

KLİNİK TEFTİŞ

Yrd.Doç.Dr. Ali BALCI*

Geleneksel teftiŖe bir tepki olarak geliŖtirilen alternatif teftiŖ yaklaŖımlarından biri de, klinik teftiŖtir. Keit Goldhammer, Morris Cogan ve Robert Anderson'un katkılarıyla geliŖtirilen bu yaklaŖımın üretmenin üretimini geliŖtirmesine katkıları, onun varsayımlarının ve aŖamalarının tartiŖılmasıyla ortaya konabilir.

Varsayımları

Klinik teftiŖ, aŖağıdaki varsayımlara dayalıdır (Ketzincer, 1985; Doll, 1983): 1) Program (curriculum), retmen ve rencinin günlük yaŖadıkları Ŗeydir. Eğer program ve onun üretimi deęiŖtirilecekse, üretmenin sınıf davranıŖları deęiŖmelidir. 2) retmenin davranıŖı, mfettiŖ üretmenin retmeni olmaktan çok, retmene, onun teftiŖ sürecinin bir ortağı olmasına yardımcı olduğunda deęiŖecektir. 3) TeftiŖ sürecinde, mfettiŖ ve üretmenin gleri aynı olmalıdır. Onlar, birbirlerinin ast ve üstü olmak yerine, birbirlerinin ortağı (partner) olma durumundadır. 4) TeftiŖ sürecinin her aŖamasında mfettiŖ ve üretmenin ortak katılımı gereklidir. 5) MfettiŖ, konferansta üretmenin güçlü yönlerini vurgulamalıdır. Böylece de verdiği dönütlerle retmene destek sağlamalıdır. 6) MfettiŖ ve üretmenin iliŖkileri samimi, uygun ve sürekli meslektaŖ iliŖkeleri olmalıdır.

AŖamaları

Literatürde klinik teftiŖin aŖamaları konusunda bazı farklılıklar görülmektedir. Örneğin Gorton (1983)'a göre bunlar dört aŖamada betimlenebilir: 1) n konferans, 2) Sınıf ziyareti, 3) İzleme konferansı ve 4) Yeniden dnŖn baŖlatılması. Burada ise, tekniği geliŖtirenlerin sekiz aŖamalı yaklaŖımı verilmeye alıŖılacaktır. Bu aŖamalar Ŗylece zetlenebilir (Doll, 1983; Ketzincer, 1985; Gordon, 1983; Smith, 1985):

*. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü retim yesi.

I. Aşama, öğretmen ve müfettiş arasında uygun ilişkilerin kurulmasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu ilişki sürekli, olgun ve yakındır. Müfettiş, öğretmenin güvenini kazanmaya çalışır ve öğretmenin teftiş sürecinin bir ortağı olmasını ister.

II. Aşama, öğretmen ve müfettişin, öğretmen için bir ders planlamasıdır. Birlikte amaçları ve sonuçları açıklarlar. Bu amaçlara ulaşmak için hangi konuların ve etkinliklerin, hangi yöntemlerle öğretileceğini kararlaştırırlar. Son olarak da amaçlara uygun değerlendirme araçlarını saptarlar.

III. Aşamada, sınıf gözlemi planlanır. Ders öğretimi gözleminde neler aranacağı konusunda öğretmen ve müfettiş anlaşmaya varırlar. Ayrıca gözlemin yöntem ve amaçları saptanır.

IV. Aşama, sınıftaki ders öğretiminin gerçek gözleminin yapılmasıdır. Müfettiş belirtildiği yer ve zamanda sınıfa gider ve öğretmeni planlandığı gibi gözler. Müfettiş gözlemiyle ilgili her şeyi not alır. Video teyp ya da audoteyp mümkünse öğretimin kaydı daha iyi gerçekleştirebilir. Müfettiş, özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimine yoğunlaşmaya çalışacaktır. Öğretmenin, öğretimin çeşitli yönlerine ilişkin istenenleri gerçekleştirme durumunun saptanmasına çaba harcayacaktır: Amaçların izlenmesi, öğrenci ve öğretmenin sorun çözme davranışları, kavram gelişimini gösteren davranışlar gibi.

V. Aşamada, öğretim-öğrenim sürecinin analizi yapılır. Öğretmen ve müfettiş ya ilkin ayrı ayrı analiz eder, sonra da bunları birleştirirler, ya da ikisi ortak bir analiz geliştirirler. Burada yapılan, sınıf gözlemine ilişkin kayıtların sınıflandırılıp anlamlandırılmasıdır. Bu süreç şu başlıklar altında toplanabilir:

- Öğretmen, derse ilişkin amaçları nasıl seçmiştir?
- Öğretmen amaçları öğretti mi?
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini yönetti mi, öğretimi, öğrencilere uydurdu mu?
- Öğretmen, nasıl öğreteceğini biliyor mu? Öğretmen öğrenme ilkelerini biliyor mu, uygun öğretim tekniği kullandı mı?
- Öğretmen konuya bağlı kaldı mı?

Bu aşamada öğretim davranışı kalıpları aranır. Oluşan kritik olaylar tanımlanır. Yargıya varılan her şeyin kesin delili bulunur. Vurgu ve ilgi değerlendirmede değil, program soruları ve öğretim uygula-

malarındadır. Ayrıca öğretmenin öğretim sitiline saldırılmayıp, aksine onun iyi olduğu yönler vurgulanır.

VI. Aşama, konferansın planlanmasıdır. Öğretmen ve müfettiş, konferansta nelerin başarılmasını istediklerini ve onları nasıl başara-bilecekleri konusunda konuşurlar. Konferansın yeri, zamanı ve gerekli materyal kararlaştırılır. İyi öğretimin ve onun önemli yönlerinin ne olduğu konusunda ortak kanı edinirler.

VII. Aşamada konferans gerçekleştirilir. Konferans, temelde içgörülerin ve informasyonun paylaşılması amacıyla yapılır. Konfe-rans planı izlenir. Müfettiş ve öğretmen, öğretmenin öğretim etkinliklerinin arkasındaki niyetini tartışırlar. Zaten müfettiş, öğretmenin niyeti hakkında öğretmenin dersinin planlanması aşamasından gelen bir izlenime sahiptir. Konferans anında - gelecek planlamaya açıkça yardımcı olacak- formatif değerlendirme ortaya konur. Değerlendir-meye göre gelecekte yapılacaklar ya da gerçekleştirilecekler ortaya konur. Konferansın yararlılığı, karşılıklı yardım ve önerilen gelişme-nin kalitesine bağlı olacaktır. Müfettiş öğretmenin performans de-ğerlendirmesini bir değerlendirme aracı olarak değil, bir iletişim aracı olarak görmelidir. Müfettiş, öğretmenin iyi yaptığı, güçlü olduğu yön-leri ele almalı ve neleri iyi yapabileceğini vurgulamalıdır. Önemli olan öğretmenin daha iyi yapabilmesi için onun kapasitesinden neler kullanacağını bilmesine yardımcı olmaktır. Olumlu yönlere yoğun-laşmak suretiyle zayıf yönleri öğretmenin işini daha iyi yapmasını sınırlandırıcılar olarak algılanır, eksiklikler olarak görülme yerine. Kısaca başarılı bir değerlendirme konferansı her iki taraf için anlamlı bir iletişimle son bulmalıdır (Hostrop, 1983).

VIII. Adım, çembersel dönüşümün planlanmasıdır. Buraya ka-darki 7 aşama, öğretmenin öğretimini geliştirebilmesi için yeniden başa dönülme planlamasına imkan sağlarlar. Önceki aşamalar, öğret-menin bundan sonra neler yapmaya ihtiyacı olduğuna ilişkin bilgi ve-rebilirler. Öğretmen ve müfettiş, neye ihtiyaç duyulduğu konusunda anlaştıktan sonra, bir sonraki ünite ya da dersi planlarlar. Gelişimin sürekliliği ilkesi bunu gerektirir. Öğretmen ve müfettişin yeterlikleri, gelecek seferki dönüş için ne kadar öğretim içeriğinin gerekli olduğunu kararlaştıracaktır.

Bazı Uygulama Sorunları

Klinik teftiş uygulamalarında karşılaşılan sorunlar aşağıdaki nok-talarda tartışılabilir:

Klinik teftiŒte önemli bir sorun, öğretmenin benlik savunmasına girerek müfettiŒin teŒhisini reddetme olasılığıdır. Bu olasılık müfettiŒin gözlem anında öğretmenin yaptığı her Œeyi not alması suretiyle belki azaltılabilir. Doğaldır ki öğretmenin dersteki öğretiminin videoteyp ya da audoteyp ile kaydedilmesi bu olasılığı büyük oranda ortadan kaldıracaktır. Klinik teftiŒte müfettiŒin gözleminin gerçeği yansıtması kadar, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesine olanak sağlayan bazı değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Burada bunlardan önemli ikisi kısaca özetlenecektir.

Mikro öğretim: Bir öğretmenin genelde küçük – 6 ila 10 kiŒilik bir öğrenci grubuna öğretimi, 20 dakikalık episodlarla videoteyp ya da audoteyp ile alınır. Öğretmen videoteyp ya da audoteyp ile dikkatlice gözler ve belli davranıŒları değerlendirme formunda iŒaretler, sonra da çözümler. Böylece öğretmenin, her episoddan sonra kendisini, kullanacağı değerlendirme formlarını analiz ederek değerlendirmesi sağlanabilir. Öğretmen genel değerlendirmeye oranla, spesifik episodlarını değerlendirerek öğretiminin bazı yönlerine iliŒkin daha fazla dönüt alabilir. Öğretim ve teyp alma küçük bir odada baŒkalarının rahatsızlığından uzak olarak yapılmalıdır. Öğretmen isterse gözlediği sonuçları nitelik bakımından uzamanlarla tartıŒabilir. Önemli bir sorun öğretmenin ilk episodunu gözledikten sonra, sonuçtan hoŒlanmayarak diğer episodları istemeyebilmesidir. Onun bu durumda cesaretlendirilmesi gereklidir. Mikro öğretimin değeri, gerçekte öğrencilerle yapılan gerçekte öğretim olmasında yatar (Smith, 1985; Dool, 1983).

EtkileŒim analizi: Michigan Üniversitesi'nden Ned Flanders tarafından geliŒtirildi. Öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin öğretmenle ve öğrencilerin öğrencilerle olan etkileŒim kalıplarının dikkatli bir analizini ifade eder. Öğretmene, öğretim davranıŒını değerlendirme olanağı sağlar. Teknik, "Öğretmen ve öğrenci konuŒtuklarında ne olur?" sorusunun üzerinde yoğunlaŒır. Öğretmen konuŒursa, söylenene tepkide bulunur, ya da soru sorup bir Œey baŒlatır. Tepkide bulunduğunda, öğrenci ifadelerini kabul eder, öğrencileri ödüllendirir cesaretlendirir. Öğrenci görüŒlerini kabul eder ya da kullanır ve soru sorar. Öğretmen konuŒmaya giriŒtiđinde takrirden bulunur, yön verir, öğrenciyi eleŒtirir ya da otoritesini haklı çıkarmaya çalıŒır. Öğretmenin tepki davranıŒları onun dolaylı öğretimini, konuŒmayı baŒlatma davranıŒları ise doğrudan öğretimini ifade eder. Öğrenci de benzer Œekilde konuŒtuđunda öğretmenin söylediğine tepkide bulunur, ya da kendi konuŒmasını

başlatır, görüşlerini açıklar. Öğrenci, sınıf ortamını kontrol etme pozisyonunda olmadığından öğretmene göre daha az konuşma olanağı bulur. Flanders'ye göre bunların dışında sınıfta olanlar sessizlik ya da karışıklıktır. Flanders'in kategorileri kullanılmak istendiğinde kategoriler ezberlenir ve gerçek ya da videotype alınmış öğretim episodlarına, üç saniyelik küçük aralıklı sınıf olaylarını ayırabilinceye kadar uygulanır. Olaylar kalıbı, öğretmenin direkt ya da dolaylı öğretimde bulunduğunu gösterir. Öğretmen öğrencileriyle etkileşimini gözlediğinde, davranışlarını beklentileriyle karşılaştırıp değiştirme imkanı bulunmaktadır. Etkileşim analizi videotypeyle yapılırsa daha da yararlı olabilmektedir.

Klinik teftişte önemli bir sorun da, müfettişin öğretmeni değerlendirme rolü ile ona rehberlik ve yardım rolünün çatışmasıdır. Müfettiş bir taraftan öğretmeni değerlendirerek onun yükseltilmesi, ya da ödüllendirilmesinde rol oynamakta, öte yandan da öğretmenin çekinmeden kendisinden yardım istemesine elverişli yapıcı bir ortam yaratmaya çalışmaktadır. Bu şartlar altında böylesi destekleyici bir ortamın yaratılması kolay olmayacaktır. Sorun, ya öğretmenin performansını değerlendiricilik rolünün müfettişin üzerinden alınmasıyla, bu mümkün değilse –çoğu kere mümkün değildir– müfettişin öğretmenin güvenini kazanmasıyla çözülebilir. Öğretmene bu güven, müfettişin amacının onun öğretimini geliştirmek olduğunu ispatlamasıyla sağlanabilir. Aralarında kurulan olumlu destekleyici ilişki öğretmene, müfettişin performansı üzerinde değerlendirme rolü de olsa birincil amacının onun mesleki gelişmesine yardım olduğu izlenimini sağlayabilir. Klinik teftişin çembersel işleminin ve sürekliliğinin, öğretmenin klinik teftişin her aşamasına katılmasının, öğretmen ve müfettiş arasında klinik teftişin her aşamasında anlaşma sağlanmasının, öğretmenin öğretimi ve öğretim davranışına ilişkin daha çok veri toplanmasının, öğretmen ve müfettiş arasında açık iletişim kanalları kurulmasının ve benzeri yolların, öğretmenin bu izlenimi edinmesinde yardımcı olacağı söylenebilir. Kısaca müfettiş öğretmeni, teftişte amacının onun öğretimini geliştirmesine yardım olduğuna inandırmalıdır. Öğretmen de değerlendirmenin kaçınılmazlığını anlamalı ve müfettiş ve onun teftiş yaklaşımına güven duymalıdır. Ayrıca da müfettişe kendisinin öğretimi ve performansına ilişkin yeterli ve geçerli veri toplamasında yardımcı olmalıdır.

Bir başka sorun da, klinik teftişin çok zaman alması ve pahalılığı nedeniyle öğretmenin sürekli teftişinin mümkün olamamasıdır.

Öğretmen teftiş görmediğinde, ya da çok seyrek teftiş gördüğünde kişisel ve mesleki gelişimini nasıl başarabilir, ya da öğretmenin sürekli gelişimi nasıl sağlanabilir? Bu sorun öğretimsel ve öteki mesleki personel geliştirme etkinlikleriyle çözümlenebilir. Bu etkinlikler, okulda kurulacak bir personel geliştirme komitesi sorumluluğuna verilebilir. Çünkü bir yönetici olarak okul yöneticisinin bu tür etkinlikleri düzenleme ve yürütmek için yeterli zamanı olmayacağı gibi, bu alanların hepsinde de onun yeterli olması düşünülemez. Program planlama, personel geliştirme etkinliklerinin planlanma ve yürütülmesine katılma, insan kaynakları teftişi, seminer, inceleme, üniversite linsans üstü kurslarına devam gibi personel geliştirme etkinlikleri, personel geliştirme komitesinin sorumluluğuna verilebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Gorton, Richard W.** *School Administration And Supervision: Leadership Challenges And Opportunities*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers, 1983.
- Doll, Ronald C.** *Supervision For Staff Development: Ideas And Application*. Boston et al.; Allyn And Bacon, Inc., 1983.
- Hostrop, Richard W.** *Managing Education For Results*. Palm Springs, CA: ETC Publications, 1983.
- Ketzincer, Leon.** Lindsay Elementary Center, Baycity, Michigan Yöneticisiyle, "Öğretim Teftişi" Konusunda Yapılan Mülakat, 30.4.1985 günü saat 17.000-18.00.
- Smith, Marie.** "862C Administration of Educational Institutions: Instructional Supervision" Doktora Dersi Notları, MSU, College Of Education, İlkbahar Sömestri 1985.