International Online Journal of Educational Sciences, 2016, 8 (3), 211-233

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Peer Supervision: An Alternative Approach in Teachers' Professional Development and School Achievement*

Hasan Basri Gündüz[1] and Erdogan Akar[2]

[1] *Yildiz Technical University, Faculty of Education,Turkey,* [2]*Istanbul Provincial Directorate of National Education, Bakirkoy Anatolian Imam Hatip High School, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 13.06.2016
Received in revised form 10.07.2016
Accepted 11.07.2016
Available online 12.07.2016

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the efficacy of peer supervision, as an alternative supervision model, on school success and teachers' career development with reference to the views of English teachers working at high schools. In accordance with this purpose, application of "peer supervision" was carried out at four different high schools in two different districts of Istanbul with the participation of 12 English teachers composing the working group and volunteers to take part in this research. The model of the research is formed as embedded mixed design. In the research, "single group pre and post-test model", which is a pre-trial model, was adopted. Within this context, qualitative data was gathered through experimental research. Quantitative data of the research was gathered through "the survey of teachers' views regarding the efficacy of peer supervision on high schools" and the qualitative data was gathered through "Class observation form" and "interview", all of which were developed by the researchers. Quantitative data of the research was analysed via McNemar Bowker (X2) and Kappa tests. Qualitative data of the research was analysed depending on the style of collection of the data. The data collected through interview was analysed via content analysis. On the other hand, the data collected through class observation form was analysed using descriptive analysis method. At the end of the research, peer supervision was considered as an effective supervision approach by the teachers comprising the working group of the study. During the interviews done after the application of the study, teachers stated that peer supervision is an effective supervision model contributing to both schools and teachers' career development. During the class monitoring sessions, teachers also observed 112 useful situations regarding the areas of "planning of teaching", "teaching principles and methods" and "class management".

© 2016 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Educational supervision, peer supervision, school success, teachers' career development

Extended Summary

In the traditional teacher evaluation models, a style that suits hierarchic models is based upon (Gitlin and Smyth, 1989; Haefele, 1992; Lower, 1987). Typically, a teacher is observed once or twice a year for 20 or 30 minutes by the principal (Lower, 1987; Sweeney and Manatt, 1986). Evaluation of the teachers is usually a formal, structured and standardized process (Gitlin and Smyth, 1989). This type of evaluation has been built on the theory that is dominant in industrial organisations and used to distinguish management – work - power. These are usually predicated on insufficiency paradigm. Within this understanding, supervision takes place due to the idea that teachers are insufficient and need help. School principals and supervisors are thought to be experts having knowledge and skills to determine teachers' incompetency and provide plans to overcome these incompetency (Andrews and Barnes, 1990). Teachers can be said to be treated as supervised workers rather than colleagues. This conventional evaluation process is subject of severe criticism (Haefele, 1992; Sergiovanni and Starratt 2006).

*This study is a part of Erdoğan Akar's master thesis.

[1] Corresponding author's address: Yildiz Technical University, Faculty of Education, İstanbul, Turkey.
Telephone: +902123834863
Fax: +902123834808
e-mail: hgundus@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.03.017

© 2016 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

Due to the reasons mentioned above, more democratic and effective approaches to serve the purpose are needed in the supervision of teaching. Within this context, different approaches like artistic supervision, developmental supervision, differentiated supervision, self-evaluation, performance evaluation, accreditation, coaching, mentoring and peer supervision are put forward (Aydın, 2005; Chase 1998; Sergiovanni and Starratt. 2006). Peer supervision draws the attention as being a more adopted approach among the others day by day (Bodenhausen, 1990; Kumrow and Dahlen, 2002). Two big unions in the United States of America (The American Federation of Teachers and the National Education Association) declared that they support peer supervision approach in the evaluation of teachers due to its contribution to the development of career development and professionalization (Chase 1998).

Aim of the Research

The aim of this research is to determine the efficacy of peer supervision, as an alternative supervision model, on school success and teachers' professional development with respect to English teachers' point of view working at secondary schools.

Method

The method of the research was formed according to embedded mixed design. In this research, qualitative data was collected in experimental research in accordance with the purpose. "Single group pre and post-test modelling" was adopted. In the quantitative aspect of the research, the efficacy of peer supervision was specified with reference to the teachers' point of view. The qualitative aspect of the research is formed as case study, which is one of the qualitative research designs (Yin, 2013), was used in the research. It was aimed to review the effects of peer supervision on educational experiences of high school teachers via teachers' views and observations done in a real class atmosphere.

Discussions and Results

At the end of peer supervision practice, it was resulted that there is a significant difference between the pre and post test results of the teachers comprising the working group. Views of the teachers comprising the working group rose significantly in favour of peer supervision comparing the measurements done before the practice.

Also, during the interviews done after peer supervision practice, teachers' views regarding the efficacy of peer supervision focused on the themes of "school" and "teachers' professional development". Those views emphasizing the school theme concentrate on the sub-themes as "school success", "coordination" and "communication inside the school".

When teachers' opinions regarding the effects of peer supervision on school are evaluated as a whole, it can be said that almost all the teachers comprising the working group find peer supervision effective in terms of school dimension due to the fact that it is a participatory supervision model and helps strengthen goal congruence at school, ensure coordination among teachers and develop communication.

During the interviews done after the peer supervision practice, teachers focused on the effects of peer supervision on "teachers' professional development" as modelling, motivation, and supervision anxiety.

During the 24 observation practices done by the teachers in the working group at 4 schools, observers made 51 suggestions to the observed, and they also found 61 suitable practices for themselves regarding the aspects of "planning of teaching", "teaching principles and methods" and "class management".

Meslektaş Denetimi: Okul Başarısı ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Alternatif Bir Yaklaşım*

Hasan Basri Gündüz[1] ve Erdogan Akar[2]

[1]Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, [2]İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Anadolu İmam Hatip Lisesi, İstanbul, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 13.06.2016
Düzeltilmiş hali alındı 10.07.2016
Kabul edildi 11.07.2016
Çevrimiçi yayınlandı 12.07.2016

ÖZ

Araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre; alternatif bir denetim modeli olarak meslektaş denetiminin okul başarısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik, etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılmaya gönüllü çalışma grubunu oluşturan 12 öğretmenin katılımı ile İstanbul'un iki ilçesindeki dört farklı lisede "meslektaş denetimi uygulaması" gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yönetimiyle gerçekleştirilen çalışma, iç içe karma desene göre oluşturulmuştur. Araştırmada bir deneme öncesi modeli olan "tek gruplu öntest-sontest modeli" benimsenmiştir. Bu bağlamda deneysel araştırma içinde nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "orta öğretim kurumlarında meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri anketi" ile, nitel verileri, ders gözlem formu ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri McNemar Bowker (X2) ve Kappa testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, elde ediliş biçimine bağlı olarak ayrı biçimde analiz edilmiştir. Araştırmanın görüşme formu ile elde edilen verileri içerik analizi ile ders gözlem formu ile elde edilen verileri, betimsel analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda meslektaş denetimi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerce etkili bir denetim yaklaşımı olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler, meslektaş denetimini okul başarısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan etkili bir yaklaşım olduğunu dile getirmişlerdir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenler; "öğretimin planlanması", "öğretim ilke ve yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" alanlarıyla ilgili toplam 112 yararlı durum gözlemişlerdir.

© 2016 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Eğitim denetimi, meslektaş denetimi, okul başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişimi

Giriş

Bir okulun sahip olduğu en büyük varlık onun kolektif zekâsıdır. Eğitim yöneticileri bu zekâdan nasıl faydalanılabileceğinin, nasıl geliştirilebileceğinin ve etkin şekilde nasıl kullanılabileceğinin yolunu bulmak zorundadırlar (Sergiovanni ve Starratt, 2006). Bu durum ortak bilinç ile okulu öğrenen bir takıma dönüştürmekle mümkün olabilir. Öğrenen kültür, okul toplumu tarafından oluşturulan, onları bütünleştiren ve ortak öğrenmeyi mümkün kılan simge ve anlamlar ağı olarak tanımlanabilir (Garvan, 1994).

Cullen (1999) örgütlerin öğrenen bir takıma dönüştürülmesinin; sürekli öğrenme fırsatlarının yaratılması, araştırma ve diyaloğun geliştirilmesi, işbirliği ve takım olmanın özendirilmesi, bilgi üretme ve paylaşma kültürü, paylaşılan bir vizyon oluşturma, çevresel duyarlık ve ilişkinin artırılması ve hem bireysel hem de takım düzeyinde etkili bir liderlik oluşturma eylemlerini kapsayan bir örgüt kültürü oluşturulması ile mümkün olabileceğini iddia etmektedir.

Okulların odağında öğrenci ve öğretmenler bulunmaktadır. Okulların öğrenen bir takım haline getirilmesi, öncelikle bu önemli iki unsuru, bu takımın etkin bir üyesi haline getirmekle mümkün olabilir. Bunların dışında kalan okul toplumu üyeleri, öğrenci ve öğretmenin destekleyicisi olarak görülebilir. Bir okulun etkililiği, öğrenci çıktıklarında yarattıkları nitelik ve kaliteye dayalıdır (Wanzare ve da Costa, 2000). Bu nedenle okulun etkililiği ile ilgili tartışmalarda öğrencilerin öğrenmelerinde birinci derece sorumlu olan öğretmenlerin mesleki gelişimi ve performansı öncelikle tartışılmaktadır (Drake ve Roe, 2003; Olivia ve Pawlas, 2001).

*Bu araştırmda Erdoğan Akar'ın yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılmıştır

[2] Sorumlu yazarın adresi: Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Yerleşim Birimi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Telefon:+902123834863
Faks: +902123834808
e-posta:hgundus@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.03.017

Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimsel denetimin öncelikli alanlarından biridir (Drake ve Roe, 2003; Olivia ve Pawlas, 2001; Sergiovanni ve Starratt, 2006). Öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin geliştirilmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin rollerinin merkezinde yer alır. Bu bağlamda öğretimin denetimi, ortak bilinç oluşturma ve profesyonel gelişime ağırlık verme, etkin bir personel geliştirme programı oluşturmada önemli bir araç olabilir (Wanzare ve da Costa, 2000). Bu süreçte öğretimsel denetim, öğretme ve öğrenmenin sağlanması için bir destek olarak tanımlanmaktadır (Glikman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Denetim, bir örgütte sürekli gelişme ve iyileştirmeyi sağlamada en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilen bir etkinliktir (Yılmaz, Taşdan ve Oğuz, 2009). Bu anlamda denetim okullarda daha verimli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla yürütülen temel bir yönetim sürecidir. Ancak bugün okullarda bulunan denetim uygulamalarının çoğu, geleneksel bilimsel yönetim ve insan ilişkileri gibi kontrol yöneliminden insancıl yönelime kadar uzanan (Drake ve Roe, 2003) bir ya da iki denetim teorisinin birleşimine dayanır (Sergiovanni ve Starratt, 2006). Gitlin ve Smyth (1989) bu durumu hiyerarşi ve bürokrasiye dayalı yakından gözetimi savunan ve meslektaşlık ve eğitici ilişkilere dayalı yansıtıcı güçlere karşı çıkan ideolojik yaklaşımlar arasındaki sessiz bir mücadele biçiminde devam eden iki büyük rakip paradigma arasındaki gerilim olarak betimlemektedir. Bu iki yaklaşımın da tek başlarına okul denetimi için bir model oluşturmaya yeterli olmadığı söylenebilir (Andrews ve Barnes, 1990; Sergiovanni ve Starratt 2006).

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde, başlıca iki değerlendirme türü sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlar (Lowe, 2000): kanıtlayıcı - sonuç (summative) değerlendirme ve biçimlendirici - süreç (formative) değerlendirme (Aydın, 2005) olarak sıralanabilir. Kanıtlayıcı - sonuç değerlendirme: (a) Öğretmen işini iyi yapıyor mu?, (b) Genel olarak güçlü ya da iyileştirme gereken alanları nelerdir? ve (c) bir sonraki yıl öğretmene sözleşme teklif edilmeli midir? gibi sorulara cevap verir (Aydın, 2005; Lowe, 2000). Stronge (1997)'a göre kanıtlayıcı - sonuç değerlendirme "hem öğretmenin hem de okulun başarısını değerlendirilmesini kolaylaştırmak için bir araçtır" (p. 3).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen ile ilgili, yeni becerileri öğreniyor mu, bireysel hedeflerine ulaşıyor mu ve uzmanlık kazanıyor mu? gibi sorulara cevap verir. Biçimlendirici değerlendirme, uygun güçlendirme veya iyileştirmeleri gerçekleştirmek için öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme amacına dönüktür. Geleneksel öğretmen değerlendirmesinde, bir yöneticinin hem biçimlendirici hem de kanıtlayıcı değerlendirmeyi kullanması gerekir. Ancak değerlendirilecek öğretmen sayısı, zaman darlığı ve diğer idari görevleri tamamlama baskısı nedeniyle çoğunlukla kanıtlayıcı değerlendirme biçimlendirici değerlendirmenin yerini alır. Oysa eğitimin değerlendirmesinde süreç değerlendirme daha uygundur (Aydın, 2005; Lowe, 2000).

Geleneksel öğretmen değerlendirmesinde hiyerarşik modellere uyan bir biçim esas alınmaktadır (Gitlin ve Smyth, 1989; Haefele, 1992; Lower, 1987). Tipik olarak, bir öğretmen yılda iki kez 20 ile 30 dakika süre arasında müdür tarafından gözlenmektedir (Lower, 1987; Sweeney ve Manatt, 1986). Gözlemi çoğunlukla müdürün öğretmen performansının güçlü ve zayıf yönlerini betimlediği ve bazen de gelişim için öneriler sunduğu müdür ve öğretmen arasında bir toplantı takip eder (Haefele, 1981). Burada kısaca açıklandığı gibi öğretmenlerin değerlendirilmesi, genelde biçimsel, yapılandırılmış ve standartlaştırılmış bir süreçtir (Gitlin ve Smyth, 1989). Öğretmen değerlendirme sistemlerinin çoğu, her öğretmenin aynı koşullar altında var olan sürecin herkese uygulanmasına izin verecek biçimde standartlaştırılmıştır (Andrews ve Barnes, 1990).

Bu değerleme modeli endüstri ve iş örgütlerinde hâkim olan yönetim - işgücü ayrımı üzerine kurulmuştur. Bunlar temelde yetersizlik varsayımına dayanmaktadır. Bu anlayışta denetim, öğretmenlerin yetersiz olduğu ve yardıma muhtaç olduğu fikri ile gerçekleştirilir. Müdürler ve denetçiler, öğretmenlerin eksikliklerini tespit etme ve bu eksikliklerin giderilmesi için planlar sunma bilgi ve becerilerine sahip uzmanlar olarak görülür (Andrews ve Barnes, 1990). Öğretmenlere meslektaş yerine denetlenen işçiler olarak muamele edildiği söylenebilir. Bu geleneksel değerlendirme süreci sert eleştirilere maruz kalmaktadır (Haefele, 1992; Sergiovanni ve Starratt, 2006).

Bu nedenle öğretimin denetiminde amaca hizmet edecek daha demokratik ve etkili yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sanatsal denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, öz değerlendirme, performans değerlendirme, akreditasyon, koçluk, mentorlük ve meslektaş denetimi gibi farklı yaklaşımlar ileri sürülmektedir (Aydın, 2005; Chase 1998; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014; Sergiovanni ve Starratt. 2006).

Bu yaklaşımlar içinde giderek daha çok benimsenen alternatif bir yaklaşım olarak meslektaş denetimi dikkat çekmektedir. (Bodenhausen, 1990; Kumrow ve Dahlen, 2002). Amerika Birleşik Devletlerindeki iki büyük öğretmen sendikası (The American Federation of Teachers ve the National Education Association) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleğin profesyonelleşmesine olan katkısı nedeniyle öğretmenlerin değerlendirilmesinde, meslektaş değerlendirme yaklaşımını desteklediklerini açıklamışlardır (Chase 1998).

Sergiovanni ve Starratt (2006) öğretmen denetiminin, sürecin biçimsel olmayan yönlerini de içeren, yansıtıcı ve interaktif ortamların öneminin fark edilmesini sağlayan bir nitelik göstermesi gerektiğini iddia ederler. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, yenilikçi ve basiretli yaklaşımların öğretmenlerin araştırması ve keşfetmelerine dayanan modellere daha uygun olduğunu ileri sürmektedirler. Meslektaş denetiminin bu gereklilikleri yerine getirebilecek bir denetim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Meslektaş denetimi, klinik eğitim, mesleki gelişim ve karşılıklı yardım ve yakınlık amacıyla, hem ikili hem de grup bağlamında, benzer deneyim düzeylerindeki meslektaşların etkileşimlerini kolaylaştırmak için planlı veya anlık olarak oluşturulmuş bir süreç olarak tanımlanabilir (Billow ve Mendelsohn, 1987; Gerard, 2002; Godden, 2010; Kadushin ve Harkness, 2002; Tsui, 2005). Meslektaş denetimi, öğretmenlerin gönüllü olarak bir araya gelip birbirlerinin sınıflarını periyodik olarak gözlemeleri, yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışarak mesleki gelişimlerine katkı sunmaları esasına dayanır (Bell ve Mladenovic, 2008; Saban, 2000).

Meslektaş denetimi süreci çoğunlukla, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme şeklinde (Bell ve Mladenovic, 2008; Saban, 2000), ikili veya üçlü (denetmen, denetlenen, gözlemci) biçimde (Borders, 1991) sıkı, gevşek ve yarı yapılandırılmış olarak geçekleşmektedir (Bozak ve diğ. 2011). Meslektaş denetimi giderek daha çok kabul gören bir yaklaşım olmasına karşın, biçimsel yapısı ve teorik çerçevesinin nasıl şekillenmesi gerektiği henüz yeterince ortaya koyulmamıştır. Bazı yazarlar denetim için gerekli süreçleri ve / veya talimatları içeren meslektaş denetimi modelleri önermiş olsalar da hâlihazırda teorisyenlerin veya uygulayıcıların üzerinde uzlaştığı bir meslektaş denetimi modelinden söz edilemez (Bell ve Mladenovic, 2008; Borders, 1991).

İlgili alan yazın incelendiğinde meslektaş denetimi sürecinin benzer ya da birbirine yakın olarak; bir denetim yaklaşımı olarak etkililiği (Kumrow ve Dahlen, 2002), öğretim sürecinin geliştirilmesine katkısı ve sınırlılıkları (Akıllı, 2007; Baker ve McNicoll, 2006; Bell ve Mladenovic, 2008; Benzley, Kauchak ve Peterson, 1985; Blackmore, 2005; Lowe, 2000; Vidmar, 2005), öğretmenlerin bu yaklaşıma karşı görüşleri ve tutumları (Bodenhausen, 1990; Wasonga, Wanzare ve Rari, 2011), meslektaş koçluğu, meslektaş gözlemi (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011) mentorluk programları (Odell ve Ferraro, 1992) meslektaş yardımlaşması (Taşdan, 2008) klinik denetim (Şenol, 2009) gibi farklı kavramlarla araştırıldığı görülmektedir.

Bu araştırmaların yanında meslektaş denetiminin çeşitli bağlamlarda geniş bir kullanım alanına sahip olduğu görülmektedir (Peel, 2005). Örneğin öğretim sürecinde önemli bir role sahip olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, örgüt içinde meslektaş denetimi kültürünün oluşturulması (Rita (2001) ve psikolojik danışma ve rehberlik çalışanlarının mesleksel gelişimindeki etkililiği, yararları ve sınırlılıkları (Akhurst & Kelly; 2006; Borders, 1991), psikolojik danışmanların meslektaş dayanışması bağlamında birbirlerine danışma hizmeti sunmalarında bir araç olarak kullanılması (Çoban, 2005), üçlü psikolojik danışma hizmeti sunulmasında meslektaş dönütü sağlama (Avent, Wahesh, Purgason, Borders ve Mobley, 2015), birlikte öğrenme aracı kullanması (Boud, Cohen ve Sampson, 1999; Sluijsmans, Brand-Gruwel & van Merriënboer, 2002) öz değerlendirme (Ross ve Bruce, 2007) ve işbaşında eğitim etkinliği (Saban, 2000) gibi farklı bağlamlarda da araştırıldığı görülmektedir.

Meslektaş denetiminin çeşitli bağlamlarda geniş bir kullanım alanına sahip olması, alan yazında; meslektaş hakemliği (peer-review) (Bogo ve McKnight, 2006), meslektaş değerlendirmesi (collegial evaluation veya peer-assesment) (Haefele, 1992; Saban, 2000), üçlü denetim (triadic supervision) (Hein ve Lawson, 2008), meslektaş koçluğu (peer-coaching), (Grant, 2012; Ross ve Bruce, 2007), meslektaş danışmanlığı (peer-consultation) (Borders, 2012), grupla akran mentörlüğü (peergroup mentoring) (Golia ve McGovern, 2015) gibi aynı veya birbirine yakın anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde nihai amaçlarının öğretim sürecinin geliştirilmesi olduğu ve bu amaca yönelik etkinliklerde okul müdürü ya da eğitim denetçisi yerine, meslektaşların yer aldığı yaklaşımlar olduğu söylenebilir (Bogo ve McKnight, 2006; Bozak ve diğ. 2011). Öğretimsel denetim, öğretmenlerin öğretimsel veya kişisel problemlerini daha iyi çözme, informal mesleki kararlar alma yeteneği kazanma veya

öğretimini sorgulaması için ihtiyaç duyduğu bilgi, becerilerin geliştirilmesi süreci (Sergiovanni ve Starratt, 1993) olarak tanımlandığında yukarıda ifade edilen araştırmaların amaçlarının da birçoğunu karşıladığı söylenebilir. Bu düşünceden hareketle sürecin "meslektaş denetimi" olarak kavramsallaştırılmasının ve alternatif bir denetim yaklaşımı olarak görülmesinin (Haefele, 1992; Kumrow ve Dahlen, 2002) daha uygun olacağı söylenebilir.

Geleneksel denetim anlayışıyla karşılaştırıldığında meslektaş denetiminin birçok avantaja sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, sınıf gözlem sayısı ve kalitesi planlı bir programın uygulanması ile geleneksel denetime göre katlanarak artar. Öğretimin geliştirilmesi başlıca amaç olur (Kumrow ve Dahlen, 2002). Meslektaş denetimi öğretmenlere, bildiklerini paylaşma, öğrenmek istediklerini tartışma ve yeni kavramlar ve stratejilerin kendi ortamlarıyla bağlantısını kurma fırsatı verir. Meslektaş denetimi vasıtasıyla bireyin başkalarının deneyimlerinden yararlanabilmesi, zor durumlara ve klinik sorunlara nasıl yaklaşacağı konusunda tavsiye alabilmesi ve kaynakları daha iyi ve daha çok geliştirebilmesi sağlanabilir (Akhurst ve Kelly, 2006; Beddoe ve Davys, 2010;). Meslektaş denetimi, öğretmenlerin gelişimine, klinik yargı ve becerileriyle ilgili özgüvene sahip olmalarına izin verirken, kaygı ve yetersizlik duygularından kurtulmalarına ve öz-değer duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir (Agnew, Vaught, Fortune ve Getz, 2000; Yeh ve diğ., 2008). Meslektaş denetimi ayrıca öğretmenlerin, stres, yorgunluk ve kızgınlıkla baş etmelerinde meslektaş desteği sağlamaktadır (Billow ve Mendelsohn, 1987; Yeh ve diğ., 2008). Meslektaşlar ile konuşmak, klasik denetime göre genellikle daha güvenli ve değerlendirilme korkusu olmadan mesleki gelişimi sağlayan olumlu ve tehditkâr olmayan bir yaklaşımdır. Öğretmenlere kendi profesyonel gelişimlerini belirleme ve kontrol etme gücü verir (Wasonga ve diğ. 2011). Meslektaş desteği ile gelişen mesleki dostluk, uygulayıcıların karşılaştığı engelleri ve zorlukları aşmalarında birbirlerine güç vermektedir (Borders, 2012).

Meslektaşlar birbirlerini bilirler ve meslektaşlarını tam olarak en iyi kendileri değerlendirebilirler. Meslektaşlar çalışma arkadaşları hakkında yönetimden daha doğru bilgilere sahiptirler (Gerard, 2002). Ayrıca meslektaşlar, sınırlı gözleme dayalı denetmen gözlemlerinden farklı olarak kapsamlı bir değerlendirme yapabilirler. Bu durum denetmenin gözünden kaçabilecek olan davranışların meslektaşlar tarafından gözlenmesine izin verir. Wexley ve Klimoski (1984) değerlendirme yaklaşımları tarihini inceledikten sonra, "çalışan performansıyla ilgili en doğru değerlendirmenin meslektaşlar tarafından yapılabileceğini" (s. 60) ifade etmiştir.

Meslektaş denetimi yararları yanında bir dizi potansiyel sınırlılıklara da sahiptir. Örneğin; gruplar amaçtan uzaklaşarak dedikodu, yakınma oturumları, sohbet oturumları veya tartışma gruplarına dönüşebilir. Grup üyelerinin klinik becerileri, ele alınan konunun çözümü için yeterli olmayabilir. İnsanlar eleştirilmekten rahatsız olabilir ve moraller bozulabilir. İnsanların grup ortamında kendi uygulamalarını ortaya çıkaracak kadar kendilerini güvende hissetmeyebilir. Kişisel özellikler veya grup dinamikleri denetimin kalitesini etkileyebilir. Bazı bireyler grubu baskılayabilir ve diğerleri pasif hale gelebilir. Yeterli zamanın sağlanması zor olabilir. Gerekli eğitimler alınmadığında veya sürece özen gösterilmediğinde bu bahsedilen potansiyel sınırlılıklar, meslektaş denetimi gruplarında yaygın olarak gözlenebilecek sorunlardandır (McNicoll, 2008).

Bu sorunların ortadan kaldırılması ve meslektaş denetiminden beklenen yararın sağlanabilmesi için sürecin yapılandırılması ve teorik bir çerçeve dayandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. McNicoll (2008) meslektaş grubunun; eşit, destekleyici kültür, sağlıklı bir yapı, değer temelli olma, vizyon sahibi, sorumluluk almaya güdülenmiş olma ve adanma niteliklerine sahip olduğunda denetimin etkili olabileceğini ifade etmektedir. Yukarıda sunulan araştırmalardan hareketle teorik bir alt yapıya ulaşmak mümkün olabilir. Ancak öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları ve gelişim süreçleri, kültürlere, ülkenin okul koşullarına ve politika çevresine göre değişebilmektedir (Avalos, 2011). Bu bağlamda meslektaş denetimi süreçlerinin de ülkelere göre değişebileceği söylenebilir. Ayrıca meslektaş denetimi Türk eğitim sisteminde çok bilinen bir denetim yaklaşımı değildir. Birkaç araştırmaya konu olması (Bozak, ve dig. 2011; Çoban, 2005; Şenol, 2009; Taşdan, 2008) dışında Türk eğitim sisteminde meslektaş denetimi uygulanan bir okula rastlanılmamıştır. Gerçekleştirilmiş bu araştırmalarında daha çok alan yazına dayalı farkındalık oluşturma amaçlı öncü niteliğinde çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu gerçeklerden hareketle Türk kültürü ve eğitim sistemine uygun bir meslektaş denetimi yaklaşımının geliştirilmesi, hem kavramın öğretmen camiasına tanıtımı ve

hem de onların görüşlerinden hareketle, yaklaşımın uygulamalı olarak araştırılması ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre; alternatif bir denetim yaklaşımı olarak meslektaş denetiminin öğretim süreci ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkililiğini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği nedir?
2) Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin;
   a) Okula,
   b) Öğretmenlerin mesleki gelişimine, yönelik etkileri nedir?
3) Meslektaş denetimi sürecinde öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla ilgili kazanımları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Karma araştırma yönetiminin kullanıldığı bu araştırma iç içe karma desene göre tasarlanmıştır. İç içe karma desende, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya eylem araştırması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama eklenebilmektedir. İç içe karma desende, destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir (Creswell ve Clark 2015). Araştırmada deney süreci ve nitel verilerin toplanması eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği için iç içe karma desen araştırmanın doğasına en uygun desen olduğu düşünülmüştür. Böylece araştırmada amaca uygun olarak nicel deneysel araştırma içinde nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bir deneme öncesi modeli olan "tek grup öntest-sontest modeli" benimsenmiştir. Modelin simgesel görünümü: G1O1.1XO1.2 (Karasar, 2005) biçimindedir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında, belirli bir duruma ilişkin sosyal eylem ve sosyal yapıların doğal ortamlarında bütünsel bir yaklaşımla ve derinlemesine araştırılması amaçlanır (Yin, 2013),. Araştırılan ortam, birey, grup, olay ve sürecin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerine bilgi sağlanır ve sonuçlar ortaya koyulur (Orum, Feagin ve Sjoberg, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin doğal ders ortamlarında gerçekleştirilen meslektaş denetimi uygulamasının öğretim yaşantılarına yönelik etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Kota örneklemede araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından anlamlı olduğu varsayılan değişkenler kota olarak belirlenir ve katılımcılar bu kotaya uygun olarak seçilir (Patton, 2002). Bu çalışmanın amacına uygun olarak iki kota belirlenmiştir. Bunlardan ilki katılımcıların ortaöğretim kurumlarında görev yapıyor olmaları diğer ise İngilizce öğretmeni olmalarıdır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturacak öğretmenlerin aynı branştan olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmacılardan birinin İngilizce öğretmeni olması İngilizce öğretmenlerine ulaşımı kolaylaştırmıştır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler'de bulunan 2 Anadolu Lisesi, 1 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 1 Sosyal Bilimler lisesinde çalışan araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 12 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 7'si kadın ve 5'i erkektir. Katılımcılar 5 ile 20 yıl arasında değişen mesleki deneyime sahiptir ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olmuşlardır.

İşlem Basamakları

Meslektaş denetimi semineri. Araştırmacılar ilk olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenleri okullarında ziyaret ederek alternatif bir denetim yaklaşımı olan meslektaş denetimi ve uygulama süreciyle ilgili bir saatlik bir eğitim vermiştir. Eğitim sonunda çalışma grubunun meslektaş denetimiyle ilgili

görüşlerini belirlemek amacıyla "ortaöğretim kurumlarında meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri anketi" uygulanarak ön test verileri elde etmiştir.

Meslektaş denetimi uygulama süreci. Araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yer aldığı 4 okulda uygulanmıştır. Uygulamaya her okuldan 3'er öğretmen katılmış ve katılımcılar meslektaş denetimini kendi okullarında gerçek bir ders ortamında gerçekleştirmişlerdir. Meslektaş denetimi uygulaması planlama, gözlem ve dönüt olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Planlama. Bu aşamada hangi derste kimin dersinin, kim tarafından gözleneceği ve hangi konunun anlatılacağı, kayıtların nasıl tutulacağı gibi konularda kararlar verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere ders gözlem formları dağıtılmış ve formun doldurulmasında dikkat edilecek hususlar ile ilgili bilgi verilmiştir.

Gözlem. Öğretmenler planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda ders gözlemlerini yapmış ve gözlem formlarını doldurmuşlardır. Ders gözlemleri bir ders saati boyunca devam etmiştir. Bazı ders gözlemlerinde aynı zamanda daha sonra izlenmek üzere video kaydı yapılmıştır. Gözlem formu gözleyenler tarafından ders sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara dayalı olarak kendisi için yeni olan (öğrendikleri) ve gözlenene öneriler biçiminde kayda alınmıştır. Gözlemciler gözlem formlarını dönüt toplantısında tartışmak üzere yanlarında bulundurmuşlardır.

Dönüt. Bu aşamada gözleyenler, gözlenenin gerçekleştirdiği uygulamalara yönelik dönütler sunmuştur. Gözlem sonrasında alınan video kayıtları ve gözlem formları okuldan araştırmaya katılan üç öğretmenin katılımı ile birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Bu aşamada değerlendirmelerden elde edilen çıkarımlara dayalı olarak gözleyenler yorum ve önerilerini gözlenenle paylaşmış ve süreç karşılıklı tartışılmıştır. Uygulama sonunda süreç raporlaştırılarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri "orta öğretim kurumlarında meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri anketi" ile, nitel verileri ise ders gözlem formu ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu araçlarla gerçekleştirilen veri toplama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Orta öğretim kurumlarında meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri anketi. Veri toplama aracı öğretmenlerin meslektaş denetiminin okul, öğretmen ve denetim boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerle görüşülerek 40 soruluk bir taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra üçü öğretmen ikisi eğitim yönetimi ve denetimi alanında akademisyen toplam beş uzmanın görüşlerine dayalı olarak veri toplama aracı gözden geçirilmiş ve 25 soruya indirilerek son şekli verilmiştir. Geçerliliği uzman görüşlerine dayalı oluşturulan veri toplama aracının güvenirliği birbirinden bağımsız çoklu gözlemci yöntemi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Son şekli verilen anket, biri çalışmanın başında (ön test), diğeri de araştırmanın sonunda (son test) olmak üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere iki kez uygulanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

Meslektaş denetimi ders gözlem formu. Bu form araştırmanın amacına uygun olarak ilgili alan yazın ve öğretmen görüşlerinden hareketle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Gözlem formu eğitim programları ve öğretimi ve eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dallarında uzman iki akademisyenin görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda form gözden geçirilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak geliştirilmiş olan form, ders gözlemi esnasında gözleyen öğretmenin gözlenen öğretmene ilişkin gözlemlerini biçimsel olarak kaydetmesini sağlamak amacı ile oluşturulmuştur. Gözlem öncesi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere gözlem formunun kullanılması ile ilgili 20 dakikalık eğitimden sonra formlar gözlemci öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretim sürecinde gözleyen, gözlenenin "planlama", "öğretim ilke ve yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" alanlarındaki uygulamalarını yapılabilecekler (öneriler) ve öğrendiklerim (gözleyen için yeni olan) kategorileri bağlamında kayıt altına almışlardır. Meslektaş denetimi uygulamaları ayrıca video kayıt yöntemi ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formu. Bu form araştırma sürecinin sonunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Öğretmenlerin meslektaş denetimine ilişkin görüşleri üç açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmamış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılandırılmamış görüşme yaklaşımında görüşmeci hareket ve yargı serbestîsine 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).

Görüşmeler ses kayıt yöntemi ile kayda alınmış ve daha sonra çözümlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtları ilgililere okutularak katılımcı teyidi alınmış böylece güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Görüşme süreci okul bazlı olarak yürütülmüş ve görüşmede her okuldan çalışma grubunda yer alan üç katılımcı eş zamanlı olarak yer almıştır. Görüşmenin geçerliliğini artırmak için süre ile ilgili bir sınır koyulmamıştır. Görüşmeler 1 ila 3 saat arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması nedeniyle uygulama öncesi ve sonrasındaki düşünce değişikliklerini ölçmek için araştırmanın verileri McNemar Bowker (X2) ve Kappa testleri ile analiz edilmiştir (Siegel, 1957).

Araştırmanın nitel verileri ise elde ediliş biçimine bağlı olarak faklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın görüşme süreci ile elde edilen verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde izlenen adımlar Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın görüşme sürecinde izlenen yol

Sıra No	İzlenen Adımlar
1	Ses kayıt cihazı ile toplanan verilerin tamamı yazı dosyası haline dönüştürüldü ve düzenlendi.
2	Veriler kodlandı.
3	Temalar oluşturuldu.
4	Veriler, temalara ve kodlara göre düzenlendi ve tanımlandı.
5	Her bir tema altında toplanan veriler yeniden gözden geçirildi, tekrar çözümlendi ve düzenlendi.
6	Bulgular, katılımcılardan elde edilen verilerin ilk haliyle karşılaştırıldı.
7	Bulgular ve yorumlar oluşturuldu, bunlar nitel araştırma konusunda uzman, ancak bu araştırma ile doğrudan ilgili olmayan iki farklı araştırmacı ile tartışıldı.
8	Katılımcıların ifadelerinden alıntılar bulgular kısmına eklendi.
9	Araştırma bulguları katılımcı teyidini sağlamak üzere katılımcılara okutuldu.

Araştırmanın ders gözlem formu ile elde edilen verileri, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde izlenen adımlar tablo.2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın ders gözlemi sürecinde izlenen yol

Sıra No	İzlenen Adımlar
1	Betimsel analiz için araştırmanın kavramsal yapısına uygun bir çerçeve oluşturulması
2	Verilerin işlenmesi.
3	Genel çerçeveye göre elde edilen verilerin okunarak düzenlenmesi
4	Bulguların tanımlanması
5	Bulguların katılımcılardan elde edilen verilerin ilk haliyle karşılaştırılması.
6	Bulgular ve yorumların oluşturulması, Bulgu ve yorumların uzman, ancak bu araştırma ile ilgili olmayan iki farklı araştırmacı ile tartışılması.
7	Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmına eklenmesi.
8	Bulguların katılımcı teyidini sağlamak üzere katılımcılara okutulması.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin ders gözlemleri, "planlama", "öğretim ilke ve yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" çerçevelerinde; *yapılabilecekler* (öneriler) ve *öğrendiklerim* (gözleyen için yeni olan) alt kategorileri bağlamında betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda, ilgili temalara karşılık gelen ifadeler ve iletiler belirlenmiş, arkasından bunlar özgün haline yakın biçimde betimlenmiştir. Nitekim,

betimsel analiz yapılırken, ulaşılan verilerin betimlenerek nitel verilerin çözümlenebileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Betimsel analiz; nitel çözümlemelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur. Ayrıca betimsel analiz, nitel çözümlemelerde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005).

Araştırmanın geçerlik/aktarılabilirlik ve güvenirliği/tutarlılık

Araştırmanın geçerlik/aktarılabilirlik ve güvenirliği/tutarlılık arttırmak amacıyla farklı yollara başvurulmuştur. Çözümleme süreci her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Bireysel analizlerinin sonuçlarını tartışarak görüş birliğine varan araştırmacılar, görüş birliği oranını hesaplamak için "Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100" formülünü kullanmış ve mülakatlara yönelik analizlerde %90 oranında görüş birliğine varılmış ve gözlem sonuçlarının yönelik analizlerde de %85 oranında uyum değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, veri çeşitlemesine gidilerek veriler sayısal verilerin yanında hem görüşme hem de gözlem formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu şekilde bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılmıştır. Yıldırım (2010) ile Yıldırım ve Şimşek (2011) veri çeşitlemesinin, araştırmadan elde edilen bulguların geçerlik/aktarılabilirlik ve güvenirliği/tutarlılık arttırma konusunda önemli katkılar sunabileceğini ifade etmektedirler.

Nitel araştırmalarda geçerlik/aktarılabilirlik ve güvenirliği/tutarlılığı sağlamak amacıyla başvurulan bir başka yol da katılımcı teyidinin alınmasıdır (Johnson, 1997; Merriam, 1995; Yıldırım, 2010). Görüşme ve video kayıtlarının çözümlemeleri katılımcılara sunularak onayları alınmıştır. Ayrıca görüşme formlarında yer alan dikkat çekici görüşler, üzerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde aktarılmıştır. Yukarıdakilere ek olarak, geçerlik/aktarılabilirlik ve güvenirliği/tutarlığı sağlamak amacıyla uzman incelemesi (Johnson, 1997; Merriam, 1995; Yıldırım, 2010) sürece dâhil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgularının sunumunda nitel ve nicel veriler araştırmanın alt problemlerine göre karma yaklaşımla birleştirilerek başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği

Öğretmenlere uygulanan ön-test ve son-testte meslektaş denetimi ile ilgili görüşleri tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo3. Meslektaş denetiminin etkililiğine dair öğretmen görüşleri

	Ön test		Son test		Fark		p-değeri
	f	%	f	%	f	%	McfemarBowker 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			

Tablo3 incelendiğinde ön testte öğretmenlerin %56.3'ü meslektaş denetiminin etkili bir yaklaşım olduğu yönünde görüş bildirirken, son teste bu oran %75.3 olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ön-test ve son-testteki öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($p<,05$).

Meslektaş Denetiminin Okul ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Boyutlarına Yönelik Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

Meslektaş denetiminin okul ve öğretmenlerin mesleki gelişimi boyutlarındaki etkililiğine yönelik öğretmenlerin ön-test ve son-test puanlarının farklılaşma düzeyleri McNemar Bowker Test (X^2) testi ile sınanmış ve bulgular tablo 4 ve tablo 6'da verilmiştir. Ayrıca meslektaş denetimi uygulamaları sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerin meslektaş denetiminin "okula" ve "öğretmenlerin mesleki

gelişimine" yönelik etkilerini vurguladıkları görülmüştür. Meslektaş denetiminin okula yönelik etkileri tablo 5'te, öğretmenlerin mesleki gelişimine etkileri de tablo 7'de sunulmuştur.

Meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 4. Meslektaş denetiminin okul boyutuna yönelik etkililiği

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

Tablo 4'e göre meslektaş denetiminin okul boyutundaki etkililiği konusunda öğretmenlerin ön-test ve son-testteki görüşlerinin analizinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p<,05) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubu ile meslektaş denetimi uygulamaları sonunda bu yaklaşımın okul boyutundaki etkililiğiyle ilgili yapılan görüşmelerde "okul" temasına bağlı üç alt temanın vurgulandığı görülmüştür.

Tablo 5. Meslektaş denetiminin okula yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt temalar
Meslektaş denetiminde okul	Okul Başarısı Eşgüdüm Meslektaşlar arası İletişim

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerde meslektaş denetiminin okul kategorisine yönelik etkileri; "okul başarısı", "eşgüdüm" ve "okul içi iletişim" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Okul başarısı. Denetimin nihai amacı öğrenci çıktılarını dolayısıyla **o**kul başarısını arttırmaktır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler geleneksel denetim anlayışına kıyasla meslektaş denetiminin okul başarısına daha çok katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin konuyla ilgili düşünceleri; "*Ben iyi şekilde öğretmek için elimden geleni yapıyorum ancak benim tek başıma okulu uçurmam imkânsızdır. Bu nedenle birlikten güç doğar diyerek tüm öğretmenlerin ya da en azından çoğunun bu gayreti taşıması gerekir ki okul başarıya ulaşsın." (*Ö2) "*Bizlerin ortak hareket etmesi yani eşgüdümü sağlaması gerekir ki okul başarıya ulaşsın"* (Ö4), "*Biz öğretmenlerin okulda olmalarının tek bir sebebi var: öğretmek. Bunu yaparsak hem biz hem de okulumuz başarıya ulaşır"*(Ö7). "*Bence meslektaş denetiminin en can alıcı noktası okulu harekete geçirmesidir. Harekete geçen ve çalışan bir topluluğun başarısız olması çok zordur."*(Ö12) biçimindedir.

Öğretmenlerin yukarıda örnekleri sunulan konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, meslektaş denetiminin okulda amaç birliğinin sağlanmasında yaptığı katkı ile okul başarısının artabileceğini düşündükleri söylenebilir.

Meslektaşlar arası eşgüdüm. Meslektaş denetimiyle ilgili öğretmenlerce vurgulanan hususlardan biri de meslektaşlar arası eşgüdümdür. Meslektaş denetiminin etkililiği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eşgüdümün, meslektaş denetiminin etkinliğini arttırıcı bir unsur olarak ifade edildiği söylenebilir. Örneğin (Ö2), (Ö5) ve Ö7 kodlu öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini; meslektaş denetimi sayesinde öğretmenler*"…müfredatın neresinde olduklarını görecek ve uygulamalarda birlik sağlanacaktır …"*biçiminde ifade etmişlerdir. 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 eşgüdüm sağlanmasına nasıl katkıda bulunabileceğini de örneklendirmiştir.

Meslektaşlar arası iletişim. Mülakatlarda meslektaş denetiminin okula yönelik etkileri ile ilgili olarak vurgulanan hususlardan biri de meslektaşlar arası iletişimdir. Denetimin geliştirme işlevinin yerine getirebilmesi bakımından empati ve duygudaşlığın önemli olduğu söylenebilir. Örneğin bir öğretmen(Ö8)

konuyla ilgili görüşlerini; "*Birbirimizi tanıdığımız için bir şeyleri anlatmak daha kolay oluyor"* biçiminde ifade etmiştir. 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…"* bir başka öğretmen de *"Meslektaş denetiminde işe yaramayan ya da yarayan şeyleri direk söyleyebiliyorum. Karşımdaki kırılmayacak ve beni anlayacaktır diye düşünüyorum" (Ö9),*görüşleri ile meslektaş denetiminde öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlayabileceğini, aralarındaki iletişimi güçlendireceği ve performanslarını daha doğru değerlendirebileceklerini vurguladığı söylenebilir.

Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkilerine dair öğretmen görüşleri. Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkililiğine ilişkin öğretmenlerin ön-test ve son-test puanlarının farklılaşma düzeyleri McNemar Bowker Test (X^2) testi ile sınanmış ve bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo6. Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkililiği

	Ön test		Son test		Fark		p-değeri
	f	%	f	%	f	%	McnemarBowker test (X^2)
Katılmıyorum	4	4.8	2	2.4	-2	2.4	
Fikrim Yok	25	29.8	13	15.5	-12	14.3	,027
Katılıyorum	55	65.5	69	82.1	14	16.6	
Toplam	84	100	84	100			

Tablo 6 incelendiğinde ön testte öğretmenlerin %65.5'i 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).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile meslektaş denetimi uygulaması sonrasında yapılan görüşmelerde, meslektaş denetiminin "öğretmenlerin mesleki gelişimine" etkileri; model olma, öğretişim, güdüleme, kendi özelliklerinin farkına varma ve denetim kaygısı alt temalarında vurgulandığı görülmüştür.

Tablo 7. Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkileri

Kategori	Alt Kategoriler
Mesleki gelişim	Model olma
	Öğretişim
	Güdüleme
	Denetim kaygısı

Model olma. Öğretmenlerin meslektaş denetimi bağlamında gerçekleştirilen gözlemlerin karşılıklı olarak mesleki gelişim fırsatı sunduğu konusunda yaygın bir kanaate sahip oldukları söylenebilir. Bazı öğretmenler meslektaş denetiminin "gözleyerek öğrenme" yönünü daha öne çıkarırken bazılarının da "yaygınlaştırma" etkilerine daha çok vurgu yaptıkları görülmüştür.

Meslektaş denetimlerinin olası katkıları arasında gözleyerek öğrenmeyi daha çok öne çıkaran öğretmenler görüşlerini; *"Sınıf içinde bir olay olursa öğretmen onu nasıl çözüyor görebiliriz. Bir başkasının konuyu nasıl işlediği size de örnek olabilir."*(Ö1), "*Ders gözlemleri öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında yoksa dahi eminim sınıf yönetimi anlamında bazı değişikliklere neden olacaktır"*(Ö2),*"…gördüklerim beni etkiledi. Ben de şu anda akıllı tahtayı daha çok kullanıyorum…"* (Ö10) *"…hepimiz benzer bir eğitim ortamından geçiyoruz ancak her öğretmenin farklı bir ders anlatma yöntemi vardır. Örneğin dersine girdiğim öğretmenin öğrencileri güdüleme yöntemini çok beğendim. Derslerimde bende uygulamayı düşünüyorum …"* (Ö8) biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler"*…Ya yeni bir şey öğrenme ya da yeni bir uygulama görme imkânımız olacaktır. Yeni bir şey göremesek de nelerin yapılmaması ya da öğrencilerin yapılan uygulamalara verdikleri tepkileri görme imkânımız olacaktır…"*(Ö12) *"…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…"* (Ö7) ifadeleri ile gözlemler sayesinde öğretmenlerin yanlış uygulamaları ya da kendi yanlışlarını görme fırsatı yakalayabileceğine dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen de *"En göze çarpan özelliği bence doğal bir öğrenim*

ortamı olması. Yapay ya da kurgulanmış bir ortam değil, gerçek bir atmosfer."(Ö7) görüşüyle doğal ortamda öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir.

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 sayede iyi örneklerin yaygınlaşabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin (Ö10) kodlu öğretmen *"…ben dersine girdiğim öğretmen arkadaşlarımın dersinde akıllı tahtayı çok iyi kullandığını fark ettim. Başka bir arkadaşımın dersinde de onun ekstra çalışma kağıtları verdiğini gördüm. Bunlar beni etkiledi …"* 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 öğretmenlerin derslerini de gözlemlesek daha iyi olur. Ya da onlar gelip bizleri ziyaret edebilirler. Sadece okul içinde değil okullar arası yani eğitim bölgemizdeki okullarda da bunu uygulayabiliriz…"* demiştir.

Öğretişim. Meslektaş denetimi uygulamaları sonunda çalışma grubuyla gerçekleştirilen mülakatlarda öğretmenlerin mesleki gelişim temasında vurguladıkları hususlardan biri de öğretişimdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenler görüşlerini; *"…sınıf yönetimi açısından hem de yöntem ve teknikler açısından birbirimizden öğreneceğimiz çok şey olduğunu düşünüyorum …"* (Ö12), *"bu yöntem birbirimizden daha kolay öğrenmemizi sağlıyor …"* (Ö3), "*Birbirlerinin derslerin gözlemleyerek onların konuları nasıl anlattığını göreceklerdir …"* (Ö2), "*…bir öğretmen arkadaşım sürekli dersime girse kendimi yenileme ihtiyacı hissederim. Ayrıca son toplantıda gözlemlerimizi tartışmak mesleki açıdan çok yararlı…*" (Ö5), "*özellikle gözlem sonrası tartışmalarda fikir alış verişi çok değerli*" (Ö6), biçiminde ifade etmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler*"…Ben arkadaşımı bir iki saat gözlem yapmama rağmen çok şey öğrendim. Onlarda benden öğrendiler. Birbirimize katkıda bulunduk …"*(Ö10), *"…herkesin herkesten öğrenecek bir şeyi var. Yeni başlayan öğretmenden de yeni gelen bir şeyler vardır, onlar da tecrübeli öğretmenden bir şeyler öğrenebilir"*(Ö2) meslek denetiminde farklı kariyer düzeylerindeki öğretmenlerin de birbirlerinden öğrenebileceklerine vurgu yapmıştır.

Güdüleme. Güdüleme meslektaş denetiminin etkililiğiyle ilgili mülakatlarda 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 değiştirmesine ve en önemlisi de derse daha hazırlıklı gitmeye 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 …*" demiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde meslektaş denetimleri sayesinde çeşitli gerekçelerle ders öncesi hazırlık aşamasına ağırlık verdikleri, meslektaş denetiminin kendilerinde güdüleyici bir etki yarattığını düşündükleri görülmektedir.

Mülakatlarda çalışma grubundaki öğretmenlerden bazıları, klasik denetimde denetçinin konu alanı bilgisinin yeterli olmadığı örneklere de dolaylı bir atıfta bulunarak kendi meslektaşlarının derslerine gelmelerinin kendileri üzerinde daha fazla hazırlık yapmak yönünde güdüleyici bir etki yarattığını dile getirmektedirler. Örneğin, bir öğretmen bu durumu *"…derse daha fazla hazırlanmanız gerekiyor sınıfta en az sizin kadar bilgi sahibi birisi var …"*(Ö5) görüşü ile dile getirmiştir.

Denetim kaygısı. Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi kategorisi çerçevesinde vurgulanan hususlardan biri de denetim kaygısıdır. Denetim kaygısıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde "eleştiriye kapalılık" ve "güven" başlıkları öne çıkmaktadır.

Denetim kaygısı alt kategorisinin en önemli başlığı olarak 'eleştiriye kapalılık' tanımlanabilir. Öğretmenlerin en başından itibaren denetim olgusuna karşı bir endişe ile yaklaştıkları, denetimin rehberlik ve geliştirmek gibi amaçlarından ziyade daha çok eleştirmek ve yermek için yapıldığı anlayışının hâkim

olduğu gözlenmiştir. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen *"…Türkiye'de eleştirilere en kapalı meslek gruplarının başında öğretmenlik geldiği için, bu anlayış değişmeden denetime olan kaygının ortadan kalkması biraz zor diye düşünüyorum…"*ifadesi ile 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.

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde klasik denetim uygulamalarında gözlenen denetim kaygısının meslektaş denetiminde de gözlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelerde, gerekçeleri farklı olsa da öğretmenlerin hemen hemen hepsi, denetime karşı çekinceli olduklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler denetim kaygısının nedenlerini; *"…bunun nedeni kendi eksikliklerinin ortaya çıkmasından korktukları için olabilir…"*(Ö12), *"…Öğretmenler arasında beni eleştiriyor, iyiliğim için değil de beni yermek için bunu yapıyor anlayışı hakim olabilir…"*(Ö1) görüşleriyle dile getirmişlerdir.

Denetim kaygısı konusunda vurgulanan bir husus da güvendir. Güven duygusunun insan ilişkilerinin temelini oluşturduğu söylenebilir. Meslektaş denetiminin etkililiğinde de güvenedayalı ilişkilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini; *"…Ben arkadaşlarımın yorumlarına daha çok güvenirim…"* (Ö5) *"Ben tanıdığım bildiğim bir arkadaşımdan eleştiri alırsam, … daha az kırılırım"*(Ö7),*"Arkadaşımın dersime girmesinden rahatsız olmam. Müfettişin dersime girip beni değerlendirmesindense meslektaşımın beni değerlendirmesi daha faydalı ve etkin olur."* (Ö10) ifadeleri ile vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin Gözlemlerine Göre Meslektaş Denetiminin Öğretimin Planlanması, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Sınıf Yönetimine Etkileri

Meslektaş denetimi sürecinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim sürecinin "öğretimin planlanması", "öğretim ilke ve yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" alanlarıyla ilgili gözlemlerde elde edilen bulguların, gözlemcinin önerileri ve kendisinin öğrendikleri (gözlemci için yeni olan uygulamalar) sınıflamasına göre dağılımı tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ders gözlemleri

Gözlem Alanları	Okul / Gözlem Sayısı	Gözlemcinin Önerileri	Gözlemcinin Öğrendikleri	Toplam
	Okul / f	f	f	f
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

Meslektaş denetimi uygulama sürecinde dört farklı okulda 12 öğretmen toplam 24 ders gözlemi gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen 24 ders gözlemi sonucunda toplam 51 adet "gözlemci önerisi" getirilirken, 61 adet "gözlemci için yeni" olan uygulama tespit edilmiştir. Gözlemle elde edilen bulgular gözlem alanına uygun olarak başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğretimin planlanmasına yönelik gözlemleri. Araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak belirlenen boyutlardan biri öğretimin planlanmasıdır. Meslektaş denetiminin etkililiği öğretmenlerin kendi okullarında doğal ders atmosferinde gerçekleştirilen uygulamalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretimin planlanması öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarını kapsayan öğretim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Öğretimin planlanması çerçevesinde 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 gözleyenler dersin öğretmenine 10 adet öneride bulunmuş ve gözleyen için yeni olan 16 adet uygulama gözlenmiş ve toplamda 26 durum tespiti yapılarak tartışılmıştır.

Gözleyenlerin ders gözlemleri sürecinde gözlenen öğretmenlere yönelik önerilerinden bazıları;

"*derste adı geçen tatil bölgelerinin renkli resimleri bulunarak görsellik artırılabilirdi*" (Ö2), "*… şarkı etkinliğine başlamadan önce yapılan etkinliklerin sayısı attırılabilir ve şarkı ve şarkıcı hakkında bilgi verilerek dikkat çekilebilirdi…*" (Ö3), "*yazı tahtası önceden hazır hale getirilebilirdi*" (Ö4), (Ö6),*"öğrenciler sadece kitaptaki aktiviteler kullanılarak değil ders öncesinde şarkı ya da atasözü gibi başka materyaller de hazırlanılarak daha aktif hale getirilebilirdi"* (Ö12) şeklindedir.

Gözleyenlerin öğretimin planlamasıyla ilgili ders gözlemleri sürecinde kendi kazanımlarından bazıları;

"dikkatli bir planlama ile etkinliklerin zamanında bitirilebileceğini daha net gördüm" (O1), *"görsel materyal kullanmanın ne kadar etkili olduğunu gördüm, materyal kullanma konusunda farkındalığım arttı"* (Ö5) biçimindedir.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik gözlemleri. Gözleyen öğretmenler "öğretim yöntem ve teknikleri" ile ilgili dersin öğretmenine 21 adet öneride bulunmuş ve gözleyen için kazanım olarak değerlendirilen 19 adet uygulama saptanmış ve toplamda 40 durum tespiti yapılmıştır. Gözleyenlerin ders gözlemleri sürecinde gözlenen öğretmenlere yönelik önerilerinden bazıları;

"*Bilinmeyen kelimeleri anlatırken bilinen örneklerden yola çıkılabilirdi*" (Ö2) "*anlatım ve soru cevap yönteminin yanı sıra hikaye anlatma grup ve ikili çalışmalar ile öğrencilerin derse daha aktif katılımları sağlanabilirdi*" (Ö8). "*peercorrection – akran düzeltmesi yapabilirdi*" (Ö9) " '*Some' ve 'Any' ifadelerini öğretirken görsel bazı oyunlar oynatabilirdi.*" (Ö10) "*Soruları çözerken biraz daha fazla zaman verebilir. Sorular tahtada öğrenciler tarafından çözülebilir.*" (Ö12) şeklinde sıralanabilir.

Gözlemci öğretmenin ders gözlemleri sürecinde kendi kazanımlarından bazıları;

"Yeni öğrenilen ifadelerin parça içerisinde aratılması her seviyedeki öğrencinin derse katılımını sağlıyor" (Ö1) "*Şarkı içinde geçen konu ile ilgili yapılara dikkat çekmek oldukça etkiliydi*" (Ö3). "*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 ettim"* (Ö2) *"Öğretmenin sınıf içinde İngilizce konuşmasının öğrenciler üzerindeki etkisini gördüm. Ben de derslerimde hedef dili daha çok kullanacağım*" (Ö3) "*akıllı tahta üzerinde yazı yazılarak öğrencilerin daha da bilgilendirildiğini fark ettim*" (Ö4) "*Kısa ve açık uçlu sorular derse katılamaya çekinen öğrencileri cesaretlendiriyor ve kendi hayatlarından örnekler verilmesi öğrencilerin ilgisini çekiyor*" (Ö5) "*Konuyu öğrencilere direk olarak anlatmadan, öğrencinin kendisinin anlamasının sağlanması önemli*" (Ö8) "*öğrencilerin akranlarına soru sorması oldukça etkiliydi çünkü öğrenciler akranlarına daha rahat soru sorabiliyor*" (Ö7) "*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.*" (Ö10) "*öğretmen merkezli işlenen dersin öğrenciler üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını fark ettim*" (Ö12) olarak sıralanabilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik gözlemleri. Ders gözlemlerinde gözleyenlerin sınıf yönetimleri ile ilgili toplam 39 adet yeni durum ortaya çıkmıştır. Bunlardan 16 tanesi gözlenen öğretmene öneriler ve 23 tanesi ise kendi kazanımları olarak belirtilmiştir.

Gözleyenlerin ders gözlemleri sürecinde gözlenen öğretmenlere yönelik önerilerinden bazıları;

"Dinleme etkinliğine biraz daha fazla zaman ayrılabilirdi" (Ö1) diyerek etkinliklerin zamanlamasının daha iyi planlanarak sınıf yönetiminin kolaylaştırılabileceğini vurgulamıştır. *"Sorular genel olarak sınıfın tümüne soruldu. Bireylere sorulan sorular ile ilgisi dağılan öğrencilerin dikkati toplanabilirdi"* (Ö2) ifadesi ile farklı bir yöntemin sınıf yönetiminde ve etkili ders işlemede daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

"… öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına karşın derste sürekli bir uğultunun olması" (Ö3) durumuna dikkat çekiliyor. Bu durumun nedeni *"Soru cevap etkinliğinde öğrencilerin parmak kaldırmadan soruları cevaplamaları"* (Ö3) olarak gösterilmiştir. *"öğrencilerin parmak kaldırarak sırayla konuşmaya teşvik edilmelerinin sağlanması"* (Ö3) sorunun çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedir.

"öğretmenin ders esnasında öğrenciler arasında daha fazla dolaşması gerekir. Böylece öğrencilere yakın olabilir" (Ö4). *"Soru-Cevap yönteminin etkin olarak kullanılması sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır çünkü öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları sağlanmaktadır"* (Ö5) demiştir.

Gözlemci öğretmenin ders gözlemleri sürecinde kendi kazanımlarından bazıları;

Öğretmenin dersini gözlemlemesi esnasında *"Sınıfta gürültü vardı, Ben de bu sorunla karşılaşıyorum ve bu sorunu çözmek için fikir alışverişinde bulunmamız gerek"* (Ö3) Aynı öğretmen ayrıca *"Bazı sınıflarda sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar yaşıyordum gözlemler esnasında yalnız olmadığımı gördüm"* (Ö3) *"Sınıf yönetimi açısından öğrencilerin fiziksel ve kişisel özelliklerini bilmek oldukça önemli olduğunu öğrendim"* (Ö6) *"alıştırmalar zorlaştıkça öğrencilerin grup halinde çalışmaları öğretmenin sınıf yönetimi yükünü de azaltıyor "* (Ö5).

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada alternatif bir denetim modeli olarak, meslektaş denetiminin etkililiği ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin doğal ders ortamında gerçekleştirdikleri meslektaş denetimi uygulamaları ile iç içe karma desene göre oluşturulmuş tek grup ön-test-son-test modeli ile incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Meslektaş denetimi uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşleri uygulama öncesi ölçümlerine oranla meslektaş denetimi lehine anlamlı biçimde yükselmiştir. Bu sonuca göre; çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Meslektaş denetiminin uygulandığı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalarda da (Blackmore, 2005; Baker ve McNicoll, 2006; Bell ve Mladenovic, 2008; Benzley ve dig., 1985; Heller, 1989; Kumrow ve Dahlen, 2002; Lowe, 2000; Vidmar, 2005) meslektaş denetimi etkili bir yaklaşım olarak görülmüştür. Uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişiminde yeni bir yöntem olması onlarda yeni bir ufuk açmış olabilir. Bunun yanında meslektaş denetimi uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine getirdiği somut katkı öğretmenlerin meslektaş denetimini etkili bulmalarını sağlamış olabilir.

Gerard (2002) meslektaşların çalışma arkadaşları hakkında yönetimden daha doğru ve yeterli bilgilere sahip olduklarını, sınırlı gözleme dayalı denetmen gözlemlerinden farklı olarak kapsamlı bir değerlendirme yapabileceklerini ve böylece denetmenin gözünden kaçabilecek olan davranışların meslektaşlar tarafından saptanarak düzeltilip geliştirilebileceğine dikkat çekmiştir. Wexley and Klimoski (1984) de çalışanların performanslarıyla ilgili en doğru değerlendirmenin meslektaşlar tarafından yapılabileceğini iddia etmektedir. Bütün bu bulgulardan hareketle meslektaş denetiminin klasik denetim yaklaşımlara göre, eğitim denetiminin nihai amacı olan düzeltme ve geliştirme sürecine daha çok hizmet edebileceği söylenebilir.

Araştırmada meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik incelenen boyutlardan bir tanesi bu yaklaşımın okula yönelik etkileridir. Meslektaş denetiminin okul boyutundaki etkililiği konusunda öğretmenlerin ön-test ve son-testteki görüşlerinin analizinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Meslektaş denetiminin okul boyutunda etkililiği ile ilgili olarak ön testte öğretmenlerin yarısına yakını (%49.1) katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken bu oran son testte 24 puan artış göstererek %73.1'e yükselmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin meslektaş denetimini okul boyutunda da etkili buldukları söylenebilir.

Meslektaş denetimi uygulamaları sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde de, meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri "okul" ve "öğretmenlerin mesleki gelişimi" temalarında toplanmıştır. Okul temasına vurgu yapan öğretmen görüşleri; "okul başarısı", "eşgüdüm", "okul içi iletişim" alt temalarında yoğunlaşmıştır.

Denetimin nihai amacı öğrenci çıktılarını, dolayısıyla **o**kulun başarısını arttırmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 2006; Wanzare ve da Costa, 2000). Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan öğretmenler de geleneksel denetim anlayışına kıyasla meslektaş denetiminin okulda amaç birliğinin sağlanmasında oynayacağı rol ile okul başarısına katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlar Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarla da (Taşdan, 2008; Yılmaz ve dig., 2009) desteklenmektedir.

Meslektaş denetiminin okula etkileriyle ilgili öğretmenlerce vurgulanan hususlardan biri meslektaşlar arası eşgüdümdür. Öğretmenler meslektaş denetiminin öğretmenler arsında eşgüdümün sağlanmasına katkıda bulunduğu görüşündedirler. Bell ve Mlandenovic (2008) de meslektaş denetiminin öğretmenler arasında eşgüdümün sağlanmasına katkıda bulunduğunu saptamışlardır. Amaç birliğinin sağlanmasında öğretmenler arası eşgüdümün önemli olduğu düşünülmektedir. Akran denetimi sürecinde öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemeleri, diğer katkıları yanında özellikle farklı sınıflarda derse giren zümre öğretmenlerinin meslektaşlarının öğretimlerinden haberdar olmaktadır. Bu durumun öğretmenler arasında eşgüdüm sağlanması açısından bir ortam oluşturacağı düşünülmektedir. Ross ve Bruce, C. (2007) öğretmenler arasında sağlanan işbirliğinin, öğretimin eşgüdümlenmesine yönlendirilmesiyle akran denetiminin okulun başarısını artırdığını ifade etmiştir.

Mülakatlarda meslektaş denetiminin okula yönelik etkileri ile ilgili olarak vurgulanan hususlardan biri de meslektaşlar arası iletişimdir. Öğretmenler meslektaş denetimi uygulamaları ile birbirlerini daha iyi tanıyabileceklerini, meslektaşlık duygusunun gelişeceğini ve performanslarını daha doğru değerlendirebileceklerini düşünmektedirler. Meslektaş desteği ile gelişen mesleki dostluk uygulayıcıların karşılaştığı engelleri ve zorlukları aşmalarında birbirlerine güç vermektedir (Borders, 2012). Meslektaş denetimi sürecinde gelişen iletişimin öğretmenlere mesleki yardımlaşma yanında stres, yorgunluk ve kızgınlık gibi duygularla baş etmelerinde de destek sağlamaktadır (Billow ve Mendelson, 1987; Yeh ve dig., 2008). Bu açıdan meslektaş denetimi öğretmenlerin sadece çalışma hayatını etkilemeyeceği, bunun yanında özel yaşamlarında da onlara meslektaş desteği sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin meslektaş denetiminin okula ilişkin etkileriyle ilgili görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin, okulda amaç birliğini güçlendirmesi, öğretmenler arası eşgüdümü sağlaması, iletişimi geliştirmesi ve katılımcı bir denetim modeli olması özelliklerinden dolayı bu yaklaşımı okul boyutunda etkili buldukları söylenebilir.

Araştırmada meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik incelenen boyutlardan bir tanesi de bu yaklaşımın öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkileridir. Bu boyuta yönelik eldeki bulgulara göre; öğretmenlerin yarıdan fazlası (%65.5) ön testte katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, son testte %16.6 artış ile katılıyorum düzeyindeki görüşlerin yüzdesi %82.1'e ulaşmıştır. Yapılan analiz sonucunda da, öğretmenlerin meslektaş denetimini "öğretmenlerin mesleki gelişimi" boyutu açısından etkili buldukları görülmüştür. Meslektaş denetimi uygulaması sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenler, meslektaş denetiminin "öğretmenlerin mesleki gelişimine" yönelik etkilerini; model olma, öğretişim, güdüleme ve denetim kaygısı başlıklarında vurgulamışlardır. Heller (1989) de meslektaş denetiminin mesleki gelişime etkileri ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenler, meslektaş denetimi bağlamında doğal biçimde gerçekleştirilen ders gözlemlerinin birbirlerine model olma ortamı oluşturduğu ve buna bağlı olarak karşılıklı olarak mesleki gelişim fırsatı sunduğu konusunda yaygın bir kanaate sahipler. Bazı öğretmenler meslektaş denetiminin "gözleyerek öğrenme" yönünü daha çok öne çıkarırken bazıları "yaygınlaştırma" etkilerine daha çok vurgu yapmışlardır. Öğretmenler gerçekleştirilen gözlemlerde iyi örneklerden öğrenme yanında kendi yanlışlarını görme fırsatı da yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Wasonga, Wanzare ve Rari, (2011) de bu yaklaşımın 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 imkânı verdiğini tespit etmişlerdir.

Bazı öğretmenler gözleyerek öğrenme (model olma) yanında meslektaş denetimi uygulaması sonrasında yapılan dönüt sunma aşamasında gerçekleşen tartışmaların kendileri için bir öğretişim ortamı olduğuna da dikkat çekmişlerdir. Son toplantı olarak uygulanan dönüt sunma aşamasının kendileri için bir mesleki tartışma ve gelişme fırsatı sunduğunu düşünmektedirler. Sınıflarında diğer meslektaşlarından yalıtılmış biçimde çalışan öğretmenlerin meslektaş denetimi vasıtasıyla etkileşime girmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri bu yaklaşımın öğretmenlerin mesleki gelişime yaptığı en önemli katkılarından biri olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler meslektaş denetimlerinin kendilerinde güdüleme etkisi yarattığını ifa etmişlerdir. Öğretmenler meslektaş denetimleri sayesinde meslektaşına karşı mahcup olmamak gibi gerekçelerle ders öncesi hazırlık aşamasına ağırlık verdiklerini, derslere daha çok güdülenerek gittiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerden bazıları, klasik denetimde denetçinin konu alanı bilgisinin yeterli olmadığı (farklı branşlardan olan denetçilerin denetimlerinde gözlenebilen) örneklere de dolaylı bir atıfta bulunarak kendi meslektaşlarının derslerine gelmelerinin kendileri üzerinde daha fazla hazırlık yapmak yönünde güdüleyici bir etki yarattığını dile getirmiştir. Tighe ve Bradshaw (2013) da meslektaş denetiminin öğretmenleri güdüleyici etkisi olduğunu ifade etmektedir. Akranlar ayrıca meslektaşlar üzerinde; sosyal ikna (meslektaşların bir görevi yerine getirme yeteneğine sahip olduğunu söylemeleri), başkalarının denetimi (kendisine benzer birinin öğretmenin başarılı performansını vurgulaması), fizyolojik ve duygusal durumları yönetme (öğretim yeteneğinin göstergesine dayalı yorumlar ve performansından doğan olumlu duyguları güçlendirme ve stres gibi negatif duyguları azaltma) becerilerine sahiptirler. Akranların öğretmenin öz yeterliğine katkı sunan bu etkileri öğretim başarısını görmesine yol açmaktadır (Ross ve Bruce, 2007).

Meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi kategorisi çerçevesinde vurgulanan hususlardan biri de denetim kaygısıdır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde klasik denetim uygulamalarında gözlenen denetim kaygısı meslektaş denetiminde de gözlenmiştir. Bu sonuç alan yazında var olan Agnew ve dig. (2000) ile Yeh ve dig. (2008) meslektaş denetiminin, öğretmenlerin gelişimine, klinik yargı ve becerileriyle ilgili özgüvene sahip olmalarına izin verdiği, kaygı ve yetersizlik duygularından kurtulmalarına ve öz-değer duygularını geliştirmelerine yardım ettiği biçimindeki bulgularla örtüşmemektedir. Bu durumun öğretmenlerin geleneksel denetim algılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Nitekim denetim kaygısı Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen birçok araştırma ile de (Burgaz, 1995; Gündüz ve Göker, 2014) ortaya konduğu görülmektedir. Bu araştırmada gözlemci olarak sınıfına bir meslektaşı giriyor olmasına karşın öğretmenlerin denetim olgusuna karşı bir endişe ile yaklaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerde denetimin rehberlik ve geliştirmek gibi amaçlarından ziyade, klasik denetimlerde gözlenen denetimin kontrol ögesini öne çıkaran eleştirmek ve yermek için yapıldığı anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Denetim kaygısıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde "eleştiriye kapalılık" ve "güven" başlıkları öne çıkmaktadır.Bazı öğretmenler, gözleyenler meslektaşları da olsa genel olarak öğretmenlerin eleştiriye karşı çekinceleri olduğunu ve bu nedenle de meslektaş denetiminin yaygınlaştırılmasında dirençle karşılaşılabileceği öngörüsünde bulunmuştur. Eleştiriye kapalılık Bell (2002), Taşdan (2008) ve Wasonga, Wanzane ve Rari (2011)'nin çalışmalarında da vurgulanmaktadır. Oysa meslektaşlar ile konuşmak, klasik denetime göre genellikle daha güvenli ve yargılanma korkusu olmadan mesleki gelişim sağlayan olumlu ve tehditkâr olmayan bir yaklaşımdır (Wasonga ve diğ. 2011). McNicoll (2008) meslektaş grubunun; eşit, destekleyici kültür, sağlıklı bir yapı, değer temelli olma, vizyon sahibi, sorumluluk almaya güdülenmiş olma ve adanma niteliklerine sahip olduğunda denetimin etkili olabileceğini ifade etmektedir. Meslektaş denetiminin Türkiye'de bu çerçevede oluşturulduğunda denetim kaygısı gibi çekincelerinde zamanla ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Meslektaş denetimi sürecinde öğretim sürecinin "öğretimin planlanması", "öğretim ilke ve yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" alanlarıyla ilgili 4 okulda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen 24 gözlemde; gözlemciler gözlenene toplam 51 adet öneri sunarken kendileri de gözlenenden kendileri için yararlı olan 61 uygulama belirlemişlerdir.

Yapılan gözlemlerde öğretimin planlaması ile ilgili gözleyenler gözlenene 10 adet öneride bulunmuş ve kendileri için yeni olan 16 adet uygulama tespiti yaparak dönüt aşamasında tartışmışlardır. Gözlemci önerileri incelendiğinde, daha çok öğrenme çıktılarının artırılması ve öğretimin somutlaştırılmasına yönelik gözlenen öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarıyla ilgili eksikliklere dikkat çekildiği görülmüştür. Kendi kazanımları olarak düşündükleri hususlarda da aslında yeni bir şey öğrenmekten çok gözlenen öğretmenin gerçekleştirdiği (örneğin materyal kullanma gibi) etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisini görerek farkındalıklarının arttığını vurgulamışlardır.

"Öğretim yöntem ve teknikleri" ile ilgili gözlemlerde dersin öğretmenine 21 adet öneri sunulmuş ve gözleyen için kazanım olarak değerlendirilen 19 adet uygulama saptanmış ve toplamda 40 durum tespiti yapılmıştır. Gözleyen öğretmenlerin meslektaşlarına İngilizce öğretimi bağlamında öğretimlerinin etkililiğini artıracak, destekleyici nitelikte önerilerde bulunduğu görülmüştür. Gözlemci öğretmenlerin kendi kazanımları olarak ifade ettiği hususların da daha çok gözlenen öğretmenlerin öğretim etkinlerindeki

yöntem veya tekniklerin etkililiğini görmeleri sonucu farkındalıklarının artması biçimindedir. Bunun yanında bir öğretmen "akıllı tahtada kısa sınavın nasıl yapılacağını" ve bir diğer öğretmen de "akıllı tahtada öğretimi destekleyen oyunların olduğunu" daha önce bilmediğini, meslektaşının dersinde kullanmasıyla öğrendiğini rapor etmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, meslektaş denetiminin öğretmenleri "öğretim yöntem ve teknikleri" bağlamında yeni uygulamalara açık hale getirdiği, var olan uygulamalarını geliştirme fırsatı sunduğu ve iyi uygulamaların kullanımını yaygınlaştırma fırsatı verdiği için, bu denetim modelinin "öğretim yöntem ve tekniklerine" yönelik etkili bir denetim modeli olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim alanında yapılan tüm çalışmaların gayesi daha kaliteli ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamaktır. Bunu yapabilmek için bireylerin kendi özelliklerinin de farkında olmaları önemlidir. Benshoff, & Paisley, (1996) meslektaş denetiminin katılımcıların kendi becerilerini, yöntem ve teknik bilgilerini ve öz-farkındalıklarını geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle, meslektaş denetiminin sunduğu tartışma ve gözlem ortamının, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanıma ve gerek kendi gözlemlerinden gerekse meslektaşlarının kendileri ile ilgili verdikleri bilgilerden nasıl bir öğretmen olduklarına dair bir öz-farkındalık geliştirme imkânı sunduğu söylenebilir. Benshoff (1994)'un araştırması da bu yorumu desteklemektedir.

Ders gözlemlerinde sınıf yönetimi ile 16 tanesi gözlenen öğretmene öneriler ve 23 tanesi ise kendi kazanımları ilgili toplam 39 adet durum gözlemişlerdir. Gözleyen öğretmenler, ders gözlemlerinden hareketle gözlenen öğretmenlere; zaman yönetimi, sınıf içi ilişki yönetimi ve öğretmenin kullandığı öğretim yönteminin sınıf yönetimine etkisi gibi hususlarda öneri getirmişlerdir. Bunların yanında kendi kazanımları olarak; kendilerinin de yaşadığı sınıf yönetimi sorunlarını meslektaşlarının yaşadığını, nasıl aşacağı konusunda fikir alışverişinde bulunma ihtiyacında olduklarını ve öğrencileri tanımanın sınıf yönetimine olan katkısı konusunda farkındalıklarının arttığını rapor etmişlerdir.

Bu bulgu önemlidir, çünkü sınıf yönetimi ile öğrenci çıktılarında ilişki olduğu, etkili sınıf yönetiminin etkili öğretimin önemli bir öğesi olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimlerini etkilediğini göstermektedir (Aksu, Aksu, Apaydın ve diğ., 2015). Etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu etki yarattıkları söylenebilir (Schumacher, Grigsby ve Vesey, 2015).

Meslektaş denetiminin sınıfında yalnız çalışan öğretmenlere; kendilerinden başka dersleri gözlemleme imkânı vermesi; kendi hatalarının farkına varma, bildiklerini paylaşma, öğrenmek istediklerini tartışma ve yeni kavramlar ve stratejilerin kendi ortamlarıyla bağlantısını kurma fırsatı verir (Beddoe ve Davys, 2010).

Ayrıca meslektaş duygusunu güçlendirmesi nedeniyle zümre içi etkileşimi harekete geçirir ve sınıf yönetiminde yapılan iyi örnekleri yaygınlaştırmasına katkı sunabilir. Öğretmenin sınıftaki yalıtılmış olma sorunu, okuldaki meslek toplulukları tarafından yaratılan paylaşılan değerler, ortak eylem, özel uygulama ve yansıtıcı diyalog ile aşılabilir (Ross ve Bruce, 2007). Meslektaş denetimi vasıtasıyla bireyin başkalarının deneyimlerinden yararlanabilmesi, zor durumlara ve klinik sorunlara nasıl yaklaşacağı konusunda tavsiye alabilmesi ve kaynakları daha çok geliştirebilmesi sağlanabilir (Akhurst ve Kelly, 2006; Beddoe ve Davys, 2010).

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 yöneticilerine devredilmiştir. okul yöneticilerinin bu rolü yerine getirmeye hazır olmadıkları (Kormaz, 2015) ve konuyla ilgili eğitim almadıkları (Chase, 1998) göz önünde bulundurulduğunda meslektaş denetimi onlara yardımcı olacak önem bir araç olabilir. Bu durumun meslektaş denetiminin Türkiye'deki okullarda uygulanabilme şansını da artıracağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle öncelikle eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin meslektaş denetimi konusunda bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması önemlidir.

Ayrıca denetim görevinin okul bazlı olarak gerçekleştiriliyor olması bu denetim yaklaşımının uygulamaya geçirilmesinin önemini artırmıştır. Bu bağlamda denetim sürecinde meslektaş denetiminin yönetici denetimi yanında veya ona ek olarak uygulanabilmesini sağlayacak bir modelin geliştirilerek yasal ve yönetsel düzenlemelerin yapılması, meslektaş denetiminin etkililiğini artıracağı düşünülmektedir.

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

Çalışma grubundaki öğretmenler ile uygulama süreci sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hemen hepsi meslektaş denetiminin, öğretmenler arası ilişkileri olumsuz etkileyeceğine dair bazı çekinceleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çekinceler meslektaş denetimin öğretmenlere benimsetilmesi ve Türkiye'ye özgü bir modelin oluşturulması ile aşılabilir. Eğitim ve okul yöneticileri bu çekinceleri ortadan kaldıracak tedbirler alarak uygulamanın etkililiği artırılabilir.

Kaynaklar

Agnew, T.,Vaught, C. C., Fortune, J. & Getz, H. G. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling,* 4(1), 6–12.

Akhurst, J. & Kelly, K. (2006). Peer group supervision as an adjunct to individual supervision: Optimising learning processes during psychologists' training. *Psychology Training Review,* 12(1), 3–15.

Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aksu, M. B., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. ve Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 131-160. doi: 10.14527/kuey.2015.006.

Andrews, T. E.,& Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of theAssociation of TeacherEducators*(pp. 569-598). New York Macmillan.

Avalos, B. (2011). Teacher Professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

Avent, J. R.,Wahesh, E., Purgason, L. L., Borders, L. D., & Mobley, A. K. (2015). A content analysis of peer feedback in triadic supervision. *Counselor Education and Supervision,* 54(1), 68-80. doi: 10.1002/j.1556-6978.2015.00071.x

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim.* Ankara: PegemA Yayınları.

Baker, W. & McNicoll, A. (2006). *I can get by with a littl ehelp from my friends: Peer Mentoring – Critical friends for the reflective practitioner.* Proceedings of the 2006 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia Inc. Perth.

Beddoe, L. & Davys, A. (2010). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.

Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 74 (3), 314-318.

Benzley, J., D. Kauchak, & K. Peterson. (1985). *Peer evaluation: An interview study of teachers evaluating teachers.* Paper presented at American Educational Research Association, Chicago, IL.

Billow, R. M., & Mendelsohn, R. (1987). The peer supervisory group for psychoanalytic therapists. *Group*, 11(1), 35-46.

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.

Bodenhausen, J. 1990. *Teacher attitudes towards peer evaluation: What shapes them?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Bogo, M. & McKnight, K. (2006). Clinical supervisionin social work: A review of the research literature. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 49–67.

Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248-252.

Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision / consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness?. *Clinical Psychologist*, 16(2), 59-71. doi:10.1111/j.1742-9552.2012.00046.x

Boud, D.,Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.

Bozak, A.,Yıldırım, C., ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 127 – 134.

Chase, B. (1998). NEA's role: Cultivating teacher professionalism. *Educational leadership*, 55(5), 18-20.

Cresswell, J.W. & Clark, L.P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir. Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi, 2011).

Cullen, J. (1999). Socially constructed learning: a commentary on the concept of the learning organisation. *The learning organization*, 6(1), 45-52.

Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.

Drake, T. & Roe, W. (2003). *The principalship.* Columbus: Merrill PrenticeHall.

Garvan, T. (1997) The learning organisation: a review and evaluation. *The Learning Organisation* 4 (1), 18–29.

Gerard, R.J. (2002). *Peer evaluatıon as a predictor of future success*. Unpublished doctoral thesis, The Pennsylvania State University, USA.

Gitlin, A. & Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. Philadelphia: Falmer Press.

Glikman, C. D., Gordon, S.P. & Ross_Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım*. (M. Bilgin Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Godden, J. (2010) *Paper on supervision in socialwork, with particular reference to supervision practice in multidisciplinary teams*, Birmingham: BASW.

Golia, G. M. and McGovern, A. R. (2015). If you save me, I'll save you: the power of peer supervision in clinical training and Professional development. *British Journal of SocialWork*, 45, 634–650, doi:10.1093/bjsw/bct138

Grant, A. M. (2012). Australian coaches' views on coaching supervision: A study with ımplications for australian coach education, training and practice. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(2), 17 -33.

Gündüz, Y. ve Göker, S. D. (2014). Dünya ölçeğinde eğitim denetmenlerinin iş tanımlarındaki çelişkiler ve rol çatışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 155-174.

Haefele, D. (1981). Teacher interviews. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation,* (pp. 110-145). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Haefele, D. L. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(4), 335-345.

Hein, S. & Lawson, G. (2008). Triadic supervision and its impact on the role of the supervisor: A qualitative examination of supervisors' perspectives. *Counselor Educationand Supervision*, 48(1), 16-31.

Heller, D. A. (1989). *Peer supervision: A way of professionalizing teaching*. Indiana: Phi Delta Kappan.

Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282- 292.

Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). S*upervision in socialwork*. New York: Columbia University Press.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kumrow, D. & Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House,* 75(5), 238-241.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Lowe, A. M. (2000). *A study of the evaluation of secondary school teachers in selected schools in southern California as perceived by secondary school teachers and evaluators.* Unpublished doctoral thesis, Azusa Pacific Universıty, California, USA. UMI Number: 9971329.

Lower, M. A. (1987). *A study of principals' andteachers' perceptions of and attitudes toward the evaluation of teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

McNicoll, A. (2008). *The power of peer supervision - No-one knows as much as all of us.* Paper for workshop, New Zealand Mentoring Centre.

Merriam, S.B. (1995). What can you tell from an N of 1? : Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51- 60.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis.* California: Sage Publications

Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education,* 43(3), 200-04.

Olivia, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. New York: John Wiley & Sons.

Orum, A. M., Feagin, J. R. & Sjoberg, G. (1991). The nature of the case study. In A. M. Orum, J. R. Feagin& G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp.1-26). USA: The University of North Carolina Press.

Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. doi: 10.1080/13562510500239125.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research quantitive and qualitive approaches.* London: Sage Publications.

Resmi Gazete (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.* Sayı 29329.

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.

Ross, J. A. and Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating Professional growth. *Teaching and Teacher Education,* 23(2), 146-159.

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi,* 145(1), 25-27.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2006). *Supervision: A redefinition.* New York: McGraw-Hill.

Schumacher, G., Grigsby, B., & Vesey, W. (2015). Determining effective teaching behaviors through the hiring process. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 139-155, doi:10.1108/IJEM-04-2013-0071.

Siegel, S. (1957). Nonparametric tests. *The American Statistician, 11*(3), 13-19.

Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S. and van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 27(5), 443-454.

Stronge, J H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 1-23). CA: Sage Publications.

Sweeney, J.,& Manatt, R. (1986). Teacher evaluation. In R. Berk (Ed.), *Performance assessment: Methods and applications.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

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, Antalya.

Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.

Tsui, M. S. (2005). *Social work supervision: Context and concepts.* Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.

Tighe, S. M., & Bradshaw, C. (2013). Peer-supported review of teaching: Making the grade in midwifery and nursing education. *Nurse Education Today*, 33(11), 1347-1351. doi:10.1016/j.nedt.2012.07.016

Vidmar, D. J. (2005). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, 20(3), 135-148.

Wanzare, Z. & da Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47-54.

Wasonga, C. O., Wanzare, Z. & Rari, B. O. (2011). Adults helping adults: Teacher-initiated supervisiory option for Professional development. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies,* 3(8), 117-120.

Wexley, K. & Klimoski, R. (1984). Performance appraisal: An update. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personel and human resources management*, (pp. 35-79). Greenwich, Ct: JAI Press.

Yeh, C. J., Chang, T., Chiang, L., Drost, C. M., Spelliscy, D., Carter, R. T. & Chang, Y. (2008). Development, content, process, and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees. *Computers in Human Behavior*. 24, 2889–903.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79- 92.

Yılmaz, K.,Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2009). Supervision beliefs of primary school supervisors in Turkey. *Educational Studies,* 35(1), 9-20.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.