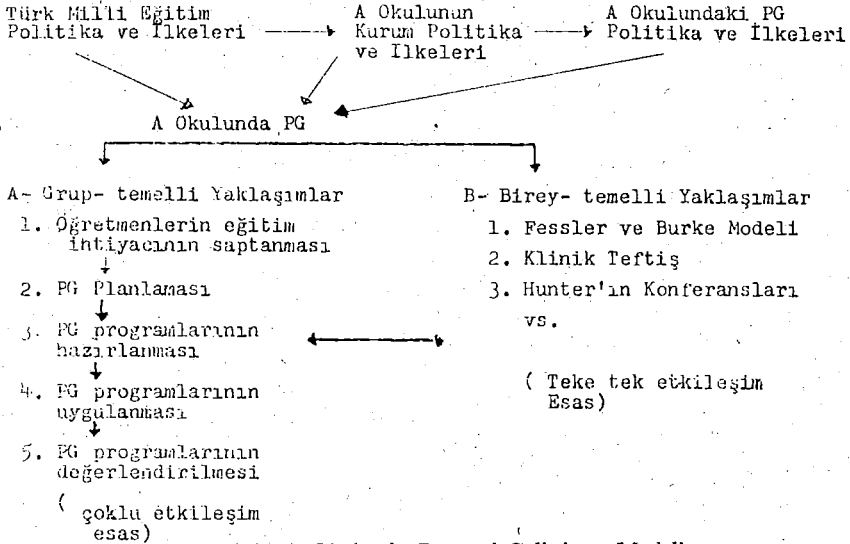


OKULDA AKADEMİK PERSONELİN GELİŞTİRİLMESİ

Yrd.Doç.Dr. Ali BALCI*

Türk Teftiş Sistemi İçin Bir Personel Geliştirme Modeli

Aşağıdaki personel geliştirme modelinin Türk Teftiş Sistemi için uygulanabilir nitelikte ve yardımcı olacağı söylenebilir (Şekil 1).



Şekil 1. A Okulunda Personel Geliştirme Modeli.

Modelin varsayımları.— Modelin uygulanabilirliği şu varsayımlara dayalıdır: 1) Okul yöneticisinin temel görevi, öğretim liderliğidir. 2) Teftiş, öğretmenlere kendilerini mesleksi ve kişisel olarak geliştirmelerine yardım etme sürecidir. 3) Öğretmenlerin teftişinden MEGSB müfettişleri elçektirilmeli ve öğretmenlerin teftiş sorumluluğu, okul yöneticilerine verilmelidir. Bakanlık müfettişleri ancak okul yöneticilerini teftiş etmelidirler. 4) Öğretim teftişinde yöneticiler ve

* Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü Öğretim Üyesi.

öğretmenler arasında bir güç eşitliği varolmalıdır. 5) Bir personel geliştirme komitesi (PGK), gruba dayalı personel geliştirme etkinliklerini organize etmek ve sürdürmekten sorumlu olacaktır. PGK okul yöneticisine karşı sorumludur ve ona rapor etmek zorundadır.

Modelin ilkeleri.– Modelin temel ilkeleri şunlardır: 1) Personel geliştirme (PG) öğretmenlere dönüktür ve öğretmen merkezlidir. 2) PG programı, çeşitli ve esnek olmakla karakterize edilebilir. 3) PG programı, her öğretmenin birbirini izleyen planlı etkinliklerinden oluşmalıdır. 4) Her öğretmenin mesleki gelişmesi için önemli ve ilgili gördüğü özel yetiştirme gerekleri PG programında temel olmalıdır. 5) PG'nin her aşamasında öğretmenlerin katılımı gereklidir. 6) Personelin mesleki ve kişisel yönlerden gelişimi için yeterli zaman ayrılmalıdır. 7) PG'de uzman danışmanlığı ihtiyacı temeldir. 8) PG'nin her aşamasında, PG'nin sürekli değerlendirilmesi yapılmalıdır. 9) PG okul yöneticisinin anlamlı liderliğini gerektirir. 10) PG öğretmenlerin meslektaşları tarafından tanınmalıdır (Byrne, 1983; Hall, Benninga ve Clark, 1983).

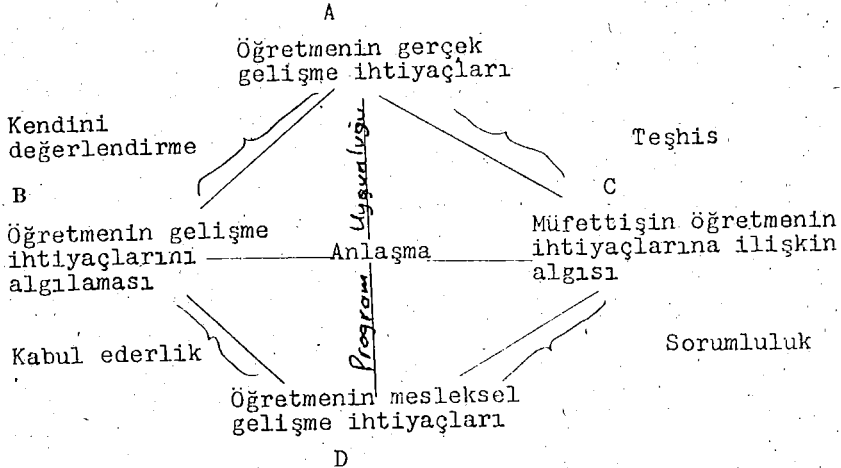
PG politika ve ilkeleri.– Modelde gözlendiği gibi bu politika ve ilkeler PG'yi, okul politika ve ilkeleriyle uygunluk içinde yönetirler. Sırayla, okulun PG politika ve ilkeleri de Türk Milli Eğitim politika ve ilkeleriyle tutarlı olmalıdır. Keza PG politika ve ilkeleri uzun dönemli (5 yıl ve daha fazla) ve kısa dönemli (yıllık, iki, üç ya da dört yıllık) planları işaret etmelidir. Böyle bir PG yaklaşımı, okuldaki PG uygulamalarına süreklilik ve birlik kazandıracaktır (Byrne, 1983, s. 3).

Okulda PG.– A okulundaki PG etkinlikleri iki gruba ayrılabilir: 1) Bireysel temelli yaklaşımlar ve 2) grup temelli yaklaşımlar.

(1) Bireye dayalı yaklaşımlar büyük oranda sınıfta müfettiş ve öğretmenin teke tek etkileşimine dayalıdır. Klinik teftiş ve benzeri bazı teknikler bu gruba girmektedir.

Okul yöneticisi bir müfettiş olarak öğretmenin gerçek mesleki gelişme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için ya Fessler ve Burke Modelini, ya klinik teftişi veya benzeri bir tekniği uygulayabilir.

a) *Fessler ve Burke Modeli*: Bu yazarlar şekil 2'deki modeli geliştirdiler. Onlara göre teftiş bir etkinlikten sorumlu olan iki ya da daha çok kişinin sistemli bir etkileşimidir. Bu modelde kritik sözcük müfettiş ve öğretmen arasındaki *etkileşimdir*. Öğretmenin gerçek gelişme



Şekil 2. Öğretmenler İçin Mesleki Bir Geliştirme Programı Geliştirme.
(Fessler ve Burke, 1983, s. 45).

ihtiyaçlarını bulmak için öğretmen kendisinin video teypli öğretimini değerlendirmek, kişisel değerlendirme ölçeğini tamamlamak, aynı düzeydeki meslektaşlarından, öğrencilerden dönütler almak gibi *kendini değerlendirme teknikleri* kullanılabilir.

Müfettiş ise sınıf gözlemi, öğretmen-müfettiş diyalogu, öğretmenin meslektaşlarından girdi alma, öğrenci performansını inceleme gibi tekniklerle *öğretmenin ihtiyaçlarını teşhis etmeye* gayret eder. Öğretmenin gelişme ihtiyaçlarına ilişkin öğretmenin ve müfettişin algılamalarından sonra öğretmenin gerçek ihtiyaçları üzerinde *öğretmen-müfettiş anlaşması* gereklidir. Bu anlaşmayı sağlamada diyalog ve konferanslardan uygun dönütler alma, açık kalplilikle birbirini dinleme gibi stratejiler yararlı olabilir. *Öğretmenin kabul ederliği*, ne dereceye kadar onun bir gelişme programını kendi ihtiyaçları ile tutarlı gördüğünü yansıtır. Müfettişin *sorumluluğu* ise, müfettişin, öğretmenin gelişme ihtiyacının teşhisini yansıtan mesleki bir gelişme programını geliştirmesi sorumluluğunu yansıtır. *Uygunluk*, ne dereceye kadar gelişme programının, öğretmenin gerçek gelişme ihtiyaçlarına uyduğunu yansıtır (Fessler ve Burke, 1983, s. 43-49).

b) *Klinik teftiş*: Bu yaklaşımda aşağıdaki aşamalar izlenir (Doll, 1983, s. 164-166): 1) Önkonferans: Öğretmenle müfettiş arasında iyi bir ilişkinin kurulmasına imkan sağlar. 2) Öğretmen ve müfettiş ortaklaşa öğretmenin öğretmesi için bir ders planlarlar. 3) Öğretmen

ve müfettiş, müfettişin öğretmenin öğretimini sınıfta gözlediğinde ne gözleyeceği konusunda anlaşılır. 4) Öğretmenin öğretiminde gerçek gözlemi gerçekleştirilir. Müfettiş, öğretmenin öğretimine ilişkin notlar alır. 5) Öğretmen ve müfettiş ortaklaşa öğretmenin öğretim - öğrenim sürecini analiz ederler. 6) Öğretmenin yetiştirme ihtiyacını kendisiyle tartışmak için bir konferans düzenlenir. 7) Konferans gerçekleştirilir. Bu aşamada Hunter'in konferansları kullanılabilir. 8) Tekrar başlamanın planlanması. Bu aşamada öğretmenin gerçek ihtiyaçları ve onun değişimleri kaydedilir. Başka deyişle öğretmen gerçekte ne yaptı, onun ne yapmaya ihtiyacı var kaydedilir. Sonra da gelecek ders ya da konu için planlama başlar.

Bu satırların yazarı, hem Fessler ve Burke Modelinin, hem de klinik teftişin öğretmenin gelişmesi için yeterli olmadığı inancındadır. Çünkü bu yaklaşımlar öğretmene sınırlı bir gelişme sağlarlar. En azından müfettişin, öğretimin tüm alanlarında ya da öğretimin geliştirilmesinde yeterli olduğu düşünülmez, hatta düşünülemez. Kısacası bu yaklaşımlar, öğretmenin gerçek gelişme ihtiyaçlarının teşhisinde ve uygun bir geliştirme programının hazırlanmasında çok yararlıdır. Bu nedenle, bu iki bireysel temelli yaklaşım yanında, öğretmenin gelişme ihtiyaçlarına uygun çeşitli PG etkinlikleri planlanabilir: Yerel bir üniversiteye devam etme, atelye incelemeleri, grup oturumları, kooperatif planlama ve benzerleri gibi.

2) Gruba dayalı yaklaşımlar: Bu etkinlikler PGK tarafından örgütlenip yönetilirler. Bu tür etkinlikler, daha çok gruba dayalıdır ve ikiden fazla kişinin etkileşimini gerektirirler.

Şekil 1'deki Modelde görüldüğü gibi birinci adım okuldaki öğretmenlerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesidir. İhtiyaç saptama sürecinde aşağıdaki yaklaşımlar kullanılabilir: 1) Grup toplantıları: Öğretmenler, yöneticiler ve danışmanlar biraraya gelerek genelde karşılaştıkları sorunları tartışır. 2) Öğretmenlerin seminerlerde hangi konuları, ya da etkinlikleri tartışmak istediklerini bulmak amacıyla tarama yapmak. 3) Öğretmenler, yöneticiler ya da ötekilerle mülakat yapmak. 4) Öğretmenlerin gözlenmesi. 5) Öğretmenlerin performans ve gelişme kayıtlarını kontrol etmek. İhtiyaç saptamada PGK'nun bulmak istediği şey, öğretmenin gerçek gelişme ihtiyaçları ile, onun doyurulmuş mesleki ihtiyaçları arasındaki sapmadır.

Modelde ikinci adım, PG planlamasıdır. Bu adımda öğretmenin saptanan ihtiyaçlarına dayalı olarak PG etkinlikleri planlanır. Plan-

lamada ilkin önceki durum özetlenir, sonra öğretmenin gelişme ihtiyaçları vurgulanır ve PG amaçları geliştirilir, üçüncü olarak amaçlara ulaşmak için seçilen yaklaşımlar, gerekli kaynaklar -para, insan gücü, yer, zaman- karşılaştırılır.

PG programının hazırlanması: Önceki aşamalara dayalı olarak, gerçek geliştirme programı hazırlanır. Bunlar yerel üniversite ya da fakülteyle kooperatif programlama, atelye incelemeleri, günlük etkileşim, yönetsel katılma, personel değerlendirme programının yönetimi, program planlamaya öğretmenlerin katılmaları, ciddi seminerler vs. olabilir (Rogus, 1983, s. 8-9).

Aşağıdaki paragraflarda bazı önemli yaklaşımlar ve uygulamaları söz konusu edilmektedir.

1- Öğretmen Geliştirme Projesi (ÖGP): Bu proje Liberti'de geliştirildi ve uygulamaya kondu. Projenin aşamaları şunlardır: 1) Etkili öğretimin tanımlanması: Birinci adım etkili öğretimde spesifik öğretmen davranışlarının tanımlanmasıdır. Böylece bir yeterlik listesi geliştirilmiştir. Bu davranışlar, araştırmaya dayalıdır. Çünkü araştırma öğrenci başarısıyla bazı öğretim davranışları arasında manidar bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu okulda 27 etkili öğretim davranışı seçildi. Bu davranışlar yeterlik listesini oluşturdu. Bu liste akademik yıl içinde bir öğretmenler toplantısında öğretmenlere dağıtıldı. 2) Öğretmen katılımı: Bu adımda öğretmenler 15 öncelik sırasına dizilmiş davranışın sınıfta uygulanabilmesi için gerekli yolları gösterdiler. Bu, öğretmenleri bir iş gününde her biri yaklaşık 10 kişiden oluşan disiplinler arası takımlara bölmek suretiyle yapıldı. Her bir takım 3 ÖGP davranışından sorumluydu. Takım aynı zamanda her bir davranışın nasıl başarılacağını kararlaştırmakla da sorumluydu. Bu ifadeler kriterler olarak kullanıldı ve başarılı davranış bunlarla değerlendirildi. 3) Değerlendirme ve dönüt sağlama: Öğretmen ve yöneticiler ilkin öncelik sıralaması yapılan 27 etkili davranış üzerinde, sonra da her bir öğretmenin ihtiyacı olan ötekiler üzerinde çalıştılar. Her öğretmenin her yeterliği gerekli zaman, dönüt, düzeltici etkinlikler sağlanırsa başarabileceğine inanıldı. Her öğretmenin programı bireyselleştirildi ve bir yeterliği başarabilmek için sadece bir yıla sınırlı tutulmadı. Öğretmenlerin yeterli gelişimleri, öğretmenlerin profil yapıklarına kaydedildi. 4) Uzman kaynak personelin sağlanması: ÖGP'de uzmanlaşmış kaynak personelin sağlanması ihtiyacı özellikle vurgulandı (Westerbery, 1983, s. 22-25).

2- Hizmet içi eğitimde Kahverengi çanta Semineri: Kaping ve McKeag (1983) Berlin Wisconsin'deki bir kamu okulunda bu programı uyguladılar. Bu teftişsel hizmet içi eğitim programı seminerlerden oluşuyordu ve öğle yemeği saatlerinde gerçekleştirildi. İlk olarak yönetimin desteği sağlandı. Yönetim uygun bir yer sağladı, öğretmenleri öğle yemeği saatleri görevinden affetti, öğretmenlere ucuz yiyecek, içecek sağlandı. İkinci olarak öğretmenler bu programa davet edildi. Öğretmenlerin hangi konu ya da konuları tartışmak istediklerini saptamak için öğretmenler üzerinde bir tarama yapıldı. Sonra da öncelikli konular seçildi. İçinde seminer konuşmacılarının, onların konularının ve konuşma günlerinin belirtildiği bir genel plan yapıldı. Seminerler yapıldı. Seminerlerin başında sürekli dönüt sağlandı (Kaping ve McKeag, 1983, s. 39-42).

PG program değerlendirmesi: Program değerlendirmesi, programın ürününün, prosedür ya da amacının değerinin kararlaştırılması, ya da özgül amaçlara ulaşmak için geliştirilmiş alternatif yaklaşımların potansiyel yararlılığının saptanması olarak tanımlanmaktadır. Program değerlendirmesi, etkili eğitim ve eğitim kararları almak için gerekli betimsel ve yargısal bilginin sistematik olarak toplanması için geliştirilmiş prosedürlerden oluşur.

Kirk Patrick, değerlendirme prosedürlerinin çıktı ya da ürünlerinin dört düzeyde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koydu: Tepki, öğrenim, davranış ve sonuçlar. *Tepki*, eğitilenlerin katıldıkları programa olan tepkilerini ifade eder. Programın içeriğine, öğreticilerine kullanılan yöntemlere, öğrenim ortamına olan tepkiler bu kapsama girmektedir. *Öğrenim*, öğrencilerin ne dereceye dek öğretilen bilgi, becerileri kazandıklarını içerir. Belli bir dereceye kadar öğrenciler öğretimde öğrendiklerini kendi iş alanlarına uygulayabilirler. Bu da *davranıştır*. *Sonuçlar* ise, ne derecede maliyetle ilgili davranışsal ürünlerin eğitim tarafından etkilendiğini ifade eder. Tepki ve öğrenim ölçümleri, öğretim programının kendisinin ürünleriyle ilgilidir. Bunlara eğitimin "içsel ölçümleri" adı verilir. Davranış ve sonuç ürünleri ise, eğitim programının ürünleridir ve bunlara da eğitimin "dışsal ölçümleri" denir. Çünkü bunlar iş çevresine uygulanırlar. Tepki ölçümleri eğitim çabalarının başarısını değerlendirmek ve yetiştiricilere gelecekteki programları daha iyi planlamaları için bilgi sağlamak bakımından önemlidir. Kendini rapor etme ölçümleri kullanılarak eğitilenlerin kendilerini eğitimin amacı ile ilgili bazı değişkenlere göre değerlendirmeleri istenir. Öğrencilerin grup planlamasına

katılması, geliştirilen amaçlara uygun konu alanlarının öğretiminde kullanılacak yöntemleri seçmeleri gibi, kendini rapor etme ölçümleri arasındaki fark (programın başında alınan kendini rapor "ön-test", etme programın sonunda alınan bu tür ölçümler "son-test" arasındaki fark) öğrencilerin programın yararlılığına ilişkin tepkilerini gösterir. Öğrenim ölçütleri, öğrenciler tarafından kazanılan bilgi ve becerileri değerlendirmek için kullanılır. Programın öğrenim amaçları, bilgi ve becerilerden oluşur. Bunlar programın başında ve sonunda gözlenen aynı prosedürler ve etkinlikler tarafından ölçülebilirler ve birbirleriyle karşılaştırılırlar. Vurgu öğretmenlerin ne bildiği, onların stilleri ve onların geçinilebilirliği üzerindedir. Öğrencilerin değiştirilmiş davranışlarının değerlendirilmesi, onların devam, dakikliği, girişimciliğini gözlemek yoluyla, birlikte çalıştıkları kimselerin, hatta öğrencilerinin ve yöneticilerin algı ya da değerlendirmelerini kullanarak ölçülebilir. Değerlendirme eğitimden bir kaç ay sonra yapılmalıdır ki, öğrenciye öğrenim anında öğrendiğini uygulamaya koyabilme imkanı verilsin. Öte yandan değiştirilmiş sonuçlar programın etkililiğini değerlendirmek için ölçülür. Sonuç ölçütleri, sonuçların örgütsel amaçlara ilgililiğini göstermek için kullanılır. Sonuç ölçütleri şunları içerir: Maliyetler, işi bırakma, işe devamsızlık, iş şikayetleri ve moral. Bu ölçümlerdeki değişiklikler, eğitimle ilgili olmayan etkenlere yüklenir. Artan ücret, yükseltme, personel kompozisyonundaki değişme, daha iyi seçme yöntemleri, daha iyi donatım ve benzerleri gibi (Ogunu, 1983; Doll, 1983).

Yararlanılan Kaynaklar

- Byrne, Robert.** "Inservice Programs- What are the Essentials for Making Them Effective", *NASSP Bulletin* (March 1983) 1-7.
- Fessler, Ralph and Peter Burke,** "Interaction: An Essential In Developing Growth Programs", *NASSP Bulletin* (March 1983) 43-49.
- Hall, John. Jacques Benninga and Charlotte Clarck,** "A Three Part Model. A Comprehensive Approach to the Inservice Training of Teachers", *NASSP Bulletin* (March 1983) 17-21.
- Kaping, Russ and Robert McKeay.** "Brown Bag seminars: An Answer to the Persistent Inservice Problem", *NASSP Bulletin* (March 1983) 39-43.
- Mangieri, John, Richard Kempel.** "Administrators: The Keys to Successful Inservice Programs", *NASSP Bulletin* (March 1983) 26-31.
- Rogus, Joseph,** "Building an Effective Staff Development Program: A Principal's Checklist", *NASSP Bulletin* (March 1983) 8-16.

Doll, Ronald C. *Supervision For Staff Development: Ideas and Application*. Boston et al., Allyn and Bacon, Inc., 1983.

Smyth, W. John. "Educational Leadership and Staff Development: Stop the Train (ing), I Want to Get off", *NASSP Bulletin* (March 1983) 60-67.

Westerberg, Tim. "Mastery Learning for Teachers: A Competency-Based Program for Improving Instruction", *NASSP Bulletin* (March 1983) 22-25.