

Peer Supervision: Its Applicability in Turkey and Assessment in terms of Some Supervision Principles

Hasan Basri Gündüz¹ and Erdoğan Akar²

¹*Yıldız Technical University, Faculty of Education, Turkey.*

²*Istanbul Prof. Dr. Mumtaz Turhan Social Sciences High School, Turkey.*

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17.12.2016

Received in revised form

13.07.2017

Accepted 08.08.2017

Available online

25.11.2017

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the efficacy and applicability of peer supervision in Turkey within the frame of several principles of educational supervision with regard to the opinions of English teachers working at state secondary schools. In accordance with this aim, peer supervision practice was carried out with 12 teachers volunteering to be in the working group and working at four state secondary schools in two districts of Istanbul. The design of the research was formed with regard to embedded mixed design. In the research, "single group pre & post test model", which is a pre-experimental model was adopted. The quantitative data of the research was collected via "The Survey Regarding the Ideas of Teachers of English on the Efficacy of Peer Supervision at Secondary Schools" generated by the researchers and the qualitative data was collected through interview forms. Qualitative data of the research was analyzed via McNemar Bowker (X²) and Kappa tests. Qualitative data of the research was analyzed through content analysis. At the end of the research, peer supervision is considered to be an effective approach by the teachers comprising the working group within the content of both effective supervision of teaching process and efficacy of the supervisor. In order to get the expected benefit from peer supervision, teachers have drawn attention to the importance of prevention of the voluntary basis and planning including school management. Moreover, teachers consider peer supervision as appropriate for continuous and situational principles and as practicable for Turkey.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Educational supervision, Instructional supervision, peer supervision, supervision process, teachers' career development

Extended Summary

Supervision of teaching can be defined as a multifaceted process focusing on teaching and providing information for the teachers about their teaching in order to develop their performances and teaching skills (Beach & Reinhartz, 1989). Supervision in teaching should be predicated on collaboration, reflection and dialogue (Alila, Määttä, & Uusiutti, 2016; Pattison, 2010), since it is focused on a stronger confidence in teaching and understanding the multi-dimensional role of a teacher (Paliokosta & Blandford, 2010). Therefore, the objective of this research is to determine the efficacy and applicability of peer supervision in Turkey within the frame of some principles of supervision in accordance with the views of English teachers working at secondary schools.

Method

The method of the research was formed in accordance with the embedded mixed design. In this research, qualitative data was collected in quantitative experimental research with regard to the aim. The

* This research is a part of Erdoğan Akar's master thesis prepared under H. Basri Gündüz's consultancy.

¹Corresponding author's address: Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul, Turkey.

Telephone: +902123834863

Fax: +902123834808

e-mail: hgundus@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.04.016>

efficacy of peer supervision was tried to be specified with reference to the teachers' point of view in the quantitative aspect of the research. In the research, "single group pre- and post-test modeling" was adapted. Being one of the qualitative research designs, case study was used in the research. It was aimed to review the effects of peer supervision on educational experiences and views of teachers working at high schools and observations done in a real class atmosphere.

Discussions and Results

At the end of peer supervision practice, it was understood 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 dramatically in favour of peer supervision and it is understood upon comparing the measurements done before the practice.

One of the inspected dimensions devoted to the efficacy of peer supervision in the research is related to supervision dimension of this approach. In the analysis of teachers' pre and post- test views devoted to the efficacy of the process of peer supervision, it has been seen that there is significant difference in favour of peer supervision. In some interviews, some teachers pointed out that supervision process might possess a set of personal issues connected with bilateral relations, and this situation will affect the applicability and objectivity of peer supervision negatively. It has been understood that they think it is needed to take some precautions so as to prevent peer supervision from subjectivity, which will make peer supervision be applied effectively. Although they have some concerns, it is understood from the interviews done following the peer supervision practice that teachers find peer supervision effective in terms of "efficacy of supervision process", "efficacy of supervisor" and "neutrality of the atmosphere".

Peer supervision was also investigated in terms of supervision principles of "sustainability" and "contingency". Teachers are of the opinion that sustainability should be provided to make peer supervision reach its objectives and some sanctions are needed to make this sustainability permanent. It is also seen that teachers are of the opinion that peer supervision should be repeated from time to time and that a system in which the teachers in the group are obliged to obey the outcomes of the practice, show reasonable care and conform to the suggestions should be created. Teachers are of the opinion that peer supervision increases the efficacy of supervision as it is an approach whose situational side outweighs. Teachers emphasized that each school has its own culture, organizational structure, students from different socio-economic features, particular environment and they also draw attention to the importance of taking into account these differences during supervision. That the teachers participating peer supervision process are in the same school provides great advantageous to them in determining the problems both in and out of the classroom and in finding realistic solutions to these problems. A question enquired in this research was the applicability of peer supervision in Turkey. Teachers have drawn attention to two matters on this subject, planning and willingness.

In order that peer supervision can be applied in Turkey, almost all teachers should be attentive to willingness. Some teachers point out that peers supervision is an approach where teachers work voluntarily, some others draw attention to the importance of some precautions to be taken so as to encourage other to take part in this supervision process. Although they are few in number, some teachers put their concerns into words regarding the difficulty of finding sufficient colleagues in some parts depending on the smallness of the settlement, which might prevent peer supervision from being practiced in Turkey. Although this situation is seen as a problem for those working in small settlements, it is considered that this problem can be solved though transferring peer supervision from a school context to district context.

To sum up, it is considered that peer supervision can solely be practiced at schools as an alternative approach or along with other supervision models to develop teachers' teaching processes and careers. It is important to start practising peer supervision at schools as soon as possible and to take precautions to overcome the predicted problems with regard to developing and institutionalising process. Besides, in order to increase the efficacy of peer supervision, it is thought that studying the process with people from different job groups or teachers working with different age groups will provide significant contributions to the development of the process.

Meslektaş Denetimi: Türkiye’de Uygulanabilirliği ve Bazı Denetim İlkeleri Bağlamında Deđerlendirilmesi

Hasan Basri Gündüz¹ ve Erdoğan Akar²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye,

²İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tariđesi:
Alındı 17.12.2016
Düzeltilmiş hali alındı
13.07.2017
Kabul edildi 08.08.2017
Çevrimiçi yayınlandı
25.11.2017

ÖZ

Araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre bazı denetim ilkeleri çerçevesinde meslektaş denetiminin etkililiği ve Türkiye’de uygulanabilirliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılmaya gönüllü çalışma grubunu oluşturan 12 öğretmenin katılımı ile İstanbul’un iki ilçesindeki dört farklı lisede “meslektaş denetimi uygulaması” gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli, iç içe karma desene göre oluşturulmuştur. Araştırmada bir deneme öncesi modeli olan “tek grup 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 veriler ise görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri McNemar Bowker (X²) ve Kappa testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda meslektaş denetimi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerce, hem öğretimin etkili denetimi hem de denetçi etkililiği bağlamında etkili bir yaklaşım olarak görülmüştür. Meslektaş denetimden beklenen yararın sağlanabilmesi için öğretmenler okul yönetimini de içeren planlama ve gönüllülük esasının korunmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler meslektaş denetimini süreklilik ve durumsal ilkelerine uygun ve Türkiye’de uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu düşünmektedirler.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Eğitimsel denetim, öğretimin denetim, meslektaş denetimi, denetim ilkeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi

Giriş

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).

Denetim sürecinin hedefi öğrenci çıktılarının kalitesini yükseltmek iken denetimin odağında bu çıktılara direk etki edebilme potansiyeli nedeniyle öğretmenlerin bulunduğu söylenebilir. Mesleki gelişimi devam eden öğretmen, eğitimin önemli bir unsurudur. Bu gelişim, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeteneklerini öğretime uyarlama, yönetim becerileri ve meslektaşlık duygusunu güçlendirme, öğrenme ve öğretimle ilgili inançlarını paylaşmaya dayalı mesleki bir kültür oluşturma ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda öğretimin denetimi, önemli bir araç olabilir (Wanzare, & da Costa, 2000). Beach and Reinhartz (1989) öğretimsel denetimi, performanslarını ve öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere öğretimleri hakkında bilgi sağlayan ve öğretime odaklanan çok yönlü bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitim – öğretim sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (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 araştırma H. Basri Gündüz’ün danışmanlığında hazırlanan Erdoğan Akar’ın yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.
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.2017.04.016

Sergiovanni (2001) öğretmen denetiminin, öğretmenlerin temel öğretim becerilerini geliştirmelerine, mesleki gelişimlerine ve bu gelişimi öğretimlerine yansıtılabilmelerine yardım etmesi gerektiğini iddia etmektedir. Öğretimin denetimi, öğretmenlerin performanslarını ve öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla onlara öğretimleri hakkında bilgi sağlayan ve öğretime odaklanan çok yönlü bir süreçtir. (Beach and Reinhartz, 1989). Bu süreçte öğretimsel denetim, öğretme ve öğrenmenin geliştirilebilmesi için bir destek hizmeti olarak kabul edilmektedir (Glikman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Ancak bugün okullarda gerçekleştirilen denetimsel uygulamaların çoğu, klasik ve neoklasik yönetim yaklaşımlarını temel alan, kontrol yönelimli (Drake ve Roe, 2003) bir ya da iki denetimsel teorinin bileşimine dayanır (Sergiovanni ve Starratt, 2006). Geleneksel öğretmen değerlendirmesinde üst üst ilişkisini temel alan bir biçim esas alınmaktadır (Gitlin ve Smyth, 1989; Haefele, 1992; Lower, 1987). 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 biçimi olarak nitelendirmektedir. Bu iki yaklaşımın da öğretimsel denetim için bir model oluşturmaya yeterli olmadığı düşünülmektedir (Andrews ve Barnes, 1990; Sergiovanni ve Starratt 2006).

Bu değerlendirme modeli endüstri ve iş örgütlerinde hakim olan yönetim - işgücü ayrımı üzerine kurulmuştur. Bunlar temelde yetersizlik paradigmasına dayalıdır. Bu anlayışta denetim öğretmenlerin yetersiz olduğu ve yardıma muhtaç olduğu fikri ile gerçekleştirilir (Andrews ve Barnes, 1990). Bu nedenle geleneksel değerlendirme süreci sert eleştirilere maruz kalmaktadır (Haefele, 1992; Sergiovanni ve Starratt, 2006).

Genel anlamda, ne öğretmenler, ne de yöneticiler ve denetçiler, mevcut durumdan memnun değiller (Ceylan ve Ağaoğlu, 2010; Engin, 2003; İlğan, 2008). Sergiovanni ve Starratt, (2006) da yaptıkları araştırmada denetim sürecini öğretmenlerin "şov" olarak, denetçiler ise bürokratik bir süreci tamamlama olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Kauchak, Peterson, ve Driscoll (1985), öğretim denetimindeki yerleşik tutumlarla ilgili yaptıkları araştırmada eğitimcilerin, denetim uygulamalarını mesleki gelişimleri için önemli olduğunu düşündüklerini ancak mevcut denetim ziyaretlerini "öğretmenler, gerçek öğretim performansı üzerinde çok az veya hiç etkisi olmayan formalite icabı olarak gerçekleştirilen faaliyet olarak gördüğünü" (s. 2) tespit ettiler (Tunison, (2001).

Bu araştırmaların da ortaya koyduğu gibi öğretimin denetiminde amaca hizmet edecek daha demokratik ve etkili yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu arayışlar bağlamında sanatsal denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, öz değerlendirme, performans değerlendirme, akreditasyon, koçluk, mentorluk ve meslektaş denetimi gibi farklı yaklaşımlar ileri sürülmektedir (Aydın, 2005; Chase 1998; İlğan, 2008; Sergiovanni ve Starratt. 2006). Bu denetim yaklaşımlarının her birinin farklı açılardan denetim sürecine katkıda bulunabileceği söylenebilir. Ancak meslektaş denetimi, uygulama kolaylığı, öz değerlendirmeyi içermesi gibi nitelikleri ile dikkat çekmektedir. (Bodenhausen, 1990; Kumrow ve Dahlen, 2002). Öğretimin denetimi, sürecin biçimsel olmayan yönlerini de içeren, yansıtıcı ve interaktif ortamların önemini fark edilmesini sağlayan bir nitelik göstermesi gerekir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, yenilikçi ve basiretli yaklaşımların öğretmenlerin araştırması ve keşfetmelerine dayanan modellere daha uygun olduğu düşünülmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2006). Meslektaş denetiminin bu gereklilikleri yerine getirebilecek bir denetim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Meslektaş denetimi, süreçte öğretmenden daha nitelikli, uzman olarak tanımlanan birinin varlığını gerektiren geleneksel denetim biçimlerinden farklıdır. Meslektaş denetimi, akranların karşılıklı gelişimsel dönütler almak için birlikte çalıştığı, gönüllü olarak katıldığı, öğrenme ve değerlendirmeleri teşvik eden düzenlemelerdir (Benshoff, 1992). Ayrıca meslektaş denetimi meslektaş denetçi ilişkileri açısından da geleneksel yaklaşımlara ek ya da alternatif bir uygulama olarak görülen bir yaklaşımdır (Gündüz & Akar, 2016; Hansen, Robins & Grimes 1982).

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, mesleki gelişim ve karşılıklı yardım amacıyla, hem ikili hem de grup bağlamında, meslektaşların etkileşimlerini kolaylaştırmak için planlı veya anlık olarak oluşturulmuş bir süreçtir (Billow ve Mendelsohn, 1987; Gerard, 2002; Godden, 2010; Kadushin ve Harkness, 2002; Tsui, 2005). 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 uygulanabilmektedir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde meslektaş denetimi sürecinin; 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; Gündüz ve Akar, 2016; Lowe, 2000; Vidmar, 2005), öğretmenlerin bu yaklaşıma karşı görüşleri ve tutumları (Bodenhausen, 1990; Wasonga, Wanzare ve Rari, 2011), meslektaş koçluğu, meslektaş gözlemi (Bozak, ve diğ. 2011) mentorluk programları (Odell ve Ferraro, 1992) meslektaş yardımlaşması (Taşdan, 2008) klinik denetim (Şenol, 2009) gibi farklı kavramlarla araştırıldığı 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 çözmeye, informal mesleki kararlar alma yeteneği kazanma veya öğretimini sorgulaması için ihtiyaç duyduğu bilgi, becerilerin geliştirilmesi süreci (Sergiovanni ve Starratt, 2006) 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.

Meslektaş denetimi giderek daha çok kabul gören bir yaklaşım olmasına karşın, biçimsel yapısı ve teorik çerçevesi henüz yeterince açıklanmamıştır. Bazı yazarlar denetim için gerekli prosedürleri (Kumrow ve Dahlen, 2002) ve / veya talimatları (Benshoff, 1992; McNicoll, 2008) içeren meslektaş denetimi modelleri önermiş olsalar da bu gün teorisyenlerin veya uygulayıcıların üzerinde uzlaştığı bir meslektaş denetimi modelinden söz edilemez (Bell ve Mladenovic, 2008; Borders, 1991). Bulgudan hareketle meslektaş denetimi yaklaşımının farklı açılardan ele alınıp geliştirilmeye açık olduğu söylenebilir. Bu çerçevede gerçekleştirilen literatür taramalarında meslektaş denetimini öğretimin denetimi ilkeleri bağlamında araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın ele aldığı değişkenler itibari ile literatürdeki bu boşluğu doldurmada katkıda sunabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmada meslektaş denetimi, öğretim denetiminin ilkeleri çerçevesinde araştırılmıştır. Öğretim denetiminin ilkeleri, denetim sürecini değerlendirmede önemli katkılar sunacak bir bakış açısı olduğu düşünülmektedir. Çünkü İlkeler, bir örgütte politikaların iskeletini oluşturan temel görüşlerdir. Bunlar kurumda, yönetimde düşünmeye, yorumlamaya, eleştirmeye, davranışa kılavuzluk eden, kuralları tanımlayan, yöneten ve yönetilenlerce doğru olarak kabul edilen düşüncelerdir (Açıkalm, 1980, akt. Gökçe, 1994). Bu nedenle meslektaş denetiminin, öğretim denetiminin ilkeleri çerçevesinde araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitimde denetimin ilkeleri, denetim sürecine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan temel yargılardır. Denetim ilkeleri, denetim uygulamalarına yol gösterici rol oynayarak uygulama sonuçlarını kestirmeyi sağlarlar. Bu durum aynı zamanda denetlenenlerin ve denetçilerin karşılıklı ilişkilerine yön verir. İlkeler, betimleyici, zorlayıcı (kural ve norm koyucu) ve neden-sonuç ilişkilerini belirleyici işlevlere sahiptirler. Denetimin betimleyici ilkeleri, eğitimin ve denetimin amaçlarının gerçekleşmesine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri açıklarken zorlayıcı ilkeler, denetimin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koyar. Neden-sonuç ilişkilerini belirleyicilik ilkesi ise, eğitim sürecine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri belirlediği gibi, denetim uygulamalarının sonuçlarını da içerir (Gökçe, 1994).

Eğitimde denetimin ilkeleri dinamik bir doğaya sahiptir. Denetim anlayışındaki değişim ve gelişmelere göre farklılaşır. İlgili alan yazında denetimin ilkeleri yukarıda ifade edildiği biçimde farklı açılardan ele alınarak listelense de genel olarak ele alındığında; amaçlılık, planlılık, süreklilik, demokratiklik, nesnellik, durumsallık, esneklik, çözümleyicilik ve birleştiricilik, tutarlılık ve geçerlilik, özendiricilik ve açıklık olarak sıralanmaktadır (Adu, Akinloye, & Olaoye, 2014; Aydın, 2014; Başar, 2000; Öz, 2003; Thakral, 2015).

Çağdaş denetim, bütün süreçleriyle amaçlı ve planlı bir girişimdir. Denetim, demokratik katılımı, katılanların işbirliğini ve eşgüdümünü esas alır. Her durumda etkili olan bir denetim yaklaşımı olmadığını esas alır. Var olan yapı ve koşulları, bireysel farklılıkları dikkate alır. Eğitim ortamını bütün olarak ele alır. Denetim, sürekliliği olan bir eylemdir. Bilimsel ölçütlere ve nesnel değerlendirme esasına, katılanların işbirliği ve eşgüdümüne dayalıdır; sorumluluğu paylaşır; öğretmenin kendisini geliştirmesine olanak tanır. İyi insan ilişkilerini temele alır; etkileşimi sağlayacak iletişime önem verir; denetimin kendini geliştirmesine katkı sağlar (Adu, ve diğ, 2014; Aydın, 2014; Başar, 2000; Gökçe, 1994; Öz, 2003; Thakral, 2015).

Çağdaş eğitim denetiminin nitelikleri ana hatları ile bu şekilde sıralanabilse de, denetlemenin felsefesi, ilkeleri, hedefleri, işlevleri, teknikleri ve sonuçları da eğitim sistemlerinin tarihsel gelişiminden ve geleneklerinden etkilenmektedir (Avalos, 2011; Defaru, ve Asrat, 2015; Oliva ve Pawlas, 2001). Bu nedenle, diğer denetim yaklaşımlarında olduğu gibi meslektaş denetiminin de evrenselliğinden söz edilemez. Bu açıdan meslektaş denetiminin Türk eğitim sistemi ve kültürü açısından tartışılması gerekir. Meslektaş denetiminde bir modele ulaşabilmek için farklı kültürler ve farklı açılardan ele alınıp tartışılmasının modelin olgunlaşmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca meslektaş denetiminin Türkiye bağlamında denetimin ilkleri çerçevesinde araştırılması, yaklaşımın Türkiye koşullarına ilişkin veri sunması yanında, ilgili literatüre de katkı sunabileceği beklenmektedir.

Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, bazı denetim ilkeleri çerçevesinde ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş denetiminin etkililiğine ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkililiği nedir?
- 2) Meslektaş denetimi uygulamalarına dayalı olarak öğretmenlerin;
 - i) Etkililik
 - ii) Nesnellik
 - iii) Süreklilik
 - iv) Durumsallık denetim ilkelerine yönelik görüşleri nedir?
3. Meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri 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 öğretimin denetimi ve denetim ilkleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından anlamlı olduğu varsayılan değişkenler ölçüt olarak belirlenir ve katılımcılar bu ölçüt ya da ölçütlere uygun olarak seçilir (Patton, 2002). Bu çalışmanın amacına uygun olarak iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan ilki katılımcıların ortaöğretim kurumlarında görev yapıyor olmaları diğer ise İngilizce öğretmeni olmalarıdır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturacak öğretmenlerin aynı branştan olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmacılarından 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 bulundurmışlardır.

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 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 güvenilirliği birbirinden bağımsız çoklu gözlemci yöntemi ile sağlanmaya

çalışılmıştır. Son şekli verilen anket, biri çalışmanın başında (ön test), diğeri de araştırmının sonunda (son test) olmak üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere iki kez uygulanarak araştırmının nicel verileri elde edilmiştir.

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 serbestisine sahiptir. Bu görüşmeler daha çok, araştırmaların başlangıç aşamalarında soruna ilişkin önemli değişkenleri saptarken yararlı olurlar (Karasar, 2005). Bu görüşmelerin geleneksel türü, etnografik görüşme olarak da adlandırılan standartlaştırılmamış, açık uçlu, derinlemesine görüşmedir (Punch, 2005).

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

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmının nicel verileri SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması nedeniyle uygulama öncesi ve sonrasındaki düşünce değişikliklerini ölçmek için araştırmının verileri McNemar Bowker (X²) ve Kappa testleri ile analiz edilmiştir (Siegel, 1957). Araştırmının nitel verileri ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde izlenen adımlar Tablo.1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmının 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.

Araştırmının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmının geçerlik/aktarılabirlik 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 uyum değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, veri çeşitlemesine gidilerek veriler sayısal verilerin yanında görüşme aracılığıyla da 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/aktarılabirlik ve güvenirliği/tutarlılık arttırma konusunda önemli katkılar sunabileceğini ifade etmektedirler.

Nitel araştırmalarda geçerlik/aktarılabirlik ve güvenirliği/tutarlılığı sağlamak amacıyla başvuru olan bir başka yol da katılımcı teyidinin alınmasıdır (Johnson, 1997; Merriam, 1995; Yıldırım, 2010). Görüşme kayıtlarının çözümlenmeleri katılımcılara sunularak onayları alınmıştır. Ayrıca görüşme formlarında yer alan dikkat çekici görüşler, üzerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde aktarılmıştır. Yukarıdakilere ek olarak, geçerlik/aktarılabirlik ve güvenirliği/tutarlılığı 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

Meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik öğretmenlerin öntest ve sontest puanlarının farklılaşma düzeyleri McNemarBowker Test (X^2) testi ile sınanmış ve bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Meslektaş denetiminin etkililiğine dair öğretmen görüşleri

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

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde ön testte öğretmenlerin %56,3'ü meslektaş denetiminin etkili bir yaklaşım olduğu yönünde görüş bildirirken, son teste bu oran %75,3'e yükselmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ön-test ve son-testteki öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür

Öğretmenlerin Meslektaş Denetiminin Denetim Boyutuna Yönelik Görüşleri

Meslektaş denetimi sürecinin etkililiğine yönelik öğretmenlerin öntest ve sontest puanlarının farklılaşma düzeyleri McNemarBowker Test (X^2) testi ile sınanmış ve bulgular tablo 4 verilmiştir. Meslektaş denetimi uygulamaları sonunda gerçekleştirilen görüşmelerden denetim kategorisine ilişkin elde edilen öğretmen görüşleri nicel verilerin ardından sunulmuştur.

Tablo 4. Meslektaş denetimi sürecinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri

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

Tablo 4'e göre, ön testteki öğretmen görüşlerinin yarıdan fazlası (%56.5) katılıyorum düzeyinde iken, son testte bu değer 15.7 puan artarak % 72.2'ye ulaşmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. ($p < ,05$).

Tablo 5. Meslektaş denetiminde öğretmenlerin denetim ilkelerine yönelik ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar
Denetim ilkeleri	Etkililik
	Nesnellik
	Süreklilik
	Durumsallık
	Uygulanabilirlik

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerde meslektaş denetiminin denetim ilkelerine yönelik görüşleri; "etkililik", "nesnellik", "süreklilik", "durumsallık", ve "uygulanabilirlik", olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.

Meslektaş denetiminde etkililik. Öğretmenlerin "etkililik" alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, denetimin etkililiği ve denetçinin etkililiği olmak üzere konuya "denetim sürecinin etkililiği", "denetçi etkililiği" ve "ortamın doğallığı" açılarından yaklaşıldığı görülmektedir.

Meslektaş denetiminin etkililik alt temasına "denetim sürecinin etkililiği" açısından yaklaşan öğretmenler, meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin (Ö5)

kodlu öğretmen görüşlerini“... bu denetlemede benimle aynı branşta, belki de benden çok daha iyi İngilizceye sahip bir öğretmen var. Benim bu modelde topu taca atma şansım yok. Anlatamadığım bir konuda laf oyunları yapma şansım da yok. En az benim kadar alanında uzman birisi beni denetliyor...” biçiminde, (Ö4) kodlu öğretmen ise görüşlerini“...Bu öğretimsel bir denetim. Bilgi alışverişi amaçlı bir süreçtir. Dolayısıyla öğretimsel anlamda faydalı olduğunu düşünüyorum...” şeklinde, (Ö5) kodlu öğretmen ise “...Şu bir gerçek ki sizin dersinize gelen uzman birisi ve sizin hazırlıklı girmeniz gerekiyor. Bu nedenle de başarıyı arttırır diye düşünüyorum...” biçiminde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililik alt temasına “denetçi etkililiği” açısından yaklaşan öğretmenler, meslektaş denetimini klasik denetim uygulamaları ile karşılaştırarak; birbirlerinin mesleki gelişimine katkı yapabileceklerine, denetçinin öğretmeni yakından tanımamasının önemine ve denetim kaygısına vurgu yaparak meslektaş denetiminin daha etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri; “...Meslektaşımın beni değerlendirmesi daha çok etkili olacaktır. Beni daha çok bilgilendirebilir. Daha bilinçli olarak inceleyecektir...”(Ö4), “...aynı ortamdaki öğretmenlerin birbirlerini denetlemesi mesleki gelişim açısından daha doğru sonuçlar verecektir...” (Ö1), “...kendi tecrübelerimden bahsedecek olursam, beni denetlemeye gelen müfettişlerin çoğu İngilizce bilmezdi. Farklı branşlardan öğretmenlerdi. Benim ne anlattığım hakkında çok fikirleri olmuyordu çünkü ben dersi İngilizce anlatıyordum...” (Ö5), “...süreç içerisinde ben öğrenci ile bir ilişki kurmuşumdur ve bu benimle öğrencim arasındadır. Gelen denetçi bunu yadırgayabilir, yanlış bulabilir, hoşlanmayabilir ya da ona göre garip kaçabilir... ayrıca Buradaki amacın not almak olmaması da çok önemlidir. Müfettiş değerlendirmesi hem mekanik hem de yararlılığı azdır bana göre... Not kaygısı olmadığı için meslektaşın değerlendirmesi daha yararlı olarak algılanabilir...” (Ö2) biçimindedir.

Öğretmenlerin bazıları meslektaş denetiminde “ortamın doğal” olması ile öğretimin denetiminde önemli kazanımların sağlanabileceğini düşünmektedirler. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen “... denetimde sınıf ortamı gerçek ortamdır...” diyerek öğretmenlerin bu doğal ortamda kendi meslektaşları tarafından değerlendirilmelerinin etkili bir yöntem olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca (Ö8) kodlu öğretmen “...müfettiş denetiminin aksine meslektaş denetiminde öğrencilerin ve öğretmenin daha doğal davranabileceğini düşünüyorum...” demiş “müfettiş denetiminde tam bir ders ortamı gibi olmuyor. Ancak bu şekilde hocam dersimi ziyaret ettiğinde öğrenciler daha doğal davranabiliyorlar...” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Meslektaş denetiminde nesnellik. Öğretmenlerin meslektaş denetimiyle ilgili olarak vurguladıkları hususlardan biri de “nesnellik” ve buna ilişkin standart ihtiyacıdır. Öğretmenler meslektaş denetimi sürecinde meslektaşlar arasında yapılan değerlendirmelerin ikili ilişkilere bağlı olarak öznel bir takım unsurları barındırabileceğine dair kaygılarını ve sürecin uygulanmasıyla ilgili çekincelerini belirtmişlerdir.

Örneğin bir öğretmen “... meslektaş denetiminde değerlendirme ölçeklerinin nesnel bir takım verileri barındırması ve öğretmene duygu ve düşüncelerini daha az katabileceği bir ölçek kullanılması gerektiğini...” ifade ederek “...daha nesnel bir değerlendirme ölçeği olursa, nesnellik sağlanabilir ve bu da yanlış anlaşılmalara önüne geçer...” (Ö2), düşüncesiyle nesnellik ile ilgili kaygılarını ve önerisini dile getirmiştir. Başka bir öğretmende “... meslektaş denetiminin öznel bazı unsurlar içerebilir, arkadaşın yapacağı yorumlar onların arkadaşlık ilişkilerine zarar verebilir veya ilişkilere bağlı kasıtlı yorumlar yapılabilir ... ancak müfettiş bizi tanımadığı için daha nesnel olarak bizi değerlendirebilir...” (Ö10) biçiminde kaygısını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin nesnellik kaygılarına dayalı olarak nesnelligi sağlayıcı bir norma ihtiyacı vurguladıkları söylenebilir. Öğretmenler arasındaki ilişki düzeylerinden en az seviyede etkilenecek denetim yapılabilmesi açısından ölçeklerde ve uygulamalarda bir standart ihtiyacını dile getirdikleri söylenebilir. Örneğin bir öğretmen bu durumu“... öğretmenler arasında ortak bir dil kullanılması gerekmektedir, aksi takdirde gözlemler esnasında yanlış anlaşılmalara olabilir ...”(Ö3) biçiminde dile getirirken; bir başka öğretmen ise görüşünü “... değerlendirme ölçeklerinin daha nesnel ve yönlendirici olması gerekir ...” (Ö2) biçiminde ifade etmiştir. (Ö12) kodlu öğretmen de “... öğretmenlerin nesnel değerlendirme süreci konusunda bilgilendirilmeleri gerekir ...” diyerek nesnellığın nasıl sağlanabileceğine dair bir öneri sunmuştur. (Ö3) kodlu öğretmen ise “... öğretmenler arasında bazen kuşak farkı olabiliyor ve bu da gerek yöntem ve tekniklere gerekse sınıf yönetimine yansıtılabiliyor. Benim uyguladığım teknikler o hocanın hoşuna gitmeyebilir...” görüşü ile meslektaşlar arasındaki öğretimdeki bireysel tercihlerin görüş ayrılıkları yaratabileceğini ve bunun da denetimin kalitesini düşürebileceğine ilişkin çekincesini dile getirmiştir.

Meslektaş denetiminde süreklilik. Öğretmenlerin meslektaş denetimiyle ilgili olarak vurguladıkları hususlardan biri de denetimde sürekliliktir. Öğretmenlerin meslektaş denetiminin “süreklilik” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “sürdürülebilirlik” ve “yaptırım ihtiyacı” olmak üzere iki alt başlığın ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılacak meslektaş denetimi uygulamalarının sürdürülebilir olması ve sürekliliğinin sağlanması denetimin etkililiği açısından öğretmenlerce önemli görülmekte ve gerçekleştirilen görüşmelerde oldukça sık olarak vurgulanmaktadır. Örneğin (Ö2) kodlu öğretmen “...bir ders doğru değerlendirme için yetmez, daha sık ve fazla sayıda ders ziyaretlerinin yapılması gerekir ...”. (Ö11) kodlu öğretmen de “...öğretmenlik sadece bilgiyi aktarmak değildir. Bu nedenle bir kez gözlem yeterli değildir. Aynı sorunu müfettiş denetiminde de yaşıyoruz...” demiştir. (Ö7) ise “... daha çok sayıda ders gözleminin yapılması gerekir ve öğretmeni değerlendirme de sadece sınıf içinde yaptıklarına değil sınıf dışında da nasıl davrandığına dikkat edilmesi gerekir ...” görüşü ile öğretim denetiminin ders dışını da kapsamaması gerektiğini dile getirmiştir. (Ö8) ise “... bu gözlemleri en iyi yapacak olan kişinin de meslektaş olduğu aşikârdır...” diye eklemiştir. (Ö6) kodlu öğretmen de “...uzun süreli gözlemlerde daha sağlıklı verilere ulaşılabilecektir ...” diyerek sürekliliğin etkililik üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. (Ö2) kodlu öğretmen de mevcut uygulamalara atıfta bulunarak “...yılda bir defa değil, belirli aralıklarla yapılması daha doğru olabilir ...” belirli aralıklarla meslektaş denetiminin okulda sürdürülmesinin önemini vurgulamıştır.

Süreklilik temasında öğretmenlerin vurguladıkları hususlardan biri de “yaptırım ihtiyacı”dır. Meslektaş denetiminde etkililiğin artırılması için bazı öğretmenler yaptırımın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin (Ö3) kodlu öğretmen “...bizler genel olarak biraz ödül ve cezaya alışkın olarak yetiştiğimiz için ödülün ya da cezanın olmadığı bir modelde zorluklar çıkabilir ...” diyerek öğretmenlerin bir çalışmada görev almaları için yaptırımın gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna ilaveten, (Ö2) kodlu öğretmen de “...kıdemli birisi bana ne göreve yeni başlayan bir öğretmenin yorumundan deyip gidebilir... Yaptırımı olmayınca işlevsel olmayabilir” biçiminde kaygısını dile getirmektedir.

Meslektaş denetiminde durumsallık. Öğretmenlerin meslektaş denetimiyle ilgili olarak vurguladıkları hususlardan biri de meslektaş denetiminin etkililiğini artıran bir unsur olarak denetimde durumsallıktır.

Öğretmenler denetleyen ve denetlenenin aynı eğitim çevresinde olmasının meslektaş denetimi sürecini durumsallığın dezavantajlarından koruyacağını dile getirmişlerdir. Örneğin (Ö7) kodlu öğretmen “...arkadaşımda aynı okulda çalışıyor, aynı tip öğrenci ile çalışıyor, çevrenin bizim üstümüze olan etkisini daha iyi biliyor. Dışarıdan gelip bana bilgi verecek kişidense olayın içinde olan, yani ön bilgilerimiz eşit olduğu için, bu okulun öğrencilerini tanıdığı için benim nasıl bir çalışma yaptığımı daha iyi anlar diye düşünüyorum ...” düşünceleri ile bu denetim yaklaşımının durumsallık ilkesi açısından avantajına vurgu yapmıştır. Ayrıca (Ö12) kodlu öğretmen “...netice de aynı okulda ve aynı tip öğrenci ile karşı karşıyayız ve sorunlara bulacağımız çözümler benzerlik gösterecektir ...” diyerek aynı ortamda çalışan insanların birbirlerini desteklemesinin daha kolay olabileceğine değinmiştir.

Bir başka öğretmende “...kıyaslama yapılacaksa bunun okullar arası değil, aynı okuldaki benzer şubeler arasında yapılmasının çok daha verimli olacağını düşünüyorum ...” (Ö8) diyerek okulun kendi içinde değerlendirmeler yapmasının önemine vurgu yapmıştır. Aynı öğretmen müfettişin yapmış olduğu denetiminde durumsallık unsurunu yeterince göz önünde bulundurmadığından yakınmış ve “...müfettiş geçenlerde geldiğinde şöyle dedi: ben şu okula gittim ve orada öğrenciler böyle idi diyerek bizleri başka bir okul ile kıyasladı ...” ile yaşadığı deneyimi paylaşmıştır.

“...müfettiş okulun genel yapısı hakkında çok bilgili değildir, öğrencilerin hazır bulunmuşlukları hakkında yeterli bilgiye sahip olamayabilir...” (Ö2) demiştir. (Ö7) kodlu öğretmen ise “...koşullar okullar arasında değil sınıflar arasında bile farklılıklar gösterebiliyor ...” görüşü ile okul içi durumsallığa dikkat çekmiştir.

Meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliği. Meslektaş denetimi uygulamaları sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde vurgulanan hususlardan biri de meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliği hususu olmuştur. Meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliği konusunda öğretmenler planlama ve gönüllülük olmak üzere iki hususun önemine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerin planlama konusunda öneri ve kaygılarına ilişkin görüşlerinden bazıları; "... planlamanın öğretmenlere bırakılması ya da idare tarafından gönüllülük esasına uymadan zorlama ile yapılması durumunda etkinliğini yitirebilir ve bu yaklaşımın yararlılığı kalmayabilir. Bu çalışmanın yıllık bir çalışma planı içine alınması gerekir ..." (Ö2), "...bu yaklaşımın uygulanabilmesi için belki planlama ve gönüllü öğretmenleri bulmak sorun olabilir. Dersleri planlamada çok zorlandık. Genelde 9. Sınıflara girmeye çalıştık ancak boş dersleri denk getirmek mümkün olmadı."(Ö5), "...bence de en zor kısmı planlama idi ..." (Ö7), "...kendi içimizde boş zamanlarımızı ayarlamakta zorlandık. Sadece bir gün müsait olabildik ancak onda da toplantı ve evrak işlerinden dolayı zorlandık ..." (Ö8), "...zorluk ders saatlerini ayarlamakta yaşadık. Derslerimiz çakıştığı için zorlandık. Bir araya gelmemiz mümkün olmadı ... İdare tarafından ders programı yapılırken planlansa sorun çözülmüş olur..." (Ö10) biçiminde sıralanmaktadır.

Sayıları az olsa da bazı öğretmenler meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilmesine engel oluşturacak yerleşim yerinin küçüklüğüne bağlı, yeterli meslektaşın bulunamayabileceği ve uygulamaya katılacak öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak uygulamada zorluklar yaşanabileceğine dair kaygılarını dile getirmişlerdir. Yerleşim yerine bağlı engelleri Örneğin (Ö1) kodlu öğretmen kişisel deneyimden hareketle "...bu model büyük şehirlerde uygulanabilir ancak küçük yerlerde ya da köylerde biraz zor çünkü benim daha önce çalıştığım köyden başka bir köye gitmek oldukça zor idi. Ulaşım büyük bir engel idi..." biçiminde dile getirmiştir. (Ö4) kodlu öğretmende "...uygulanmayabilir çünkü kişisel sebepler ortaya çıkınca sıkıntı yaratabilir ..." ifadesi ile uygulamaya katılacak öğretmenler arasındaki kişisel özelliklerin meslektaş denetimi uygulamalarını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

Meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilmesi için öğretmenlerin tamamına yakını tarafından dikkat çektikleri koşullardan biri de gönüllülük esasına özen gösterilmesidir. Bazı öğretmenler meslektaş denetiminin gönüllülük temelli bir yaklaşım olduğuna dikkat çekerken bazıları da, uygulamanın gönüllü olarak devam edebilmesi için öğretmenlere meslektaş denetimi sürecine katılmaya teşvik edici önlemlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları;

"...meslektaş denetimi uygulanabilir bir yaklaşım. Çünkü gönüllük esasına dayanıyor ve okul içinde düşünülmüyor ..." (Ö8),

"...Bence uygulanabilir, çünkü gönüllü öğretmenlerin çalışması ve birbirlerinin yöntem ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini belirtmesinin çok da sorun olacağını zannetmiyorum ..." (Ö5),

"...bu modelde rastgele üç öğretmenin ya da üst otorite tarafından belirlenmiş 3 öğretmenin bir birini denetlemesi söz konusu değil. İstekli ve birbirleri ile çalışmaya hevesli öğretmenler olması gerekiyor. Bu durumda uygulanabilir ..." (Ö4)

"...bence uygulanabilir. Ders programları düzenlenirken bu model göz önünde bulundurulursa ve öğretmenler bunun ek ders ücreti ya da benzer bir ücret ile teşvik edilirse, zannederseniz öğretmenler daha çok istekli hale gelir ve daha kolay uygulanır ..." (Ö12) biçimindedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada alternatif bir denetim modeli olarak, meslektaş denetiminin etkililiği ve Türkiye’de uygulanabilirliği, bazı denetim ilkeleri çerçevesinde ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin doğal ders ortamında gerçekleştirdikleri meslektaş denetimi uygulamaları ile 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. Ancak meslektaş denetimi uygulamaları sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler bu yaklaşımın Türkiye’de uygulanabilmesine ilişkin bazı çekincelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, bu modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri aşağıdaki paragraflarda tartışılmıştır. Benzer çekinceler, meslektaş denetiminin daha yaygın olarak uygulandığı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda da dile getirilmiş ve meslektaş denetiminin öğretimin denetiminde etkili bir yaklaşım olduğu (Baker ve McNicoll, 2006; Bell ve Mladenovic, 2008; Benzley ve dig., 1985; Blackmore, 2005;

Heller, 1989; Kumrow ve Dahlen, 2002; Lowe, 2000; Vidmar, 2005) yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarla da desteklendiği görülmüştür.

Meslektaş denetimi Türkiye’de farklı isimlerle, çoğunlukla bazı akademik çevrelerin sınırlı biçimde gündeminde olan bir yaklaşımdır. Henüz Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uygulama bulabilmiş bir yaklaşım olmadığı gözlenmektedir. Meslektaş denetimi yaklaşımının araştırmancının gerçekleştirildiği çalışma grubunda etkili bulunmasında, kendini geliştirmek isteyen ve mevcut yöntemlerde (hizmetiçi eğitim ve klasik denetimlerde) aradığını bulamayan öğretmenlerin mesleki gelişimine yeni bir bakış açısı getirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında meslektaş denetimi uygulamalarında öğretmenlerin meslektaşlarından aldığı geri bildirimler ve meslektaşlarını gözlerken elde ettikleri somut katkılar, öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkili bir yaklaşım olduğu yönünde görüş bildirmelerinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik incelenen boyutlarından biri, bu yaklaşımın denetim boyutuyla ilgilidir. Meslektaş denetimi sürecinin etkililiğine yönelik öğretmenlerin ön-test ve son-testteki görüşlerinin analizinde istatistiksel olarak meslektaş denetimi lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, meslektaş denetimi uygulaması sonrasında öğretmenlerin meslektaş denetimi süreci konusunda görüşlerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Ancak meslektaş denetimi uygulaması öncesi olumsuz görüş belirten öğretmen sayısı 4 iken, bu sayı son testte 8’e yükselmiştir. Bu durumda bazı öğretmenlerin uygulaması sonrasında görüşlerini değiştirdiği gözlenmektedir.

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler, denetim sürecinin ikili ilişkilere bağlı öznel bir takım unsurları barındırabileceğini, bu durumun meslektaş denetiminin uygulanabilirliği ve nesnellliğini olumsuz etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Meslektaş denetiminin etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için değerlendirmeleri öznellikten kurtaracak tedbirlerin alınmasına ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görülmüştür. Meslektaş denetiminin nesnellik özelliğine yönelik kaygılar Blackmore (2005)’un yapmış olduğu araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin nesnellığı sağlayıcı tedbirlerin alınması koşulu ile meslektaş denetiminin etkili bir denetim olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Meslektaş denetiminde nesnellığın sağlanabilmesi için norm ya da gözlem formları oluşturarak süreci yapısalılaştırmaya dönük girişimlerin beklenen yararı azaltacağı ve bu nedenle bu tür tedbirlerden kaçınılması gerektiği düşünülmektedir. Geliştirilecek önlemler meslektaş denetiminin ruhuyla uyumlu değildir. Benzer biçimde meslektaş denetimi sürecinin yaptırımlara bağlanmasından da kaçınılmalıdır. Bunların yerine meslektaş denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine getirdiği ve öğretim sürecine yaptığı katkılar ön plana çıkartılarak sürece katılımı teşvik edici tedbirler alınması önerilebilir.

Kimi çekincelere karşın meslektaş denetimi uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerde; öğretmenlerin meslektaş denetimini “denetim sürecinin etkililiği”, “denetçi etkililiği” ve “ortamın doğallığı” açılarından ele aldıkları ve etkili buldukları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, meslektaş denetimi sürecinde bir öğretmenin kendi alanından biri tarafından izlenmesinin mesleki gelişimi açısından daha önemli olduğu, amacın öğretimin kalitesini arttırmaya odaklandığı, denetimin daha doğal bir ortamda gerçekleştiği, öğretimin değerlendirilmesinde meslektaşların her ayrıntının farkında olabileceklerini ve böylece daha gerçekçi değerlendirmeler yapılabileceği, meslektaş denetiminin öğretmenlerin kendilerine geliştirmeye güdüleyeceğini vurgulayarak meslektaş denetiminin öğretimin etkililiğine katkı sunan bir yaklaşım olduğunu dile getirmişlerdir. Dile getirilen öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin meslektaş denetimi yaklaşımının hem *öğretimin etkili denetimi* hem de *denetçi etkililiği* bağlamında etkili bir yaklaşım olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretimde denetim, bir öğretmenin çok boyutlu rolünü anlama ve kişinin öğretmenliğine daha güçlü bir güvene odaklandığı için (Paliokosta & Blandford, 2010), işbirliği, yansıtma ve diyaloga dayalıdır (Alila, Määttä, & Uusiautti, 2016; Pattison, 2010).

Bu görüşleri destekler nitelikte Gerard (2002) da 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 düşünülmektedir.

Araştırmada meslektaş denetimi; “süreklilik” ve “durumsallık” denetim ilkeleri açısından da incelenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler sürdürülebilirlik olgusunu meslektaş denetiminin etkililiği bakımından hayati derece önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler meslektaş denetiminin amacına ulaşabilmesi için sürekliliğin sağlanması gerektiğini ve sürdürülebilir olması için de yaptırımlar getirilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin meslektaş denetiminin belirli aralıklarla tekrarlanmasının ve denetim grubu içindeki öğretmenlerin çıkacak sonuçlara ve önerilere gereken özeni göstererek uymalarını sağlayacak bir düzenin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler, meslektaş denetiminin durumsal yönü ağır basan bir yaklaşım olması dolayısıyla denetimin etkililiğini artırdığını düşünmektedirler. Mutlaklık karşıtı olarak nitelendirilebilecek durumsallık, performansın nitel ve nicel düzeylerini etkileyerek aynı bireylerin farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir (Başar, 2000). Öğretmenler her okulun kendine has kültürü, örgütsel yapısı, öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri, okulun çevresi gibi özelliklerinin olabileceğini ve denetimde bunun göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamışlardır. Meslektaş denetimine katılan öğretmenlerin aynı okuldan olması, sınıf içinde ve dışında yaşanan sorunları doğru tespit etmede ve gerçekçi çözüm önerileri bulmada önemli avantajlar sunmaktadır. Öğretmenler sorunu doğru teşhis etmek için durumun farkına varmanın gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Bunu en doğru anlayacak kişinin de kendi meslektaşları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada incelenen hususlardan biri de meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliğidir. Öğretmenler bu konuda planlama ve gönüllülük olmak üzere iki hususun önemine dikkat çekmişlerdir. Meslektaş denetiminin uygulanabilir olması için sürece okuldaki tüm öğretmenleri katacak bir planlama yapılmamıştır. Bu nedenle seçilecek meslektaş denetimi modeline uygun olarak okul yönetimi sürece dahil olmalı ve öğretim planları oluşturulurken meslektaşların sürece katılımına imkan verecek bir planlama yapılmalıdır.

Meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilmesi için öğretmenlerin tamamına yakını gönüllülük esasına özen gösterilmesini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler meslektaş denetiminin gönüllülük temelli bir yaklaşım olduğuna dikkat çekerken bazıları da, uygulamanın gönüllü olarak devam edebilmesi için öğretmenlere meslektaş denetimi sürecine katılmaya teşvik edici önlemlerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Sayıları az olsa da bazı öğretmenler meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilmesine engel oluşturacak yerleşim yerinin küçüklüğüne bağlı olarak yeterli meslektaşın bulunamayabileceğine dair kaygılarını dile getirmişlerdir. Bu durumun küçük yerleşim biriminde çalışanlar için bir zorluk olarak görülse de meslektaş denetiminin okul bağlamından ilçe bağlamına taşınması ile aşılabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak; meslektaş denetiminin öğretim sürecinin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde alternatif bir yaklaşım olarak tek başına veya diğer denetim yaklaşımlarla birlikte okullarda uygulanabileceği düşünülmektedir. Meslektaş denetiminin bir an önce okullarda uygulanmaya başlanması ve görülen problemleri giderici tedbirler alınması sürecin kurumsallaşması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca meslektaş denetiminin etkililiğinin artırılabilmesi için süreci farklı meslek gruplarında bulunan veya farklı öğretim düzeylerinde çalışan öğretmenler açısından da araştırılması sürecin gelişimine önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1980). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin atama yer değiştirme ilkeleri ve amaçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Adu, E. O., Akinloye, G. M., & Olaoye, O. F. (2014). Internal and external school supervision: issues, challenges and wayforward. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2): 269-278.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351-362.
- Andrews, T. E., & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association 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
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Beach, D. B., and J. Reinhartz. (1989). *Supervision: Focus on instruction*. New York: Harper & Row.
- Baker, W. & McNicoll, A. (2006). *I can get by with a little help 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.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara. Pegem-A yayıncılık.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Benshoff, J. M. (1992). Peer consultation for professional counselors. *ERIC Digest*. ERIC Number: ED347476.
- 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 supervision in 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.
- 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.
- Ceylan, M. ve Ağaoğlu E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551,
- 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).
- Defaru, G., & Asrat, D. (2015). The current practices and problems of school based supervision in primary schools of Jile Timuga Woreda. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(1), 180-186. doi: 10.4314/star.v4i1.30
- Drake, T.L., & Roe, W.H. (2003). *The principalship* (6th ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Engin, M. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Gerard, R.J. (2002). *Peer evaluation 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. ve 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.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 73-78
- Gündüz, H. B., & Akar, E. (2016). Peer Supervision: An Alternative Approach in Teachers' Professional Development and School Achievement. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3). 211-233. doi: 10.15345/iojes.2016.03.017
- Haefele, D. L. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(4), 335-345.
- Hansen, J. C., Robins, T. H., & Grimes, J. (1982). Review of research on practicum supervision. *Counselor Education and Supervision*. 22, 15 -24
- 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.
- İlğan, A.. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 389 – 422.
- Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). *Supervision in socialwork*. New York: Columbia University Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kauchak, D., Peterson, K., & Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. *Journal of Research and Development in Education*, 19(1), 5-10.
- Kumrow, D. & Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House*, 75(5), 238-241.
- 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
- 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 University, 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.
- Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-04.
- Olivia, P. F. and 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.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, No: 88.

- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
- Pattison, S. (2010). Reaching out: A proactive process to include young people with learning disabilities in counselling in secondary schools in The UK. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(3), 301-311. doi:10.1080/03069885.2010.491849
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sergiovanni T.J (2001) *The Principalsip: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (2006). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Siegel, S. (1957). Nonparametric tests. *The American Statistician*, 11(3), 13-19.
- 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.
- Thakral, S. (2015). The historical context of modern concept of supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 6(1), 79-88.
- Tsui, M. S. (2005). *Social work supervision: Context and concepts*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Tunison, S. D. (2001). Instructional supervision: The policy-practice rift. *The Journal of Educational Thought*. 35(1), 83-108.
- 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 supervisory 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.
- 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.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.