

*Akdeniz Üniversitesi*

# EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

## Journal of Faculty of Education

Yıl: Bahar 2004 | Cilt: 1 | Sayı: 1





Akdeniz Üniversitesi  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
Yılda iki defa (Bahar/Güz) yayımlanır.

**Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT

**Editör**  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf TEPELİ

**Editör Yardımcısı**  
Öğr. Gör. Aygül TOKSÖZ

**Yayın Kurulu**  
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT  
Prof. Dr. Mustafa GÖKÇEOĞLU  
Prof. Dr. İsrail KURTCEPHE  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf TEPELİ  
Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN  
Öğr. Gör. Aygül TOKSÖZ

**Basım Yılı**  
Mayıs 2004

**Baskı Yeri**  
BARAN TANITIM  
İDEAL LTD. ŞTİ.  
0.242.312 99 91

**Dizgi-Düzenleme**  
Yrd.Doç.Dr. Yusuf TEPELİ

**E-posta** : aygultoksoz@akdeniz.edu.tr  
**Web** : www.akdeniz.edu.tr  
**Tel** : 0-242-2261950  
**Belgegeçer** : 0-242-2261953  
**Adres** : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Dumlupınar Bulvarı Kampüs 07058 Antalya



## HAKEM KURULU

**Prof. Dr. Ali BALCI**

**Prof. Dr. Latife BIYIKLI**

**Prof. Dr. Vehbi ÇELİK**

**Prof. Dr. Özcan DEMİREL**

**Prof. Dr. Şule ERÇETİN**

**Prof. Dr. Sevinç GÜÇLÜ**

**Prof. Dr. Tanju GÜRKAN**

**Prof. Dr. Reşide KABADAYI**

**Prof. Dr. Hüseyin KORKUT**

**Prof. Dr. Uğur ÖNER**

**Prof. Dr. Semra ÜNAL**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION***Bahar 2004 Yıl: 1 Sayı: 1**

## İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

**Selahattin TURAN**

Modernite ve Postmodernite Arasında Bir İnsan Bilimi Olarak Eğitim Yönetimi..... 1-8

**Kasım KARAKÜTÜK, Binali TUNÇ**

Okul Büyüklüğü - Sınıf Büyüklüğü..... 9-22

**Ayhan AYDIN**

Psikolojide Yeni Arayışlar ve İnsan Doğası Tartışmaları..... 23-29

**Ali İlker GÜMÜŞELİ**

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki..... 30-36

**Nejla Kurul TURAL**

Küreselleşme ve Araştırma Konusu Olarak Üniversiteler..... 37-44

**İnayet AYDIN**

Öğretim Üyelerinin Hak ve Sorumlulukları (ABD Örneği)..... 45-52

**Erten GÖKÇE**

İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri..... 53-64

**Yüksel KAVAK**

Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü..... 65-82

**Süleyman Sadi SEFEROĞLU**

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar..... 83-95

**Osman Nuri YILDIRIM**

Post-Kapitalizm ve Sonrası..... 96-107

<b>Demet ÖNGEN</b> Ergenlerde Algılanan Yaşam Kalitesi.....	108-113
<b>Ali SABANCI, İlhan GÜNBAYI</b> İlköğretim Denetmenlerinin Görev Alanlarının ve Yüklerinin Yeterlik Alanları Açısından Değerlendirilmesi (Antalya İli Örneği).....	114-122
<b>Mehmet ŞİŞMAN</b> Örgütler Açısından Dil ve Söylem: Okul Yaşamının Yeniden Yorumlanmasına Doğru .....	122-132
<b>Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım İlkeleri.....</b>	133-137

## ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

### NEW METHODS FOR TEACHER INSERVICE TRAINING

Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU\*

#### Özet

*Bir toplum olarak ilerleyebilmemiz ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmemizin okullarımızda iyi bir eğitimin verilmesine bağlı olduğu artık herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Ancak okullarımızda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Kurumsal ve mali desteği olmayan öğretmenin meslekî gelişimi için başvurulabilecek tek kaynak diğer öğretmenlerdir. Öğretmenler arasında meslekî iletişimi sağlamak ve onlara kendi öz kaynaklarını kullanma konusunda rehberlik yapabilmek için paylaşım ve birbirine desteğin olduğu, birbirine yardım emenin standardı bir davranış hâline geldiği bir ortamın yaratılması zorunludur. Böyle bir ortamı yaratmada karşınıza birbiriyle ilgili iki teknik çıkmaktadır. Son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın kullanım alanı bulan bu teknikler "Kılavuz Öğretmenlik" (Mentoring) ve "Akran Eğitimi" (Peer Coaching) dir.*

*Bu iki sistemin temel amacı öğretmenlerin meslekî gelişimi için kendi aralarındaki meslekî diyalogaın artırılmasında, fikirlerin ve sorunların paylaşılmasında ve yeni beceri ve stratejiler geliştirilmesinde onlara yardımcı olmaktır. Kişisel ve meslekî olarak gelişen öğretmen mutlu bir öğretmen demektir. Mutlu olan öğretmenler daha etkili ve verimli olarak daha iyi öğrenciler yetiştirirler.*

**Anahtar Sözcükler:** Hizmet içi eğitim, rehberlik, öğretmen yetiştirme.

#### Summary

*It is widely known that national development and being a member of developed world depend on well-structured educational system. However, to accomplish this goal and to have well-educated pupils, the quality issue needs to be addressed. For instance, a teacher with no institutional and financial support can only turn to his/her colleagues for professional development. It is essential to create a cooperative and supportive environment where teachers could develop strategies to use their own resources and get open communication channels. There are two different methods widely used in the United States for such an environment; mentoring and peer coaching.*

*These two have the same goal in essence: to stimulate communication among teachers for professional development, to share ideas and problems, and to assist in developing new skills and strategies. Happy and satisfied with personal and professional support, a teacher can educate his/her pupils in a better way.*

**Key Words:** Inservice training; guidance teacher training.

#### GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin, mesleğin gereklerini yerine getirmeleri için gerekendüzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar

sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkın en son zincirlerinden birisi sayılabilir.

İlköğretimde öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen ilk temel uygulamalardan birisi Köy Enstitüsü deneyimidir.

Bu deneyim 1950'li yılların başlarında Köy Enstitülerinin işlevine son verilmesiyle son bulmuştur. Köy Enstitüleri son mezunlarını verdikten sonra bir süre daha işlevini belli ölçülerde devam ettirmiştir: çünkü isim değişikliğine rağmen felsefesini koruyabilmiştir. 1976 yılında ise ilköğretmen okulları son mezunlarını verirken böyle bir durum söz konusu değildi çünkü bu kurumlardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri için diğer eş değer kurumlardan mezun olanlar gibi bir yüksek eğitim kurumundan mezun olmaları gerekiyordu. Bitirilmesi gereken bu kurumun adı iki yıllık eğitim enstitüsüydü. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1970'li yılların ortalarında açılmış olan bu kurumlar MEB'nin 4 yıllık akademilere dönüştürmeye çalıştığı kurumlardı. Ancak o dönemde yaşanan siyasal kargaşa ortamı bunun gerçekleştirilmesini önlemiştir. 1982 Yılında ise orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren diğer yüksek öğretmen okulları (3 yıllık enstitüler 4 yıla çıkarılarak YÖÖ'ya dönüştürüldükten sonra) gibi 4 yıla çıkarılarak eğitim yüksek okulları adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır.

Bu arada 1980'li yılların ortalarında Türkiye'deki öğretmen kitlesine öğrenim düzeyi açısından bakıldığında kabaca şu şekilde bir dağılım göstermektedir:

İlköğretim düzeyinde:

- Köy enstitüsü mezunları (ilkokul sonrası 5 yıllık)
- Öğretmen okulu mezunları (İlkokul sonrası 6, ortaokul sonrası 3 yıllık)
- Öğretmen okulu mezunları (İlkokul sonrası 7, ortaokul sonrası 4 yıllık)
- Eğitim enstitüsü mezunları (2 yıllık)
- Eğitim yüksek okulu mezunları (2 yıllık)
- Diğer (dışardan fark derslerini verip öğretmenliğe geçmeler vb.)

Orta öğretim düzeyinde:

- Eğitim enstitüsü mezunu (3 yıllık)
- Yüksek öğretmen okulu mezunu (4 yıllık)
- Üniversitelerin çeşitli fakültelerinden mezunlar (4 yıllık)
- Diğer (Gece öğretimi, mektupla öğretim ve diğer yollarla üst kurum diploması alıp öğretmenliğe geçenler vb.)

Çeşitlilik gösteren bu tablo o dönemde var olan öğretmen kitlesinin ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Bu arada 1970'li yılların sonlarına doğru yaşanan politik kargaşa döneminde hızlandırılmış öğretim adı altında 3 yıllık bir öğretim sürecinin neredeyse 25 güne sıkıştırıldığını da unutmamak gerekir. MEB, bu dönemde gerekli eğitimi doğru dürüst alamadan eğitim ordusuna katılan öğretmenleri uzun süreli hizmet içi eğitimlere çağırarak bu konuda duyulan eksikliği bir ölçüde kapatmaya çalışmıştır. Ancak bu grubun sayıca çok fazla olması bu konuda harcanan çabaların yeterliliğini de sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitimdeki bu çeşitlilik sürerken 1998 yılında, YÖK üniversitelerin eğitim fakültelerinde (öğretmen eğitiminde) yeniden yapılanma çalışmalarını başlatmıştır. Bu amaçla eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin yapılmasına temel hazırlayan sorunlardan birisi eğitim fakültelerimizin bazı alanlarında "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçesi altında öğretmen yetiştirme ikinci plâna atılmasıydı (YÖK, 1998). Bu eğilimin bir sonucu olarak, bazı alanlarda eğitim sistemimizin ihtiyacından fazla öğretmen yetiştirilirken, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi gibi bazı kritik alanlarda sayısal olarak kısa sürede kapanması olanaksız öğretmen ihtiyacının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu ihtiyacın bir sonucu olarak da Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin birçok fakültesinden mezun olanları sınıf öğretmeni olarak atamak durumunda kalmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak yukarıdaki tabloya yeniden bakıldığında o listeye onlarca farklı bölüm mezununun da eklendiği görülür.

Aynı durum orta öğretim kurumları için de geçerli olmuştur. Son yıllarda öğretim dili İngilizce olan üniversitelerin çeşitli fakültelerinin mezunları da İngilizce öğretmeni olarak atanmışlardır. Bütün bu durumlar öğretmenlik mesleğini yürüten bireyler arasında bulunan farklılıkları göz önüne çıkarması açısından ilginçtir. Başka bir ifadeyle çok farklı düzeylerde eğitim almış olan bireylerden, aynı meslekî ortamda görev yapmaları istenmiştir. Bu yeni durumun, öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği yaşananları nasıl daha olumsuz hâle getirdiği de birazdan ele alınacaktır.

### Meslekî Eğitim Neden Gereklidir?

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil, dünyanın pek çok ülkesinde de son yıllarda tartışılmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde The Holmes Group (1986) tarafından yapılan araştırmanın raporunda okullardaki öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ancak şurası da biliniyor ki, okullardaki başarı grafiğinin, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilmesi güç görünmektedir. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için meslekî eğitimin bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmaktadır. Meslekî açıdan iyi yetişen öğretmen de öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlere meslekî gelişim olanakları sağlanmasını gerekliliğine bir başka neden olarak da öğretmen eğitimi veren kurumlarda, öğretmen adaylarının yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmemeleri gösterilebilir. Öğretmen adayları ihtiyaçları olan meslekî eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Bu yüzden hizmet içinde meslekî gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde hâlen görevde bulunan birçok öğretmenin, öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almak bir yana, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum meslekî eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır.

### Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri

2001 yılında MEB’ye 4 katrilyon 46 trilyon 305 milyar 625 milyon ödenek ayrılmıştır. Bu miktarın %79’u personel giderlerine ayrılmıştır (MEB, 2000). Geri kalan kısmın % 15’i yatırım harcamaları için ayrılmış geriye sadece % 6’lık bir bölüm kalmaktadır. Bu miktar da genç nüfusu sürekli artan kalabalık bir ülkede eğitimin niteliğini artırma çabalarını karşılamada doğal olarak yetersiz kalacaktır.

MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 600.000’den fazla MEB personelinin hizmet içi eğitimi için her yıl 400’ün üzerinde etkinlik plânlayıp gerçekleştirmektedir (MEB, 2003a). Onlarca farklı konuda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin bir kısmı özel birtakım konularda/branşlarda verilirken bir kısmı da genel amaçlarla sunulmaktadır (MEB, 2003b). Bu etkinliklerin dağılımına bakıldığında, bu kurumun ifade ettiği gibi öğretmenlerin meslekî gelişimine yönelik çok fazla etkinliğin olmadığı anlaşılmaktadır: “Hizmet içi eğitim etkinliklerimizde başta sisteme girecek eğitim yöneticilerinin hazırlanmasına, eğitim sistemimizde uygulanan programların ifade edilmesine, teknolojiye yönelik gelişmelerin sisteme aktarılmasına, eğitim araç ve gereçlerinin tanıtılmasına öncelik verilmektedir.” (MEB, 2003a).

Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği sadece ülkemize özgü bir durum değildir. Batılı birçok ülkenin eğitim bakanlığının kendi ülkelerinin genel bütçelerinden aldıkları pay göreceli olarak fazla olsa bile genel bütçe içindeki payı küçük kalmaktadır. Bu yüzden bütçenin küçüklüğü konusunda benzer yakınmaları başka ülkelerin ilgili kurumlarından da duymak mümkündür. Bütçenin büyüklüğüne paralel olarak öğretmenlerin maaşları ve diğer etkinlikler için ayrılan kaynaklar da az olmaktadır. Bu nedenle eğitim kuruluşları öğretmenlerin meslekî gelişimleri için sadece eğitim bakanlığının sunduğu hizmetlerle yetinmeyip alternatif yollar aramaya da gitmektedirler. Bu alternatif yolların neler olabileceği konusuna açıklık getirilmeden önce personelin eğitiminden ne anlaşıldığı ve sonuçları üzerinde durulmasında yarar vardır.

### Personel Eğitimi, İnsanın Gelişimi ve Yetişkinlerde Öğrenme

Personel eğitimi, öğretmenlerin öğretimin niteliğini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreçtir.

Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği konularında yapılan birtakım araştırmalarda aşağıdaki hususlar dikkati çekmektedir:

- Mesleğe yeni başlamış öğretmenler çoğunlukla ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri hiçbir zaman edinmediklerini ifade etmektedirler.



- Personel eğitimi etkinliklerine katılan öğretmenler genellikle öğrendiklerini uygulama eğilimindedirler.

- Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenlik uygulamalarında eksik olan birtakım beceri ve yaklaşımlar öğrenebilmektedirler (kazanabilmektedirler).

Dillon-Peterson (1981, 3) personel eğitimini şu şekilde tanımlamaktadırlar: "Personel eğitimi, bir kurumdaki bireylerin kişisel ve meslekî gelişimlerini sağlamak amacıyla tasarlanmış bir süreçtir. Bireylerin birbirlerine saygı duydukları, destek oldukları, olumlu bir kurumsal atmosfer ortamının varlığının söz konusu olduğu bu süreçte son amaç öğrenciler açısından daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi, eğitimciler ve okullar açısından da sorumluluk bilinci içinde kendini yenilemedir."

Bazı araştırmacılar, kişisel ve meslekî gelişimin otomatik olarak değil ancak bireyin çevresiyle gerçekleştirdiği uygun etkileşimlerle mümkün olduğunu ileri sürmektedirler (Tomlinson, 1995; Glassberg & Sprinthall, 1980). Bu etkileşimlere örnek olarak akran liderliği, akran denetimi ve rol yapma verilebilir. Bu etkileşimler, eğitim uygulamalarıyla ilgili bilinenleri pekiştirmek veya yeni şeyler öğrenmek amacıyla düzenlenen personel eğitimi programlarının hayata geçirildiği eğitim ortamlarında gerçekleşebilir.

Howey (1985), öğretmenlerin kendi davranışlarını anlama derecesinin veya bunun zaman içinde değişmesinin o bireylerin okul ortamında yaşadıkları etkileşimin doğası ve niteliğiyle doğrudan ilgisi bulunduğunu ifade etmektedir.

Howey personel eğitimi için altı özel amaç ileri sürmektedir:

- Pedagojik gelişim,
- Kendini anlama ve keşfetme,
- Bilişsel gelişim,
- Kuramsal gelişim,
- Meslekî gelişim,
- Kariyer gelişimi.

Öğretmenlerin kariyer gelişimini inceleyen bir yaklaşım öğretmeni bir yetişkin öğrenci olarak ele almaktadır.

Bilişsel kuramcılara göre insan gelişimi bilişsel yapıdaki değişimler sayesinde gerçekleşmektedir. Veenman'a (1984) göre ise bilişsel süreçler yaşa ve gelişim evrelerine göre farklılıklar göstermektedir. Glassberg ve Sprinthall'un (1980) yaptığı araştırmalar ise farklı gelişim evreleriyle farklı davranış biçimleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Glassberg ve Sprinthall'a göre üst düzey (ve karmaşık) gelişim evrelerinde olan öğretmenler alt gelişim düzeylerinde bulunan akranlarına göre daha etkili bir görünüm sergilemektedirler. Buna göre, eğer üst gelişim evrelerinde bulunan öğretmenler daha etkili oluyorsa, eğitim programları bu tür gelişimleri destekleyici şekilde tasarlanabilir. Öğretmenlerin etkililiği konusunda yapılan bazı araştırmalar da üst düzey bilişsel gelişim evrelerinde bulunan öğretmenlerin alt düzey gelişim evrelerinde bulunan öğretmenlere göre sınıfta daha etkili olduklarını, daha esnek olabildiklerini, hoşgörülü olmayı vurguladıklarını ve daha uyumlu olduklarını göstermektedir (Glassberg & Sprinthall, 1980). Bu araştırma sonuçları öğretmenler arasındaki gelişim farklılıklarını anlamamın onların sorunlarının içeriğini ve yapısını daha iyi anlamaya ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Öte yandan bir bireyin içinde bulunduğu gelişim evresinin düzeyine bağlı olmaksızın yetişkinlerin öğrenmesiyle ilgili olarak genel kabul gören birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili aşağıdaki varsayımlar araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir:

- Yetişkinler ihtiyacı hissettikçe (yaşadıkça) o ihtiyacı karşılamaya yönelik öğrenme etkinliklerine karşı daha fazla güdülenmektedirler
- Yetişkinlerin öğrenmesinde deneyim en önemli kaynaktır
- Yetişkinler kendi kendilerini idare etme konusunda derin bir ihtiyaç içindedirler
- İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşa paralel olarak artmaktadır (Knowles, 1978, 31).

Bu ilkeler modern yetişkin öğrenme kuramının temel taşlarını oluşturmaktadır. Yetişkinler için bir program geliştirildiğinde başlangıç noktası onların ihtiyaçları olmalıdır. Ayrıca, insanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşla birlikte artacağından, yetişkin eğitimi programlarında öğrenme stili, öğrenme zamanı ve yeri ve öğrenme hızı gözden uzak tutulmamalıdır.

### Meslekî Gelişim Programlarının İçeriği

Hizmet içinde gerçekleştirilen meslekî eğitim programlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda, uygulanan programların etkili olabilmesinde kurum dışından gelen danışmanların yerine kurum içi uzmanların (öğretmenlerin uzmanlığının) ve onların karar verme süreçlerine katılmalarının önemli olduğu gerçeğine ulaşılmıştır (Berman & McLaughlin, 1978). Gerçekten de öğretmenlerin meslekî gelişim kaynakları neler olabilir şeklinde bir soru yöneltildiğinde bu soruya verilecek ilk yanıtın öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri birçok şeyin olduğu ve bunu birçok şekilde yapabildikleridir. Kurum dışından gelen bir danışmanın sunduğu yardımlar veya çözüm önerileri çok genel ve bazen de sorunları çözmekten uzak olabilmektedir. Oysa sorunun bizzat içinde olan öğretmenler çözüm önerebilecek en iyi pozisyondadırlar. Öte yandan meslekî eğitim programı önemli ölçüde öğretmenin katkısı içeriyorsa, onların programı sahiplenmeleri ve programın verimli olması için daha çok çaba harcamaları da doğal olacaktır.

### Öğretmenin Çevresiyle Etkileşimi ve Yalnızlığı

Her ne kadar öğretmenlerin uzmanlıkları kendi meslekî gelişimleri için önemliyse de bu potansiyel her zaman kullanılamamaktadır. Bu durum da ya çalışma koşullarının buna izin vermemesi veya öğretmenlerin bu kaynağın farkında olmamalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği bir anlayış içinde bulunarak birbirlerinin gelişimine katkıda bulunamamalarının arkasında yaygın birtakım nedenler yatmaktadır. Bu nedenlerden en önemlisi "öğretmenin yalnızlığı"dır.

Öğretmenlerin özel bir alan olarak gördükleri sınıf içinde yaşadıkları deneyimleri meslektaşlarıyla nadiren paylaşmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içinde olan biten konusundaki duyarlılıkları onları çevrelerinden soyutlamakta ve yalnızlığa itmektir. Öğretmenlerin sınıf içi yaşamları konusunda duyarlı olmalarının birtakım nedenleri vardır.

Bu nedenlerin başında kendilerini güven içinde hissetme ihtiyacı gelmektedir. Öğretmen, sınıf içinde yaşadıkları başarısızlığı ulu orta paylaşmayarak itibar kaybetmemektedir. Ancak öte yandan başarısını paylaşma şansını da kaçırmaktadır. Kendilerine ait bir alana (sınıf) sahip olarak ve bu alanı mahrem bir alan olarak tutarak kendilerini akranlarından soyutlamaktadırlar. Deneyimler paylaşılmayınca çözüm önerileri de sunulmamakta ve soyutlanma bir standart (model) olmakta, öğretmenlik kendi yağıyla kavruşan, tutucu ve bireysel bir etkinlik hâlini almaktadır.

Bu durum onları kendi akranlarıyla ve özellikle diğer öğretmenlerle etkileşimden yoksun bırakmakta ve kendi gelişimlerine karşı durur bir pozisyona sokmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da diğer fikirlere daha az açık olmakta, daha az paylaşımında bulunmakta ve kendi sınıfında yeni şeyler deneme konusunda daha az istekli olmaktadır.

Bazı araştırmalar meslekî etkileşimin (diyalogun) ve desteğin meslekî gelişim için zorunlu olduğunu ifade etmektedir (Tomlinson, 1995; Darling-Hammond, 1994; Garmston, 1987). Ancak öğretmenler derslerinde yaptıklarıyla ilgili olarak meslekî etkileşimde bulunmamaktadır. Bu yapılmayınca hem başarılı ve hem de başarısız oldukları konuları paylaşmamış olmaktadır. Sınıf ortamında yapılanların gizliliği öğretmenlik mesleğinde bir gelenek hâlini almıştır. Bu geleneğin bir sonucu da öğretmenlerin birbirlerinin sınıfına girmemeleridir. Bir başkasının sınıfına girerek gözlemlerde bulunmak değerlendirmeye eş değer görüldüğü için kimse böyle riskli bir konumda bulunmak istemez. Sonuç olarak akran desteğinin ve etkileşiminin yokluğu öğretmenlerin morallerinin ve becerilerinin gelişmesini engellemiş oluyor.

Öğretmenlerin sınıf içindeki psikolojik durumlarının belirleyici olan faktörlerden birisi de belirsizliklerdir. Öğretmen, hazırladığı materyallerin, kullandığı yöntemlerin ve gerçekleştirdiği benzeri etkinliklerin gerçekten etkili olup olmadıkları konusunda bir belirsizlikindedir. Öğretmen, öğrencilerinin öğrenip öğrenmediklerini veya kendisinin onların yaşamında bir değişiklik yapıp yapmadığı konusunda bir fikir sahibi değildir.

Bütün bu durumlar öğretmenin meslekî gelişimiyle ilgili iki konuyu öne çıkarmaktadır. Her şeyden önce öğretmenler kendi başlarındırlar, kendileri dışında dayanabilecekleri hiç kimseleri yoktur. Öğretmenlerin elinde güçlü ve etkili olabilecek kaynaklar mevcuttur, ancak genelde ya bu kaynakların farkında değiller veya bu kaynakları kullanmaya hazır değiller. Ya da bu kaynakları en etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerini bilmemektedirler. İkincisi, öğretmenler onları daha iyi birer öğretmen yapacak ve öğretmenlikten zevk alıracak meslekî rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

### Meslekî Gelişimde Yeni Yaklaşımlar

Öğretmenler arasında meslekî iletişimi sağlamak ve onlara kendi öz kaynaklarını kullanma konusunda rehberlik yapabilmek için paylaşım ve birbirine desteğin olduğu, birbirine yardım etmenin standart bir davranış hâline geldiği bir ortamın yaratılması zorunludur. Böyle bir ortamı yaratmada karşınıza birbiriyle ilgili iki teknik çıkmaktadır. Son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın kullanım alanı bulan bu teknikler "Kılavuz Öğretmenlik" (Mentoring) ve "Akran Eğitimi" (Peer Coaching) dir.

Darling-Hammond'a (1987) göre öğretimi geliştirmenin en garantili yollarından birisi öğretmenin öğretmene yardım ettiği plânlı bir sistemin varlığıdır. Darling-Hammond, son yıllarda giderek yaygınlaşan "kılavuz öğretmenlik" (mentoring) programlarının değerlendirme raporlarının, "öğretmenin öğretmene yararı" altını çizerek vurguladığını belirtmektedir. Bu durumun normal olduğunu ifade eden başka araştırmacılar ise etkili bir öğretim için okul çapında bütün öğretmenlerin birbirine yardım ettiği sistemli ve süreklilik arz eden bir programın varlığının gerekli olduğunu ileri sürmektedirler (Futrell, 1988, Lieberman & Miller, 1992).

Her ne kadar "kılavuz öğretmenlik" (mentoring) programlarının çoğu stajyer öğretmenlere ve "akran eğitimi" (peer coaching) programlarının çoğunluğu deneyimli öğretmenlere yönelik olarak geliştiriliyorsa da her iki programın temel amacı da öğretmenlere yardımcı olarak onların alan bilgi ve becerilerini artırmak ve böylece eğitimde niteliği yükseltmektir. Bu konuda yapılan araştırmalar "kılavuz öğretmenlik" (mentoring) ve "akran eğitimi" (peer coaching) programlarının aşağıdaki amaçlarla geliştirildiklerini belirtmektedirler:

- Öğretmenler arasında iş birliğini ve iletişimi geliştirmek,
- Öğretmenlerin meslekî ihtiyaç ve kaygılarını incelemek/belirlemek,
- Öğretmenleri meslekî gelişim konusunda bilinçlendirmek,
- Sınıflar arasındaki psikolojik duvarları yıkarak öğretmenlere deneyimlerini paylaşma sansı vermek,
- Öğretmenlerin öğrenmesini kolaylaştırmak,
- Güven ve saygının hâkim olduğu bir ortam yaratmak.

Öğretmenlik karmaşık bir yapıya sahip bir meslektir. Öğretmenler yılm değişik zamanlarında ve değişik öğrenci kitlesiyle farklı sorunlar ve ihtiyaçlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca yılm değişik zamanlarında farklı konuların ele alınması farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını da zorunlu kılabilir. Bu nedenlerden ötürü meslekî gelişim etkinlikleri belli zaman dilimleriyle sınırlı kalmamalı, günlük öğretimin bir parçası olarak süreklilik taşıyan bir yapıya sahip olmalıdır.

Öğretimde niteliği yükseltme konusunda yapılan birçok araştırma, öğretimde tek bir doğru yöntemin olamayacağını, aksine, bazı durumlarda ve bazı öğrencilerde etkili olabilen yöntemlerin başka durumlarda ve öğrencilerde etkili olamayacağını söylemektedir (Rauth & Bowers, 1986). Öğretmenler bu durumun farkında olmalı ve hangi yaklaşım, yöntem veya tekniğin daha verimli olabileceğine ve bu durumun nedenine karar verebilecek durumda olmalıdırlar.

Öğretmenler meslekte deneyim kazandıkça kendilerine daha çok güven duyabilir ve sorunlarını kabul etme ve onları diğer öğretmenlerle paylaşma konusunda daha rahat bir tutum sergileyebilirler. Bu yüzden bazı sorunlarının farkında olmayan bazı öğretmenler bu konuda belli bir farkındalık düzeyine erişebilirler. Bu durum özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerde gözlenebilir. Çünkü yeni öğretmenler kendilerinin değerlendirilmesi konusunda yüksek kaygı düzeyi içinde olduklarından, bilmeleri gereken (veya bilmeleri gerektiğini düşündükleri) alanlarla ilgili sorunları kabul etmede isteksiz olabilmektedirler.

Mesleğe yeni atanan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar birbirine benzer sonuçları sunmaktadır (Fish, 1995; Gordon, 1991; Stallion & Zimpher, 1991). Bu sonuçların bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

- Yeni öğretmenlerin göreve başladıkları ilk günden itibaren, deneyimli öğretmenlerden beklenen düzeyde bir sınıfa girip öğretime başlamaları beklenmektedir.
- Kalabalık bir okulda daha zor (veya sorunlu) gruplar öncelikle yeni gelen öğretmene verilmektedir.
- Deneyimli öğretmenler yeni öğretmenlere farklı nedenlerden dolayı yardımcı olmamaktadırlar:
  - o Deneyimli öğretmenlerin bir kısmı yeni öğretmenlerin geçmişte kendilerinin yaptığı gibi bu zor dönemi tek başlarına geçmelerini istemektedirler,
  - o Bazı öğretmenler de yeni gelenlere yardımcı olmamaktadırlar çünkü yardım etmelerinin onların işine karışmak gibi algılanabileceğini düşünürler.

• Yeni öğretmenler de, gerekli yardımı talep etmeyerek kendilerinin soyutlanması sürecine katkıda bulunurlar.

- Yeni öğretmenlerin bir kısmı yardım talep etmeyi başarısızlıkla veya yetersizlikle eş değer tuttıkları için bir girişimde bulunmamaktadırlar.
- Yeni öğretmenlerin sorunlarını paylaşmadaki isteksizlikte bir başka neden olumsuz değerlendirme raporu alma korkusudur.
- Yeni bir öğretmenin şu şekilde konuştuğunu görmek bu dönemde çok normal bir davranıştır: "Yardıma ihtiyaç duyduğumu kabul etmek meslekî intihardır. Meslekte bunu çok çabuk öğreniyorsunuz ve doğal olarak sorunlarınızla ilgili hiçbir girişimde bulunmuyorsunuz."
- Özellikle yeni öğretmenlerin karşılaşmaları olası kaygı ve sorunlar da şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf yönetimi
- Sınıfların kalabalık oluşu
- Öğretim materyallerin yetersizliği veya yokluğu
- Öğrenci değerlendirmeleri
- Yönetimin desteğinin yokluğu
- Okulda, soyutlanmış ve güvensizlik içinde hissedilmesi
- Meslektaşlarla iletişimde yetersizlik
- Kültürel şok
- Meslekî gelişim için gerekli koşulların yokluğu

Bu tür davranış kalıplarının okul ortamında baskın olmaması için özellikle yeni öğretmenlere birer meslektaş olarak bakılmalı, soyutlanmayı önlemek için çok yönlü iletişim desteklenmeli ve öğretmenlerin, sorunlarını ve başarılarını paylaştıkları güvene dayalı bir ilişkinin temel olduğu bir ortam yaratılmalıdır. Meslekte yeni olan öğretmenler moral desteğe, rehberliğe ve geri bildirim ihtiyacı duymaktadırlar. Kimi zaman yalnızca destek sağlayabilecek birinin varlığının bilinmesi bile önemli bir katkı olabilmektedir (Tomlinson, 1995). Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için de meslekî desteğin, geri bildirim ve yardımın esas olduğu bir sistemin geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gereklidir.

#### Kılavuz Öğretmenlik (Mentor Tacching)

Danışman öğretmenlik olarak da tanımlanabilen kılavuz öğretmenliğin ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle kılavuzluğun bir tanımının yapılması gerekir. Alan yazınında kılavuzluk aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır: "Kılavuzluk, deneyimli bir bireyin kendisine göre daha az deneyimli olan bir başka bireye, onun kişisel ve meslekî yaşamını iyileştirmek amacıyla model olması, öğretmesi, onu desteklemesi, teşvik etmesi, danışmanlık yapması ve arkadaş olması sürecidir. Bu süreç, kılavuz ve desteklenen birey arasında gelişen güvene bağlı bir ilişkiye dayanan ve süreklilik taşıyan bir yapıya sahiptir." (Anderson & Shannon, 1988, s 40).

Eğitim ortamında kılavuz öğretmen denince, mesleğe yeni atanan bir öğretmenin mesleğe uyum sağlamasına yardımcı olmaya çalışan birey anlaşılmalıdır. Amaç, meslekteki yeni öğretmenin kendisine özgü ihtiyaçlarının karşılanması ve başarılı bir deneyim yaşamasını sağlamaktır. Burada kullanılan yeni öğretmen kavramından sadece mesleğe yeni atanan stajyer öğretmenler değil, aynı zamanda okula (veya bölgeye, mahalleye, semte, binaya vb gibi) yeni (başka bir okuldan naklen gelen öğretmenler), sisteme yeni, konu alanında yeni ve sınıf düzeyine yeni öğretmenler de anlaşılmalıdır. Araştırmalar, çalışacağı sisteme yabancı olan deneyimli öğretmenlerin de kılavuz öğretmenlik sistemindeki destekten yararlanabileceği gerçeğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle kılavuz öğretmenlik sistemi temelde bir geçiş süreci yaşayan öğretmene yönelik hizmetleri içermektedir. Bu destek ve hizmetlerin bir kısmını aşağıdaki şekilde sıralamak olasıdır:

- Kurumsal işleyiş, kurallar ve beklentilerle ilgili bilgi verme,
- Çeşitli kaynaklara ulaşma konusunda bilgi verme,
- Öğretim süreci ve yöntemler konusunda bilgi verme,
- Aktif (empatik) dinleme ve deneyimleri paylaşma yoluyla destek olma,
- Disiplin, plânlama ve okul işlerini düzenleme konularında rehberlik yapma,

- Sınıfta oturma düzenini analiz etme ve ayarlama konusunda yardım etme.
- Yardımcı olunan öğretmenin kendi dersini izlemesine izin verme.

Bazı araştırmacılar (Parkay, 1988; Gordon, 1991) bu destek sürecini bireyin meslek içinde sosyalleşmesi süreci olarak ele alırken, bazıları da (Merriam, 1983) bunun bireyin psikososyal gelişimi için zorunlu bir etkinlik olduğunu belirtmektedirler. Bazı araştırmacılar da (Little, 1984), yaptıkları araştırmaların sonuçlarına dayanarak, kılavuz öğretmenlik sisteminde rol alan öğretmenlerin destek verilen öğretmene yardımcı olması veya işlerini kolaylaştırması gerektiğini; ancak, onu yönlendirmesinin veya onun adına hareket etmesinin söz konusu olmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Amerika Birleşik Devletlerinin çeşitli eyaletlerinde kılavuz öğretmenlik programları uygulamaya konulmaktadır.

Bu programlardan en etkili olanlardan birisi Kaliforniya Eyaleti Kılavuz Öğretmenlik Programıdır (Pearson & Honig, 1992). Bu programın amacı, iyi öğretmenleri tanımak ve onları meslekte tutmak ve çeşitli uzmanlık becerilerine sahip öğretmenlerin bu uzmanlıklarını başkalarının hizmetine sunarak mesleğin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Programa katılan yeni veya deneyimli öğretmenlere yıllık 4.000 dolar ücret verilmekte ve bu hizmetleri 3 yıla kadar sürebilmektedir. Kılavuz Öğretmenlik Programına katılan bir kılavuz öğretmenin sorumluluklarının bir kısmını aşağıdaki şekilde özetlemek olasıdır:

- Bir grup öğretmene eğitim vermek, sınıf içi gözlemler yapmak, bire bir görüşme desteği vermek
- Bir okulda belirli sınıflar veya alanlar için içerik veya yöntem uzmanı işlevi görmek
- Ders vermek ve diğer öğretmenler tarafından gözlenmek
- Stajyer öğretmene öğrencilerin doğasını anlama, programı ve var olan kaynakları tanıma konularında yardımcı olmak
- Stajyer öğretmene, öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşayabileceği sorunlar konusunda bir kaynak görevi görmek
- Yeni öğretmeni yönetim ve yazışmalar konusunda bilgilendirmek
- Öğretim ve okulla ilgili bilgi kaynakları konusunda yeni öğretmeni bilgilendirmek.

Bir kılavuz öğretmenlik programının başarısı büyük ölçüde programa katılanların istekli olmalarına ve sağlanan desteğe bağlıdır. Öğretmenlikte en zor yıl olan ilk yılda deneyimli öğretmenlerin yapabilecekleri en etkili şey duyguları paylaşmaktır. "Ben de benzer şeyleri yaşadım, merak etme sen de başarırısın" demek bile yeni bir öğretmen için çok şey ifade eder.

Wagner (1984) öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili olarak öğrendiklerinin çoğunu meslekte öğrendiklerini söylemektedir. Gerçekten de birçok öğrenme etkinliğinin, öğretmenlikle aktif olarak ilgilenilmedikçe gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu yüzden kılavuz öğretmenler yeni öğretmenlere içerik bilgilerini ve öğretim becerilerini iyileştirme ve etkili bir sınıf yönetimi sistemi geliştirme konularında yardımcı olarak birlikte çalışabilirler.

### Kılavuz Öğretmenlerin Seçimi ve Eşleştirme

Kılavuz öğretmenleri seçmede göz önünde bulundurulacak ilk ölçüt kılavuz öğretmen olarak seçilen kişinin akranları tarafından uzman olarak görülmesidir. Bir kılavuz öğretmenin alanda uzman olmanın yanında, ayrıca yetişkinlerin öğrenmesi konusunda bilgi sahibi ve yetişkin öğretimi konusunda beceri sahibi olmalıdır. Çünkü çocuklara öğretme konusunda çok başarılı olunması yetişkinlerde de başarılı olunacağı sonucunu vermez.

Kılavuz öğretmen seçimi konusunda uyulması gereken ikinci ölçüt meslekteki hizmet süresidir. Alan yazında bu konuda en az 3 - 5 yıllık bir deneyimin gerekli olduğu belirtilmektedir (Varah, 1986).

Kılavuz öğretmen ile yeni öğretmenin yaş farkı konusunda ise alan yazında farklı görüşler ileri sürülmektedir. Örneğin Levinson (1978) bir yarım kuşak farkının yani 8-15 yıllık bir yaş farkının uygun olabileceğini belirtmektedir. Öte yandan Ryan (1986) yaşı yeni öğretmenininkine yakın olan kılavuz öğretmenin yeni öğretmene daha çok empati ile yaklaşabileceğini ileri sürmektedir. Ancak bu yaş farklılıklarından herhangi birinin diğerine göre daha etkili veya uygun olduğunu gösteren bir kanıt mevcut değildir.

Kılavuz öğretmen yeni öğretmenin eşleşmesinde cinsiyet konusunda da farklı görüş açıları alan yazında kendisini hissettirmektedir. Bazı araştırmacılar cinsiyetin belirleyici bir rolünün olmadığını belirtirken, bazı araştırmacılar da farklı cinsiyetten bireylerin eşleştirilmelerinin çeşitli sorunlar yaratabileceğini ileri

sürmektedirler. İkinci görüşü savunanlar kadın-erkek kılavuz eşleşmelerinde bayan öğretmenin gereğinden fazla korumacı bir yaklaşımla koruma altına alınabileceğini ve bu durumun da bayan öğretmende rahatsızlık yaratabileceğini bu yüzden de aynı cinsiyetten öğretmenlerin birlikte çalışmalarının daha uygun olabileceğini belirtmektedirler.

Hemen her toplumda kadın ve erkek farklı şekilde yetiştirilmektedir. Toplumların kadın ve erkekte beklentileri farklıdır ve bu beklentilere paralel olarak onların birbirlerine bakış açıları da farklı olmaktadır. İki farklı kültürün bireyleri olarak kadın ve erkek farklı davranış kalıpları sergilerler. Örneğin yardım talep etme konusunda farklı bakış açıları kolayca gözlenebilir. Kadınlar yardım talep etme konusunda çok rahat olabilirken, erkekler bu konuda çok tutucu olabilmektedir (Tannen, 1990). Bütün bu farklı bakış açılarının varlığına karşın farklı cinsiyetten öğretmenlerin birlikte çalışmalarının, karşı cinsin mesleki kaygılar ve sorunlar konusundaki bakış açılarını görme ve bu sayede insan davranışları konusunda daha geniş bir görüş açısı kazanabilmesine katkısını da göz ardı etmemek gerekir. Bunun için de kılavuz öğretmenlerin farklı cinsiyetlerin özellikleri konusunda eğitilmeleri ve ilişkilerinde bu farklılıkları göz önünde bulundurmaları yararlı olur.

Kılavuz öğretmen-yeni öğretmen eşleşmesinde göz önünde bulundurulacak bir başka ölçüt de öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların düzeyleriyle ve branşlarıyla ilgilidir. Araştırmalar, kılavuz öğretmenin yardımcı olacağı öğretmenle aynı düzeyde sınıfta derse giriyor olmasının veya aynı alanda çalışıyor olmalarının programın başarısı açısından önemli olduğuna işaret etmektedir (Varah ve diğerleri, 1986).

Öğretmen seçiminde göz önünde bulundurulması gereken en önemli ölçütlerden birisi de kılavuz öğretmenin kişisel özellikleridir. Kılavuz öğretmen, sorumluluk sahibi, meslektaşlarına saygılı, diğer yetişkinlere empatik destek sağlayabilecek beceriye sahip, olayların gülünç yönlerini görebilen ve cesaretli bir yapıya sahip olmalıdır.

#### **Kılavuz Öğretmenlik Sisteminin Yararları**

Kılavuz öğretmen programının en önemli getirilerinden birisi yeni öğretmenlerin, kendileriyle, kılavuz öğretmenler ve diğer meslektaşları arasındaki duvarları yıkabilmeleridir. Burada sözü edilen kılavuz öğretmenler ve diğer öğretmenler yeni öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yardımı sağlayabilecek kaynaklardır.

Bu yolla yeni öğretmenler, öğretim materyali bulma, sınıf yönetimi, disiplin, ders plâni hazırlama ve öğrenci değerlendirmeleri konularında çeşitli şekil ve formlarda yardım almanın yanında ayrıca kendilerini dinleyen birisiyle konuşma fırsatını da yakalamış olurlar.

Bu tür programlar ayrıca yeni öğretmenlerin, kendilerinin meslekteki ilk günlerinde mükemmel olmalarının beklenmediği gerçeğini anlamalarına yardım eder. Bunun yanında ayrıca öğretmenlikle ilgili yardım talep etmenin normal bir davranış olduğunu anlamalarını da sağlar.

Bir kılavuz öğretmenle birlikte çalışan öğretmenler diğer öğretmenlerle kolaylıkla dostluk kurabilirler ve kendilerine güven duygusu da gelişir.

Bu tür programlarda görev alan kılavuz öğretmenler açısından konuya bakıldığında, programda görev alıp başarılı olan öğretmenler yeni ve daha üst düzeyde liderlik rollerine soyunurlar. Eğer bir lider başkalarını etkileyen bir birey olarak tanımlanırsa öğretmenlerin bu payeyi kazanmak için birçok şey yaptıkları görülür.

Kılavuz öğretmenlik yapan bireyler yeni öğretmenlerle olan ilişkileri sayesinde yeni fikirlere de ulaşabilirler (Pearson & Honig, 1992). Yeni öğretmenlere kılavuzluk yapan, onlara yardım eden deneyimli öğretmenler de bu arada yeni öğretim yöntemleri öğrenmektedirler. Kılavuz öğretmenler ayrıca kendi yöntemlerini ve öğretmenlik becerilerini sorgulama konusunda da daha açık olabilmekte ve kendi öğretmenlik kariyerleri konusunda daha istekli olmaktadır.

Son olarak kılavuz öğretmenler bu tür programların başka yararlarını da elde edebilirler. Bu süreçte kılavuz öğretmenler birtakım kişisel ve mesleki ihtiyacının karşılanması da mümkün olabilir. Kılavuz öğretmenlik sistemi sayesinde deneyimli öğretmenler yaşamlarının ve yaptıkları mesleki katkıların önemini daha iyi anlar, kendisine göre daha az deneyimli olan birinin gelişimine yardım etmekle mesleki doyum kazanırlar. Yaptıklarının başkaları tarafından kabul gördüğünü anlamak onları daha mutlu birer birey ve öğretmen yapar. Bu süreçten geçen bireylerin kurumları da insan kaynakları potansiyelini en üst düzeye çıkarmış olur (Schulz, 1995). Toplum da bir bütün olarak bu bireylerin birbirlerini güçlendirerek yarattığı olumlu atmosferin sonuçlarını yaşar.

### Akran Eğitimi (Peer Coaching)

Bazı araştırmalar, deneyimli ęretmenlerin de "kalabalık sınıflar, ailelerin ilgisizliği, disiplin sorunları, ęretim materyalleri, ders dışı zorunlu etkinlikler, doyurucu olmayan sosyal pozisyon, karar verme sürecine sınırlı düzeyde katılım vb gibi" yeni ęretmenlere özgü olduğu dūřınılen birçok sorunu yaşayabileceğini gōstermektedir (Darling-Hammond, 1984; Veenman, 1984). Bütün ęretmenlerin gelişmeye ihtiyaı vardır. Ancak etkileşimin olmadığı, meslektaşlardan yardımın alınmadığı ve herkesin birbirinden soyutlandığı bir ortamda bōyle bir Őeyin olması beklenemez. ęretmenlerin, değerlendirmeden uzak, ęzgürce risk alabilecekleri, ęretmenlik uygulamalarını paylaşabilecekleri, destek alabilecekleri ve kendileri için yararlı geri bildirimler alabilecekleri bir ortama ihtiyaçları vardır.

Akran eğitimi, bir ęretmenin başka bir ęretmene ęretmenlik becerilerini geliştirmede veya yeni beceriler geliştirmede yardımcı olduğu meslekđ bir etkinliktir. Bu yaklaşımda ęretmenlerin birbirleri için en iyi kaynak oldukları inancı hākimdir. Akran eğitimi sistemi, bu sistemde rol alan ęretmenlerin yaptıkları işte daha etkili olmaları için tasarlanır.

Alan yazına gōre akran eğitimi sisteminin çeşitli amaçları olabilir (Hagger, Burn, & McIntyre, 1993; Showers, 1985):

- Her Şeyden ęnce ęretmenlik sanatını yōrüten bir ęretmen topluluğu yaratmak
- İkinci olarak akran eğitimi ęretmenler arasında ortak bir dilin gelişmesi ve yeni meslekđ bilgi ve becerilerin araştırıldığı ortak anlayışların yaratılmasını sağlamak
- Akran eğitimi ayrıca, yeni becerilerin ve yaklaşımların kazanılmasında (özümzenmesinde) gerekli olan izleme eğitimi için bir yapı oluşturmaktadır.

Akran eğitimi programlarının ęretmenler arasında soyutlanmayı ortadan kaldırmasında etkili olmasını sağlayan temel faktörlerden birisi sorumlulukların akranlar arasında dağıtılması ve statüyle gō dengelerindeki farklılıkların en aza indirgenmesidir.

Bazı eğitimciler, diğer ęretmenlere gōre üst düzeyde ęretmenlik becerileri geliştiren (uzman) ęretmenlerin bu farklılığın fark edilmesi için değerli rol ve sorumluluklar almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durumdaki ęretmenler diğer ęretmenleri sınıflarına davet ederek kendilerini izlemelerini ve gözlemleriyle ilgili geri bildirimler (yorumlar) vermelerini isteyebilirler. Bir ęretmen sadece gözlem yapmakla değerli gözlenmekle de yeni bir Şeyler ęrenebilir. Bu etkinlik soyutlanmayı iş birliğine dönüştürebilir. Akran eğitimi programları bu tür etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli uygun ortamları yaratır.

Akran eğitimi konusunda kapsamlı çalışmaları olan Joyce ve Showers (1982) akranların birbirlerini eğitmeleri sürecini ęrenmenin transferi olarak adlandırmaktadırlar. Bu transfer sürecinde rol ve sorumluluk alan herkes birbirine ęreticilik yaparak repertuvarına yeni Şeyler katar. Bu sorumluluğun bir sonucu olarak da ęretmenler süreci sahiplenme duygusu yaşarlar. Aslında bu programların başarılı olmasını sağlayan en temel faktör de sürecin bizzat ęretmenler tarafından sahiplenmesidir. Bu durum, "ęretmenlerin, yaratıcılıklarını gōsterebildikleri, geri bildirim aldıkları, takdir edildikleri, desteklendikleri ve akranlarıyla paylaşımda bulunabildikleri ortamlarda" olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirten araştırmalar (Lieberman & Miller, 1984) tarafından da desteklenmektedir.

ęrenmeyi ęrenmek karmaşık, uzun ve zorlu bir süreçtir. Karmaşık ęrenmeler de ęrencinin kendi gelişimi üzerinde önemli ölçüde kontrolünün bulunmasını zorunlu kılar. Bireylerin kendi ęrenmelerinde katkısının olması ve bunun farkında olunması da onlarda olumlu duyguların gelişmesini sağlar. Ancak ęrenmenin transferinin gerçekleşebilmesi için, başka bir ifadeyle kahı olması için, bir meslektaşını gözleyip yeni yöntem ve teknikler ęrenen bir ęretmenin bu ęrendiklerini yoğun bir Şekilde kendi sınıfında uygulayarak repertuvarlarına katması gerekir.

Bu sürecin etkili ve verimli olabilmesi için de hem okul yönetiminin ve hem de merkezđ yönetimin güçlü bir desteğinin varlığına ihtiyaç vardır. Yöneticiler, plānlamada, yapıcı geri-bildirimlerin verilmesinde ve denemelerin etkili olmasında kendilerinden beklenen desteği vererek bunların standart davranışlar hāline gelmesini sağlayabilirler.

### Akran Eğitimi Sisteminde Uygulamalar

Akran eğitimi programlarında ęretmenler çeşitli uygulamalarla gerekli eğitimi birbirlerine sağlayabilirler. Bu konuda önerilen ilk uygulama bir çift ęretmenin ęretmenlik becerilerini geliştirmek

amacıyla birbirini gözleyerek eleştirel geri-bildirimler vermesidir. Ancak bu modelde, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları arasında büyük farklar bulunması durumunda daha az deneyimli olan öğretmen meslektaşına ihtiyaç duyduğu geri-bildirim verme yani eleştiri yapma konusunda gönülsüz olabilir.

Bu tür bir durumun söz konusu olması durumunda öğretmenlerin genel olarak öğretme-öğrenme konularını tartışabilecekleri meslekî diyaloglar gerçekleştirebilecekleri bir model seçilebilir. Bu modelde de amaç gerçekleştirilen meslekî diyaloglar sayesinde bireylerin öğretmenlik becerileri geliştirilmesi ve onlara etkili bireyler oldukları duygusunu vermektir.

Önerilen bir başka modelde ise bir grup öğretmenin, sınıfta yaşadıkları bir öğretim sorununa çözüm bulma arayışları söz konusudur. Bu modelde süreç sorunun iyi tanımlanmasıyla başlar ve çözüm önerilerinin üretilmesiyle devam eder. Bu modelin diğer modellerden farkı, kimi durumlarda okuldaki öğretmen olmayan diğer çalışanların da grup çalışmalarına katılabilmesidir.

Bütün bu modellerin ortak yanı, değerlendirmeden uzak bir etkileşimle öğretmenin öğretmene yardımcı olmaya çalışmasıdır.

### **Akran Eğitimi Sisteminin Yararları**

Akran eğitimi programlarının uygun bir şekilde uygulanmasıyla öğretmenler kendilerini daha az soyutlanmış hissederek, Ayrıca eğitimle ilgili paylaşım ve denemeler konusunda olumlu tutumlar geliştirir, sınıf içi uygulamalarında daha etkili olur ve meslekî dayanışma konusunda daha duyarlı olurlar. Okullarında akran eğitimi programını varlığıyla öğretmenler kurumlarındaki ortak kaynaklar ve yaşanan ortak sorunlar konusunda daha bilgili olurlar.

Akran eğitimi sayesinde yeni teknikler öğrenen öğretmenler, bu programda yer almayan öğretmenlere göre yenilikleri daha sık uygulama eğilimi göstermektedirler.

Kılavuz öğretmenlik sistemi yalnızca yeni (stajyer) öğretmenlere yönelik bir program değildir. Yeni öğretmen kavramının içinde bölgeye yeni gelen öğretmen, bir aylık sürecinden sonra mesleğe dönen, sınıf veya konu alanı değiştiren öğretmenler de girmektedir. Kılavuz öğretmenlik sisteminde bir öğretmen stajyer olarak sınıflandırılmaktan hoşnut olmayabilir. Bunun sonucu olarak da yapılan paylaşım kapalı olabilir. Akran eğitimi programı, öğretmenler arasındaki güç dengesini en alt düzeyde hissettirdiği için sadece deneyimli öğretmenler için değil sisteme yeni olan öğretmenler için de yararlı olabilir.

Akran eğitimi programları öğretmenleri sadece meslekî olarak değil kişisel açıdan da gelişmelerine katkıda bulunur. Kişisel açıdan kendini geliştirme şansını bulan bireyler de çalışma hayatlarında daha mutlu, daha etkili ve verimli ve daha yaratıcı olurlar. Akran eğitimi programları öğretmenlerin amaçlarına ulaşmalarında gerekli olan olumlu öğretim ve öğrenme koşullarının yaratılmasına zemin hazırlar.

### **Kılavuz Öğretmenlik ve Akran Eğitimi Sistemlerinin Ortak Yönleri**

Buraya kadar ayrıntılı bir şekilde incelenen "kılavuz öğretmenlik" ve "akran eğitimi" sistemlerinin temel amacı aynıdır: öğretmenlerin meslekî gelişimi için onların kendi aralarındaki meslekî diyalogun artırılmasında, fikirlerin ve sorunların paylaşılmasında ve yeni beceri ve stratejiler geliştirilmesinde onlara yardımcı olmak. Ancak bu iki sistemin uygulamalarında birtakım farklılıklar bulunmaktadır.

Kılavuz öğretmen uygulamasında deneyimli bir öğretmenin mesleğe yeni atanmış veya sisteme yeni bir öğretmene yardımcı ve desteği söz konusuysen, akran eğitimi uygulamasında meslekteki deneyiminden bağımsız olarak iki öğretmenin yeni strateji ve teknikler geliştirmek üzere birbirlerine yardımcı olmaları durumu söz konusudur. Akran eğitimi eşit statüde olan bireyler arasında gerçekleşen karşılıklı yardımlaşma, kılavuz öğretmenlik ise eşit statüde olmayan iki bireyden deneyimli olanın daha az deneyimli olan bireye önerilerde bulunması sürecidir.

Her iki yaklaşım da öğretmenlere kendi liderlik kapasite ve potansiyellerinin farkında olma fırsatı vermekte ve onlara yardıma ihtiyaç duyan birine yardımcı olabilmenin verdiği hazzı yaşatmaktadır. Bu yaklaşımlar ayrıca öğretmenlere kendilerinin sahip olmadığı bilgi ve becerilerin farkına varmalarını ve daha iyi birer öğretmen olmak için o bilgi ve becerileri kullanmaları fırsatını da vermektedir.

Öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimlerine katkı yapması beklenen bu iki yaklaşımın bir başka ortak özelliği öğretmenlere, değerlendirme kaygısından uzak bir ortamda kaygılarını, sorunlarını ve sorunlarını çözmede ileri sürülebilecek olası çözüm önerilerini özgürce tartışabilme olanağını sunmasıdır.



Her iki sistemde görev alan öğretmenlerin görevlerini uygun bir şekilde yürütebilmeleri için yani sistemin başarılı olması için bir eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Gerçekleştirilecek bu eğitimin içeriği ve süresi, ihtiyaca, var olan kaynaklara ve ortama göre değişebilecektir. Ancak meslekî eğitim etkinliklerinin sürekli olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda kılavuz ve akran eğitimcilerin de düzenli olarak eğitim almalarının gerektiği anlaşılacaktır.

## SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunan iki yaklaşımın ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Bu iki yaklaşım meslekî gelişimde başvurulabilecek onlarca yaklaşımdan sadece iki tanesidir. Bu ikisinin seçilmesinin en temel nedeni iki sistemin uygulanabilirliği ve kurumlara maliyetidir. Öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimleri için Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden ayrılan payın çok düşük olduğu bilinmektedir. Öte yandan hizmet içi eğitim için daha fazla kaynak ayrılması, sonucun daha iyi olacağının garantisini de vermemektedir (OECD, 1998). Her şeyden önce öğretmenlerin bu etkinliklerin öneminde inandırılmaları gerekmektedir.

Eğitim sistemimiz içinde bulunan diğer destek kaynakları olarak sözü edilebilecek olan yöneticilerin ve denetim elemanlarının (müfettişler) çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayamadıkları bu konuda yapılan onlarca bilimsel çalışma raporlarında ortaya konulmuştur. Sonuçta öğretmenlere destek olarak ortada tek bir seçenek kalmaktadır, bu da öğretmenlerin bizzat kendileridir. Bu iki yaklaşımda da öğretmenler, yöneticilere, müfettişlere ve diğer parasal kaynaklara bağımlı olmaktan çıkmaktadırlar. Onların tek dayanağı yani destek kaynağı diğer öğretmenlerdir.

Okullarımızda etkili bir eğitimin yapılması nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Nitelikli öğretmen de yalnızca hizmet öncesinde değil hizmet içinde de sürekli olarak kendini yenileyen, çalıştığı ortamdaki hedef kitlenin özelliklerine uygun etkinlikler gerçekleştirebilen öğretmendir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenler arasında psikolojik duvarlar bulunmaktadır. Bu duvarların yıkılması, öğretmenler arasında plânlı bir etkileşimin sağlanmasıyla mümkün olur. Plânlı bir etkileşimin gerçekleştiği ortamda öğretmenler kendi meslektaşlarıyla sorunlarını ve kaygılarını paylaşmakta ve yaşadığı (ve etkili bir öğretmen olmanın önünde duran) sorunları bunları en iyi bilen kişiler olan diğer öğretmenlerden alacağı destekle çözüme kavuşturabilmektedir.

Kılavuz öğretmen ve akran eğitimi programları bir okulda sistematik olarak uygulanabilecek bütün öğretmenlerin birbirlerine yardım ettiği programlar için temel oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenler diğer öğretmenlere etkili birer öğretmen olabilmeleri için yardım ettikleri zaman süreçten özellikle öğrenciler olmak üzere herkes kazançlı çıkmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Anderson, E. M., & Shanon, A. L. (1988). "Toward a Conceptualization of Mentoring". *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). "Federal Programs Supporting Educational Change". Vol. VIII: **Implementing and Sustaining Innovations**. Santa Monica, CA: Rand.
- Darling-Hammond, L. (1984). **Beyond the Commission Reports: The coming crisis in teaching**. Santa Monica, CA: Rand.
- Darling-Hammond, L. (1987). **Who Should Provide Instructional Leadership? The Case for Teacher Involvement**. Unpublished manuscript. Washington, DC: Education and Human Resources Department, Rand Corporation.
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994). **Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession**. New York: Teachers College Press.
- Dillon-Peterson, B. (Ed.). (1981). "Staff Development/Organization Development-Perspective". In B. Dillon-Peterson (Ed.), **Staff Development: Organizational Development** (pp. 1-10). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fish, D. (1995). **Quality Mentoring for Student Teachers: A Principled Approach to Practice**. London: David Fulton Publishers.
- Futrell, M. H. (1988). "Selecting and Compensating Mentor Teachers: A Win-win Scenario". *Theory into Practice*, 27 (3), 223-225.

- Garnston, R. J. (1987). "How Administrators Support Peer Coaching". *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Glassberg, S., & Sprinthall, N. A. (1980). "Student Teaching: A Developmental Approach". *Journal of Teacher Education*, 31 (2), 31, 35-38.
- Gordon, S. P. (1991). *How to Help Beginning Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hagger, H., Burn, K., & McIntyre, D. (1993). *The School Mentor Handbook*. Great Britain: Kogan Page.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Howey, K. R. (1985). "Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative". *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). "The Coaching of Teaching". *Educational Leadership*, 40 (1), 4-8, 10.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine Books.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1992). "Professional Development of Teachers". In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.) (Vol. 3, pp. 1045-1051). New York: Macmillan.
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (1984). *Teachers, Their World, and Their Work: Implications for School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. W. (1984). "Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development". *Teachers College Record*, 86 (1), 84-102.
- Merriam, S. (1983). "Mentors and protégés: A Critical Review of the Literature". *Adult Education Quarterly*, 33 (3), 161-173.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *2001 Yılı Başında Millî Eğitim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- MEB-Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (2003a). *Neden Hizmet İçi Eğitim?* Erişim tarihi: Mart 2003. Web: <http://hedb.meb.gov.tr/anasayfa.html>
- MEB-Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (2003b). *2003 Hizmet İçi Eğitim Plânı*. Erişim tarihi: Mart 2003. Web: <http://hedb.meb.gov.tr/plân/tam.html>
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teachers' Professional Development*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Parkay, F. W. (1988). "Reflections of a protégé". *Theory Into Practice*, 27 (3), 195-200.
- Pearson, M. J. T., & Honig, B. (1992). *Success for Beginning Teachers: The California New Teacher Project - 1988-92*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing and California Department of Education.
- Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). "Reactions to Induction Articles". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 38-41.
- Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Phi Delta Kappa Fastback No. 237. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Schulz, S. E. (1995). "The Benefits of Mentoring". In M. W. Galbraith, & N. H. Cohen (eds), *Mentoring: New strategies and challenges. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 57-67). Number 66, Summer 1995. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Showers, B. (1985). "Teachers Coaching Teachers". *Educational Leadership*, 42 (7), 43-48.
- Stallion, B. K., & Zimpher, N. L. (1991). "Classroom Management Intervention: The Effects of Training and Mentoring on the Inductee Teacher's Behavior". *Action in Teacher Education*, 13 (1), 42-50.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective Strategies for School-based Teacher Preparation*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Varah, J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). "Beginning teachers: Sink or swim?". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 30-34.
- Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Wagner, L. A. (1984). *The California Mentor Teacher Program*. Report on "Making Our Schools More Effective: Proceedings of Three State Conferences". (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249 595).
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Başkanlığı.