

# UYGULAMA ÖĞRETMENİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği

Ercan KIRAZ\*

## Özet

Öğretmen adayları meslekle ilgili kavramsal bilgilerle donatılarak meslekî gelişim açısından deneyim kazanmaları amacıyla okullarda uygulama yaparlar. Bu uygulama sırasında okullarda bulunan uygulama öğretmenleri ile sürekli olarak etkileşim hâlinindedirler. Ancak, okullardaki uygulama öğretmenleri bu etkileşim sırasında kendilerinden istenileni yerine getirebilmekte midir? Bu ölçek geliştirme çalışması öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında uygulama öğretmenlerinden beklentilerini ve uygulama öğretmenlerinin bu beklentileri yerine getirip getiremediğini saptamak için yapılmıştır. Eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören 693 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler ışığında 25 maddelik 5'li Likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek, hâlen uygulama öğretmenliği yapan bireylerin yeterliliklerinin belirlenerek, gelecekte yapılacak uygulama öğretmenliği görevlendirmelerine ışık tutacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Uygulama öğretmeni, öğretimin plânlanması, meslekî gelişim, meslekî rehberlik

## Abstract

Prospective teachers are equipped with the conceptual knowledge regarding the teaching profession and sent to practice to gain professional experience in schools. During this practicum period, they are in prolonged interaction with their supervising teachers. However, do supervising teachers fulfill the expected obligations during the interaction? This scale development study was conducted to underline the teacher candidates' demands from their supervising teachers and whether the supervising teachers meet these demands. In light of the data gathered from 693 university students from different schools of education, a 25-item Likert type scale was constructed. This scale may serve to determine supervisory skills of the present supervising teachers and to shed light for future supervising teacher assignments.

**Key words:** Supervising teacher, instructional planning, professional development, collegial supervision

*Mentoring* ifadesi öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında yabancı kaynaklarda sıklıkla rastlanılan bir kavramdır. Deneyimli olanın deneyimsizin meslekî gelişim sorumluluğunu alması ve ona yol göstererek, meslekî olgunluğu kazandırması yaklaşımı anlamında kullanılır. Araştırıldığında *Mentoring* denilen kavramın çok bilen az ya da hiç bilmeyene öğretmesi ya da öğrenmesine yardımcı olması anlamında kullanıldığı ortaya çıkar. Yeni bir yaklaşım değildir. Homeros'un Odesa romanında, Truva Savaşı'na giden Odesa oğlu Telemakus'u *Mentor* adında bir bilgeye emanet eder. *Mentor*'un görevi Telemakus'un eğitimi ve gelişimini sağlamaktır (Dimock, 1989). Yabancı kaynaklarda *Mentoring* olarak adı geçen bu kavramın kökleri çok öncelere dayanmakta ve günümüzde söz konusu olan aday öğretmen-uygulama öğretmeni etkileşiminin temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, yaşça büyük ve deneyim sahibi olanın genç ve deneyimsiz olanın gelişiminden sorumlu olmasıdır. Deneyimli olanın deneyimsiz olana yardımda bulunması, kavramsal bilgi aktarımından ziyade, var olan bilgilerin organize edilerek işe koşulması ile ilgilidir.

Günümüze doğru yaklaştıkça, mesleğe aşamalı bir şekilde hazırlanan öğretmen adaylarının meslekî deneyimi ve olgunluğu kazanmasında uygulama yapma gerekliliğinin de yeni bir yaklaşım olmadığı, uygulama sürecinde deneyimli olandan yardım alınması gerektiği görüşü 1900'lü yılların başına kadar gitmektedir. John Dewey'in 'öğrenen merkezli' öğretmen yetiştirme yaklaşımına öncülük yapmasıyla, öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitiminde uygulama boyutu ön plâna çıkmıştır. Ancak, 1980'lere kadar uygulama süreci genellikle öğretmen adaylarının okullara sınıf ve okul ortamını gözlemek amacıyla gönderilmesi olarak algılanmıştır. Bu yaklaşım hizmet öncesi öğretmen eğitiminde meslekî deneyimin kazanılması bakımından yeterli olmasa da, öğretmen eğitiminin evrimi açısından bakıldığında şimdiki uygulamalara temel olma özelliğini taşımaktadır.

1980'li yılların ortalarına doğru öğretmen yetiştirme yaklaşımları derinlemesine ele alınarak, (Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986) gözlem boyutunun sınıf içi uygulamalarla desteklenmesi, öğretmen eğitimin bütünsel boyut kazanması ve kavramsal bilgilerin gözlem ve uygulama yoluyla pekiştirilmesi yani kavram-gözlem-uygulama yaklaşımı ön plâna çıkmıştır.

---

Yazışma adresi: \*Yard. Doç. Dr. Ercan Kiraz, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 06531 Ankara.

Öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama olmaksızın sadece gözlem yaparak öğretmenlerin mesleğe alınması ne kadar doğrudur? Değişik meslek gruplarında (örneğin tıp, hemşirelik, askerlik v.b.) uygulama yapılmaksızın meslek sahibi olmak imkânsızsa, sadece gözlem yaptırmak yoluyla öğretmenlere çocukların öğretim sorumluluğunun verilmesi yanlış olacaktır. Bu yüzden, öğretmen yetiştirme programları kapsamında verilen kavramsal derslerin gözlem yoluyla pekiştirilmesi yaklaşımına uygulama boyutu da eklenmiş, okullarda görevli öğretmenlere önemli sorumluluklar vermeye başlanmıştır. Öğretmenler rutin öğretim faaliyetleri yanında, sınıflarında uygulama amacıyla bulunan öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerinden de sorumlu olmaya başlamıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen adaylarının meslekî olgunluğu kazanmasında uygulama sürecine ağırlık verilmesiyle uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi rolü yani Mentoring sorumluluğu ortaya çıkmıştır. Ancak, bu rolün ya da sorumluluğun doğru algılanması ve yerine getirilmesi, öğretmen eğitiminde başarılı sonuçlar alınması bakımından önemlidir. *Roller ve sorumluluklar nelerdir? Uygulama öğretmeni olmak ne tür meslekî ve iletişim becerileri gerektirir?* konusu sürekli araştırılmakta ve tüm dünyada benzer sonuçlara varılmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerinde uygulama boyutunun ve uygulama öğretmenlerinin olumlu etkilerinin yanı sıra (Coulon ve Byra, 1997; Talvitie, Peltokollio ve Mannisto, 2000) olumsuz bazı sonuçları da ortaya çıkarmıştır (Guyton ve McIntyre, 1990; Koerner, 1992). Uygulama öğretmenlerinin rolleri konusunda bir fikir birliği olmasına rağmen sorumluluklarının neler olduğu güncel bir tartışma konusudur. Roller açısından ele alındığında, uygulama öğretmenlerinin, genel olarak, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bakımından yetkin bireyler olması ve bunları davranışları ile göstererek öğretmen adaylarına örnek olması olarak algılanmaktadır. Ancak asıl önemli olan, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki sorumluluklarının neler olduğudur. Bu alanda yapılan araştırmalardaki bulgular (Bell ve Gilbert, 1994; Coulon, 2000; Darling-Hammond, Bullmaster & Cobb, 1996; Fenstermacher, 1990; Kettle ve Sellars, 1996; Koerner, 1992; Reecer, 1995; Slick, 1995) uygulama öğretmenlerinin önemli bir kısmının sorumluluklarını tam olarak bilmedikleri, yerine getirmede zorluk yaşadıkları, yanlış algıladıkları ve adayların nitelikli yetiştirilmelerine amaçlandığı gibi katkıda bulunamadıkları yönündedir. Uygulama öğretmenlerinin sorumluluklarını doğru olarak algılayamamaları hizmet öncesi programların amacına ulaşmasını da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Sorumluluklar hakkındaki genel kanı; öğretmen adayının çirak uygulama öğretmenin usta olduğu ve sorumluluğun ise adaya belirgin bazı öğretim yaklaşımlarının empoze edilmesidir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Kapuscinski, 1997; Kiraz, 2002; Posner, 1993). Daha da önemlisi öğretmen adaylarının fakültelerde öğrendikleri bilgilerin göz ardı edilmesi ya da uygulama sürecinde hizmet öncesi programların içeriğine değer verilmemesi hususu, uygulama öğretmenleri arasında yaygın bir kanı olarak bulunmaktadır (Lemlech, 1995; Reecer, 1995).

Günümüzde nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçimi ve aday öğretmenlerin nitelikli öğretmenlerinin sınıflarına gönlendirilmesi, öğretmen eğitimcilerinin üzerinde önemle durduğu konuların başında gelmektedir (Manafı, 2000). Rol ve sorumluluklarını doğru algılayan ve kendisinden beklenenlerin farkında olan uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerine olumlu katkılarda bulunabileceklerdir. Uygulama öğretmenliği becerilerini sergileyemeyen öğretmenlerle etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının ise meslekî anlamda birtakım sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Yukarıdakilerden de anlaşılacağı gibi, uygulama öğretmenlerinin sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmeleri ile yeterlilikleri arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretmenler sorumluluklarının farkında olabilir ancak sorumlulukların yerine getirilmesinde yeterli bireysel ve akademik donanıma sahip olmayabilir. Bu durum öğretmen adaylarına meslekî anlamda katkıda bulunabilmelerini olumsuz olarak etkileyebilir.

Araştırmalarda, öğretmen adayları meslekî anlamda en çok hangi konularda yardıma gereksinim duyarlar konusuna sıklıkla rastlanmakta ve öğretimin plânlanması, sınıf içi disiplinin sağlanması/sınıf yönetimi, öğretimin değerlendirilmesi, öğretim materyelinin seçilmesi ve öğretim teknikleri konuları ön plâna çıkmaktadır (Lemlech, 1995). Bununla ilişkili olarak, yukarıda adı geçen alanlarda uygulama öğretmenlerinin becerileri konusunda da çalışmalar yapılmış ve ön plâna çıkan; iletişim becerileri, meslekî rehberlik, dönüt verme şekil ve yaklaşımları, meslekî dil ve motivasyon gibi noktalar olmuştur (Tomlinson, 1998).

Yukarıda değinilenlere bakıldığında, uygulama öğretmenlerinin seçiminin şansa bırakılmaması, seçimin hem öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerine yönelik istek ve beklentileri doğrultusunda hem de öğretmen yetiştiren programların amacına yönelik olması üzerinde önemle durulması gereken hususlar olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır.

## **Amaç**

Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce lisans eğitimlerinin önemli bir kısmını uygulama okullarında kendilerine rehberlik yapan öğretmenlerle birlikte geçirirler. Öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutu süre bakımından ülkeler hatta kıtalar arası farklılıklar göstermesine rağmen içerik olarak genelde benzerlikler göstermektedir. Bu süre, Yeni Zelanda'da dört haftalık bir zaman dilimine yayılırken, Almanya, Fransa, Lüksemburg, Belçika ve Çin'de 1 yıldır. Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulama süresi eyaletler arasında ufak farklılıklar göstermesine rağmen genelde 8 haftadan iki sömestire kadar olan 12-15 haftalık bir uygulamayı içerir (Cobb, 1999). Türkiye'de ise bu süre 3 sömestire bölünmüştür.

Öğretmen adaylarının uzunca bir süreyi uygulama yapmaya harcadığı ve uygulama öğretmenleri ile sürekli olarak etkileşimde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adayının bu etkileşimden azamî olarak yararlanmasının ve dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin doğru olarak seçilmesinin önemli bir konu olduğu açıktır.

Bu araştırmayla, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutunda, uygulama öğretmenleri ile meslekî etkileşimde bulunan öğretmen adaylarına rehberlik edecek olan öğretmenlerin seçiminde kullanılması için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırmanın bulguları yüksek öğrenim düzeyinde öğretmen yetiştiren dört üniversitenin öğretmen yetiştiren programlarında öğrenim gören 690 son sınıf öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlıdır.

## **Yöntem**

### **Katılımcılar**

Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde yüksek öğrenimlerinin son yarı yılında öğrenim gören ve 'öğretmenlik uygulaması' sürecinde okullarda uygulama yapan 690 eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adayları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

### **Ölçeğin Geliştirilmesi ve Veri Analizi**

Şüphesiz uygulama öğretmenlerinin rehberlik becerilerinin belirlenmesinde en önemli veri kaynağı onların sınıflarında uygulama yapmakta olan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerinde ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentileri ise uygulama öğretmenlerinin rol ve görevlerinin tanımlanmasında önemli verilerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının nelere ihtiyaç duyduğu ve beklentileri konusunda derinlemesine bilgiye gerek olduğu düşüncesi ile 30 öğretmen adayından elde edilen nitel veriler ölçeğin oluşturulmasına temel oluşturmuştur.

İlk olarak, uygulama sürecinin üçte ikisini tamamlamış olan öğretmen adaylarına duyuru yapılarak araştırmanın amacı bildirilmiş ve 30 öğretmen adayı gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Büyük grup görüşmesi yapılmış ve öğretmen adayları iki gruba bölünmüştür. Birinci grupta uygulama öğretmenlerini rehberlik becerileri bakımından yeterli gören 13, ikinci grupta ise uygulama öğretmenlerini yetersiz bulan 17 öğretmen adayı yer almıştır. Daha sonra bu gruplar kendi içlerinde bölünerek birinci gruptan 2 ve ikinci gruptan 3 küçük grup oluşturulmuştur. Bu gruplarla Krueger ve Casey'in (2000) önerileri doğrultusunda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde yer alan açık uçlu soruların oluşturulmasında 30 kişilik grupla yapılan ilk görüşmeden elde edilen nitel veriler kullanılmış ve sorular daha anlamlı hâle getirilmiştir. Her bir grupla yapılan görüşme yaklaşık 90 dakika sürmüştür ve veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kaydı yapılmıştır. Elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiş ve içerik analizi tekniği (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990) kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme kayıtlarında uygulama sürecindeki rehberlik becerilerine yönelik temalar aranmış ve elde edilen temalara kısa tanımlamalar verilmiştir. Daha sonra, temalar değişik kategoriler altında toplanarak 8 kişilik bir grupla yeniden görüşmeler yapılmış ve verilerin analizi sonucunda elde edilen veri kodları "öğretim becerileri", "öğretimin plânlanması", "meslekî iletişim", "profesyonel dil" ve "rehberlik hazırlığı" gibi kategoriler altında toplanmıştır.

Birinci aşamadaki nitel veri toplama ve analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı 74 maddelik kapalı uçlu beşli Likert tipi ve 2 açık uçlu sorudan oluşan ölçeği hazırlayarak, öğretmenlik uygulamasında deneyim sahibi öğretim üyelerine vermiş ve kapsam geçerliliğine bakmıştır. Öğretim üyelerinden maddelerin tanımlanması, gereksiz maddelerin çıkarılması, karmaşık ve anlaşılması güç maddelerin düzeltilmesi gibi konularda dönüt alınmış, yapılan düzeltmelerden sonra 39 öğretmen adayına maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı konusunda dönüt vermeleri amacıyla ön deneme yapılarak ölçek hakkında görüşleri alınmıştır. Gerek

öğretim üyeleri gerekse öğretmen adaylarından gelen değerlendirmeler sonunda ölçek 46 maddelik 5'li Likert tipi kapalı uçlu ve 2 maddelik açık olmak üzere 48 sorudan oluşmuştur.

Ölçeğin son hâlini ortaya çıkarmak ve uygulama öğretmenlerinin rehberlik becerilerini ve beceri alanlarını ortaya koymak üzere ölçek, 663 öğretmen adayına uygulanmıştır.

### Bulgular

Geliştirilen 46 maddelik 5'li Likert tipi ölçeğin 663 öğretmen adayına uygulanması sonucunda adaylar kendilerine uygulama sürecinde rehberlik yapan öğretmenlerini 5=oldukça yeterli, 4=iyi, 3=kısmen yeterli, 2=zayıf ve 1= kesinlikle yetersiz olmak üzere değerlendirmişlerdir. Yapılan bu değerlendirmenin birincil amacı, uygulama öğretmenlerin rehberlik yapabilme becerilerinin belirlenmesinden ziyade, öğretmen adaylarının en çok hangi alanlarda ve konularda yardıma ihtiyaç duyduğu ve uygulama öğretmeninin bu ihtiyaçları karşılayabilme yeterliliğini ortaya koymaktır. Dolayısıyla ölçek, bir yandan öğretmen adaylarının en çok yardım bekledikleri konuları belirlerken, diğer yandan da uygulama öğretmenlerinin bu beklentilere yönelik becerilere sahip olup olmadıklarını da ortaya çıkarmakta kullanılmıştır.

**Çizelge 1: Uygulama Öğretmeni Yeterlik Ölçeği (UÖYÖ)**

Yeterlik Alanları	Madde No	Döndürülmüş	Faktörler İçin			Yük	Madde-Toplam	Üst %27-Alt%27
			Değerleri					
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör 3			
ÖP	1	0,820	0,126	0,179	0,711	24,87		
	2	0,800	0,225	0,152	0,736	28,74		
	3	0,794	0,135	0,272	0,748	27,14		
	4	0,773	0,252	0,257	0,783	30,95		
	5	0,769	0,212	0,311	0,789	31,27		
	6	0,758	0,214	0,312	0,784	32,44		
	7	0,688	0,297	0,262	0,752	29,24		
	8	0,684	0,278	0,342	0,782	31,20		
	9	0,661	0,283	0,409	0,801	32,57		
	10	0,616	0,327	0,217	0,700	22,96		
	11	0,608	0,290	0,235	0,689	26,91		
	12	0,174	0,778	0,235	0,651	20,46		
	13	0,160	0,778	0,225	0,637	20,79		
	14	0,255	0,768	0,241	0,701	24,59		
MR	15	0,314	0,722	0,126	0,656	20,96		
	16	0,299	0,677	0,369	0,749	31,36		
	17	0,239	0,641	0,374	0,694	23,53		
	18	0,365	0,549	0,356	0,717	24,59		
	19	0,181	0,300	0,761	0,671	20,45		
	20	0,385	0,212	0,701	0,731	23,58		
UH	21	0,352	0,306	0,655	0,733	26,39		
	22	0,365	0,230	0,649	0,700	21,59		
	23	0,375	0,171	0,568	0,643	21,92		
	24	0,326	0,246	0,514	0,624	18,43		
	25	0,112	0,301	0,491	0,503	14,67		

\*\*\* p< .001

ÖP=Öğretimin Plânlaması, MR=Meslekî Rehberlik, UH= Uygulamaya Hazırlık

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede temel bileşenler analizi (principle-components exploratory factor analysis) yöntemi kullanılmıştır. Analiz, öz değerleri 1'in üzerinde ve toplam varyansın %66.04'ünü açıklayan beş faktörde toplanmıştır. Madde alt test korelasyonu .45'in altında olan 4 madde ve birden fazla faktörde .40'in üzerinde olan 3 madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. İkinci tekrar sonucunda, öz değerleri 1'den büyük 3 faktör toplam varyansın % 63.34'ünü açıklamıştır. Birinci faktörün öz değeri 12.630 ve varyansın %50.52'sini, ikinci faktörün öz değeri 2.070 ve varyansın % 8.278'ini ve üçüncü faktörün öz değeri ise 1.137 ve varyansın % 4.549'unu açıklamıştır. Ölçek son hâliyle herhangi bir faktörde madde-alt test korelasyonu bir faktörde .50'den fazla ve aynı madde için diğer faktörlerde .40'in altında bulunan 25 maddeden oluşmuştur. Sadece 1 madde .40'tan fazla yüklenmiştir (birinci faktörde .661 ve üçüncü faktörde .409) ve bu madde kapsamı

itibarıyla ölçekten çıkarılmamıştır. Araştırmacılar tarafından ortak olarak kabul gören yüklenme miktarının .45 olduğu ve madde sayısının az olduğu durumlarda ise .30'un da kabul edilebilir olduğu düşünüldüğünde ölçekteki tüm maddeler bu yüklenme miktarının üzerindedir (Kline, 1994). Çizelge 1'den anlaşılacağı gibi, ölçekte yer alan maddelerin rotasyon sonrası faktör yükleri .491 ile .820 arasındadır. Bu bulgu, ölçekte yer alan her bir maddenin uygulama öğretmeni yeterliklerini açıklayabildikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Ölçeğin döndürülmüş faktörler için yük değerlerine bakıldığında 25 maddenin üç boyutta toplandığı görülmektedir. Bunlar 11 maddeden oluşan Öğretimin Plânlanması (ÖP), 7 maddeden oluşan Meslekî Rehberlik (MR) ve yine 7 maddeden oluşan Uygulamaya Hazırlık (UH) boyutlarıdır. Boyutlar kısaca açıklanacak olursa; birinci boyut olan ÖP öğretim, ders plâni, öğretim modelleri ve öğretim materyelleri gibi maddeleri içerir. İkinci boyut MR öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaptıkları etkinliklere yönelik dönüt, meslekî iletişim, yapıcı yaklaşım ve eleştiri gibi unsurları içerirken, üçüncü boyut (UH) ise uygulama öğretmenin verimli bir rehberlik ve yardım yapabilmesine yönelik maddelerden oluşmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ölçütü ve Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları ÖP için .95; MR için .91 ve UH için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .96 olarak bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında güvenilirliğe ilişkin bulgular yeterli sayılabilir.

Ölçekle ilgili başka bir konu ise faktörler arasında korelasyonun olup olmadığıdır. Bu durumun açıkladığı önemli bulgu şöyle özetlenebilir: Eğer uygulama öğretmeni bir alanda başarısız ise diğer alanlarda da başarısız olması muhtemeldir. Tersi durumda da aynı şekilde çıkarsamada bulunmak mümkün olabilir. Başarılı bir uygulama öğretmeni bir alandaki başarısını diğer alanlarda da gösterebilir. Şöyle ki; *öğretimin plânlanması* sürecinde plânlama bilgi ve becerisine sahip olan bir uygulama öğretmeni *meslekî rehberlik* bakımından öğretmen adayı tarafından hazırlanan öğretim plânına daha verimli dönüt verebilir ve katkıda bulunabilir; dönüt verme sürecinde daha yapıcı ve yansıtmacı bir tavır sergileyerek *uygulama süreci için hazır olduğu* ve uygulamanın amaçları doğrultusunda rol ve sorumluluklarının farkında olduğu mesajını verir. Bu tür örnekler artırılabilir, fakat bu çalışmada asıl önemli olan korelasyonla ilgili bulgulardır ki, bunlar faktörler arası korelasyonun olduğudur (Çizelge 2). Bir başka deyişle, uygulama öğretmenlerinin bir alanda yeterli olmaları rehberlik sürecinin başarılı olacağı anlamına gelemez. Uygulama öğretmeni seçiminde her üç alanda yeterli olan öğretmenlerin uygulama sürecinde aday öğretmenlere rehberlik etmeleri doğru olacaktır.

**Çizelge 2: UÖYÖ Betimsel İstatistikler**

Madde Sayısı	X	S	Ortanca	En		Korelasyon		
				Düşük Puan	Yüksek Puan	F2	F3	
ÖP	11	27,23	11,70	25,00	11	55	.657***	.740***
MR	7	22,85	7,44	24,00	7	35	-	.714***
UH	7	21,53	6,74	22,00	7	35	-	-

\*\*\* p< .001

ÖP=Öğretimin Plânlanması, MR=Meslekî Rehberlik, UH= Uygulamaya Hazırlık

## Sonuç

Öğretmen adayları lisans öğrenimi boyunca almış oldukları kavramsal bilgileri davranışa dönüştürmek, öğretmenlik uygulaması yapmak amacıyla okullara gönderilirler. Meslek hakkında en temel bilgiler belki de bu süreçte kazanılır. Kavramsal bilgiler uygulamaya dönüştürülür ve öğretmen adayı aktif olarak öğretim sürecine katılırken, kendi öğretmenlik performansı hakkında da bilgi sahibi olur. Şüphesiz ki, birkaç ders vermekle öğretmenlik hakkında yeterlilik kazanılması güçtür, deneyimin kazanılması zaman gerektirir. Ancak önemli olan, öğretmenlik uygulaması sürecinde geçen zamanın en verimli şekilde kullanılmasıdır. Mesleğe başlayan yeni öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını kendi başlarına deneme-yanılma yoluyla yerine getirmelerine fırsat vermemek ve onları uygulama sürecinde meslek hakkında en iyi şekilde donatmak görev ve sorumluluğunu alan uygulama öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Öncelikle uygulama öğretmenlerinin seçimi doğru olarak yapılmalıdır. Araştırmalarda, uygulama öğretmenliğini isteyerek yapan bireylerin, adayların meslekî gelişimine olumlu katkıları olduğu, bunun tersi olarak kendilerine verilen bu görevin bir *angarya* olduğunu düşünen uygulama öğretmenleri ile çalışan adayların başarısız olduğu ve mesleğe karşı olumsuz tavırlar geliştirdiği türünde bulgular vardır (Koerner, 1992). Başka bir önemli nokta ise, sadece istekli olmak başarılı uygulama öğretmeni olunacağı anlamına gelmemelidir. Uygulama öğretmeni olacak bireyler bu süreç hakkında bilgi sahibi olan, öğretmen adaylarının sahip olduğu akademik bilgiye saygılı, kişiler arası iletişimde becerili, dönüt verme sürecinde etkin ve meslekî gelişime açık olan

bireylerden seçilmelidir. Uygulama süreci hakkında yanlış olan kanı; uygulama öğretmeninin öğretmen adayını kendi öğretim yaklaşımı doğrultusunda şekillendireceğidir. Bunun yerine, uygulama öğretmeninin adayın kendi öğretim yaklaşımını oluşturmada yönlendirici rolü ön plânda olmalıdır.

Yukarıda söz edilen hususlar dikkate alındığında, uygulama öğretmenlerinin seçiminin, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu açıktır. Bu alanda yabancı ülkelerde yapılmış araştırmalarda da uygulama öğretmenlerinin dikkatle seçilmesi gerektiğine ilişkin görüşler vardır. Phillips ve Bagget (2000) uygulama öğretmeni seçiminde bazı ölçütler bulunmasına rağmen bu ölçütlerin çok yüzeysel olduğunu, Henry (1995) birçok okulda uygulama öğretmenliği ölçütü aranmaksızın öğretmen adaylarının sınıflara yerleştirildiğini ve Purkey (1995) uygulama öğretmeni seçiminin tamamen ilgili okul idaresi tarafından yapıldığını belirterek eleştirilerini ortaya koymuşlardır. Türkiye’de yapılan uygulamalarda da yukarıdakilere benzer yaklaşımlar vardır. Uygulama öğretmenlerinin seçimi gelişigüzel ve bir ölçüt aranmaksızın yapılmaktadır. Var olan ölçütler ise daha çok meslekî deneyimin hizmet yılı açısından ele alınmasından ya da okul idaresinin seçim konusundaki inisiyatifinden öte değildir.

Daha önce de belirtildiği gibi, uygulama öğretmenlerine öğretmen adayı gönderilirken daha seçici olunması gereklidir. 663 öğretmen adayından alınan görüşler doğrultusunda ortaya çıkan bu ölçek fakülteler tarafından uygulama öğretmeni seçiminde kullanılabilir. Ölçek, uygulama sürecini tamamlamış olan öğretmen adaylarına uygulanarak daha sonraki uygulamalarda görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi bakımından kullanışlı olacağı gibi, fakültele bölgele görev yapan ve uygulama öğretmenliği niteliğine sahip olan öğretmenler hakkında sayısal ve niteliksel verilere sahip olma fırsatını sağlayabilecektir. Ölçekteki maddeler süreç içerisinde daha da geliştirilebilir ya da ihtiyaçlar doğrultusunda benzer ölçeklerin oluşturulmasına yön verebilir.

Araştırmacılar bu ölçeğe ekleyecekleri demografik sorularla (örneğin: cinsiyet, uygulama öğretmeninin meslekteki yılı, öğretmen adayının cinsiyeti, aynı anda uygulamada bulunan öğretmen adayı sayısı, fakültele bölümler, uygulama okulu türü, uygulamanın yapıldığı il-ilçe v.b.) daha kapsamlı araştırmalar yaparak alana önemli katkılarda bulunabilirler.

UÖYÖ’nün bir başka katkısı ise uygulama öğretmenlerinin yetersiz olduğu alanların belirlenerek bu alanlarda ilgili üniversite ve fakülte tarafından seminerlerin plânlanması ve uygulama öğretmenliği misyonunun doğru algılanarak yerine getirilmesi olabilir.

• Not: Ölçek ekte verilmiştir.

### **Kaynaklar**

Bell, B. ve Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, (10)5, 483-497.

Carnegie Forum’s Task Force (1986) A nation Prepared: Teachers for the 21st century. *The Cronicle of Higher Education*, 32(12), 43-54.

Cobb, V. L. (1999). An international comparison of teacher education. ERIC *Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*: Washington DC.

Coulon, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers’ task statements on student teachers’ pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34(2). 284-297.

Coulon, S. C. ve Byra, M. (1997). Investigating post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The Physical Educator*. 54(1),2-10.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., ve Cobb, V.L. (1996). Rethinking teacher leachership through professional development schools. *The Elementary School Journal*. 1, 88-106.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, (76)8, 597-604.

Dimock, G. E. (1989). *The unity of the Odyssey*. Amherst: The University of Massachussts Press.

- Fenstermacher, G. D. (1990). The place of alternative certification education of teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3),155-185.
- Guyton, E. ve McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Henry, M. A. (1995). Supervising student teachers. In Gloria Appelt Slick (Ed.). *Making the difference for teachers* (19-31). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. East Lansing, MI: ED 270454.
- Kapuscinski, P. (1997). The collaborative lens: A new look at an old research study. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Ktetz, & M. Maeers (Eds.), *Recrating relationships collaboration and educational reform*. State University of New York Press.
- Kettle, B. ve Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12, 1-24.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Meslekî Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, (1)2, 183-196.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2000). *Focus group: Apractical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Lemlech, J. K. (1995). *Becoming a professional leader*. New York: Scholastic.
- Manafu, M. (2000). Reflections on field experience. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 307-309.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Phillips, T.M. ve Bagget-McMinn, S. (2000). Southeastern selection criteria for cooperating teachers. *Education*, 121(1), 177-185.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Posner, G. J. (1993). *Field experience: A guide to reflective teaching*. New York & London: Longman
- Purkey, W. W. (1995). Preparing invitational teachers for next-century schools. In Gloria Appelt Slick (Ed.), *Making the difference for teachers* (pp. 1-18). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Reecer, M. (1995). Talking substance: Common curriculum and time together bring depth and direction to teacher discussions. *American Educator*. (19)2, 26-32.
- Slick, G. A. (1995) Making the difference for teachers: The field experience in actual practice. Thousan Oaks, CA: Corwin Press.
- Talvitie, U., L., Peltokollia, ve Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44(1), 79-88.
- Tomlinson, P. (1998). *Understanding mentoring*. Buckingham: Open University Press.

**Sevgili Öğretmen Adayı,**

Okullarda yaptığınız uygulamalarda sürekli etkileşimde bulunduğunuz ve sizin mesleki gelişiminizden sorumlu olan uygulama öğretmenlerinizin rehberlik yapabilme becerileri ile ilgili yapılan bir araştırmaya veri toplanması amacıyla size verilen bu anketi doğru ve samimi olarak doldurmanızı rica ediyorum. Ankette hiçbir yerde isim istenmemektedir. Lütfen isim yazmayınız.

Bu ankette toplam 25 soru ve 2 açık uçlu soru yer almaktadır. Katkınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

**A****B****Üniversite ve****Fakülteniz:**.....**Bölümünüz:**.....**Cinsiyetiniz:** 1 Bay( ) 2 Bayan( )**Uygulama Öğretmeniniz:** 1 Bay( ) 2 Bayan( )**Uygulama öğretmeninizin meslek yılı** 3-5( ) 6-9( ) 10-14( ) 15-20( ) 21 ve üzeri( )**Sınıfta aynı anda kaç aday uygulama yaptınız** 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( ) 6( ) 7( ) 8( ) 9( ) 10( ) ve üzeri

Aşağıda sorularda uygulama öğretmenlerinden beklentiler yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak, uygulama öğretmenlerinden **beklentilerinizi A sütununun** altına, **sizin uygulama öğretmeninizin** bu özelliklere **sahip olma derecesini ise B sütununun** altına işaretleyiniz..

**Uygulama  
Öğretmenlerinden  
BEKLENTİLER**

Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
---------------------------	-------------	------------	--------------	----------------------------

**Sizin Uygulama  
Öğretmeninizin  
BEKLENTİLERE  
SAHİP OLMA  
YETERLİLİĞİ**

Oldukça Yeterli	Yeterli	Orta düzeyde Yeterli	Az Yeterli	Yeterli Değil
-----------------	---------	----------------------	------------	---------------

1. Uygulama öğretmeni öğretmenlik uygulamasının amaçları doğrultusunda plânlamalarını önceden yapmalıdır.					
2. Öğretmen adaylarının yapacakları gözlem ve etkinlikler için sınıf içi fizikî koşullarda düzenlemeler yapmalıdır.					
3. Öğretmenlik uygulamasının amacı ve uygulama öğretmenliğinin rol ve görev tanımı hakkında bilgili olmalıdır.					
4. Etkili rehberlik yapabilme konusunda meslekî yetkinliğe sahip ve gelişime açık olmalıdır.					
5. Rehberlik yapacak uygulama öğretmeninin aday öğretmene ve uygulama sürecine yönelik tavrı olumlu olmalıdır .					
6. Uygulama hakkında temel konuları öğretmen adayı ile uygulamanın başlangıcında konuşmalıdır.					
7. Aday öğretmen kılavuzunu öğretmen adayı ile birlikte incelemeli ve uygulama için gerekli materyal, araç-gereç ve diğer malzemeleri önceden belirleyerek hazırlık yapmalı ve/veya yapılmasını sağlamalıdır.					
8. Ders plâni yapma konusunda örnek olmalıdır.					
9. Öğretmen adayı ile örnek ders plânları üzerinde birlikte çalışmalıdır.					
10. Bir ders plânında bulunması gereken bölümler hakkında öğretmen adayını bilgilendirmelidir..					
11. Aday öğretmenin kendi ders anlatımında kullanacağı ilk ders plânını adayla birlikte hazırlamalıdır.					
12. Dersini işlediği sırada gözlem yapmakta olan aday öğretmene kendi ders planını vererek gözlem yapmasını sağlamalıdır.					
13. Aynı konu için öğretmen adayından bir ders planı yapmasını istemeli ve kendi hazırladığı ders plânı ile öğretmen adayının ders planı üzerinde karşılaştırmalar yaparak dönüt vermelidir.					
14. Dersin hedef ve davranışları belirlenirken öğretmen adayını yönlendirmelidir.					
15. Hedef ve davranışlara göre öğretim modelinin nasıl seçilmesi gerektiği hakkında açıklayıcı bilgiler vermelidir.					
16. Öğrenme-öğretme süreçlerinin herbirinin farklı derslerde gözlenebilmesine olanak sağlamalıdır.					
17. Kullandığı öğretim metodunu seçme nedenini gerekçeleri ile öğretmen adayına açıklamalıdır.					
18. Hangi öğretim materyellerinden dersin hangi aşamasında nasıl yararlanmanın gerektiği konusunda bilgi vermelidir.					



Olduğuça Yeterli	Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Az Yeterli	Yeterli Değil

Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum

19. Öğretmen adayının ders işleyişi sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar hakkındaki görüş ve önerilerini ders sonuna saklamalıdır.
20. Öğretmen adayı dersine başlamadan önce bilmesi ve dikkat etmesi gereken noktalar konusunda bilgi vermelidir.
21. Öğretmen adayının fakültede izlediği hizmet öncesi program hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olması ve öğretmenin adaylarının fakültede öğrendiklerini uygulamalarına fırsat vermelidir.
22. Dönüt verme sürecinde iletişim iki yönlü olmalı, konuşmayı sürekli olarak uygulama öğretmeni yapmamalı ve öğretmen adayına eleştiriyi yöneltmişse, eleştirilere cevap verme fırsatı tanımalıdır.
23. Öğretmen adayının öğretmenlik performansını değerlendirenken tarafsız ve adil bir değerlendirme yapılmalıdır.
24. Uygulama öğretmeni sınıfına gelen adayı bir "çırak" olarak değil bir "meslektaş" olarak görmelidir.
25. Dönüt verme sürecinde olumlu tavrı içinde bulunmalı, beklenmeyen durumlarda bile eleştirilerini yapıcı bir şekilde adaya sunmalıdır.

Lütfen Aşağıdaki iki soruyu ayrıntılı olarak cevaplandırınız.

1. Uygulama sürecindeki deneyimlerinizi düşündüğünüzde, meslek yaşamınızda uygulama öğretmeni olarak görev yapacak olursanız, nitelikli bir uygulama öğretmeni olabilmek için en çok nelere dikkat ederdiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Uygulama öğretmeninizin rehberlik yapabilme becerileri hakkında yukarıdakilerden farklı olarak belirtmek istedikleriniz varsa lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Editöre Not:

Bu 25 açık uçlu ve 2 kapalı uçlu sorudan oluşan Likert tipi form, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan nihaî ölçektir. Ölçek için veri toplama aşamasında, araştırmacı, çift yönlü veri toplama amacıyla ölçeği iki boyutlu olarak kullanmıştır. Birinci boyutta, aday öğretmenlerin uygulama sürecindeki beklentileri yer alırken, ikinci boyut uygulama öğretmenlerinin beklentileri karşılayabilme derecesi ile ilgilidir. Birinci boyuttan elde edilen veriler ölçek geliştirme çalışmasında kullanılmıştır. İkinci boyut verileri ise, mevcut durumu ortaya çıkarması açısından önemli görülüp yurt dışında yayımlanmak üzere kullanılmıştır.

Anket bitmiştir. Teşekkür ederim.  
Araştırmacının İsmi

## *Summary*

### **SUPERVISING TEACHER COMPETENCY SCALE (STCS)**

**Ercan KIRAZ\***

Theoretically, teacher education institutions select their master teachers based on experienced teacher's expertness. However, in reality many teacher education institutions cede this privilege to the cooperating school districts. Staff development opportunities designed to assist supervising teachers in their implementation of improved programs are needed. Because, improved opportunities for pre-service teachers to practice and implement the information learned in their professional studies will occur only if classroom teachers are an integral part of the effort to provide those pre-service opportunities. Despite the varying opinions regarding the changes needed in teacher education, the clinical phase continues to be an essential component. In many instances field-based experiences (clinical phase) appear to undermine the theoretical work being done at the university because the supervising teachers do not question the wisdom of practice or model a variety of effective teaching strategies. Most disconcerting is the one that supervising teachers do not appear to provide appropriate feedback to student teachers.

In many instances, the field experiences are viewed by pre-service teachers, supervisors, and teacher educators as less than beneficial to teacher education. Because, many supervising teachers are determined to show that their way is the best way to teach and, as a consequence, they undermine the knowledge of student teachers. Consequently, it becomes important that supervising teachers be selected carefully and should have the ability to help student teachers improve their own teaching strategies.

The preliminary purpose of this study is to delineate the areas student teachers need help. Findings indicated that teacher candidates demand assistance in three specific areas, instructional planning, preparation for field experiences and collegial supervision. However, the ultimate purpose of the study is to construct a scale that investigates the competency of the supervising teachers in relation to demonstrating effective supervisory skills. Then, guide teacher education institutions in selecting their cooperating schools and the supervising teachers in an appropriate manner so that the teacher candidates may benefit from clinical experience of teaching at an optimum level.

For the purposes mentioned above, the researcher gathered both qualitative and quantitative data from 693 individuals who are affiliated with teacher education programs in four universities in Ankara, Turkey. After initial qualitative data gathering and analyzing these qualitative data, main data collection instrument STCS was constructed in different stages. Final instrument consisted of 25 Likert-type questions in three different domains of teaching practice. Namely these are: Instructional Planning, Preparation for Supervision and Collegial Supervision. The over all reliability of the scale was .96. The reliability of the three dimensions of the scale was found as .95 for Instructional Planning, .91 for Collegial Supervision, and .86 for Preparation for Supervision. As expected there was a positive correlation among the dimensions of the scale (see Çizelge 2).

This scale development study may serve for several purposes. Although some of the purposes mentioned earlier, in addition, the researchers may include some demographic information to the scale and delineate the purpose of their studies in accordance with their areas of expertise. As a last word, from the results of this study, individuals and institutions may find this study appropriate toward gathering data in ameliorating their teacher education programs and take actions in improving supervising teachers' supervisory skills in relation to effective supervision.