 3) Sending principals and teachers designs after meetings and consulting

- 4) Showing the best practices for teachers
- 5) Using school district resources to help teachers
- 6) Writing reports on their observations

According to Peterson (1995, 106), certain methods and materials may be suggested for assisting teachers. The author recommended the following materials for solidarity between colleagues. These are listed in Table 1;

Advantages of Solidarity Between Colleagues

This method enables teachers to criticize each other's way of teaching in a constructive way. The right and wrong practices become apparent, which enables teachers to improve themselves (Saban, 2000). One advantageous aspect of observing another teacher is that there is a continuous and stable improvement.

Some of the general benefits of solidarity between teachers are as follows: (1) It introduces innovations and eligibility to the curriculum at a maximum level, (2) It leads to frequent discussions on teaching and administration, (3) It increases teaching enthusiasm, (4) It guides new teachers to gain experience, (5) It records social and perceptual gains for students (Davis and Thomas, 1989: 180).

Table 1: Materials suggested for solidarity between colleagues

<i>Sample educational materials</i>	<i>Student work samples</i>
Program draft	Time tables
Reading lists	Results of tests and quizzes
Videos and recording devices	Class records
Activity definitions	Lesson plans
Tests	Written feedback samples
Data obtained from students	Procedures of class rules and discipline
Comparisons to similar classes	Messages sent to parents
Class photographs and graphics	

Reference: Adapted from Peterson, 1995, 107.

Limitations of Solidarity Between Colleagues

There may be some cases where teacher study groups and solidarity between colleagues programs fail. For example, according to Bredo (1975, 1977), unless there are good initiatives at the beginning, meetings and operations might be given up later. Little (1987) stated that some critics might impose their points on groups, which could have an adverse effect on teachers' professional development (Davis and Thomas, 1989, 181). According to research by Stanford University (Little and Bird 1984), it is not guaranteed that teacher study groups may attain a teaching refinement that teachers could not access on their own (Davis and Thomas, 1989, 181).

The Place of Solidarity Between Colleagues in Turkish Educational System

When the old practices in Turkey are taken into consideration, it is seen that applications in village institutes and teacher schools indirectly attempted to ensure solidarity between colleagues in the past.

Given the current practices of the Ministry of National Education, appointment of guiding teachers for new teachers and teacher exclusive board meetings coming together at different times during the academic year might be discussed concerning their accordance with solidarity between colleagues programs.

Conclusion

The solidarity between colleagues approach in educational supervision might enable teachers to perceive supervision as a professional development activity in cooperation and with pleasure rather than a frightening, worrying and obligatory activity. With solidarity between colleagues programs, teachers contribute to the development of a positive and developmentally open school culture, sharing their knowledge and teaching skills with others. Within this positive school culture, school principals acting as teaching leaders must have a positive attitude towards solidarity attempts.



Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması

Murat TAŞDAN*

ÖZ. Bu çalışmanın konusu çağdaş eğitim denetimindeki yeni yaklaşımlardan birisi olan “meslektaş yardımlaşması” uygulamasını betimleyerek faydaları ve sınırlılıkları ile tartışmaktır. Çalışmada, 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 konu ele alınmıştır. Konunun araştırılmasında alanyazın taramasına dayalı “belgesel tarama” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada meslektaş yardımlaşması programlarıyla, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimi ve öğretim becerilerini karşılıklı olarak paylaşırken olumlu ve gelişmeye açık okul kültürünün oluşmasına da katkıda bulunmuş olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul kültürü içerisinde öğretim lideri durumunda bulunan müdürlerin, yardımlaşma çalışmalarına karşı tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Yapılan taramalarda Köy Enstitüleri’nde uygulanmış olan “gezici başöğretmen” uygulamasının meslektaş yardımlaşması çalışmalarına örnek oluşturabileceği görülmüştür. Bugün de buna benzer uygulamalar ile öğretmenler arasındaki mesleki diyalog ve işbirliği geliştirilebilir. Ayrıca Türk Eğitim Sistemi içerisinde de meslektaşlararası yardımlaşmaya örnek olarak gösterilen zümre öğretmen kurulları bu anlamda daha verimli ve yoğun çalıştırılabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim denetimi, meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin mesleki gelişimi

* Ar. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

GİRİŞ

Çağdaş eğitim sistemlerinde sürekli gelişme ve yenileşme yoluyla, öğrenciler için en iyi eğitim ortamlarının sağlanmasına çaba harcanmaktadır. Bu gelişmenin sağlanması için öğretmenlerden de sürekli olarak mesleki yenilikleri takip etmeleri, kariyer gelişim olanaklarından faydalanmaları ve kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Denetim yaklaşımlarının çeşitliliği bağlamında denetimi ele alışları da birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu anlamda 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 etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda denetim yaklaşımları; bürokratik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici bir anlayışa dayanma eğilimi göstermektedir (Glickman ve diğerleri, 2001 akt. Töremen ve Hozatlı, 2006).

Çağdaş eğitim denetiminde bürokratik, engelleyici, yapılandırıcı, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim, paradigmanın hızla değiştiği günümüzde artık öğretmenlerin gelişimi için yetersiz görülmektedir (Sullivan, 2000, 212). Çünkü çağdaş denetim uygulamalarında giderek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan yeni bir anlayış hâkim olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda okul gelişimi ile öğretmenlerin gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Wallace,1996). Araştırmacılar okul gelişimi için öğretmenlerin gelişimlerinin ve mesleki etkileşimlerinin önemi üzerinde durmuşlardır. Okulun gelişimi bir anlamda öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilidir (Alfonso ve Goldsberry, 1982; Zahorik, 1987; Little, 1987 akt. Wallace 1996). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri daima kendi çabaları ile olmamaktadır. Öğretmenler zaman zaman yönetimden, bazen de meslektaşlarından yardım ve destek alarak kendilerini geliştirmektedirler. Çağdaş eğitim denetiminde de öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi için öğretmenlere yapılan yardımlar önemlidir. Öğretmenlerin tüm potansiyellerini fark etmelerinin sağlanmasında ve etkili biçimde kullanmalarında kendilerine gerekli yardımın yapılması esastır (Wiles, 1963, 10; akt. Memişoğlu, 2002).

Zaman içerisinde öğretmenlerin kullandıkları testler ve dokümanlar artmakta, ancak öğretmenlerin performans problemleri azalmamaktadır. Geleneksel denetim sisteminde, genellikle müdürler ve müfettişler çok kısa gözlemlerle öğretmenleri değerlendirmektedirler. Bu denetim yaklaşımında müdür ve müfettişlerin bu kısa ziyaretler ile sınıftaki gerçek olayları gözlemlemeleri zordur. Bu yüzden denetimin,

sınıftaki gerçek olayları görerek ve “sürekli gelişme” ilkesine uygun olarak yapılması için, meslektaşlar arasındaki yardımlaşma önemlidir (www.nga.org).

Sınıftaki öğretimin niteliğini artırmak ve öğrenci başarısını sağlamak, çağdaş denetim yaklaşımlarının önceliklerindedir. Bu önceliğin de, merkezden ve kısa süreli denetim uygulamaları yerine; okul merkezli, karşılıklı yardıma dayanan ve daha uzun süreli denetim uygulamaları ile sağlanacağı düşünülmektedir. Okullardaki öğretmenler arasındaki işbirliği ve yardımlaşmanın okul merkezli denetim uygulamalarına, olumlu katkı getireceği düşünülmektedir.

Meslektaş Yardımlaşması Kavramı

Eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması; öğretmenlerin, meslektaşlarının uygulamalarının değer ve faziletine inanarak, onların bilgi ve tecrübelerini doğrudan inceleyerek kullanmaları sürecidir. Buradaki meslektaş kavramının anlamı; iki öğretmenin, görev, kıdem, yetiştirme, deneyim ve bilgi bakımından yardımlaşma için eşit olması durumudur. Yardımlaşma ise meslektaşların, genelde eğitim sisteminin ve özelde de sınıftaki öğretimin niteliğini artırmak için işbirliği yapmasıdır. Öğretmenler arasındaki yardımlaşmalar her zaman okuldaki öğretimle ilgili değildir, mesleğin sosyal yönüyle de ilgili olabilir (Peterson, 1995, 101–102).

Rogers ve Threatt’a göre (2000) meslektaş yardımlaşması; okul sistemini anlayarak ve öğretimin niteliğini geliştirerek, öğrencilere daha iyi eğitim olanaklarını sunmak için öğretmen grupları arasında oluşan işbirliği ve yardımlaşma sürecidir. Glatthorn’a göre (1987) ise meslektaş yardımlaşması (akran değerlendirmesi), iki öğretmenin karşılıklı anlayış çerçevesinde bir araya gelerek birbirlerinin sınıflarını periyodik olarak incelemeleri, yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışmaları ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak da kendilerinde değişiklikler yapmaları esasına dayanan bir sistemdir (Akt. Saban, 2000). Sergiovanni ve Starratt’a göre ise (1998,406–407) mesleki gelişimde işbirliği, öğretmenlerin mesleki gelişim için kendi kendilerine yardımı ile birlikte işbirliği sürecini tanımlamak için kullanılır. Meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin eş düzeyde öğretmenler olarak öteki öğretmenlere yardımına yönelik bir değerlendirme stratejisi olmaktan çok, mesleki gelişim için işbirliğidir.

Meslektaş yardımlaşması, bir başka tanımda ise öğretmenlerin, öğretim becerilerini ve yararlandıkları kaynakları geliştirerek, öğretimin niteliğini artırmak için diğer meslektaşlarına danışmanlık yapmaları olarak ifade edilmektedir. Meslektaş yardımlaşması programına katılanlar, kıdemli öğretmenlerin eğitimsel deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Öğretmenler birbirlerinin sınıflarını gözlemleyerek, çalışma materyallerini, öğretim ile ilgili bilgi ve becerilerini paylaşırlar. Bu gözlem ve geliştirme çalışmaları yeni öğretmenlere yönelik olabileceği gibi aynı kıdem ve tecrübeye sahip öğretmenler arasında da olabilmektedir (www.nga.org).

Öğretmenlerin, eğitim alanında yardımlaşmaları ve sınıfta birbirlerini gözlemleri, müdürün ve müfettişlerin gözlemlerinden daha çok kabul gören, yeni bir mesleki gelişim yöntemidir (Munson, 1998). Çünkü öğretmenlerin meslektaşları ile birlikteyken daha rahat olacakları ve gelişim olanaklarından daha fazla yararlanılacağı düşünülmektedir.

Eğitim denetimi alanında, 1980'li yıllarda ifade edilen ve 1990'lı yıllarda ilk olarak uygulanan meslektaş yardımlaşması çalışmaları oldukça yeni çalışmalardır. Meslektaş yardımlaşmasının farklı tanımları incelendiğinde şu ortak yönler dikkat çekmektedir; 1) Öğretimin ve öğretmenlerin niteliğini artırarak eğitimde sürekli gelişmeyi sağlamak. 2) Öğretmenler arasındaki karşılıklı işbirliği sürecinde bu amaçları gerçekleştirmenin yolu olarak meslektaşların sahip oldukları öğretim becerilerini ve kaynaklarını sınıf gözlemleri ve işbirliği yolu ile paylaşmak.

Mentorluk ve Meslektaş Yardımlaşması Programlarının Karşılaştırılması

Eğitim denetiminde, meslektaş yardımlaşması ve mentorluk programları birbirlerine benzeyen ve bazen de birbirlerinin yerine kullanılabilen yaklaşımlar olduğundan bu yaklaşımları karşılaştırılmalı olarak incelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Mentorluk, öğretmenlerin değerlendirmesine ve öğretmenliğin duygusal yönü ile baş etmesine yardımcı olmaktır. Mentorluk ilişkisi, eğitim sürecinde öğretmenin, amaçlarına ulaşmak için yaptığı çalışmalara destek ve sağlıklı, tarafsız bir bakış açısı sağlar. Mentorun en önemli rolü, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadıkları stresi azaltmaktır. Bu aşamada, yeni öğretmenlere mesleki beklentiler ve sınıf performansı konularında karşılaştıkları gerilimlerle yüzleşmelerine yardımcı olmak için “ego danışmanlığı” uygulanmalıdır (Mosher ve Purpel, akt. Yıldırım, 2003).

Mentorluk programları da meslektaş yardımlaşması programları gibi denetimin salt kontrolden ziyade geliştirme yönünün ele alındığı programlardır. Mentorluk programları da merkezden denetim yerine okulda, iyi yetişmiş ve öğretim liderliği yönü ağır basan danışman öğretmenler tarafından yapılan mesleki yardımları kapsamaktadır. Her iki programda da sınıftaki gözlemler ve gözlem sonrası geliştirme çalışmalarının sürekliliği önemli görülmektedir. Meslektaş yardımlaşması programlarının içeriğinin bir kısmında da mentorluk programlarında olduğu gibi mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik yardımlar söz konusudur. Mentorluk programları ile meslektaş yardımlaşması programlarının ayrıldıkları nokta ise; mentorlukta çoğunlukla lider veya başöğretmen diyebileceğimiz, alanında iyi yetişmiş öğretmen tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlere tek taraflı bir yardım sağlamaktadır. Oysa meslektaş yardımlaşması programlarında, yardımlaşmaların içeriğini genellikle eş düzeyde meslektaşlar arasında sahip olunan bilgi ve becerilerin karşılıklı olarak paylaşılması oluşturmaktadır. Mentorluk programlarındaki yardım ilişkilerinde daha çok mentordan kaynaklanan etki söz konusu iken, meslektaş yardımlaşması programlarındaki yardım ilişkilerinde meslektaşlar arasında etkileşim daha belirgindir.

Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşmasının Gerekliliği

Geleneksel denetim uygulamalarında okul müdürleri, öğretmenlerin ilk değerlendiricileri konumundaki kişilerdir. Okul müdürlerinin yönetsel sorumluluk ve görevlerinin artmasının, etkili denetim yapmalarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerinin yönetsel tavsiyelerle; ya gelişigüzel ya da eksik yaptıkları sayıltısı kabul görür olmuştur. Müdürler ve müfettişler, sınıftaki öğretimi yeterince anlayamadan, değerlendirme ölçümlerinde öğretmenlerden yüksek beklentileri gerçekleştirmelerini isteyebilmektedirler. Mevcut değerlendirme sistemleri öğretmenlere, öğretimin niteliğini geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yeterli yardımları da sağlayamamaktadır (www.nga.org). Bu ihtiyacın giderilmesi için önerilebilecek seçeneklerden birisi de meslektaşlar arasındaki yardımlaşmadır.

Birçok öğretmen geleneksel olarak sınıflarında gözlenmeyi sevmeyebilir ve çeşitli şekillerde buna tepkiler verebilirler. Bu tepkiler korku, kaygı ve acele ile verilen tepkiler de olabilir. Çoğunlukla müdürler ve müfettişler tarafından yapılan gözlemler, performans değerlendirmeye benzemektedir. Okul müdürleri ve müfettişler tarafından yapılan değerlendirmeler resmidir ve öğretmeni geliştirmek için güdülemekten uzaktır. Öğretmenler, okul müdürlerinin ve müfettişlerin öğretmenlere yaptıkları önerileri müdür ve müfettişin yanında kabul etmiş gibi görünseler de bu önerileri daha sonra reddedebilir veya kabul eder gibi görünür ama uygulamayabilirler (Munson, 1998). Öğretmenlerin kendi aralarındaki informal iletişim, birbirlerine daha kolay yardım etmelerine olanak sağlamaktadır.

Öğretmenler, aslında gayri resmi olarak meslektaşlarına her zaman yardım etmektedirler. Millikan (1979) tarafından Edmonton'daki bir ortaokulda yapılan örnek çalışmada; öğretmenlerin kendi resmi danışmanlarından çok birbirlerinden yardım aldıklarını görülmüştür. Okullardaki başka pilot çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Desantis ve Blumberg, 1978 akt. Blumberg, 1986, 202–203). Millikan'ın (1979) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlere, bir okul gününde diğer yetişkin ve öğretmenlerle yaptıkları konuşmaların zamanlarını ve amaçlarını kaydetmeleri istenmiştir. Bu konuşmalardan; % 64'ünün öğretim ve sınıf yönetimi ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle konuşmalar, %7'sinin okul müdürleriyle konuşmalar, %6'sının ise okuldaki diğer çalışanlarla konuşmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Millikan'ın çalışmasında da görüldüğü gibi öğretmenler bir gün içerisinde en çok meslektaşları ile muhatap olmaktadır. Çünkü öğretmenlerin birbirlerine ulaşmaları müdür ve müfettişlere ulaşmalarından daha kolaydır. Öğretmenler, birbirlerini, okuldan önce ve okuldan sonra, ders aralarında veya öğle yemeklerinde çok rahat görebilmektedirler. Diğer ilginç bir nokta ise; öğretmenler, müdür ve müfettişlerle ders programları ile ilgili çok az konuşabilmektedirler. Bu nedenle müdürler ve müfettişler öğretmenlerin günlük problemlerinin çözümünde çokça yardım aldıkları kişiler olmayabilirler. Öğretmenlerin bu problemlerin çözümünde

informal bir sistem geliştirdikleri ve kullandıklarını gösteren kanıtlar vardır. Çünkü bu sistemde kendi meslektaşlarının da aynı problemlerle uğraştıklarını gören öğretmenler, onlardan daha kolay yardım alabilmektedirler (Bluumberg, 1986, 202–203).

Dillon ve Peterson' a göre (1986) okul müdürünün liderlik anlayışı ile birleşen pek çok okul geliştirme programları, öğretmenin kendi kendine öğretim etkinliği gerçekleştirmeye yeterli olmadığı görüşündedir (Akt. Davis ve Thomas,1989). Bu nedenle öğretimin değerlendirme sorumluluğu, değişikliklerin önerilmesi, önerileri uygulamak, hep müdürün sorumluluğu olmaktadır. Bu yaklaşım ise müdür yardımı almadan problemlerini tek başına çözmekte zorlanan öğretmenleri, kendilerinin ve meslektaşlarının gelişiminden sorumlu olmaya ve meslektaşları ile yardımlaşmaya teşvik etmektedir. Kendini mesleğine adanmış ve güdülenmiş öğretmenler, birbirlerine öğretmenlik yapmak ve sınıf yönetimi becerilerini artırmak için birlikte çalışabilir ve birbirlerine destek verebilirler (Davis ve Thomas 1989,168).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler, hem sınıf yönetimi konusunda, hem derslerinde öğretim konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte daha iyi öğretmen yetiştirmek, daha yüksek akademik standartlar ve yeni eğitim araçlarının geliştirmek gerekmektedir. Bunun için mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yardım edecek, hem de öğretimin kalitesini artırmayı sağlayacak, tecrübeli öğretmenlerden oluşan, meslektaş yardımlaşması programlarının hazırlanması gerekir (Chase, 1997).

Denetmenlerden, genel olarak yönetici ve öğretmenlerin mesleki değer sistemlerini geliştirmeleri için gerekli koşulları hazırlamaları, öğretmen ve yöneticileri güdülemeleri beklenirken; Türkiye'de yapılan araştırmalar mevcut denetmenlerin bu beklentileri karşılamaktan uzak olduğu ve denetmenler hakkındaki imajın otoriter ve korkutucu olduğunu, destekleyici ve yardımcı olmadığını göstermektedir (Memişoğlu, 2002).

Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması Programlarının Uygulanması

Yardımlaşmayı sağlayacak öğretmenin karşısındakinin duygularını anlayabilmesi ve güvenilirliğine inanması öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşmasında iki önemli noktadır. Danışmanlık yapacak öğretmen, ders konusunda uzman olduğundan gözlem yapmak ve yardım etmek için seçilir. Otoritesi ise yardımlaştığı öğretmenin etkili stratejiler ve kaynaklar geliştirmek için kendisine yardım edileceğini bilmesinden gelir. Yine danışmanlık yapacak öğretmenin, ülkenin eğitim politikası ve öğrencilerin gereksinimleri konusunda geniş bilgisinin olduğu kabul edilir (Davis ve Thomas, 1989, 178).

Meslektaş yardımlaşması programlarına katılan, danışmanlık görevlerini yerine getirecek öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olması istenebilir. California'daki programlarda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve tipik görevleri aşağıda belirtilmiştir (<http://www.oxnard.org>). California'daki meslektaş yardımlaş

ması programlarına katılabilecek öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şunlardır;

1. Öğretmen olarak en az dört yıl okul bölgesinde deneyiminin olması,
2. Öğretim yeteneğine sahip olmak ve örneklerini göstermiş olması,
3. Yüksek bilgi ve kişisel problemlerde ustalık, öğretim stratejileri, eğitim teknikleri ve sınıf yönetim stratejilerine sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına duyarlı öğretmenler olması,
4. Meslektaşlarıyla verimli işbirliği yapabilecek yeteneğe sahip olması,
5. Öğretim mesleğinde, California'da başarıyla tanınmış olmak gerekir.

Meslektaş yardımlaşması programlarına katılan öğretmenlerin tipik görevleri ise şunlardır; (1) Bir performans geliştirme planının geliştirilmesinde yardımcılık ve katılan öğretmenler ile birlikte performans amaçlarını görüşme ve kararlaştırmak, (2) sınıf gözlemleri esnasında öğretmenleri çok yönlü olarak gözlemek, (3) toplantı ve danışmalarla birlikte müdürler veya öğretmenlere tasarımlar göndermek, (4) öğretmenler için en iyi uygulamaları göstermek, (5) öğretmenlere yardımcı olmak için okul bölgesinin kaynaklarını kullanmak, (6) yapmış oldukları gözlemleri yazılı sonuçlarla anlamlandırmaktır.

Gerekli niteliklere sahip öğretmenler arasındaki meslektaş yardımlaşması süreci aşağıdaki gibidir (Davis ve Thomas, 1989, 178):

1) İlk yapılacaklardan birisi üzerinde çalışılacak konunun ve diğer öğretmenlerin gereksinmelerinin belirlenmesidir. Bu gereksinmeler, öğretmenlere gelişim konusunda özel problemlerini ve hedeflerini sorarak, öğrenci çalışmasının niteliği ve seviyesi konusunu tartışarak 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, sıklık 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) Yardımı yapan öğretmenin, yardım yapılan öğretmene, sonuç almak için uygulayacağı etkili yol açık uçlu sorular sormalıdır (Davis ve Thomas 1989, 178). Örneğin; (a) Ne yapmayı deniyorsun? (b) Dersin amacı nedir? (c) Öğrenciler için bu güçlük derecesinin uygun olup olmadığına nasıl karar verdiniz? (ç) Bugünkü

derste kullanılacak materyalleri nasıl seçtiniz? (d) Dersi nasıl değerlendiriyorsunuz? (e) Size göre bu derste yolunda giden en iyi şey nedir? (f) Öğrencilerde neyi geliştirmek istediniz? gibi soruları yardım edeceği meslektaşına sorabilir. Yardım edecek öğretmen, sorulardan aldığı cevaplardan hareketle, meslektaşının hangi konularda yardıma ihtiyacının olduğunu ortaya koymaya çalışır.

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

Meslektaşların yardımlaşmasında, öğretmenlerin birbirlerine nasıl yardım edeceği konusunda, yardımlaşan öğretmenlere odaklanılmalıdır. Çünkü asıl problem öğretmenlerin birbirleriyle problem çözerken nasıl ortak olacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Yaklaşımında, amaç bu yardımlaşma yollarını göstermek olmalıdır. Meslektaşların yardımlaşma sürecinde birbirlerine yapıcı yaklaşımlarının, programların başarısını olumlu etkilemesi beklenmektedir (Blumberg, 1986, 202).

Öğretmenlerin geliştirilmesi için yapılan eylemlerin planlı olması gerekir. Bir veya daha fazla görüşmeden sonra gözlem öncesi toplantı yapılır, amaçlar ve veri kayıt formları tartışılır, önceden ders planı ve materyalleri verilir ve belirlenen tarihte sınıf ziyaret edilerek, toplanan bilgiler dikkatlice kaydedilir. Gözlem sonrası toplantı yapılır ve sonunda resmi değerlendirme raporu ve mesleki gelişim planı hazırlanır (Davis ve Thomas, 1989, 175).

Bununla birlikte Stedman ve Stroot'a göre (1998) meslektaş yardımlaşması programlarının içeriğinde, yeni ve olumlu sınıf kültürü oluşturulması, yeni eğitim stratejilerinin kazandırılması, işbirliği disiplininin sağlanması, öğrencilerin bireysel gelişim ve ihtiyaçları hakkında bilgiler edinilmesi vardır.

Little'e göre (1987) öğretmenlerin birlikte çalışmalarının esas kategorilerinden birincisi, sınıf gözlemleri ve eğitim işlerini kapsar (akt. Davis ve Thomas, 1989, 175). Gözlemi yapan öğretmen, meslektaşını videoya kaydedebilir, ikincisi öğretmen çalışma grupları oluşturur, bu gruplar problemleri tartışır, çözer ve yeni öğretim yöntemleri oluştururlar. Sykes'a göre (1983), eğer okul grup öğretimi uyguluyorsa, grup düşüncelerini ortaya çıkarmak için her gün toplanabilir (Akt. Davis ve Thomas, 1989, 175). Üçüncüsü, öğretmen merkezleri daha az kullanılan bir plandır ve uzman öğretmenlerle, danışmanlarla, öğretim yöntemleri ve idarecilik becerilerini geliştirmek için grup toplantılarını kapsar (Davis ve Thomas 1989, 175).

Meslektaş yardımlaşması programlarının, ilk uygulandığı bölgelerden olan Columbus ve Ohio'da öğretimin kalitesini sağlamak için hazırlanan meslektaş yardımlaşması programının iki ögesi vardır. Bunlar:Tüm yeni öğretmenler için stajyerlik programları düzenlenmesi ve sınıf öğretiminde karşılaştıkları zorluklar için aracılık programları düzenlenmesi (www.ed.gov).

Peterson'a göre (1995, 106) meslektaşına yardım edecek öğretmene birtakım yöntem ve materyaller önerilebilir. Yazar meslektaşların yardımlaşmasında aşağıdaki materyalleri önermiştir. Bunlar çizelge1'de belirtilmiştir;

Çizelge 1: Meslektaş Yardımlaşması İçin Önerilen Materyaller

Örnek eğitimsel materyaller	Öğrenci çalışma örnekleri
Program taslağı	Zaman planları
Okuma listeleri	Testler ve quizlerin sonuçları
Video ve kayıt cihazları	Sınıf kayıtları
Faaliyet tanımları	Ders planları
Testler	Yazılı geri dönüt örnekleri
Öğrencilerden elde edilen veriler	Sınıf kur. ve dis. Prosedürleri
Benzer sınıflarla karşılaştırmalar	Ailelere gönderilen mesajlar
Sınıfın fotoğraf ve grafikleri	

Kaynak: Peterson, 1995, 107'den uyarlanmıştır.

Çizelge1'de de belirtildiği gibi meslektaşların yardım edecek öğretmenlere, yardımlaşma esnasında kullanabilecekleri materyaller önerilebilir. Bu programlarda yardımlaşmayı sağlayacak öğretmenler, meslektaşlarının ders program taslaklarını, sınıftaki örnek eğitimsel materyalleri, öğrenciler için kullanılacak bireysel testleri, öğretmenin yapmış olduğu sınavların ve sözlü sonuçlarını, öğrencilere ait okuma listelerini, sınıftaki fotoğrafları, ailelere gönderilen mesajlar ve grafikleri inceleyerek meslektaşına yardımcı olmaya çalışabilir. Ayrıca meslektaşına eksikleri ile ilgili geri bildirimler vererek ve aynı seviyedeki diğer sınıflarla yapıcı bir şekilde karşılaştırarak yardımcı olabilirler. Mevcut denk sınıflarla karşılaştırma yaparken oldukça dikkatli olunmalı ve öğretmenin gelişme arzusunu kırmamaya özen gösterilmelidir. Yardımlaşma esnasında, daha sonraki aşamada meslektaşıyla birlikte meslektaşının ders esnasında kullandığı tekniklerin daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesi için video ve kayıt cihazlarının kullanılması önerilebilir.

Öğretmen meslektaş yardımlaşması, değerlendirmenin içerisinde meslektaşların tecrübe ve uzmanlığından meydana gelir. Öğretmenlerin yardımlaşmasında, okulların amaçları, öncelikleri, değerleri ve problemleri bakımından benzer oldukları kabul edilmektedir. Konu durumlarını; program, materyal ve yetiştirme durumlarını tanırlar. Aynı zamanda elverişli sınıf ortamlarının, sınırlılıkların ve gerçek ödüllerin farkındadırlar. Denetimi yapan öğretmenler, hem öğretim niteliğini hem de gerçek öğretim durumlarının sınırlarını belirler durumdadırlar (Peterson, 1995, 107).

Meslektaş yardımlaşması programlarında, meslektaşlar arasındaki yardımlaşma birbir sınıf gözlemleri ile karşılıklı olabileceği gibi, gönüllü ve tecrübeli

öğretmenlerden oluşan öğretme merkezleri ve yardımlaşma kurullarıyla da sağlanabilir.

Öğretmen merkezleri. Öğretmen merkezleri, esasen İngiliz düşüncesidir (Thorbury, akt. Bilir, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve öğretimin niteliğini artırmak için meslektaşlarına yardımcı olmak isteyen deneyimli öğretmenlerle, diğer öğretmenlerin bir araya geldikleri yerlerdir (Gage, 1978; akt. Bilir, 1992). İlk kez, 1970'li yıllarda düşünülmüş olmalarına rağmen öğretmen merkezleri, 1990'lı yıllarda geçerli duruma gelmeye başlamıştır (Davis ve Thomas, 1989, 176).

Rogers ve Threatt'a göre (2000) meslektaş yardımlaşmasını sağlamak için, öğretmen merkezlerine benzeri yapılanmada California'daki meslektaş yardımlaşması programlarının uygulanması esnasında oluşturulmuştur. Meslektaşlara yardım etmek için oluşturulan kurul; bölge temsilcileri, müdürler, müdür yardımcıları, eğitim ve program yöneticileri ile sendikalar tarafından seçilen öğretmenlerden oluşan bir kuruldur. Kurul aşağıda belirtilen sorumlulukları yerine getirmekle görevlidir:

- (1) Danışmanların çalışmalarını yılda en az dört kez kontrol etmek için toplanır.
- (2) Program için bütçe geliştirir, önemli konularda bütçe onayı yapar.
- (3) Programların uygunluğu konusunda karar verir.
- (4) Grup koçlarını seçer.
- (5) Dokümanları ve koçları değerlendirir.
- (6) Kalıcı öğretmenleri belirlemek ve süreci gözleyerek ve bu gözlemlerine dayanarak temel eğitime tavsiyelerde bulunur.

Meslektaş yardımlaşması kurulu, birçok öğretmenin sözleşmelerinin sona erdirilmesi veya uzatılması için tavsiyelerde bulunabilir. Bununla birlikte birçok önemli konuda öğretmenler bu merkezden yardım alabilirler. Geliştirilmek için ihtiyaçların belirlenmesi ve uygun dayanakların hazırlanması bu heyet tarafından yapılmaktadır. Programın uygulanmasında da, her dönem program kapsamındaki öğretmenlere 20 saatlik destek, heyetteki öğretmenler tarafından garanti edilir (Rogers ve Threatt, 2000).

Columbus ve Ohio'da uygulanan meslektaş yardımlaşması programlarında da meslektaş yardımlaşması heyeti oluşturulmuştur. Bu kurul tecrübeli öğretmenler arasında aracılık programları ile öğretmenlerin problemlerinin çözümüne yardımcı olmaya çalışmaktadır. Kurulun stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinde de aşağıda belirtilen sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Bunlar (www.ed.org) ;

- (1) İyi öğretim uygulamalarını göstermek, öğretim uygulamalarını stajyerlere uygulamak, stajyerlerle birlikte konferanslara katılmak.

- (2) Yeni öğretmenin planlar yapmasında ve çevreye uyumunda yardımcı olmak.
- (3) Anne–baba konferansları ve işbirlikçi öğrenme, sınıf yönetimi gibi konularda örnek etütler düzenlemek.

Meslektaş yardımlaşması programlarında, öğretmenler takım çalışması yapmalarına rağmen, yalnız da çalışmaktadırlar. Planlarını kendileri yapar ve bu planları tek başlarına gerçekleştirirler. Meslektaşları ile sınıfta yaptıklarını konuşmalar bile bunları sınıfta uygularken yalnızdırlar (Blumberg, 1986, 206).

Hem İngiliz öğretmen merkezlerinde, hem de Amerikan (Columbus ve Ohio'daki) meslektaş yardımlaşması kurullarında, öğretmenlere yapılan yardımlar belirlenen programlar doğrultusunda olmaktadır. Tecrübeli öğretmenler, gönüllülük ve sabır ile meslektaşlarına yardımcı olmaya çalışırlar.

Mesleki Diyalog. Wallace (1991) ve diğerleri mesleki diyaloga benzeyen “eleştirel arkadaşlık”ı aynı ya da farklı örgütlerden iki ya da daha fazla çalışanın bir araya gelerek birbirlerini güven verici bir ortamda desteklemeleri ve birbirlerinin iş performansları üzerinde yorumda bulunmaları, şeklinde tanımlamışlardır (Akt. Çınkır, 2003, 103). Costa ve Kallie (1993, 49,50) “eleştirel arkadaşlığın, işbirlikçi denetim sürecini artırdığına inanmaktadırlar. Eleştirel bir arkadaşlık, birey olarak öğretmene veya gruba geri-bildirim sağlar. Eleştirel arkadaşlık, güvenilen birinin kışkırtıcı sorular sorması, başka perspektiflerden incelenebilecek veriler sağlaması ve arkadaş olarak ilgili kişinin eleştirmesidir. Eleştirilen kişi ilgilinin ya da grubun yapmakta olduğu işin ve çıktılarının içeriğinin tamamen anlaşılmasını sağlar. Güven ilişkisi kurulduğu zaman katılımcılar plan yapacakları, tartışacakları ve çalışma üzerinde iyice düşünecekleri konferans tarzında bir toplantı yaparlar (İlgan, 2006, 64).

Sparks ve Loucks'a göre (1990,5) meslektaş çalışma grupları, mesleki gelişimin bir şekli olup, öğretmenlerin bir grup olarak makale ve kitap okuma, fikirlerini paylaşma ve uygulamalarını tekrar şekillendirmek amacıyla toplanmalarını ifade eder. Meslektaş çalışma gruplarının ana unsurları şunlardır: (1) Herkesin ilgisini çeken bir konu ya da soruna odaklanma, (2) konuyla ilgili okumaları veya bilgiyi paylaşma, (3) grup içerisinde çoklu perspektifleri tartışma, (4) grup içerisinde herhangi birinin baskınlığı olmadan diyalog kurma ve (5) güvenli bir çevrede yeni fikirleri ve sınıf uygulamalarını denemektir (Akt. İlgan, 2006, 64).

Glatthorn'a göre (1997) grup öncelikle konular hakkında hazırlayıcı kararlar vermek, her oturum için liderler atamak ve ilk üç ayın taslak raporunu belirlemek için toplanır. Konular üç ölçütü karşılamalıdır. Konu öğretmenler için mesleki bakımdan önemli olmalı; konu hakkında öğretmenlere bilgi verilmeli ve konuyla ilgili materyaller ulaşılabilir olmalıdır. Öğretmen takımı tarafından geliştirilen örnekler şöyle sıralanabilir: Öğrenme stilleri, çok kültürlü eğitim, ev ödevi, örtük program, özel eğitime muhtaç öğrencilerin kaynaştırılması.

Goldstein (1993, 49), mesleki diyaloga benzeyen mesleki gelişim teorilerinden grup tartışmasında birbirine benzeyen; beyin fırtınası, nominal grup süreci, güç alanı analizi, uzlaşma düzeyi, örgütsel ayna, simülasyon ve modelleme gibi birçok grup kolaylaştırma tekniklerinin kullanılabilceğini vurgulamıştır. Goldstein tekniğin avantajlarını; (1) farklı bakış açılarının sentezine hızla izin vermesi, (2) belirli durumlarda nihai kararların verilmesine destek sağlaması ve (3) katılımcılara daha iyi problem analisti ve dinleyici olma konusunda yardım etmesi şeklinde açıklanmıştır (Akt. İlhan, 2004, 65).

Yukarıda da görüldüğü gibi, özünde meslektaşlar arasındaki yardımlaşmayı ve işbirliğini sağlamayı hedefleyen, meslektaş yardımlaşması programlarının uygulanmasına yönelik tek bir model yoktur. Uygulamaların şekli ve içeriği bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir.

Okul Müdürlerinin Meslektaş Yardımlaşmasındaki Roller

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yardımlaşmasında yöneticiler olarak görevleri vardır. Öğretmenlerin birinci derecede sicil amirleri ve okulun eğitim lideri olarak okul müdürlerini yardımlaşma programlarından bağımsız düşünmek zordur. Okul müdürlerin meslektaş yardımlaşmasındaki görevleri Blumberg'e göre (1986, 210-211) şunlardır:

(1) Müdür, ne kadar çok diğer öğretmenlerle ve diğer öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileriyle ilgilenirse, öğretmenler de aynı davranışı gösterir.

(2) Müdür, okulu öğretme-öğrenme araştırma merkezi olarak görürse, öğretmenlerde okulu öğretme-öğrenme merkezi olarak görebilir.

(3) Müdür, ne kadar açık bir şekilde işbirlikçi olursa, öğretmenlerin de o kadar işbirliğine açık olması beklenir.

(4) Müdür, işteki kendi başarısızlıkları karşısında öğretmenlere karşı açık olursa, öğretmenlerin de aynı şekilde başarı ve başarısızlıklarında açık olmaları beklenir.

(5) Müdürün okulu yardım alıp-vermede açık bir merkez olarak görmesi ve kendi davranışı ve işlevi ile ilgili geri dönüt sistemi kurmasının öğretmenler arasındaki yardımlaşmayı olumlu yönde etkilemesi beklenir.

Okuldaki grup danışmanlığı gelişimi öğretmen etkinliklerini gözleme ve tartışmaya açmayı içeriyorsa, aynı şey müdür için de geçerlidir. Çünkü burada amaç bütün kaynakların etkili kullanıldığı bir sistem oluşturmaktır. Okulda öğretmenlerde müdürler için güçlü kaynaklar olabilirler. Bunların uygulanmasında sorunlar olabilir. Bunlar; zaman problemi, öğretmen birlikleriyle ilgili sorunlar, programcılarının rolü ve diğer okullardaki öğretmenlerin durumu gibi faktörlerdir (Blumberg, 1986, 212).

Aslında sistem içerisinde bazı okullar adını meslektaş yardımlaşması koymadan bu yönde çalışmalar yapmaktadırlar. Bu okullarda (Blumberg, 1986, 212):

(1) Müdür ve öğretmenler hafta sonu ders programları ve materyallerle ilgili toplanırlar.

(2) Gestalt terapisti olan okulun, okul müdürü terapi grupları toplantısı yapıyor ve böylelikle kendilerini gestalt teorisi ışığında inceliyorlar.

(3) Müdür haftada bir gün okuldaki problemleri konuşmak için öğretmenleri davet ediyor.

(4) Öğretmenler kendi sınıf davranışlarını kayıt ediyor, daha sonra meslektaşlarına tamamlayıcı ve geri bildirim olması açısından sunuyor.

Öğretmenin, öğretmene danışmanlığı için yapılacak işlemler çok daha serbest ve rahattır. Açıkça belirtilmiş aşamalar, işlemler ve hazırlanmış formlar gerekmez (Davis ve Thomas 1989, 175).

SONUÇ

Okul müdürlerinin yönetsel sorumluluk ve görevlerinin artması denetimi etkili bir şekilde yapmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin değerlendirmelerini yönetsel tavsiyelerle; ya gelişigüzel ya da eksik yaptıkları sayılı kabul görür olmuştur. Müdürler ve deneticiler sınıftaki öğretimi yeterince anlayamadan, değerlendirme ölçümlerinde öğretmenlerden yüksek beklentileri gerçekleştirmelerini isteyebilmektedirler. Mevcut değerlendirme sistemleri öğretmenlere, öğretimin niteliğini geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yeterli yardımları da sağlayamamaktadır.

Eğitim denetimi alanında meslektaş yardımlaşması yaklaşımı, denetimin öğretmenlerin gözünde korkulan ve kaygı duyulan, yapılması zorunlu bir faaliyet olarak algılanmasından ziyade işbirliği içerisinde ve zevkle yapılan bir mesleki gelişim faaliyeti olarak görülmesini sağlamaktadır. Meslektaş yardımlaşması programlarıyla, öğretmenler karşılıklı olarak sahip oldukları bilgi birikimi ve öğretim becerilerini paylaşırken olumlu ve gelişmeye açık okul kültürünün de oluşmasına da katkıda bulunmuş olurlar. Bu olumlu okul kültürü içerisinde okulların öğretim lideri durumunda bulunan müdürlerin, yardımlaşma çalışmalarına karşı tutumları da olumlu olmalıdır. Her denetim yaklaşımı gibi, meslektaş yardımlaşmasının da kendine özgü sınırlılıkları ve üstünlükleri vardır.

Meslektaş Yardımlaşmasının Üstünlükleri

Bu yaklaşım, öğretmenlere birbirlerinin öğretimini yapıcı bir üslupla eleştirme fırsatı tanır, kendilerinin yanlış ve doğru olan uygulamalarını su yüzüne çıkarır ve bu sayede de kendilerinin eksik yönlerinin geliştirilmesine olanak sağlar (Saban, 2000). Bir öğretmenin diğer öğretmeni gözlemesinin faydalı yanlarından birisi de devamlı ve istikrarlı gelişimin olmasıdır. Little'nin (1987) belirttiği gibi öğretmenler birlikte çalıştığında kazanç, çalışmamalarında da kayıp vardır. Ayrıca gelişme konusunda öğretmenler birlikte çalıştığı zaman güçlü mesleki ilişkilerin de gelişmesi beklenir (David ve Thomas, 1989, 179).

Little'e göre (1987) öğretmenin gözlemine ve eğitimine ait programına, planın yapılmasına ve geliştirilmesine yardım eden müdür, bunu kabul etmesi gereken denetici, meslektaşları ile çalışmak için diğer sorunları bir tarafa bırakan uzman öğretmenler ve katılan öğretmenler tarafından faydalı olarak algılanmaktadır. Öğretimi geliştirmek için uygulanan diğer alternatiflerle karşılaştırıldığında öğretmenler arasındaki meslektaş yardımlaşması yönteminin yapılan harcamalara değdiğine inanılmaktadır (Davis ve Thomas, 1989, 179).

Öğretmen çalışma grubu sadece müfredatın değiştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaz, sınıf yönetim tekniklerinin geliştirilmesi, ölçme işlemleri ve öğrenci yerleştirme politikalarını da planlar. Little'e göre (1987), öğretmen işbirliğinin ve karşılıklı yardımın sahip oldukları düşünceleri, materyalleri, yöntemleri, geliştirmeye ve problemlere en iyi çözümü bulmaya götürdüğü sonucunu çıkarmıştır. Öğretmenler arasındaki yardımlaşmanın genel faydalarından bazıları şunlardır; 1) Müfredatta üst seviyede yenilik ve uygunluk getirmesi, 2) Öğretim ve yönetim konularında daha fazla ve sıklıkla tartışma yapılması, 3) Daha yüksek seviyelerde öğretme isteğinin oluşması, (4)Yeni öğretmenlerin deneyim kazanmasına yardım etmek için kılavuzluk yapması, (5) Duyuşsal ve sosyal alanlarda öğrencilere kazançlar sağlamasıdır (Davis ve Thomas, 1989, 180).

Meslektaş yardımlaşması programlarına katılan öğretmenlerin daha fazla saygınlık kazanmaları beklenir. Bu programlarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde ilerlemenin sağlanması ve öğretmenlere rehberlik etmek kadar öğretmenlere duygusal desteğin verilmesi de vardır. Ayrıca bu kurslar esnasında katılan öğretmenlerin, yönetsel ve eğitimsel ihtiyaçlarında önemli derecede azalma olduğu söylenebilir (Stedman ve Stroot, 1998).

Meslektaş yardımlaşması, öğrencilerin neleri öğreneceklerine karar verirken bilgi ve gerçekler yanında tecrübenin de kullanılmasını sağlayabilir. Meslektaşlar arasında bazı konu alanlarında çok özel dönütler verilerek, yeni stratejiler, kavramlar ve bilimsel süreçler kazandırabilir. Öğretmenlere rollerinde sosyal güç sağlar. Meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin mesleki yaşamı için faydalı olabilir, öğretmenin meslekte yalıtılmışlığını önleyebilir (Etiozoni,1969; Lortia,1975; akt. Peterson,1995, 108). Öğretmenlere meslektaşları ile birlikte öğretimin kalitesini sürekli geliştirme heyecanı kazandırabilir. Meslektaşlık hissi, ustalık bilgisi ve fikirlerin paylaşımı ile güçlenir. Meslektaş yardımlaşması ile öğretim için bilgi ve teknikler geliştirmek mümkündür. Meslektaşların birbirlerini takip etmeleri için yeterli uygulama örneklerinin sağlanmasında ekili olabilir. Sonunda, öğretmenlerin toplumdaki mesleki saygınlık düzeyi artar (Peterson, 1995, 10).

Wallace'ın (1996) tarafından Kanada'da (dört öğretmen ve bunların partneri durumundaki diğer dört öğretmen) toplam 8 öğretmen ile yapılan nitel araştırma sonucunda; öğretmenler için meslektaş yardımlaşması uygulamalarının öğretmenlerin gelişimine katkısının koçluk ve diğer denetim yaklaşımlarından daha çok yeniliğe ve gelişmeye açık bir yaklaşım olduğu ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin bu yaklaşımda rolü, okulda meslektaş yardımlaşmasının gerçekleşmesi için öğretmenlerin gelişimine uygun bir okul iklimi oluşturmaktır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; öğretmenlerin yardımlaşması, duygusal ve öğretimsel destekleri öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkı getirmektedir.

Meslektaş Yardımlaşmasının Sınırlılıkları

Öğretmen çalışma grupları ve meslektaş yardımlaşması programlarının da başarısız olabileceği durumlar olabilir. Örneğin, Bredo'ya göre (1975;1977), eğer

başlangıçta iyi girişimler yapılmazsa bu toplantılar ve işlemler başarısız olduğu için sonradan terk edilebilir. Little'ye göre ise (1987), bazı eleştirmenlerin gruplara baskı yapılarak fikirlerinin kabul edilmesini sağlayabileceklerini, bunun da öğretmenin mesleki gelişimini olumsuz etkileyeceğinininmektedir (Davis ve Thomas, 1989, 181). Stanford Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre (Little ve Bird 1984) öğretmen çalışma gruplarının varlığının öğretmenlerin tek başlarına iken ulaşamayacakları öğretim inceliklerine ulaşacaklarının garantisini yoktur (Akt. Davis ve Thomas, 1989, 181).

Çalışanlar ve yönetim arasındaki ilişkilerde belirsizlikler olabileceğinden, meslektaşlar arasındaki yardımlaşmalar öğretmenler ve yöneticiler arasında münakaşalara sebep olabilir (www.newteachercenter.org). Meslektaş yardımlaşma sınıfın başka bir sınırlılığı da her hangi bir okulda uygulanan meslektaş yardımlaşma programının, başka bir okulda uygulamak için uygun olamayabileceğidir. Çünkü bu program o okulun beklentilerini karşılamayabilir (Rogers ve Threatt, 2000).

Eğitim sürecinde tüm ortamlar için uygun olan en etkili öğretim yöntemi tek olmadığından dolayı, öğretimin niteliğini artırmak için biraya gelen meslektaşların yardımlaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu gerçek öğretmenlere yardımcı zorlaştırmaktadır (Gibb, 1954 akt. Blumberg, 1986, 206).

Türk Eğitim Sisteminde Meslektaş Yardımlaşmasının Yeri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut uygulamaları incelendiğinde, okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenler için rehber öğretmen atanması uygulaması ve eğitim-öğretim yılı içerisinde değişik zamanlarda toplanan zümre öğretmenler kurulu toplantıları meslektaş yardımlaşması programlarına uygunlukları bakımından tartışılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında 2423 sayılı kanuna göre okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu rehber öğretmenler görevlendirilir. Bu öğretmenlerin görevleri şunlardır (MEB, 2423, S.K):

- (1) Okul müdürünün emirleri doğrultusunda, aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetleri gerçekleşmesi için gerekli tedbirler almak,
- (2) Aday öğretmenin uygulamalı eğitim programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmak,
- (3) Periyodik olarak aday öğretmen hakkındaki görüşlerini raporlar halinde okul müdürüne sunmak. Bu raporda aday öğretmen hakkında: (a) Eksiklerini tamamlamaya ve yetiştirilmesine yönelik önerilerini belirlemek, (b) değerlendirmesine ilişkin hususları belirlemek, (c) varsa bu hususlara ilişkin belgeleri ibraz etmektir.
- (4) Uygulamalı eğitim süresi sonunda aday öğretmenin adaylığının kaldırılıp kaldırılmayacağına ilişkin görüşünü, sicil amirlerince dikkate alınmak üzere uygulamalı eğitim değerlendirme belgesindeki niteliklere uygun olarak belirtmek.

Okullarda mesleğe yeni atanan öğretmenler için görevlendirilen rehber öğretmenlerin görevleri incelendiğinde, bu uygulamanın mentorluk uygulaması olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu uygulamada görevli rehber öğretmenin, aday öğretmene tek taraflı yardımı söz konusudur. Ayrıca rehber öğretmenlerin görevleri incelendiğinde, görevli rehber öğretmenin, öğretmeni yetiştirmekten daha çok, aday öğretmenin öğretmenlik uygulamalarını gözlemlemek ve bunları okul müdürüne rapor etmek gibi bir görevleri olduğu anlaşılmaktadır. Oysa A.B.D ve Avrupa’ da ki mentorluk programlarında, mentorler mesleğe yeni başlayan öğretmenleri, konferanslarla ve sınıf gözlemleriyle yetiştirerek mesleğe uyum sağlamalarına ve mesleki alanlarında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında toplanan zümre öğretmenler, okul müdürün sene başında yapacağı planlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyulan zamanlarda toplanır. Öğretmenler okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısı veya katılacak öğretmenler arasındaki en kıdemli öğretmen başkanlığında toplanır. Bu toplantılarda programların ve derslerin birbirlerine paralel olarak yürütülmesi, öğrencilerin ders araçlarından, laboratuvar, spor salonu kütüphane ve işliklerden planlı bir şekilde yararlandırılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır. Zümre öğretmenler kurlunda;

(a) eğitim ve öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur, (b) uygulamada karşılaşılan güçlükler üzerinde durulur ve bunların çözüm yolları aranır, (c) öğrencilerin çalışma ve eğitim durumları ile çevrenin özellikleri incelenir ve alınacak önlemler kararlaştırılır, (ç) yıllık, ünite ve günlük planlar ile gezi, gözlem, deney ve inceleme planları arasında birlik sağlar, (d) mesleki eserler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler incelenir (MEB, 21308, S.K ve MEB, 11868, SK).

Okullarda toplanan zümre öğretmenler kurulu toplantıları içerik olarak incelendiğinde, eş düzeyde meslektaşlar arasında karşılıklı yardımlaşmanın amaçlandığı söylenebilir. Zümre öğretmenler kurullarında alınabilecek kararlar incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde ve sahip oldukları mevcut öğretim becerilerini geliştirmede karşılıklı olarak yardımlaştıkları sonucuna gidilebilir. Ancak okullardaki mevcut uygulamalar gözlemlendiğinde, zümre toplantılarının yeterince titizlikle yapılmadığı ve yukarıda var olan kararları alarak meslektaşların yoğun bir şekilde yardımlaştıklarını söylemek oldukça zordur. Ayrıca kurul kararları daha detaylı incelendiğinde, öğretmenler arasındaki mesleki gelişimden daha çok öğretimde koordinasyonu sağlamak şeklinde olduğu söylenebilir.

Eğitim sistemimizde geçmiş uygulamalar incelendiğinde meslektaş yardımlaşmasının örneklerine rastlamak mümkündür. 1937 yılında çıkarılan, 3258 sayılı köy eğitimleri kanunu ile 10–15 öğretmen bir ekip sayılması ve başlarına

çalıştıkları yöreden bir öğretmen verilmesi kabul edilmiştir. Bu öğretmen daha sonra kurslara katılarak deneyimleri yaşar ve kurs bitiminde de kendi bölgesine başöğretmen olarak atanır ve deneyim ve bilgisini öğretmenler ile paylaşır. Gezici başöğretmen öğretmenlere yardım eder ve yetiştirir. Öğretmenlerin, öğrencilere öğretmedikleri zor konuları kendisi öğretir (Altunyağ, 1990, 80–96). Başöğretmenlik uygulamasının köy enstitülerinde de devam ettiği görülmektedir. Bu uygulama ile öğretmen yetiştirmede nitelik sağlamak ve öğretmenleri işbaşında yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu yüzden enstitüler bölgelerindeki eğitimci, öğretmen ve köylerle ilişkileri kesintisiz olarak devam ettirerek öğretmenleri işbaşında yetiştirme amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmışlardır (Aydoğan, 2001, 305–316). Köy enstitüleri ve eğitimci okullarındaki geçmiş uygulamalar dolaylı olarak meslektaşlar arasındaki yardımlaşmayı sağlamaya çalışmışlardır. Ancak köy enstitülerinin geleneksel öğretmen okullarıyla birleştirilmesi sonucu bu uygulamalarda sona ermiştir.

Öneriler

1) Türk Eğitim Sistemi içerisindeki geçmiş uygulamalar incelendiğinde Köy Enstitüleri'nde uygulanmış olan “gezici başöğretmen” uygulamasının meslektaş yardımlaşması programlarına örnek oluşturabileceği görülmüştür. Bu uygulamaya benzer uygulamalar ile öğretmenler arasındaki mesleki diyalog ve işbirliği geliştirilebilir.

2) Türk Eğitim Sistemi içerisinde de meslektaşlararası yardımlaşmaya örnek olarak gösterilebilen zümre öğretmenler kurulları bu anlamda daha verimli ve yoğun programlarla uygulanabilmelidir. Bununla da yetinmeyip, ülkemiz eğitim sistemi içerisinde de meslektaş yardımlaşması programlarının düzenlenmesi düşünülebilir.

3) Her yaklaşımın kendine özgü yararlı ve sınırlı tarafları vardır. Çağdaş denetim yaklaşımları içerisinde meslektaş yardımlaşması programları da yararlılıkları ile ele alınır diğer denetim yaklaşımları ile birlikte kullanılabilirse eğitimin kalitesini geliştirmede daha yararlı olabilir.

4) Meslektaş yardımlaşmasına yönelik deneysel araştırmaların yapılması konunun anlaşılmasına katkı getirecektir. Özellikle modelin uygulanmasına yönelik deneysel çalışmaların yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunyağ, N. (1990). *Köy Enstitüleri Tarihçesi*. Ankara: Eğit- Der Yayınları.
- Aydoğan, M. (2001). *Köy Enstitüleri Sisteminde Bölgesellik ve Güncelleşme*. Eğitimde Yansımalar: 6 Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Blumberg, A. (1986). *Supervisor And Teachers A Private Cold War*. California: Mr Cutrhan Publishing.
- Chase, B. (1997). *Helping New Teachers Survive The First Year*. Nea Today, 16, 2, p. 1-4
- Çnkır, Ş. (2003). Örgütlerde personel geliştirme. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. (Editörler: Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis, A. G. and Thomas A. M. (1989) *Effective Schools And Effective Teachers*. (Çev: EARGED Çev. Şub). Massechusetts.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Wirginia. Association for Supervision and Curricullum Devolepment. (ASCD). USA
- Goldstein, I. L (1993). *Training in organization. Needs assessment, development and evaluation*. Brooks/Cole Publishing Company. California.
- İlgan,A.(2006).*İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme Ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Memişoğlu, S, P. (2002) Eğitimde Etkili Denetim. *Çağdaş EğitimDergisi*. 293.s.15-20
- Milli Eğitim Bakanlığı İlgili Mevzuat (2000). 21308, 11868, 2423 Sayılı Kanunlar. Milli Eğitim Basımevi. Ankara
- Munson, B. R. (1998). *Peers Observing Peers*. Compantarary Education. Winter
- Peterson, D.P. (1995). *Teacher Evaluation*. California: Carvin Press Sage Publishing
- Rogers, R and Threatt, D (2000). Peer Assistance Review. *Throust For Educational Leadership*, 29, (3), 14

- Saban, A. (2000). "Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar." *Millî Eğitim Dergisi*, 145 (1): 25–27.
- Sergiovanni, S and Starratt, R (1988). *Supervision Human Perspectives*. Newyork. Mc Grown Hill Publishing.
- Stedman, P And Stroot, S.A (1998). Teachers Helping Teachers. Association for Supervision And Curriculum Development. *Educational Leadership*, 69, 2, p 108
- Sullivan, S.(2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision* 15(3), 212–235.
- Töremen, F. ve Hozatlı, M.(2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 2002–217
- Yıldırım, G. (2003). *Mentorluk*. Denetimde Çağdaş Yaklaşımlar Ders Ödevi.
- Wallace, J.(1996). Collegality and Teacher' Work in the Context of Peer Supervision. *Elementary School Journal*, 99, 1.
- Judith F., Joan L., Susan P., Pat S., Leslie S., Sandra A. Stroot, Angie V. (1999). Impact of a Collaborative Peer Assistance and Review Model on Entry-Year Teachers in a Large Urban School Setting. *Journal of Teacher Education*, 50, 9
- www.ed.gov./pubs/Prom_Practice/Chapter5.html. İndirme tarihi 13.05.2005
- www.nga.org/cda/files/000125_peer_review.pdf. İndirme tarihi 13.05.2006
- www.oxnardsd.org.7pubs/bps/div. İndirme tarihi. 13.05.2006.