



UYGULAMA ÖĞRETMENİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

MENTOR EFFICACY SCALE

Doç.Dr. Meltem YALIN UÇAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Aydın/Türkiye
ORCID:0000-0002-9922-0905

Doç.Dr. Gökhan AKSU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Aydın/ Türkiye
ORCID:0000-0003-2563-6112



ÖZET

Uygulama Öğretmenliği, öğretmenliğin bir uzantısı olmakla birlikte, profesyonel bir yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Bu profesyonel yaklaşım çerçevesinde kullanılmak üzere bu çalışmada, uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulamaları sürecine ilişkin yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan beşli likert tipinde bir yeterlilik aracı geliştirilmiştir. Aynı araştırmacı tarafından daha önce 100 maddeli ve dokuz alt boyutlu olarak geliştirilmiş olan bu aracın yapılan uyarlama aşamasında, 719 uygulama öğretmenine yeniden uygulanmış ve 20 maddelik son versiyonu oluşturulmuştur. Bu aşama sonucunda, Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği; Sınıf Yönetimi (.934), Gözlem (.898), Mesleki Rehberlik (.863) ve Uygulamaya Hazırlık (.808) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur ve her boyutta beşer madde yer almıştır. Ölçme aracının tamamı için ulaşılan iç tutarlılık katsayısı .944 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlere göre, Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği'nin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her kademe ve branşta, uygulama öğretmenliği görevini üstlenen, öğretmenlerin, "uygulama öğretmenliği yeterliliği" düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uygulama öğretmeni, mentör, uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği, öğretmenlik uygulaması.

ABSTRACT

Mentoring is extension of teaching but also brings a professional approach. In order to be used within the framework of this professional approach a five-point Likert efficacy scale has been developed in this study, which aims to measure the efficacy of mentor teachers regarding the teaching practice process. In the adaptation phase of this scale, which was previously developed by the same researcher with 100 items and nine sub-dimensions, it was re-applied to 719 mentor teachers and the final version of 20 items was reached. At the end of this stage, the Mentor Efficacy Scale; It consists of four sub-dimensions: Classroom Management (.934), Observation (.898), Vocational Guidance (.863) and Preparation for Practice (.808), and each dimension has five items. The internal consistency coefficient reached for the whole measurement tool was determined as .944. According to these values, it was concluded that the Mentor Efficacy Scale is a reliable measurement tool to measure the level of "mentoring efficacy" of teachers who work as mentors in all levels and branches of the Ministry of National Education.

Key words: Mentor, mentoring, mentor efficacy scale, teacher teaching process.

1. GİRİŞ

Uygulama Öğretmenliği (mentörlük), öğretmenlik mesleğinin icrasından daha öte bir sorumluluktur. Bu sorumluluk, hala öğrenci olan öğretmen adayına, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçlerini, uygulama anında yapılandırma ve kontrol edebilme becerilerini kazandırmayı kapsamaktadır. Söz konusu süreçte, öğretmen adayının yetişkin olması ve uygulama öğretmenin öğrencilerinin de çocuk ya da ön ergenlik veya ergenlik döneminde olması (öğretmeni olunan eğitim kademesine göre bu yaş grupları değişmektedir), uygulama öğretmenin hem pedagojik hem de andragojik davranış süreçlerini bir arada kullanmasını gerektiren kompleks bir süreçtir. Bu nedenle, bilgi, beceri, algı ve tutum gibi değişkenlerin, öğretmen adayına kazandırılmaya çalışıldığı öğretmenlik uygulaması derslerinin profesyonel bir yaklaşım ile sürdürülmesi gerekmektedir. Profesyonel bir yaklaşımın da gerektirdiği değişkenlerden biri de, sürece ve sonuca dayalı olarak gözlemlenebilir davranışları ortaya koyan araçların kullanılıyor olmasıdır. Böylece, karşılıklı ilişki temeline dayalı öğretmenlik uygulamaları sürecinin kontrol edilebilmesi olası olacaktır. Sözü edilen gerekçeler nedeni ile bu çalışmada, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir.

Mentörlük hizmeti, Avrupa ve özellikle Amerika da etkili olarak uygulanmakta ve “iş başında eğitim” anlayışı (Induction) çerçevesinde yürütülmektedir. Hizmet öncesi yani, örgün eğitim sürecindeki öğretmenlik uygulamaları aşamasında ise öğretmen adayına sağlanan rehberlik hizmetine, süpervisorluk denilmektedir. Süpervisor olan deneyimli öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmenlik uygulaması sürecinin aksamadan amacına ulaşmasını sağlamak iken mentörlük, nitelikli öğretmen olma çabasına hizmet etmesi nedeniyle süpervisorluktan daha fazla bir kavramdır. Yurt dışı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulamaları (preliminary) sürecinde sağlanan mesleki rehberlik hizmetlerinde görev alan deneyimli öğretmenlerin yol göstericiliği ile iş başında gerçekleşen eğitimde sunulan mentörlük hizmetinin kapsam ve niteliği birbirinden oldukça farklıdır. Ancak ülkemizde, uygulama öğretmenlerinin yükümlendiği sorumluluklar, hem mentörlük hem de süpervisorluk ile ilgili görevlerin bileşiminden oluşmaktadır.

Türkiye de mentörlük kavramı, genellikle lisans eğitimi sürecinde, öğretmen adayına mesleki rehberlik yapmak amacı ile görevlendirilen, uygulama öğretmenliği sorumluluğuna karşılık gelecek şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu olan “uygulama öğretmenlerinin yüklendiği görev ve sorumluluklar, yurt dışında mentörler tarafından işe başlatma (Induction) sürecinde yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Üstlenilen bu görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için, söz konusu olan öğretmenlerin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Aslında söz konusu yeterlilikler, kendiliğinden gelişmemektedir. Çünkü uygulama öğretmenliği profesyonel bir yaklaşımı gerektirir ve bu profesyonellik çerçevesinde yine uygulama öğretmenliği yeterliliklerinin formal olarak geliştirilen öğretim programları aracılığı ile kazandırılması gerekmektedir. Çünkü uygulama öğretmenliği, öğretmenlik mesleğinin tamamen “andragojik” bir perspektifte gerçekleşen yine profesyonel bir uzantısıdır. Bu uzantı da, öğretmenin kendi sınıfındaki uzmanlığının, başkasının profesyonel mesleki gelişimini destekleme becerisi göstermesini ne yazık ki garanti etmemektedir.

Öğretmenlik uygulamaları, teorik süreçte kazanılan tüm değerli bilgilerin uygulanmaya başlanmasıyla gerçeklik kazandığı ve bir bakıma öğretmenliğin provasının yapıldığı yerdir. Bu provaların, uygulamaların yapıldığı süreçlerde öğretmen adayları, bir profesyonel gözetiminde doğrularını pekiştirecek, eksiklerini tamamlayacak ve yanlışlarını düzeltecektir. Bu profesyonel gözetmenin, sözü edilen yaşantıları öğretmen adayına sağlayabilmesi için uygulama öğretmeni yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Ancak bu yeterlilikler kapsamında uygulama öğretmeni, farklı değişkenler göz ardı edildiğinde, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları icra edebilir. Çünkü araştırmalar, bir uygulama öğretmenin (mentörün) rehberliğinin, nitelikli mesleki gelişime katkısı olduğunu (Gray, 2015; Coldwell, 2017) göstermiştir. Hatta öğretmenlerin duyguları, yeterlilik algıları hem kendi öğrencilerini hem de kendi mesleki gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003; Ingersoll ve Strong, 2011). Mesleğin gerçekleştirildiği süreçte yeterlilik kavramının, kullanıldığı amaca göre değiştiği görülmektedir. Örneğin, öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğretmenlerin, stres oranlarının yüksek ve daha düşük iş tatminine sahip oldukları (OECD, 2014) anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleği yeterliliği ise icra edilen meslekteki ustalığa yani bir öğretmenin, öğretim görevlerini başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancına refere etmektedir. Uygulama öğretmeni yeterliliği de, kendisinden beklenen görev, rol ve sorumluluklarının yerine getirilmesini kapsamaktadır. Söz konusu beklentiler, YÖK (1998) Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde yer almakla birlikte yapılan bazı araştırmalar da, uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve sorumluluklarını (Madison ve ark., 1994; Yalın Uçar, 2017; Bektaş ve Ayvaz, 2019; Akyıldız, 2018;) ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Mentör yeterliliği ise öğretmen yeterliliğinden daha kapsamlıdır. Çünkü öğretmen yeterlilik alanları sadece pedagoji ya da andragoji eğitimi alanlarını kapsıyor iken; mentör yeterlilik alanlarının hem pedagojik hem de andragojik eğitim yaklaşımını kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle uygulama öğretmenleri, kendi uzmanlık alanlarının öğretiminin yanında, öğretmen adayına yapmış olduğu profesyonel rehberlik ile mesleğinin farklı boyuttaki uzantısını gerçekleştirmekle sorumludur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde, uygulama öğretmenin hem kendi öğrencilerinin eğitimi, hem de öğretmen adayına yapacağı rehberlik kapsamındaki eğitimi sürecinde kendisini yeterli görmelidir. Yani hem pedagoji hem de andragoji eğitimi süreçleri açısından kendisini yeterli hissetmelidir. Çünkü yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler; kişisel ve teknik öğretim becerileri açısından öğrencilerin davranışlarında olumlu etkiler yarattığı ve olumsuz çevre etkilerinin de üstesinden geldikleri (Coladarcı ve Breton, 1997) ve yine daha organize bir yapıda öğretim planlaması yaptıkları (Allinder, 1994) anlaşılmıştır. Bandura (1986)’nın sosyal-bilişsel öğrenme teorisinin bir bileşeni olan öz-yeterlilik, bireylerin kendi eylemlerini/davranışlarını, şekillendirme/değiştirme yeteneğine sahip olduğu inancını benimsemektedir. Yani öz-yeterlilik, kişinin istenen sonuçları etkileyebilecek yeteneklere sahip olduğuna inanıp inanmadığı ile ilgili (Bandura,1997) olmaktadır. Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilme duygusuna sahip olabilmeleri için kendilerini,

uygulama öğretmenliği konusunda yeterli olarak algılamaları gerekmektedir. Çünkü yüksek yeterlilik duygusuna sahip olan öğretmenler, üretken öğretim davranışı kullanma eğilimi (Allinder,1994) göstermektedirler. Yine, öğrenci başarısının yani öğretmen adayının, uygulama öğretmenine yansımaları sonucunda da, uygulama öğretmenlerinin kendilerini yeterli olarak algılamaları mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, karşılıklı dönüşümsel bir ilişki çerçevesinde gerçekleşen uygulama öğretmeni-öğretmen adayı etkileşimi, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli ve bağlamsal bir yapı içermektedir.

Öğretmen adaylarının profesyonel gelişim, iş tatmini ve memnuniyetini sağlamada önemli değişken olan uygulama öğretmeni (mentör) yeterlilikleri (Riggs Irish, 2000)'nin çarpan etkisinin büyük olması nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır. Sözü edilen nedenlerden dolayı çalışmada, uygulama öğretmenliği sürecine teknik anlamda nesnel bir katkı sağlamak amacıyla uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir. Çünkü olası bir uygulama öğretmeni yetiştirme sürecinde veya bireysel değerlendirmelerde ya da bilimsel araştırmalar sürecinde kullanılmasının amaçlandığı bu ölçme aracı, kültüre özgü olarak, uygulama öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde geliştirilmiştir. Dolayısıyla, ilgili alanda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Geliştirilen uygulama öğretmeni yeterlilik aracıyla, uygulama öğretmenlerinin yeterlilik kapsamının, sınıf içi ve sınıf dışında yer alan tüm değişkenlerin bağlamsal yapısına hakim olma ve üstesinden gelebilmeyle ilgili yeterliliklerin yer aldığı söylenebilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, yayınlanmamış bir ölçme aracının yeni bir örneklem grubuna uygulanarak yeniden yapılandırılması sürecini içermektedir. Yani bir uyarlama çalışmasıdır. Bu süreçte, bir uygulama öğretmeninde bulunması gereken yeterlilik alanlarını belirlemek amacıyla, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu süreç iki aşamada gerçekleşmiştir.

2.1. Birinci Aşama

Bu aşamada, yayınlanmamış olan Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinin, ilk olarak geliştirildiği dönemdeki süreç betimlenecektir.

Bu araştırma sürecinde yer alan yazarlardan birinin, daha önce geliştirmiş olduğu 100 maddeli ve dokuz alt boyutlu olan “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği”, günümüzde yeni katılımcılara uygulanmış ve yeniden geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçme aracının ilk versiyonu iki evrede gerçekleştirilmiştir.

2.1.1. Birinci Evre

Alan yazın taranmış ve açık uçlu sorular aracılığı ile kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçkisiz olarak 30 uygulama öğretmenine, bir uygulama öğretmeninde bulunması gereken yeterliliklerin neler olması gerektiği soruları yöneltilmiş ve yanıtlar alınmıştır. Elde edilen verilere yapılan sıklık çözümlemesi yapılmış ve 208 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 208 madde, 170 maddeye düşürülmüştür. Bu taslak formun istatistiksel süreci için ikinci evreye geçilmiştir.

Birinci aşamanın ikinci evre örneklem grubu: Anakara da görev yapmakta olan ve seçkisiz olarak ulaşılabilen 300 uygulama öğretmenine uygulanan taslak ölçme aracına yapılan istatistiksel analiz sonucunda 100 maddelik bir araç elde edilmiştir. Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği olarak adlandırılan bu araç, beşli likert tipinde, dokuz alt boyuttan oluşmaktaydı. Her bir boyutun faktör yükleri incelendiğinde; 13 maddeden oluşan *Öğretmenlik Uygulamalarına Hazırlık* faktörünün yük değerleri, 0.485 ile 0.785 arasında değişmekte ve güvenilirliği .90; *Mesleki Rehberlik* faktörü, 12 madden oluşmakta ve maddelerin yük değerleri, 0.664 ile 0.827 arasında değişirken, güvenilirliği de .93 tür. *Değerlendirme* faktöründe, 10 madde bulunmakta ve maddelerin tamamının birinci faktör yük değeri 0.667 ile 0.862 arasında değişmekte iken güvenilirliği .93 tür; 18 maddeden oluşan *Gözlem* alt boyutunun faktör yük değerleri 0.633 ile 0.860 arasında değişmekte ve güvenilirliği .95 tir. *Yetişkin Eğitimi* faktöründe, 7 madde bulunmakta ve maddelerin yük değerleri 0.776 ile 0.896 arasında değişmekte iken ise .92 dir. *Sınıf Yönetimi* faktörü, 12 maddeden oluşmakta ve 12 maddenin tamamının birinci faktör yük değeri 0.783 ile 0.883 arasında değişmekte ve güvenilirliği ise .96 dir. *İletişim* faktöründe, 10 madde bulunmakta ve maddelerin tamamının birinci faktör yük değeri 0.827 ile 0.892 arasında değişmekte ve güvenilirliği .96 dir. *Geribildirim* faktöründe, altı madde bulunmakta ve maddelerin tamamının birinci faktör yük değeri 0.805 ile 0.889 arasında değişirken, güvenilirliği de .91 dir. Son olarak *Kişisel Özellikler* faktöründe ise 12 madde bulunmakta ve maddelerin tamamının birinci faktör yük değeri 0.554 ile 0.882 arasında değişmekte ve güvenilirliği de $\alpha=.94$ tür. Ölçme aracının geliştirildiği ilk aşamadaki toplam güvenilirlik katsayısı .95 tir.

2.2. İkinci Aşama

Aradan geçen zamana bağlı olarak bilgi, perpektif, anlayış, algı, yaklaşım ve görüşlerin alana hakim olan paradigmaya bağlı olarak değişmiş olma ihtimalinden hareket edilerek, aynı ölçme aracına (Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği) yeniden geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve ilk versiyonundan farklı bir yapı ile karşılaşılmıştır. Bu farklılığın, sisteme süreç içerisinde katılan ve farklı bakış açısına sahip uygulama öğretmenlerinden, sahip olunan paradigma değişikliğinden ve farklı katılımcılara ulaşılmasından ya da tahmin edilemeyen, gözlemlenemeyen veya kestirilemeyen bir çok değişkene bağlı olabilecek nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

İkinci aşamanın örneklem grubu: İkinci ve son analiz aşamasında, farklı şehirlerde ve farklı branşlarda görev yapmakta olan 719 uygulama öğretmenine online formlar aracılığı ile ulaşılmıştır. Farklı branşlarda mesleklerini sürdürmekte ve en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan uygulama öğretmenlerine seçkisiz yöntem ile ulaşılmıştır.

İkinci aşamanın Yapılan analiz sonucunda Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği, 20 madde ve dört (4) alt boyutta bir yapı göstermiştir.

Ölçme aracının analiz aşamasında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmak amacıyla araç, tesadüfi olarak iki parçaya ayrılmış ve analizler her bir veri seti üzerinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının geçerlik çalışması kapsamında farklı illerden elde edilen veriler yardımıyla önce açımlayıcı faktör analizi ile teorik yapının desteklenip desteklenmediğine ve sonrasında doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modelin çalışma kapsamında toplanan veriler ile ne düzeyde uyum gösterdiğine bakılmıştır. Yine ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Uygulama Öğretmenliği Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek ve faktör yüklerini belirleyerek ölçeği boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity değeri hesaplanmıştır. Toplam 719 uygulama öğretmeninden elde edilen verilerin yaklaşık %50'sinin tesadüfi olarak ayrılması sonucunda, 361 uygulama öğretmeninden elde edilen veriler yardımıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, KMO değeri 0,942 olarak belirlenmiş ve Barlett testi sonuçları da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=4849.52$; $sd=190$, $p=.000$). Elde edilen bu değerlere göre 100 maddelik ölçme aracına faktör analizi uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Güzeller, Aksu ve Eser, 2016).

Çalışmada ilk olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olmadığı düşünülerek temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada madde yükü .30'un altında ve farklı boyutlarda yük veren binişik maddeler olup olmadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının faktör yük değerlerinin .40'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracının alt boyutları arasında ilişki olmadığı düşünülerek dik döndürme yöntemlerinden en çok tercih edileni Varimax eksen döndürme yöntemi sonucunda her bir faktör için ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör yük değerlerinin .528 ile .837 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddeye ilişkin faktör yük değerleri ve oluşan faktörler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları – Varimax Dik Döndürme Yöntemi

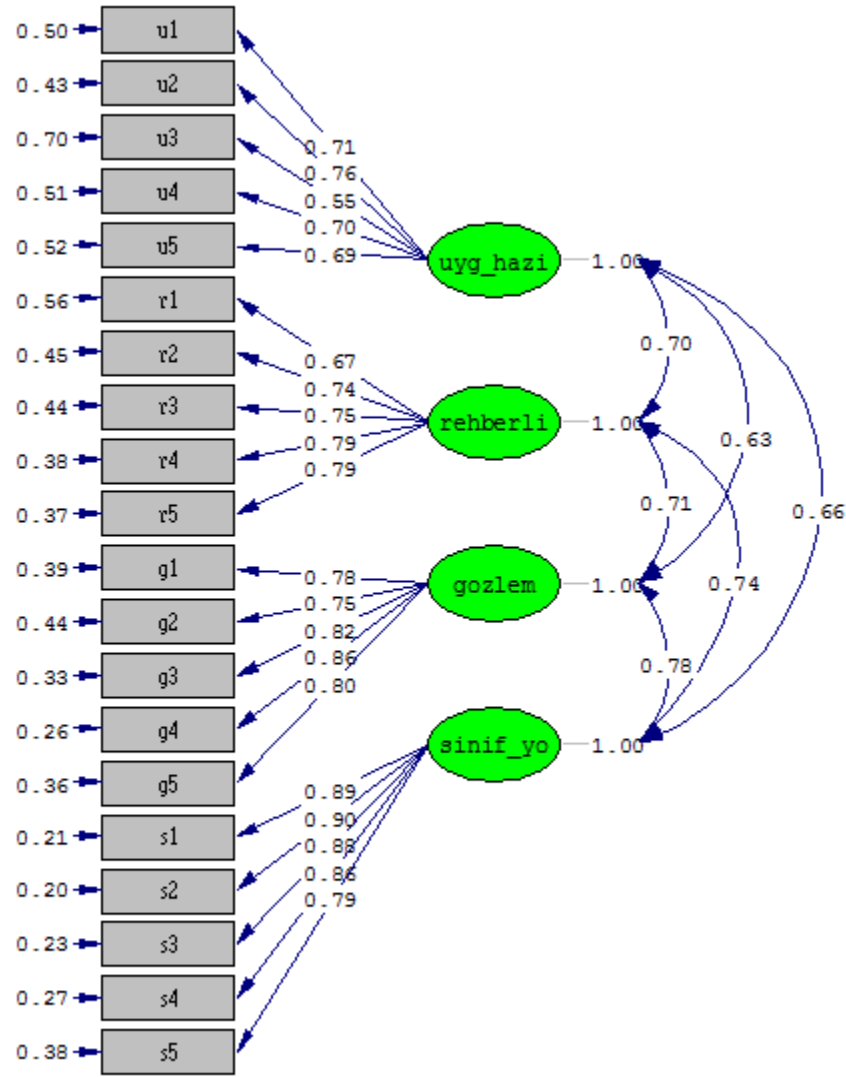
Maddeler	İfadeler	Ortak Varyans	1	2	3	4
1. Boyut: Sınıf yönetimi	s2 Sınıf yönetimi yaklaşımlarından etkili olarak yararlanabilme	,837	,815	,279	,267	,151
	s1 Ani ortaya çıkan sınıf içi olayları etkili olarak yönetebilme	,827	,798	,305	,258	,179
	s3 Sınıf yönetimi modellerini, nerede ve nasıl işe koşaacağını bilme	,801	,764	,275	,280	,250
	s4 Öğrencilerin, istenmeyen davranışlarının nedenleri hakkında bilgi sahibi olma	,779	,722	,374	,252	,235
	s5 Sınıf içi zaman yönetimi konusunda yeterli olma	,674	,630	,286	,358	,261
2. Boyut	g2 Gözlem yapabilme konusunda uzman olma	,769	,148	,839	,133	,161
	g4 İdeal olan özelliği görme konusunda başarılı olma	,781	,330	,771	,214	,178
	g3 Gözlemlenen özelliğin amacı dışına çıkmaktan kaçınma	,731	,292	,735	,228	,231

	g5	Gözlemlenen davranışları ayrı, kendi yorumunu ayrı kaydetme yeterliliği gösterme	,686	,348	,678	,254	,202
	g1	Dolaylı olarak gözlenebilen davranışların neler olduğunu bilme	,638	,435	,584	,277	,175
3. Boyut: Mesleki rehberlik	r4	Öğretmen adaylarının farklı dersleri ve öğretmenleri gözlemlmelerine olanak oluşturma	,744	,264	,234	,779	,113
	r5	Kendi kullandığı öğretim materyallerini öğretmen adayı ile paylaşma	,729	,196	,246	,767	,204
	r3	Öğretmen adayının fakültede öğrendiklerini, sınıfta uygulamasına olanak sağlama	,668	,233	,166	,732	,222
	r1	Öğretmen adayını cesaretlendirme	,553	,311	,068	,608	,287
	r2	Öğretmen adayının, kendi öğretim yaklaşımını oluşturmaya rehberlik etme	,623	,207	,350	,599	,313
4. Boyut: Uygulamaya hazırlık	u2	Uygulama sürecinden önce, öğretmenlik uygulamasının amaçları doğrultusunda, planlamalarını önceden yapma	,684	,274	,071	,191	,753
	u4	Uygulama öğretmeninin, görev ve rolleri hakkında bilgili olma	,622	,113	,251	,209	,709
	u1	Öğretmenlik uygulamalarının (Okul Deneyiminin) amacını bilme	,593	,295	,106	,150	,687
	u3	Gözlem ve öğretmenlik uygulamaları için sınıfın fiziki koşullarını önceden düzenleme	,535	-,042	,222	,140	,682
	u5	Öğretmen adayını, hangi kriterlere göre gözlemleyeceğini bilme	,528	,327	,143	,254	,580
		Öz değer		9,94	1,56	1,23	1,06
		Açıklanan Varyans		49,72	7,80	6,17	5,32

Tablo 1’de görüldüğü üzere, açımlayıcı faktör analizi için tesadüfi olarak belirlenen ve tüm veri setinin yaklaşık olarak yarısına karşılık gelen 361 uygulama öğretmeni veri seti için açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, öz değeri 1 ve 1’den büyük olan boyutlar dikkate alınmış ve ölçme aracının 4 faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin tamamı için farklı boyutlardaki faktör yük değerleri arasındaki farkın kritik olarak kabul edilen .100’ün üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme aracında yer alan maddelerin hiçbirinde binişik madde sorunu olmadığı belirlenmiştir. Buna göre birinci boyutun faktör yükü .815 ile .630 arasında değişen 5 maddeden, ikinci boyutun faktör yükü .839 ile .584 arasında değişen 5 maddeden, üçüncü boyutun faktör yükleri .779 ile .599 arasında değişen 5 maddeden ve dördüncü boyutun faktör yükleri .709 ile .580 arasında değişen 5 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre 4 faktörlü yapının her biri toplam varyansı sırasıyla %49.72, %7.80, %6.17 ve %5.32 olmak üzere toplamda % 69.01 oranında açıklandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonucun özellikle sosyal bilimlerde açıklaması istenen varyans değerinin üzerinde olması nedeniyle ölçme aracından elde edilen sonuçların yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

3.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

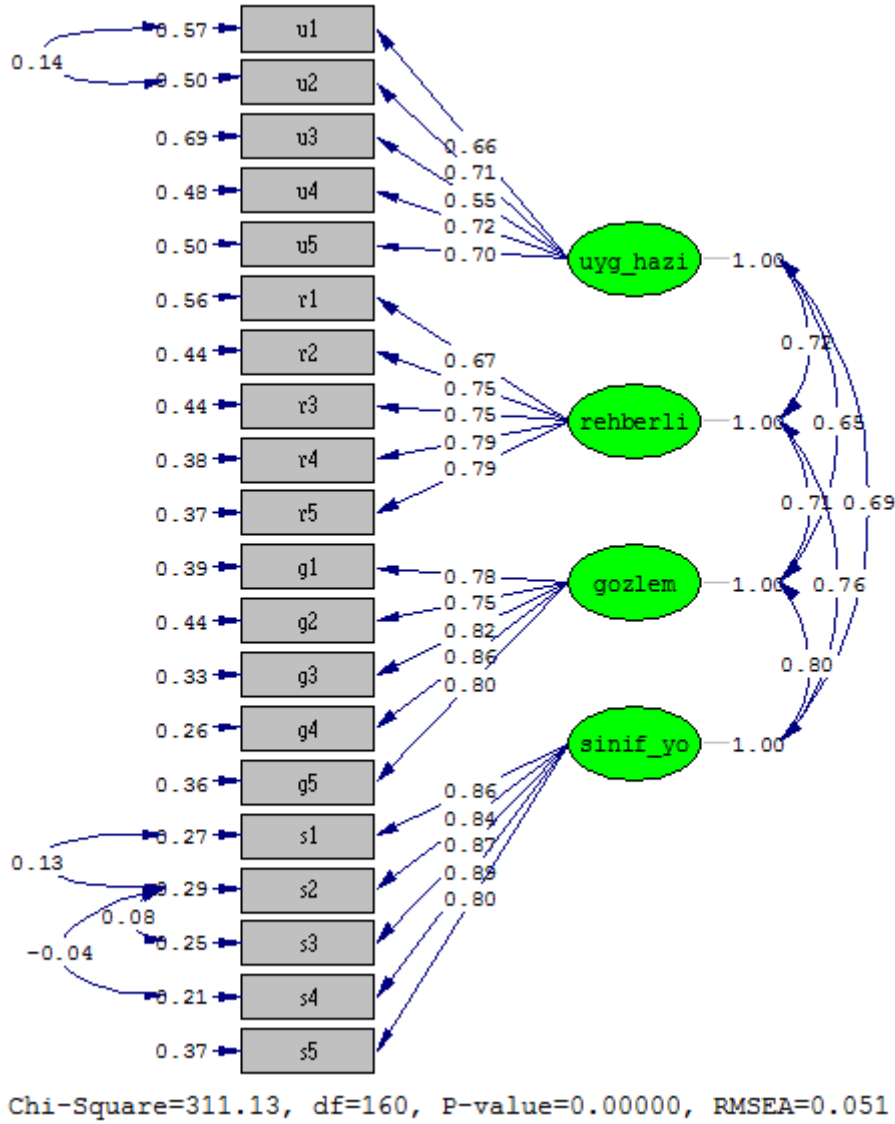
Çalışmada birinci aşamada belirlenen faktör yapısının çalışma kapsamında elde edilen veriler ile model veri uyumunun ne ölçüde sağlandığının belirlenmesi ve dolayısıyla ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada tesadüfi olarak belirlenen ve açımlayıcı faktör analizi için kullanılan 361 kişilik veri seti tüm veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 358 kişilik veri seti doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Dolayısıyla 100 maddelik Uygulama Öğretmenliği Yeterlilik Ölçeği 719 kişilik çalışma evreninde tesadüfi olarak belirlenen farklı bir örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine geçmeden önce veri setinin sayıtları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kayıp değerlerin kritik olarak kabul edilen %5’in altında olması sebebiyle bu varsayımın sağlandığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Verilerin tek değişkenli normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olmaması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Toplam 20 madde ve 4 alt boyutlu ölçek için araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçme modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Chi-Square=410.18, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 1. İlk Model Standartlaştırılmış Yük Değerleri

Şekil 1 incelendiğinde maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri kritik olarak kabul edilen .40 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında kurulan modele ilişkin t-değerlerinin tamamı kritik olarak kabul edilen 1,96 değerinin üzerinde olduğu belirlenmiş ve bu nedenle her bir maddenin ilgili boyuta anlamlı bir katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Model veri uyumu için ilk ölçüt olarak kabul edilen χ^2 / df oranı incelenmiştir. Şekilde görüleceği üzere bu değer, 2,50 (410.18/164) olarak hesaplandığı için model veri uyumunun sağlanmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında modele ilişkin hata değerinin 0.08'den küçük olması sebebiyle modelin hatalı değerinin, kritik değerin altında olduğu ve ölçme sonuçlarında kabul edilebilir düzeyde hata olduğu belirlenmiştir. Model veri uyumu için χ^2/df oranının kritik değer olarak elde edilen 2,00 değerinin altında olması amacıyla Lisrel programı tarafından önerilen düzeltme indeksleri incelendiğinde, ki-kare değerlerindeki azalma miktarları bakımından ilk dört madde çifti için hata değerleri birbirine ilişkilendirilmesinin yeterli olacağı belirlenmiştir. Hata terimleri arasındaki ilişkilendirmelerde düzeltme önerilerinin maddelerin aynı boyutta yer alması sebebiyle yapılması önerilmektedir (Kline, 1998; Ullman, 2001). Bu işlemin ardından elde edilen düzeltilmiş ölçme modeline ilişkin analiz sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Düzeltme Önerileri Sonrası Kurulan İkinci Modele İlişkin Standartlaştırılmış Yük Değerleri

Şekil 2 incelendiğinde, ki-kare değerinin 410.18'den 311.13'e ve serbestlik derecesinin 164'den 160'a düştüğü belirlenmiştir. Düzeltme önerileri sonucunda elde edilen modele ilişkin χ^2/df oranı 1.94 (311.13/160) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre modelin mükemmel bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Marsh&Hocevar,1985). Bunun yanında DFA ile elde edilen ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 DFA ile Kurulan Dört Boyutlu Ölçme Modeline İlişkin Sonuçlar

Model	χ^2	χ^2 / sd	NFI	GFI	NNFI	CFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	311.13	1,94	.98	.92	.99	.99	.051
Ölçütler		≤ 2	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .95$	$\leq .08$

NFI: Normed Fit Index, NNFI: Non-normed Fit Index, GFI: Goodness of Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

Tablo 2'de görüldüğü üzere, elde edilen DFA sonuçlarına göre tüm uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu, ölçekte yer alan maddeler ile kurulan ölçme modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2005; Bentler, 1990).

3.3 Güvenirlik Analizi

Uygulama Öğretmenlerin Yeterlilik Ölçeğinin hem AFA hem de DFA sonucunda, 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçme aracının tamamına ve her bir faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 Ölçeğe İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
1. Boyut: Sınıf Yönetimi	5	.934
2. Boyut: Gözlem	5	.898
3. Boyut: Mesleki Rehberlik	5	.863
4. Boyut: Uygulamaya Hazırlık	5	.808
Ölçeğin Tamamı	20	.944

Tablo 3 incelendiğinde, iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayılarının birinci faktör için .93, ikinci faktör için .90, üçüncü faktör için .86 ve dördüncü faktör için .81 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin MEB'e ait okullardaki uygulama çalışmalarına (okul deneyimi) katılan öğrencilere, rehberlik ve danışmanlık yapan ve onlarla işbirliği içinde çalışan öğretmenlerin ne düzeyde yeterli olduğunu ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayına sağladıkları mesleki rehberliğin niteliği, uygulama öğretmenliği yeterlilik düzeyine bağlı olmaktadır. Çünkü mesleki rehberliğin niteliği uygulama öğretmenlerinin yeterlilik algıları ile doğrudan ilişkili (Sutton ve Wheatley, 2003; Ingersoll ve Strong, 2011) olmakla birlikte, nitelikli mesleki gelişime de katkısı vardır (Gray, 2015; Coldwell, 2017). Bu nedenle geliştirilmiş olan Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği'nin uygulama öğretmeni seçiminde, eğitiminde ya da uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi ile ilgili eğitim programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanılması önemsenmektedir. Söz konusu ölçme aracının, süreç içerisinde geliştirilmiş olması ve aynı zamanda tüm verilerin yine uygulama öğretmenliği sorumluluğunu üstlenmiş öğretmenlerden elde edilmiş olması geçerliliği artıran önemli bir değişkendir. Yine, ölçme aracının geliştirildiği ilk aşamada elde edilen verilerin ülkenin yedi ayrı bölgesinden elde edilmiş olması ve yine son aşamada oldukça geniş bir uygulama öğretmen profiline ulaşılmış olması, ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliliğini artıran değişkenler arasında yer almıştır.

Ölçme aracının yeniden yapılandırılmış olan bu son aşamasında, 719 uygulama öğretmenine ulaşılmış ve yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracının KMO değeri 0,942 olarak elde edilmiştir. Söz konusu değer, 0.90'nın üzerinde olması ölçme aracında yer alan değişkenlerin her birinin diğer değişkenler tarafından çok iyi bir şekilde tahmin edilebileceğini göstermektedir. Bu durum da alan yazında mükemmellik olarak nitelendirilmektedir (Akt. Çokluk ve Ark. 2010).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin DFA sonuçlarına göre tüm uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenirlilik analizinin AFA ve DFA sonucunda ölçme aracının dört (4) faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin tamamının faktör yük değerleri arasındaki fark .100'ün üzerinde olduğu için, maddeler arasında binışıklık söz konusu değildir. Düzeltme önerileri sonucunda elde edilen modelin, χ^2/df oranı 1.94 (311.13/160) oldukça iyi bir sonuçtur ve bu sonuç Marsh ve Hocevar (1985) tarafından mükemmel bir model olarak nitelendirilmiştir.

Bu sonuca göre ölçme aracı, beşli likert tipinde dört (4) boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan *Sınıf Yönetimi*, beş maddeden oluşmakta ve her maddenin faktör yükü .815 ile .630 arasında değişmekte olup güvenirliliği .934 ve toplam varyansı %49.72 oranında açıklamaktadır. *Gözlem* alt boyutu beş maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .839 ile .584 arasında değişmekte olup güvenirliliği .898 dir ve toplam varyansı %7.80 oranında açıklamaktadır.

Sınıf yönetimi kavramı, içinde birçok varyasyonu aynı anda barındıran ve geniş bir perspektife sahip olan bir akışa refere etmektedir. Bazı araştırmacılar, sınıf yönetiminin merkezine öğrencinin iyilik hali ve güvenliğini sağlamayı (Ogunu, 2000), bazıları öğrenci etkinliklerini planlamayı, denetlemeyi, kontrol ve koordine etmeyi (Grieser, 2007) amaçlarken bazıları da problem çözme, disiplin, beceri, teori ya da sınıf yönetimi stratejilerinin kullanılması olarak ifade etmiştir. Aslında, tüm tanım ve yaklaşımların temelinde daha yaratıcı bir öğrenme ve öğretme yaşantısını amaçlamaktadır. Bu yönüyle de hem öğrenci hem de öğretmen etkileşimi süreçleri, sınıf yönetimi açısından önemlidir ve öğretmenlik uygulamaları sürecinin odağındadır. Mesleki rehberlik alt boyutu, aslında tüm alt boyutları da kapsayacak yeterlilik özelliği göstermektedir. Bütüncül bir yaklaşım ile uygulama öğretmenliğine dair tüm özel nitelikleri içeren bir alt boyut olma özelliği göstermektedir. Nitekim hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları sürecindeki öğretmen adayının deneyimleri, onların gelecekteki

öğretmenlik performansını büyük ölçüde etkiliyor (Ronfeldt, 2012) olması açısından bakıldığında, uygulama öğretmeninin de süreçteki önemini ortaya çıkarmaktadır.

Gözlem ise, öğretmenlik uygulamaları sürecinde, öğretmen adayının performansının değerlendirilmesini önemli bir bileşeni (Jaughlan ve Jiang, 2014) olması açısından oldukça hassas bir özellik göstermektedir. Uygulama öğretmeninin, gelişigüzel gözlem, sistematik, dorudan ve dolaylı gözleme ilişkin farkındalığının olması ve bu farklı gözlem yaklaşımlarından elde edilen verilerin özelliklerine göre değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle ölçme aracında “gözlem” yeterliliğine ilişkin bir alt boyutun olması oldukça manidardır.

Öğretmenliğe hazırlık aşamasındaki mesleki rehberlik, acemi olan öğretmen adaylarını işbirlikli profesyonel bir öğrenme ortamına davet niteliğindedir (Nemser, 2012). Bu nedenle söz konusu süreçte kontrol edilmesi muhtemel değişkenlerin kontrolü konusunda uygulama öğretmeninin ön hazırlığının olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akyıldız, S. (2018). Uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin görev vesorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 21-39.

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.

Bektaş M, Ayvaz Can A. (2019). Sınıf Öğretmenlerine Uygulama Öğretmenliği Görev ve Sorumluluklarının Kazandırılması. *Eğitim ve Bilim*. 44 (2019) Sayı 200 23-45.

Bentler, P.M. (1990), "Comparative Fit Indexes in Structural Models," *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-46.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Caughlan, S., Jiang H. (2014). Observation and Teacher Quality: Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment. <https://doi.org/10.1177/0022487114541546>. 5 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.

Coladarcı, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-240.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189–192 <https://doi.org/10.1016/j.tate.12.06.2020>.

Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi

Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69, 10–16. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership>, 15 Mart 2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Gray, L., & Taie, S. (2015). Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. National Center for Education Statistics.

Güzeller, C.O., Aksu, G., & Eser, M. T. (2015) Developing of facebook addiction scale for Turkish adolescents, *International Journal Of Computer Sciences*, vol.3, no.3226036, 1-9.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Madison, J., Watson, K., & Knight, B. A. (1994). *Mentors and preceptors in the nursing profession*. *Contemporary Nurse*, 3(3), 121-126.

Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: *First- and higher order factor models and their invariance across groups*. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.

Ogunu, M. (2000). *Introduction to educational management benin city*. Nigeria: Mabogun Publishers

Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013_results_9789264196261-en. adresinden erişildi. 15.05.2020

Riggs Irish, M (2000) *Impact of Training and Induction Activities upon Mentors as Indicated through Measurement of Mentor Self-Efficacy*. 14p. PUB Reports Research (143)EDRS PRICEMF01/PC01 Plus Postage.

Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modelling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Yalın Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62. doi:10.16986/HUJE.2016015870

Yüksek Öğretim Kurumu. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. 12.09.2018 tarihinde erişildi. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf>