

Aday Öğretmenlerin Uygulamalı Eğitim Sürecinin Akran Danışma ve Kliniksel Denetim Yoluyla Desteklenmesi*

Promoting Practical Training Process of Novice Teachers through Peer Consultation and Clinical Supervision

Mualla Bilgin Aksu¹, Türkan Aksu², Çiğdem Apaydın³, Gamze Kasalak⁴, Oya Tan⁵, Yeşim Şenol⁶

Öz

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesidir. Araştırma deneme öncesi model ve nitel yöntem kullanılarak karma desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu altı farklı okulda görev yapan 14 aday ve 14 rehber öğretmen oluşturmıştır. Deneme öncesi modelin nicel yöntemi için geliştirilen dört deneme ön ve son test ile sınanmıştır. Nitel yöntem için de tüm katılımcıların akran danışma ve kliniksel denetim sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları, aday öğretmenlerin inançlarının sınıf yönetiminde yeterlikte olumlu yönde değiştiğini, ancak öğretimde yeterlik inançlarında önemli bir farklılık olmadığını göstermiştir. Aday öğretmenlerin açık ve gizli kendi alanlarında da ön ve son test puanları arasında istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları, akran danışma ve kliniksel denetimin uygulamalı eğitim sürecinde aday öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, uygun koşulların sağlanması halinde, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde akran danışma ve kliniksel denetimin kullanılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Aday öğretmen, akran danışma, kliniksel denetim, özyeterlik inancı, açık-gizli kendi alanı, uygulamalı eğitim

Abstract

The purpose of this study was to promote practical training process of novice teachers through peer consultation and clinical supervision. This study was conducted in a hybrid design using pre-experimental model and qualitative method. The study participants were consisted of 14 novice teachers and 14 mentors employed in six different schools. Four hypotheses developed for the quantitative method of the study were tested via pre and posttest. The views of all the participants regarding peer consultation and clinical supervision process were obtained for the qualitative method. Results of the quantitative study revealed that novice teachers' beliefs differed positively in classroom management efficacy but there was no significant difference in teaching efficacy beliefs at the end of the study. No statistical difference between pre and posttest scores was also found in novice teachers' open and private self-areas. The qualitative findings of this study indicated that peer consultation and clinical supervision can contribute to novice teachers' development in the process of practical training. In conclusion, if appropriate conditions are met, it is recommended that peer consultation and clinical supervision be used for training novice teachers.

Keywords: Novice teacher, peer consultation, clinical supervision, self-efficacy beliefs, open-hidden self area, practical training

Received: 30.12.2014 / Revision received: 26.05.2015 / Second revision received: 22.06.2015 / Approved: 24.06.2015

¹Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya, muallaaksu@akdeniz.edu.tr, ²Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya, turkanaksu@akdeniz.edu.tr, ³Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, ⁴Uzman, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, gamzekasalak@gmail.com, ⁵Öğretmen, Halil Akyüz Anadolu Lisesi, Antalya-Türkiye, oyatan_may@yahoo.com, ⁶Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya, yigiter@akdeniz.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

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

Eğitim örgütleri, yirminci yüzyılın son çeyreğinde *öğretimsel denetim* ve *klinikselsel denetim* kavramlarıyla tanışmıştır. Goldhammer, Anderson ve Krajewski'ye (1980) göre ideal denetim, genel denetim içerisinde daha kapsamlı bir öğretimsel denetim ve öğretimsel denetim içerisinde daha fazla yer alması beklenen klinikselsel denetimden oluşmaktadır. İyi bir öğretmen değerlendirme sisteminin kalbini oluşturan klinikselsel denetim, denetmen ve öğretmen arasındaki açık iletişimi sağlaması nedeniyle, öğretmenlerin meslek yaşamında önemli bir role sahiptir (Acheson ve Meredith, 2003). Cogan (1973), klinikselsel denetimi sekiz aşamalı bir süreç olarak görmekte ve bu süreçleri şöyle tanımlamaktadır: (1) Öğretmen- denetmen ilişkisini oluşturma, (2) öğretmenle ders ve ünitelerin ayrıntılı planlamasını yapma, (3) denetmen ve öğretmen birlikte sınıf gözlem stratejisini planlama, (4) denetmenin sınıf içi öğretimi gözlemesi, (5) öğretme-öğrenme sürecinin dikkatli biçimde çözümlenmesi, (6) görüşme stratejisini planlama, (7) görüşme ve (8) yeniden planlama (Akt. Sergiovanni ve Starratt, 2002).

Klinikselsel denetimin amacı, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca uygulamayı sürdürecekleri özdeğerlendirme becerilerini geliştirmektir (Herlihy, Gray ve McCollum, 2002). Hampton (2009) göreve yeni başlayan bir öğretmen ve denetmenle yaptığı çalışmasında, klinikselsel denetimin öğretmenin öğretimsel uygulamasını etkileyebildiği bulgusuna ulaşmıştır. Ağaoğlu (1997), klinikselsel denetim konusunda ortaöğretim kurumlarında görevli aday öğretmenlerle yaptığı deneysel araştırmada “ders hazırlığı ve uygulama” konusunda deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek test puanına sahip olduğunu gözlemiş ve klinikselsel denetimin adaylık eğitiminde bir yetiştirme yöntemi olarak kullanılmasını önermiştir.

Klinikselsel denetimin yapısı içerisinde, öğretmenler akran danışma ile de birbirlerine yardım edebilmektedirler (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2010). Benshoff'a (2001) göre akran danışma, akranların karşılıklı yarar için birlikte çalışacakları düzenlemelerdir. Benshoff (2001), akran danışma uygulamasında kullanılabilecek iki modelden söz etmektedir:

Birincisi, Spice ve Spice (1976) tarafından önerilen “Üçlü Model”dir. Bu model, başarılı akran denetimi/danışması oturumları yoluyla danışan, kolaylaştıran ve yorumlayan rollerini değiştirmeye dayalıdır. İkincisi, Benshoff (1992) tarafından önerilen “Yapılandırılmış Akran Danışma Modeli”dir. Benshoff modelinde, üçlü modelde betimlenen rollerden çok, akran danışma oturumlarındaki görevler vurgulanır. Bu modelde akranlar, genellikle haftada bir veya iki kez birbirlerine düzenli danışma sağlarlar. Model, amaç oluşturma, ses kaydını gözden geçirme ve örnek durum gibi birçok geleneksel denetim etkinliğini de kapsar.

Klinikselsel denetim, denetmen ve öğretmen arasındaki açık iletişimi sağlaması nedeniyle de, meslek yaşamında önemli bir role sahiptir. Açık iletişim,

denetmen ve öğretmenlerin kendi eğitimsel platformlarını birbirlerine açmaları anlamına gelir. Sergiovanni ve Starratt'a (2002) göre, sezgi ve kavramsal şemanın bir karışımından doğan teknik anlayışlardan başka, uygulama için bir yapı sağlayan inançlar, görüşler, değerler ve tutumlardan oluşan bir zemin (platform) vardır. Tıpkı bir politik partinin karar ve eylemlerini bir parti platformuna dayandırması gibi, eğitimciler de çalışmalarını kendi eğitimsel platformlarına dayalı olarak sürdürürler. Öğretmenlerin eğitimsel platformları, daha çok eylemlerinde ve öğrencilerle etkileşimde kullandıkları davranış kalıplarında görülür. Söylenen platform ile uygulamadaki platform arasında tutarsızlık da olabilir. Hem öğretmenin hem de denetmenin karşısındakinin platformunu bilmeye gereksinimi vardır. Öğretmenlerin çoğu, platformlarını açığa çıkarmaya alışkın olmadıkları için direnç gösterebilirler.

Öğretmenlerin eğitimsel platformlarını çekinmeden ortaya koyması için "Johari Penceresi"nden yararlanılabilir. Joseph Luft ve Harry Ingham tarafından geliştirilmiş olan Johari Penceresi, denetmen ile öğretmen arasındaki ilişkinin farklı yönlerini gösteren açık, gizli, kör ve bilinmeyen kendi olmak üzere dört hücreden oluşmaktadır. Denetimin başarılı olabilmesi için, "açık kendi" olarak tanımlanan bölümün olanaklar ölçüsünde genişlemiş olması gerekmektedir. Bu durum ise, diğer bölümlerin küçülmesi anlamına gelmektedir. "Gizli kendi" bölümünün küçülmesi, ancak öğretmenin denetmene güvenmesiyle mümkün olacaktır. Denetmenine güvenen öğretmen, kendisinde fark ettiği eksiklik ve yetersizlikleri kuşku duymadan açıklayacak ve böylece onları giderme olanağına kavuşabilecektir. Denetmenin gördüğü, öğretmenin kendisinin farkında bile olmadığı "kör kendi" de, yine güven verici bir denetmen tarafından aşılabılır. Denetmen, öğretmende yetersiz gördüğü durumları onun kişiliğine saygı göstererek paylaşabilir. "Bilinmeyen kendi" ise, iki tarafın da hiç farkında olmadığı bir durumu ifade etmektedir. Denetimin başarılı olabilmesi için, "açık kendi" alanının olanaklar ölçüsünde genişlemiş olması gerekmektedir (Sergiovanni, 1977).

Öğretmenin özyeterlik inancı, sınıf içindeki davranışını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Özyeterlik, öğretmenin profesyonel benlik algısını yansıtaacağı için, bu algının gerçekçi olması önem taşımaktadır (Romi ve Leyser, 2006). Ware ve Kitsantas (2007), araştırmalarında öğretmen yeterliğine odaklanan eğitimsel müdahalelerin, yeterlik inançlarını güçlendirerek öğretmenleri meslekte tutmaya yardım edebileceği sonucuna varmışlardır. Cruz ve Pedro (2007), hizmet öncesi ve hizmet içindeki İspanyol ilkökul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında; yeterlik beklentileri konusunda yönetim ve disiplin boyutunda çalışan öğretmenler, genel öğretim boyutunda ise hizmet öncesindeki öğretmenler lehine önemli farklılıklar saptamışlardır. Ayrıca, yönetim/disiplin boyutunda hizmet içindeki öğretmenlerde hizmet yılı bakımından da farklılık gözlenmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, orta ve yüksek düzeyde deneyimli olan öğretmenlerden daha düşük yeterlik beklentisi

içindedirler. Wertheim ve Leyser (2002), İsrail’de öğretmen yetiştiren bir kurumun kız öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kişisel öğretim yeterliğini öğretim tercihleriyle ilişkili bulmuşlar; ortaokul öğretmeni adaylarının, okulöncesi ve ilkokul öğretmeni adaylarından daha yüksek kişisel öğretim yeterliği puanına sahip olduğunu saptamışlardır. Genel öğretim yeterliği boyutunda ise, en yüksek puanlar okulöncesi öğretmeni adaylarından elde edilmiştir.

Farklı ülkelerde aday öğretmenler için yapılan uygulamalar da farklılaşmaktadır. Örneğin, Fransa’da adaylık eğitimi, ilk yıl üç, ikinci yıl iki hafta olmak üzere iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Almanya’da çoğu eyaletlerde aday öğretmenler, gerek öğretmen yetiştiren kurumlardan gerekse hizmet içi eğitim kurumlarından öğretim yöntem ve sorunları konularında yardım alabilmektedirler. İngiltere’de ise adaylık eğitimi, mesleğe başlanan ilk yılda verilmekte ve aday öğretmenlerin öngörülen ulusal standartları karşılaması beklenmektedir. İtalya’da, aday öğretmenler daimi ve süreli olmak üzere iki tür sözleşmeyle çalışmaktadırlar (Eurydice, 2007).

Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği Örgütü üyelerinden Avustralya, Kanada ve Japonya’da öğretmenlerin adaylık süreçleri ise şöyle özetlenebilir: Avustralya’da aday öğretmenlere uyum programı, danışmanlık, hizmet içi eğitim ve staj eğitimi sunulmaktadır. Adaylık süresi bir yıldır ve aday eğitim programı çoğu kez altı aylık bir sürede yoğunlaşır. Adaylar, nitelikli bir öğretmenin bulunduğu okula öğretim yükünün yüzde 80’ini karşılayacak şekilde yerleştirilir. Hizmet içi eğitim programlarında da, öğretim yöntemleri, program geliştirme, sınıf yönetimi ve okul politikaları üzerinde durulur. Ayrıca etik, aile ile ilişkiler, değerler, uzmanlık ve mesleki gelişim konuları ele alınır. Kanada’da öğretmen adayı göreve başladığında kendisini bir danışman öğretmen karşılar. Danışman öğretmen, öğretmen adayına planlamada yardımcı olur ve zaman içerisinde bağımsız olarak ders işleme cesareti kazandırır. Ayrıca aday öğretmeni kendi sınıfını gözlemesi için özendirir. Japonya’da, adaylık eğitimi hem okul içinde hem de dışında yapılmaktadır. Okul içindeki eğitim, yılda 60 gün ve haftada iki gün olmak üzere aday öğretmene danışmanlık ve eğitim hizmeti sunmak anlamına gelir. Danışman öğretmen, aday öğretmene yaptığı kendi danışmanlığının yanı sıra okulun diğer öğretmenlerinin de yardımcı ve destek olmalarını sağlar. Adaylık programı ile her yeni öğretmene bir yarı zamanlı çalışan ya da her iki aday öğretmene bir tam zamanlı çalışan öğretmen görevlendirilir. Okul dışındaki adaylık eğitimi ise, haftalık eğitim oturumları, dört-beş günlük eğitim gezileri ve işbaşında eğitim olarak farklı şekillerde uygulanır. Bu eğitim, haftada bir gün olmak üzere yılda 30 günde tamamlanır (Stephens ve Moskowitz, 1997).

Son yasal düzenlemeye kadar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014), Türkiye’de aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanması “Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” (MEB, 1995)

gereğince yapılmakta ve yönetmeliğin öngördüğü işlemleri tamamlayan adaylar asaleten atanmaktaydı. Bu yönetmelikte, aday öğretmenlerin en az 50 saatlik “temel” ve 110 saatlik bir “hazırlayıcı” eğitim alması öngörülmüştür. Adaylık sürecinde son aşama, süresi en az 220 saat olan “uygulamalı” eğitimidir. Uygulamalı eğitim sürecinde yeterli görev ve meslek deneyimine sahip, hizmete yatkın ve başarılı personel arasından aday öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla bir rehber öğretmen görevlendirilir (MEB, 1995).

Bu araştırmanın temel amacı, aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma (peer consultation) ve kliniksel denetim (clinical supervision) yoluyla desteklenmesidir. Karma desende tasarlanmış bu araştırmanın nicel yöntemi için dört denence geliştirilmiştir:

1. Aday öğretmenlerin özyeterlik inançları “sınıf yönetiminde yeterlik” boyutunda, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında farklılaşacaktır.
2. Aday öğretmenlerin özyeterlik inançları “öğretimde yeterlik” boyutunda, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında farklılaşacaktır.
3. Aday öğretmenlerin açık kendi alanları, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında genişleyecektir.
4. Aday öğretmenlerin gizli kendi alanları, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında daralacaktır.

Araştırmanın nitel yönteminde ise, akran danışma ve kliniksel denetim programının aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinde kullanılması konusunda aday ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, karma desen tasarımlarından paralel karma model kullanılmıştır. Paralel karma modelde, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve elde edilen sonuçlar araştırma problemini anlamak için kullanılır (Creswell ve Vicki, 2011). Araştırmanın nicel boyutunda, aday öğretmenlerin özyeterlik inançları (Denence 1-2) ile eğitimsel platformlarına ilişkin açık ve gizli kendi alanları (Denence 3-4) üzerinde, akran danışma ve kliniksel denetim uygulamasının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bir deneme öncesi modeli olan “tek grup öntest-sontest modeli” benimsenmiştir. Modelin simgesel görünümü şöyledir: $G_1O_{1.1}XO_{1.2}$ (Karasar, 2008, s. 96). Araştırmanın nitel boyutunda ise, akran danışma ve kliniksel denetim programının aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinde kullanılması konusunda aday ve rehber öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılı başında ilk ataması Antalya il emrine yapılan 1002 aday öğretmendir. Araştırmaya ilköğretim düzeyinde görev yapan 20 aday öğretmenin başvurusu ile başlanmıştır. Bu adaylar için okul müdürleri tarafından görevlendirilen 20 rehber öğretmen de araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak katılımın gönüllük temeline dayanması ve bazı katılımcıların daha sonra ortaya çıkan mazeretleri nedeniyle, öngörülen program 28 öğretmen (14 aday öğretmen + 14 rehber öğretmen) ile gerçekleştirilebilmiştir.

Altı okulda yürütülen araştırmada, ilk olarak aday öğretmenler arasında akran çiftleri oluşturulmuştur. Akran çiftlerinin aynı branştan olması tercih edilmekle birlikte, bulunamadığı durumlarda farklı branştan da eşleştirme yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki aday öğretmenlerin dördü erkek, 10'u kadındır. Adayların üçü Türkçe, dördü din kültürü ve ahlak bilgisi, ikisi okul öncesi, ikisi matematik, ikisi özel eğitim, birisi fen ve teknoloji alanında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin altısı erkek, sekizi kadındır. Rehber öğretmenlerin mesleki kıdemi en yüksek 30, en düşük 3 yıl olarak belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin, okullarında görev yaptıkları süre en düşük bir, en yüksek 28 yıldır. Öğretmenlerin rehberlik yaptıkları aday sayısı bir ile altı arasında değişmektedir. Dört aday öğretmenin branşı, kendi rehber öğretmeninki ile aynı değildir. Rehber öğretmenlerden yalnızca dördü, adaylık dönemlerindeki rehber öğretmenlerinin kendileriyle aynı branşta olduğunu bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Aday Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı (AÖÖİ) Ölçeği, Açık-Gizli Kendi Envanteri (AGKE) ve görüşme formları olmak üzere üç farklı türden araçla veri toplanmıştır.

1. Aday Öğretmenlerin Özyeterlik İnanç Ölçeği: Aday öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Aksu, Apaydın ve Kasalak (2014) tarafından geliştirilen AÖÖİ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “sınıf yönetiminde yeterlik” (Örnek madde: Ders için ayrılan zamanı verimli ve etkili biçimde kullanabilirim.) ve “öğretimde yeterlik” (Örnek madde: Derslerimi öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak planlayabilirim.) olmak üzere iki boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Yapı geçerliği için Aksu, Apaydın ve Kasalak (2014) tarafından yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucuna göre, sınıf yönetiminde yeterlik boyutu yedi maddeden (faktör yük değerleri aralığı: .581-.765), öğretimde yeterlik boyutu (faktör yük değerleri aralığı: .680-.845) üç maddeden oluşturulmuştur. Boyutların açıkladığı varyans oranları, ilk boyut için yüzde 36.74 ve ikinci boyut için yüzde 23.34 olmak üzere toplam yüzde 60.08 olarak belirlenmiştir. AÖÖİ’de, altı noktalı [hiç doğru değil (1), çok az doğru (2), biraz doğru (3), oldukça doğru (4), çoğunlukla doğru (5)]

ve tamamen doğru (6)] bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı tüm maddeler için .89 iken; boyutlar için sırasıyla .74 ve .87 olarak hesaplanmıştır. AÖÖİ ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2/sd=126.66/34=3.72$; RMSEA=.078; GFI=.95; AGFI=.91; CFI = .97; RMR=.036 ve SRMR=.043 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm değerler, iyi ya da kabul edilebilir uyum (Tablo 1) düzeyinde bulunmuştur.

2. *Açık-Gizli Kendi Envanteri:* Aday öğretmenlerin eğitimsel platformlarına ilişkin açık-gizli kendi alanlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen AGKE kullanılmıştır. AGKE'de, aday öğretmenler için Johari Penceresindeki açık ve gizli kendi alanları temel alınarak maddeler oluşturulmuştur. Aday öğretmenlerin eğitim platformlarının açık alanını ortaya koymak amacıyla "açık kendi" boyutundaki maddeler olumlu, "gizli kendi" boyutundaki maddeler olumsuz ifadeli olarak hazırlanmıştır. Açık kendi, aday öğretmenin kendisini saklamaya gerek duymadığı yönlerini; gizli kendi ise, başkalarının bilmesini istemediği yönlerini ifade eden maddeler içermektedir. Madde havuzu, lisansüstü programa devam eden öğretmenlerle de tartışılmış ve 14 maddeden oluşan bir taslak elde edilmiştir.

Envanterin geliştirilmesi aşamasında kullanılan veriler, 2010-2011 öğretim yılında Antalya ilindeki resmi ve özel eğitim kurumlarına atanan 214 aday öğretmenden hazırlayıcı eğitim programının başlangıcında elde edilmiştir. Envanter ile altı noktalı [hiç doğru değil (1), çok az doğru (2), biraz doğru (3), oldukça doğru (4), çoğunlukla doğru (5) ve tamamen doğru (6)] bir ölçek üzerinde veri toplanmıştır. Envanterin yapı geçerliği için ilk olarak önce AFA uygulanmıştır. Temel bileşenler Varimax dik döndürme yöntemiyle yapılan faktör analizi sonucunda, aynı maddelerin beklenen biçimde faktörleştiği ve tüm maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak açıklanan toplam varyans oranının (%38.45) düşüklüğü ve iki maddenin ortak varyansının .30'un altında hesaplanmış olması nedeniyle bu iki madde çıkarılarak AFA yinelenmiştir; sonuçta 12 maddelik bir araç elde edilmiştir (Ek A). Bu aracın açıkladığı varyans oranı altı maddeli "açık kendi" boyutunda yüzde 21.14 ve altı maddeli "gizli kendi" boyutunda yüzde 21.11 olarak hesaplanmıştır. Envanterin açıkladığı toplam varyans da yüzde 42.25 olmuştur. Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları da sırasıyla .68 ve .71 olarak hesaplanmıştır.

Envantere DFA da uygulanmış ve uyum indeksleri $\chi^2/sd=113.26/53=2.14$; RMSEA=.073; GFI=.92; AGFI=.88; CFI=.92; RMR=.10; SRMR=.068 olarak hesaplanmıştır. CFI dışında tüm indeksler kabul edilebilir uyum değerine sahip bulunmuştur. Sonuç olarak, AGKE'nin bu araştırmada kullanılabilecek yeterlikte (Tablo 1) bir araç olduğu kanısına varılmıştır.

Tablo 1
AGKE'ye İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3sd$	113.26 (sd=53)
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	2.14
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	.073
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	.92
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	.88
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	.92
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$	.10
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	.068

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003, s. 52).

3. Görüşme Formları: Nitel veriler, araştırmacılar tarafından aday ve rehber öğretmenler için iki ayrı form olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların kaynağı, akran danışma ve kliniksel denetim sürecinde yapılan izleme toplantılarında katılımcıların dile getirdikleri konulardır. Aday öğretmenlere akran danışma ve kliniksel denetimin kendilerine katkıları, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve gelecekteki benzer uygulamalar için önerileri; rehber öğretmenlere ise kliniksel denetim uygulamasının aday öğretmenlere katkıları, bu süreçte karşılaşılan güçlükler ve kliniksel denetim uygulaması için gerekli koşullar hakkında sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada ilk adım, denemeye katılabilecek grup üyelerini belirlemek olmuştur. Aday öğretmenlerin atanması Eylül 2012'de yapıldığı için araştırmaya bu tarihten itibaren başlanmıştır. Bu amaçla, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş; ilçe milli eğitim müdürlükleri kanalıyla araştırmanın okul müdürlüklerine duyurusu yapılmış ve 20 aday öğretmenin başvurusu alınmıştır. Bunun ardından, aday öğretmenlere okul yönetimlerinin görevlendirdiği rehber öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve onların da araştırmaya katılmaları istenmiştir.

İkinci adım olarak çalışmaya katılan aday ve rehber öğretmenler için 1-2 Aralık 2012 tarihlerinde hazırlayıcı ve güdüleyici bir eğitim semineri düzenlenmiştir. Seminerde aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanması, iletişim süreci, güdüleme, akran danışma ve kliniksel denetim konularında bilgi verilmiş ve katılımcılar arasında etkileşimin sağlanmasına çalışılmıştır. Ayrıca akran çiftlerine ön-test olarak AÖÖİ ölçeği ile AGKE uygulanmıştır.

Bu süreçten sonra, aday öğretmen çiftlerinden kendi aralarında program yaparak akran danışma uygulamalarını gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bunu yaparken, her aşamada proje sorumlularından e-posta, telefon veya yüz yüze görüşme ile danışmanlık alabilecekleri bildirilmiştir. Akran danışma sürecinin

video kameraya alınması ve ilgililerin izlemesi için kopyalanması istenmiştir. Akran danışma sürecinin, uygulamalı eğitim başlamadan önce karşılıklı olarak iki kez denenmesi öngörülmüştür. Katılımcılara, kliniksel denetime uygulamalı eğitimin başlaması ile birlikte geçilmesi önerilmiştir. Kliniksel denetimin dört kez yapılması planlanmıştır.

Çalışma grubuna verilen seminerde, izleyecekleri danışma/denetim döngüsünün kaç aşamalı olarak gerçekleştirileceğine kendilerinin karar verebilecekleri; ancak tüm okullardaki uygulamanın birörnek olmasının araştırma için önemli görülmesi nedeniyle, bu kararı çalışma grubu olarak birlikte vermelerinin beklendiği bildirilmiştir. Katılımcıların araştırmacılar tarafından önerilen beş aşamalı danışma/denetim döngüsünü uygulamak istemeleri üzerine beş aşamaya karar verilmiştir.

Uygulama sürecinin başlangıcında aday ve rehber öğretmenler için özel olarak hazırlanan “Akran Danışma ve Kliniksel Denetim Programı Uygulama Rehberi” kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir. Bu rehberde, uygulama aşamalarının nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi verilmiştir. Süreç içerisinde bu aşamalar yinelendiği için, uygulamada danışma/denetim döngüsü olarak da ifade edilmiştir. Bu döngü (1) Öğretmen-danışman/denetmen ilişkisi oluşturma, (2) gözlem öncesi görüşme, (3) dersin gözlenmesi, (4) öğretme-öğrenme sürecinin dikkatli biçimde çözümlenmesi ve (5) görüşme stratejisini planlama ve görüşmeyi gerçekleştirme aşamalarından oluşmaktadır. Rehberde ayrıca bu çalışma için geliştirilen “akran danışma/kliniksel denetim akış şeması” ve “akran danışma /kliniksel denetim projesi uygulama programı kayıt formu” ile genel bir ders gözlem formu örneği yer almıştır.

Denencelerin sınanması için gereken veriler iki aşamada toplanmıştır: Birinci aşama 1 Aralık 2012 tarihinde aday öğretmenlere uygulanan ön testler (O_{1.1}) ile gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama ise, öğretim yılı sonunda adayların kendi okullarında yapılan bireysel görüşmelerde uygulanan son testler (O_{1.2}) ile sürdürülmüştür. Bu süre içerisinde araştırmacılar her okula dört kez giderek katılımcılar ile görüşmeye çalışmışlardır. Araştırmanın nicel verileri için SPSS 13.0, nitel verileri için NVivo 9.0 paket programı kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacılar tarafından birlikte çözümlenmiş; böylece kod ve temaların belirlenmesinde görüş birliği sağlanmıştır. Bulgular frekans tabloları ile sunulmuş ve farklı görüşleri yansıtmak amacıyla bazı ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Katılımcılara gizlilik güvencesi verildiği için aday ve rehber öğretmenlerin soyadı alfabetik sırası dikkate alınarak yapılan kodlamalar (Tablo 10), Ek B’de sunulmuştur.

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmanın “Aday öğretmenlerin özyeterlik inançları ‘sınıf yönetiminde yeterlik’ boyutunda, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında farklılaşacaktır.” biçiminde düzenlenen birinci denencesi ve “Aday öğretmenlerin özyeterlik inançları ‘öğretimde yeterlik’ boyutunda, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında farklılaşacaktır.” biçiminde düzenlenen ikinci denencesi için elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Aday Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları Öntest-Sontest Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	S	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	z	p
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	Sontest	5.14	.55	3.50	17.50	-1.963	.05
	Öntest	4.64	.87	9.19	73.50		
Öğretimde Yeterlik	Sontest	5.14	.72	5.75	23.00	-1.261	.21
	Öntest	4.71	.94	6.88	55.00		

Tablo 2 incelendiğinde, öntest ölçümlerinin sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda $\bar{x} = 4.64$; öğretimde yeterlik boyutunda $\bar{x} = 4.71$ olduğu görülmektedir. Sontest ölçümleri ise, her iki boyut için de aynı değerde ($\bar{x} = 5.14$) hesaplanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, araştırmanın birinci denencesi $\alpha = .10$ düzeyinde kabul edilirken ($z = -1.963$ ve $p = .05$) ikinci denencesi ($z = -1.261$ ve $p = .21$) reddedilmiştir.

Araştırmanın “Aday öğretmenlerin açık kendi alanları, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında genişleyecektir.” biçiminde düzenlenen üçüncü ve “Aday öğretmenlerin gizli kendi alanları, kliniksel denetim ve akran danışma programları sonrasında daralacaktır.” biçiminde düzenlenen dördüncü denencesi için elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Aday Öğretmenlerin Açık-Gizli Kendi Öntest-Sontest Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	S	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	z	p
Açık Kendi	Sontest	5.02	.72	7.50	52.50	-.490	.62
	Öntest	5.07	.42	6.42	38.50		
Gizli Kendi	Sontest	2.07	.70	8.56	77.00	-1.564	.12
	Öntest	2.37	.54	5.60	28.00		

Tablo 3 incelendiğinde, açık kendi boyutunda öntest ölçümü $\bar{x} = 5.07$ iken; sontest ölçümünün $\bar{x} = 5.02$ olduğu görülmektedir. Gizli kendi boyutunda ise,

öntest ölçümü $\bar{x} = 2.37$ ve son test ölçümü $\bar{x} = 2.07$ olmuştur. Deneme öncesi modelde yürütülen bu çalışmada programın etkili olduğunun kanıtı, açık kendi alanı ortalamasının artması, gizli kendi alanı ortalamasının ise azalması olacaktır. Betimsel veriler, son test puanında her iki alanda bir azalma olduğunu göstermektedir. Ancak üçüncü denencede son test puanlarının artması beklenmekte iken, aritmetik ortalama öntest puanından 0.05 değerinde daha düşük olarak hesaplanmıştır. Gizli kendi alanında ise, son test puanı beklentilere uygun olarak öntestten küçük hesaplanmış olsa da öntest-son test değerleri arasındaki fark $\alpha = .10$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, araştırmanın üçüncü ($z = -.490$ ve $p = .62$) ve dördüncü ($z = -1.564$ ve $p = .12$) denenceleri de reddedilmiştir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel yöntemi için aday öğretmenlerin okullarına düzenli ziyaretler yapılmış, öğretim yılı sonunda da aday ve rehber öğretmenlerin uygulamaya çalıştıkları programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların her biri ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Aday Öğretmenlerin Akran Danışma ve Kliniksel Denetimin Katkılarına İlişkin Görüşleri

Bulgular Tablo 4'te akran öğretmenin katkıları, rehber öğretmenin katkıları, video kaydının katkıları ve genel katkılar olmak üzere dört alt temada sunulmuştur. Akranların birbirleriyle sorunlarını paylaşmalarının, akran danışmanın katkıları içerisinde en yüksek frekansa ($f=6$) sahip olduğu gözlenmiştir. Bir katılımcı bu durumu, "Akran danışma süreci benim için çok önemliydi. Çünkü branşım olan özel eğitim, rehber kitapların olmadığı, öğrencilerin seviyelerinin çok farklı olduğu, sınıfların çok karışık olduğu bir branş. Akranımla bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında konuştuk. Ne yapacağım konusunda yalnız kalmamış oldum (A2)." sözleriyle dile getirmiştir. Aday öğretmenler, gerek akran danışma ($f=5$) gerekse kliniksel denetim ($f=3$) uygulamasında yapılan video kayıtlarını izleyerek, kendi davranışlarını doğrudan gözlemleme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Akran danışma uygulamasının bir diğer katkısı da, adayların beden dili ve sözel ifadelerine ilişkin farkındalık kazanmaları olmuştur. Bu konudaki görüşünü bir aday öğretmen, "Çekim yapılmadığında da 'şu an beni çekiyor olsalardı' diye düşünüp hatalarımı görmeye başladım (A11)." sözleriyle dile getirmiştir.

Tablo 4

Aday Öğretmenlere Göre Akran Danışma ve Kliniksel Denetimin Katkıları

Alt Temalar	Kodlar	Akran Danışma (f)	Kliniksel Denetim (f)
Akranın katkıları	Sorunları paylaşma	6	
	Karşılıklı değerlendirmeler yapma	4	
	Aralarındaki iletişimin artması	2	
	Akranı, görev yaptığı okulda gözleme olanağı bulma	1	
Rehber öğretmenin katkıları	Rehber öğretmen ile iletişimin artması		5
	Rehber öğretmenin bilgi ve deneyiminden yararlanma		5
	Rehber öğretmenle etkileşim yoluyla aday öğretmenin kendini tanıması		2
Video kaydının katkıları	Davranışlarını doğrudan gözlemeleme fırsatı bulma	5	3
	Beden dilinin ve sözel ifadelerinin farkına varma	4	
Genel katkılar	Sınıf yönetimini geliştirme	5	3
	Aday öğretmenin özgüveninin artması		4
	Uygulamalı eğitim sürecini destekleme	2	
	Kendi sınıfının dışındaki öğrencilerle iletişim kurma	2	
	Zümre öğretmenleri ile etkileşim kurma	1	
	Velilerle olumlu iletişim kurma		2
	Kazanılan deneyimle okula uyumun kolaylaşması		2

Akran danışma uygulamasının aday öğretmenin sınıf yönetimini geliştirmesine katkısını da bir katılımcı, “Biz akranımla konuşurken sınıfta nasıl davranıyor, girişte nasıl başlıyor, öğrencilerle nasıl diyalog kuruyor, derse nasıl geçiyor ve sonunda nasıl bitiriyor, bu konu için birbirimize yardımcı olduk (A4).” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise, kliniksel denetimin sınıf yönetimini geliştirmeye katkısını, “Biz üniversiteden yeni mezun olduğumuz için, bazen karşımızdaki öğrenciyi büyük görüyoruz ve konuyu ona göre anlattığımız zaman çocuk anlamıyor. Ama rehber öğretmenim, kendisi bu işi yıllarca yaptığı için konuları çocukların seviyesine indiriyor. Bu açıdan katkısı oldu bana (A7).” sözleriyle dile getirmiştir. Beş aday öğretmen kliniksel denetimin rehber öğretmenle iletişimlerini artırdığını, rehber öğretmenin bilgi ve deneyiminden yararlandıklarını bildirirken; dört aday öğretmen de özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir.

Aday Öğretmenlerin Akran Danışma ve Kliniksel Denetimde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Bulgular, Tablo 5’te akrandan kaynaklanan güçlükler, rehber öğretmenden kaynaklanan güçlükler ve video kaydından kaynaklanan güçlükler olmak üzere üç alt temada sunulmuştur. Aday öğretmenler, akran danışmada en fazla “akranların okullarının birbirinden uzak olması” ($f = 7$), “ders programlarının uyuşmaması” ($f = 5$) ve “ders yoğunluklarından” ($f = 4$) yakınmışlardır. Üç aday öğretmen de video kaydının dersin işleyişini bozduğunu dile getirmiştir. Akran olarak aday öğretmenlerin benzer bilgilere sahip

olduklarını düşünen bir katılımcı ile yönetimin akranların iş yükünü artırdığından yakınan diğer bir katılımcı, görüşlerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

Birbirimize çok faydalı olmuyoruz aslında. Çünkü o da benim kadar biliyor, doğru bilip bilmediğinden emin olamıyor. Mesela onu eleştirirken, belki ben yanlış biliyordumdur, diye düşünüyorum içimden. Ama rehber öğretmenle olan daha yararlı. Aday öğretmenle çekimi çözümlerken rehber öğretmen de yanımızda olabilirdi (A5).

Okullardaki iş yükünü çok fazla artırdılar. Müdür ve müdür yardımcısının yapacağı işleri stajyerlere yüklediler. Okul aile birliği işlerini yüklediler.... Sabah 5.30'da okula gidip akşam 17.30'da okuldan çıktığım günleri biliyorum. Bunun üzerine hafta sonu seminerleri de vardı.... Önümüzün açılması gerekirken, sırtımıza yük bindirildi (A2).

Tablo 5
Aday Öğretmenlere Göre Akran Danışma ve Kliniksel Denetimde Karşılaşılan Güçlükler

Alt Temalar	Kodlar	Akran Danışma (f)	Kliniksel Denetim (f)
Akrandan kaynaklanan güçlükler	Okulların birbirinden uzak olması	7	
	Ders programlarının uyumaması	5	
	Ders yoğunluğu	4	
	Yönetimin iş yüklerini artırması	2	
	Birbirlerine yeterli katkı sunamamaları	1	
Rehber öğretmenlerden kaynaklanan güçlükler	Aday ile rehber öğretmenin farklı branşlarda olması		2
	Aday ile rehber öğretmenin aynı zamanda okulda olmaması		2
	Aday ile rehber öğretmenin ders programının çakışması		1
	Aday ile rehber öğretmen arasındaki uyumsuzluk		1
Video kaydından kaynaklanan güçlükler	Video kaydının dersin işleyişini bozması	3	
	Video kaydının öğrencilerin ve aday öğretmenin dikkatini dağıtması		2

Aday Öğretmenlerin Akran Danışma ve Kliniksel Denetim İçin Önerileri

Bulgulara göre, adaylar akran danışmada en çok “okul desteği sağlanması” ($f = 4$) ve “aday öğretmenin ders yükünün azaltılması”nı ($f = 4$) önermişlerdir. Kliniksel denetimde ise en çok “okul desteği sağlanması” ($f = 5$), “rehber öğretmenlerin belirli ölçütler doğrultusunda seçilmesi ve yetiştirilmesi” ($f = 5$) ve “aday ile rehber öğretmenin ders programlarının çakıştırılmaması” ($f = 5$) önerilmiştir. Bunu, “aday öğretmenin ders yükünün azaltılması” ($f = 3$) önerisi izlemiştir (Tablo 6).

Tablo 6
Aday Öğretmenlerin Akran Danışma ve Kliniksel Denetim İçin Önerileri

Kodlar	Akran Danışma (f)	Kliniksel Denetim (f)
Okul desteği sağlanmalı	4	5
Rehber öğretmenler belirli ölçütler doğrultusunda seçilmeli ve yetiştirilmeli		5
Aday ile rehber öğretmenin ders programları çakıştırılmamalı		5
Aday öğretmenin ders yükü azaltılmalı	4	3
Rehber öğretmenin branşı adayla aynı olmalı		2
Aday öğretmenler için uygulanabilir yeni bir yasal düzenleme yapılmalı		2
Rehber öğretmenlerin performansı değerlendirilmeli		2
Akranların ders programı uygun olmalı	3	
Akranını seçme olanağı verilmeli	2	
Akranların okulları birbirine yakın olmalı	2	
Sınıflar teknolojik açıdan donanımlı olmalı	1	1
Rehber öğretmene ek ödeme yapılmalı		1
Aday ile rehber öğretmen aynı okulda olmalı		1
Aday, derse rehber öğretmen gözetiminde girmeli		1
Akran danışma, adaylar göreve atanır atanmaz başlatılmalı	1	

Adayın derse rehber öğretmenin gözetiminde girmesini öneren bir katılımcı, görüşlerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Yönetmelikte stajyer öğretmenin tek başına derse girmemesi gerekir diye bir ifade var. Ben de böyle düşünüyorum. Yanımda deneyimli birinin olması güzel bir şey.... Çocukları okula alıştırmak zorundaydım. Bunların eğitimini aldık ama yine de eksikliklerim oluyor. Velilerle iletişim konusunda sorun yaşadım. Bu eksiklikler de velinin gözüne batıyor. Rehber öğretmenimin sürekli yanımda olmasını istedim bu açıdan (A12).

Bir diğer katılımcı ise, akran danışma uygulamasını rehber öğretmenlere de önererek şunları söylemiştir:

Sadece aday öğretmen değil, bence her yıl öğretmenin kendini yenilemesi açısından dersini videoya çekmesi gerekiyor. Hocalarımıza bakıyoruz, sıkıldıklarını görüyoruz. Gerçekten bir dersi videoya çekseler, kendilerinin neden sıkıldıklarını görecekler. Çocuklar niye sıkılıyor diye baktıklarında, o 40 dakikada kendisi de sıkılır, kendisini izleyemez (A6).

Rehber Öğretmenlerin Kliniksel Denetim Uygulamasının Katkılarına İlişkin Görüşleri

İki rehber öğretmenin dışında tüm katılımcılar, kliniksel denetim uygulamasının aday öğretmene katkıları olduğunu bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden birisi adayı ile çok farklı bir branşta öğretmenlik yaptığı için kendisini yetersiz hissetmiştir. Diğer rehber öğretmen de birkaç yıl çeşitli eğitim

kurumlarında kurs öğretmenliği veya vekil öğretmenlik yapmış olduğu için, adayının rehberliği gereksinmediği duygusunu hissettirdiğini söylemiştir.

Tablo 7’de, bu katkılar aday öğretmenin mesleğe uyumuna katkılar, aday öğretmenin sınıf yönetimine katkılar ve rehber öğretmene katkılar alt temaları içerisinde sunulmuştur. “Özgüvenin artırma” ($f = 3$) ve “derse hazırlanırken rehber öğretmene danışma” ($f = 3$), aday öğretmenin mesleğe uyumuna katkılar olarak görülmüştür. Rehber öğretmenler, kliniksel denetimin aday öğretmenin sınıf yönetimine katkılar içerisinde en fazla beden dilini daha iyi kullanmalarını ($f = 3$) görmekteyler. Ayrıca, kliniksel denetimden kendilerinin de yararlandıklarını bildirmiş ve uygulamanın en çok kendi eksik yönlerini görmelerine ($f = 7$) katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Adaylık sürecine daha olumlu yaklaşma ($f = 2$) ve aday ile iletişimi güçlendirmeden ($f = 2$) de söz etmişlerdir.

Tablo 7
Rehber Öğretmenlere Göre Kliniksel Denetim Uygulamasının Katkıları

Alt Temalar	Kodlar	f
Aday öğretmenin mesleğe uyumuna katkılar	Özgüvenin artırma	3
	Derse hazırlanırken rehber öğretmene danışma	3
	Video çekimlerini izlerken eksikliklerinin farkına varma	2
	Mesleğin gereklerinin farkına varma	2
	Velilerle daha etkili iletişim kurma	1
Aday öğretmenin sınıf yönetimine katkılar	Beden dilini daha iyi kullanma	3
	Asalak sözcükleri fark ederek kullanmamaya çalışma	2
	Farklı kaynakları etkili kullanma	1
	Öğrenciye düşünce fırsatı vermediğini fark etme	1
	Sınıfı daha iyi yönetme	1
Rehber öğretmene katkılar	Kendi eksik yönlerini görme	7
	Adaylık sürecine daha olumlu yaklaşma	2
	Aday öğretmen ile iletişimi güçlendirme	2
	Aday öğretmenin bilgi ve becerisinden yararlanma	1

Rehber öğretmenler, kliniksel denetim uygulamasının hem aday hem de rehber öğretmene katkı sağladığı görüşündedirler. Bu konudaki görüşlerini bir katılımcı, “*Velisiyle olan ilişkilerinde daha yumuşaktı. Sınıf içine müdahale edemezsiniz izlenimini veliye başta verememişti. İkinci dönemde artık o seviyeyi kurmaya başladı veliyle. Gelecek sene veliyle, öğrencilerle iletişimimde çok farklı olacağım, diyor, Onun ayrımına vardı (R5).*” ve bir diğer katılımcı, “*Benim açımdan güzel. Ben de onu izlerken aslında kendimi de değerlendirdim. Nerede ne yapmam lazım, yıllar içinde neleri unutmuş olabilirim, nelerim eksik kalmıştır. Ben de kendimi değerlendirip ona göre sonuçlar çıkardım (R2).*” sözleriyle dile getirmişlerdir.

Rehber Öğretmenlerin Kliniksel Denetim Uygulamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenen kliniksel denetim uygulamasının güçlükleri, Tablo 8’de aday öğretmenle ilgili güçlükler, rehber öğretmenle ilgili güçlükler ve sistemle ilgili güçlükler olmak üzere üç alt temada sınıflanmıştır. En fazla güçlük sistemle ilgili olarak dile getirilmiş, bu alt temada en yüksek frekans da “derslerin çakışması” ($f = 7$) maddesinde gözlenmiştir. “Aday ile rehber öğretmenin okula farklı saatlerde gelmesi” ($f = 2$) ve “ders dışı etkinliklerin fazla olması” ($f = 2$), bu alt temada dile getirilen diğer güçlükler olmuştur. Aday öğretmenle ilgili güçlükler alt temasında en yüksek frekans, “sınıfta rehber öğretmenin varlığı ve video kaydının gerginlik yaratması” ($f = 3$) maddesinde gözlenmiştir.

Tablo 8
Rehber Öğretmenlere Göre Kliniksel Denetim Uygulamasının Güçlükleri

Alt Temalar	Kodlar	f
Aday öğretmenle ilgili güçlükler	Sınıfta rehber öğretmenin varlığı ve video kaydının gerginlik yaratması	3
	Eleştiriye açık olmaması	1
	Gereğinden fazla sorumluluk verildiği için, kendisini aday gibi hissetmemesi	1
Rehber öğretmenle ilgili güçlükler	Uygulamanın planlanan düzeyde gerçekleştirilememesi	2
	Zaman ayırmada sorun yaşaması	1
Örgütle ilgili güçlükler	Derslerin çakışması	7
	Aday ile rehber öğretmenin okula farklı saatlerde gelmesi	2
	Ders dışı etkinliklerin fazla olması	2
	Aday öğretmene farklı branştan rehber atanması	1
	Görüşmelerin daha çok aday öğretmenin sorumlu olduğu evrak üzerinde yapılması	1

Uygulamanın planlanan düzeyde gerçekleştirilememesinden yakınan iki rehber öğretmenden birisi de şöyle konuşmuştur:

Aynı okulda çalışıyoruz, derslerimiz de aynı saatte. Bazen derslerden kaçmak durumunda kaldık, diğer öğretmeni dinleyebilmek için. Bazen o öğrencilerini ödevlendirdi yanıma geldi, bazen de ben. Keşke onun ders saati daha az olsaydı, derslerime gelebilseydi. Benim derslerim daha az olsaydı, onun derslerine girebilseydim (R3).

Rehber Öğretmenlerin Kliniksel Denetim Uygulaması İçin Gerekli Koşullara İlişkin Görüşleri

Bulgular, Tablo 9’da rehber öğretmenle ilgili koşullar, aday öğretmenle ilgili koşullar ve sistemle ilgili koşullar olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Rehber öğretmenle ilgili koşullar arasında “rehber öğretmenin ders yükünün azaltılması” ($f = 6$), “adayın branşından rehber öğretmen görevlendirilmesi” (f

= 5) ve “rehber öğretmene emeğinin karşılığında ödeme yapılması” ($f = 5$), frekansı en yüksek olan maddeler olmuştur. Aday öğretmenle ilgili koşullar arasında en yüksek frekans, “aday öğretmene bağımsız olarak ders yükümlüğü verilmemesi” ($f = 3$) ve “aday öğretmenin kendini geliştirmeye açık olması” ($f = 2$) maddelerinde elde edilmiştir. Sistemle ilgili koşullar arasında da en yüksek frekans, “aday ve rehber öğretmenin derslerinin karşılaştırılmaması” ($f = 3$) maddesinde gözlenmiştir.

Tablo 9

Rehber Öğretmenlere Göre Kliniksel Denetim Uygulaması İçin Gerekli Koşullar

Alt Temalar	Kodlar	f
Rehber öğretmenle ilgili koşullar	Rehber öğretmenin ders yükünün azaltılması	6
	Aday öğretmenin branşından rehber öğretmen görevlendirilmesi	5
	Rehber öğretmene emeğinin karşılığında ödeme yapılması	5
	Rehber öğretmenin aday yetiştirme konusunda eğitilmesi	2
Aday öğretmenle ilgili koşullar	Aday öğretmene bağımsız olarak ders yükümlüğü verilmemesi	3
	Kendini geliştirmeye açık olması	2
	Aday öğretmenin ders yükünün azaltılması	1
Sistemle ilgili koşullar	Aday ve rehber öğretmenin derslerinin karşılaştırılmaması	3
	Okullarda uygulamanın gerektirdiği fiziksel alt yapının güçlendirilmesi	2
	Fakülte-okul işbirliğinin geliştirilmesi	1
	Uygulamanın yaygınlaştırılması	1
		1

Adayları mesleğe hazırlama konusunda kendilerinin de eğitime gereksinimleri olduğunu belirten rehber öğretmenlerden biri, görüşünü “*Rehber öğretmenlik için önceden bir eğitim alınmalı. Ben şimdi rehber öğretmen oldum ama hiçbir şey bilmiyordum. Mesela bana dediler ki: Rapor yazacaksın. Ne yazacağımı bilmiyordum. İnternetten araştırdım, baktım, buldum, kendim yazdım. Bir şey buldum, kendime göre uyarladım, yazdım (R8).*” sözleriyle dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk iki denencesi için hesaplanan öntest ortalamaları, aday öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hem “sınıf yönetiminde yeterlik” hem de “öğretimde yeterlik” boyutunda uygulamanın başlangıcında da çok düşük olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, aday öğretmenlerin yeterli düzeyde özyeterlik inançlarına sahip olduğu sonucuna ulaşan Özder’i (2011) desteklemektedir. Aday öğretmenlerin bu çalışmanın başlangıcı ile sonundaki özyeterlik inançlarının karşılaştırıldığı test sonucunda sınıf yönetiminde yeterlikte farklılaşmanın beklendiği birinci denence kabul edilirken, öğretimde yeterlikte farklılaşmanın beklendiği ikinci denence reddedilmiştir. Sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilen sonuçların tüm aday öğretmenlere genellenemeyeceği gerçeğiyle birlikte, aday öğretmenlerin kendi algılarına göre sınıf yönetimi yeterlikleri, yüzde 90 güven düzeyinde uygulanan program sonrasında yükselmiş

görülmektedir. Bu bulgu önemlidir, çünkü araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimlerini etkilediğini göstermektedir. Woolfolk, Rosoff ve Hoy'a (1990) göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etki yarattıklarına ilişkin inançları bağlantılı görünmektedir. Etkili öğretmenlerin sınıflarını düzenlemede, beklenen davranışları ve sonuçlarını belirlemede, öğretimi planlama ve uygulamada, öğrencinin gelişimi ve gizilgücünü izlemede yararlandıkları düşünce süreçleri ve uygulamalar, öğrenci başarısının anahtarıdır (Schumacher, Grigsby ve Vesey, 2015). Schumacher, Grigsby ve Vesey (2015), araştırmalarında başarılı öğretmenlerin sınıf yönetiminde birçok stratejiden yararlandıkları; öğretimi düzenlerken günlük ders planlarına hedef, birey ve grup etkinlikleri, ölçme gibi önemli öğeleri dâhil ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Stronge (2002), sınıfı etkili biçimde yöneten öğretmenlerin derse çok iyi hazırlanarak geldiklerini ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olmasını sağladıklarını bildirmektedir. Öğrenci başarısına ilişkin tüm araştırmalar ve meta-analizler de, etkili sınıf yönetiminin etkili öğretimin önemli bir ögesi olduğu düşüncesini desteklemektedir (Stronge, 2002).

Cruz ve Pedro (2007), yönetim/disiplin boyutunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin, orta ve yüksek düzeyde deneyime sahip öğretmenlerden daha düşük yeterlik beklentisi içinde olduklarını saptamıştır. Bu araştırmanın bulguları da adaylık sürecinde beklentilere uygun olarak yapılacak bir rehberliğin, öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir.

Araştırmanın aday öğretmenlerin açık ve gizli kendi alanlarına ilişkin üçüncü ve dördüncü denencesi de reddedilmiştir. Bu çalışmada, uygulanan program sonucunda aday öğretmenlerin açık kendi alanından elde edilen ortalamanın yükselmesi beklenirken düştüğü görülmüştür. Gizli kendi alanından elde edilen ortalamanın ise beklentilere uygun olarak düştüğü gözlenmiştir. Ancak her iki farklılık da istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır.

Bu sonuçların elde edilmesinin birçok nedeni olabilir. Bunların başında, aday ve rehber öğretmenlerin aşırı ders yükleri nedeniyle uygulamanın gereklerini tam olarak yerine getirememeleri sayılabilir. Ayrıca, araştırmaya katılım gönüllülük temelinde sağlanabildiği için katılımcılara zorlayıcı bir davranış sergilenememiş; uygulama daha çok, yapılması beklenenler kendilerine hatırlatılmaya çalışılarak sürdürülmüştür. Okulda yapılan izleme ziyaretlerinde de tüm katılımcıların, üzerlerindeki ders ve iş yükünden sürekli yakınmalarına tanık olunmuştur. Katılımcılar, zaman zaman söz verdikleri için kendilerini çalışmaya devam etmek zorunda hissettiklerini, ancak ideal uygulamayı gerçekleştirememekten mahcubiyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar sürerken, aday öğretmenlerin aynı zamanda iki yarım gün olmak

üzere tüm hafta sonlarını da temel ve hazırlayıcı eğitim seminerleriyle geçirmeleri; araştırmacılar da onların mesleğin başında bir tükenmişlik duygusu yaşadıkları izlenimini uyandırmıştır. Araştırmacılar, gelecekteki çalışmalarda bu tür uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığının salt izniyle değil; tam desteğiyle yapılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Mevcut uygulamalarda, il milli eğitim müdürlükleri araştırma iznini okuldaki dersleri aksatmamak koşuluyla vermektedir. Bu durumda araştırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalar, daha çok öğretmenlerin bireysel çaba göstermelerini ve inisiyatif kullanmalarını gerektirebilmektedir. Araştırmanın nitel bulgularının da bu sonucu desteklediği görülmektedir.

Nitel bulgular, aday ve rehber öğretmenlerin araştırma sürecine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Aday öğretmenler, akran danışma ve kliniksel denetim uygulamasında video kayıtlarını izleyerek kendi davranışlarını değerlendirebildiklerini, beden dili ve sözel ifadelerin kullanımında farkındalıklarının arttığını, birbirleriyle sorunlarını paylaşabildiklerini, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini, rehber öğretmenin bilgi ve deneyiminden yararlandıklarını, velilerle olumlu ilişkiler kurabildiklerini bildirmişlerdir. Baron'a (2006) göre, yeni öğretmenler meslektaş desteğini ya çok az almakta ya da hiç almamaktadırlar. Bu araştırmaya katılan aday öğretmenlere, meslektaş desteğinden daha fazla yararlanma fırsatı sunulduğu düşünülmektedir. Missouri Üniversitesinde Heppner ve Johnston'ın (1994) gerçekleştirdikleri, Öğretim Üyesi Akran Danışma Programı da benzer bir amaca yöneliktir. Heppner ve Johnston'ın bulguları, öğretim üyelerinin akran danışmayı öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimleri için yararlı bir model olarak gördüklerini ve değerlendirmelerden yararlanarak öğretim stratejilerinde değişiklikler yaptıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, rehber öğretmenler de bu araştırma sürecinde kendi eksik yönlerini görebildiklerini ve geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişler; özellikle dersin videoya kaydedilmesinin yararlarını vurgulamışlardır.

Bu araştırmada, akran okullarının birbirinden uzak olması, akranların ders programlarının uyuşmaması ve aşırı iş yükleri akran danışma programının uygulamasının temel güçlükleri olarak belirlenmiştir. Kliniksel denetimde ise, rehber öğretmenler en çok derslerin çakışmasından yakınmışlardır. Aday öğretmenler kliniksel denetim uygulamasının yaygınlaştırılabilmesi için rehber öğretmenin belirli ölçütler doğrultusunda seçilmesi, rehber öğretmenin de performansının değerlendirilmesi, aday ile rehber öğretmenin aynı branştan olması, aday öğretmenler için uygulanabilir yeni bir yasal düzenleme yapılması, aday öğretmenin derse rehber öğretmenin gözetiminde girmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Gerek aday gerekse rehber öğretmenler, son görüşmede akran danışma ve kliniksel denetimin uygun koşullar sağlandığı ve Milli Eğitim Bakanlığı sahiplendiği takdirde, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılabilecek yararlı bir uygulama olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Rehber

öğretmenler, kliniksel denetim uygulamasından kendilerinin de yararlandığını bildirmişlerdir. Aday öğretmen bilgi ve becerisinden yararlandığını belirten bir rehber öğretmen de akla *tersine mentorluk* (reverse mentoring) kavramını getirmektedir. Biss ve DuFrene'e (2006) göre tersine mentorluk, genç işgörenlerin deneyimli meslektaşlarına teknoloji ve diğer alanlarda yeni becerileri öğretmeleri amacıyla yapılan bir düzenlemedir. Kliniksel denetim uygulamasının yaygınlaştırılması, deneyimli öğretmenlere genç meslektaşlarından tersine mentorluk hizmeti alma fırsatı da verebilir.

Türkiye'de aday öğretmenlerin birçoğu atanma öncesi merkezi bir yarışma sınavına hazırlanırken çeşitli eğitim kurumlarında kurs öğretmenliği, vekil öğretmenlik gibi görevleri üstlenmişlerdir. Bu da onların kendilerini deneyimli öğretmenlerle eşit düzeyde algılamalarına yol açabilmektedir. Bu araştırmada da, adayların asıl öğretmenlerle aynı, bazı durumlarda daha fazla ders yüküne sahip oldukları; okulda aynı branşta kadrolu başka bir öğretmenin bulunmaması halinde, branşla ilgili tüm etkinliklerde tek başlarına görevlendirildikleri gözlenmiştir. Baron'ın (2006) yeni öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere yapılamayan uygulamalara maruz kaldıkları bulgusu, bu araştırmada yapılan gözlemlerle desteklenmiştir.

Acheson ve Meredith (2003), öğretmene verdiği gelişme ve iyileşme fırsatıyla kliniksel denetimi değerlendirme sisteminin kalbi olarak görmektedir. Gürsoy vd. (2013) de öğretim elemanlarına verilen kliniksel danışma modeli eğitiminin, öğretmen adayı öğrencilere yapılan danışmanlığın niteliğini geliştirebileceğini ileri sürmüşlerdir. Aday öğretmenlerin ders hazırlığı ve uygulamalarına kliniksel denetimin olumlu etkisini gözleyen Ağaoğlu (1997), bu tür bir uygulamanın adaylık eğitiminde kullanılmasını önermiştir.

Bütün bu sonuçlar, Parker'ın (1995) kliniksel denetimin gerek yeni gerekse deneyimli öğretmenler üzerinde daha çok olumlu etkileri olduğu; Hampton'ın (2009) kliniksel denetimin yeni öğretmenlerin öğretimsel uygulamasını etkileyebildiği bulguları ile tutarlıdır. Bu araştırmanın sonuçları, aynı zamanda Hampton'ın (2009) deneyimli öğretmenlerin de kendi akranlarıyla çalışmaları konusundaki önerisini destekleyici niteliktedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Mart 2014 tarihinde yaptığı yasal bir düzenleme ile aday öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaları için en az bir yıl fiilen çalışma ve performans değerlendirmesine göre başarılı olma koşulunu getirmiştir (MEB, 2014). Bu yeni düzenleme, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında daha fazla destek ve profesyonel yardıma gereksinim duyacaklarını akla getirmektedir. Böylece, aday öğretmenler hem öğretim yılı boyunca performansları bakımından değerlendirilecek hem de öğretim yılı sonunda içeriği henüz bilinmeyen yazılı ve sözlü bir sınavdan geçmek zorunda kalacaklardır. Sözlü sınavın nesnel bir değerlendirme yöntemi olmadığı düşünüldüğünde, aday öğretmenler için yapılacak yasal düzenlemelerin ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir. Yeni

düzenlemenin uygulamadaki sonuçları değerlendirilirken, Milli Eğitim Bakanlığının bu araştırmanın akran danışma ve kliniksel denetime ilişkin bulgularından yararlanması önerilebilir.

Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Antalya il merkezine atanan ve araştırmaya katılan 14 aday ve 14 rehber öğretmenden akran danışma ve kliniksel denetim uygulaması kapsamında elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle sonuçları aday öğretmenlerin tümüne genellemek mümkün olmayabilir. Bununla birlikte, araştırma sürecindeki gözlem, görüşme, tartışma ve uygulamalar, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu daha görünür kılmıştır. Öğretmenlik hem meslekte hem de öğretilen bilgilerde değişme ve gelişmeyi öngördüğü için, öğretmenlerin işe başlangıcından itibaren heyecan ve gelişimlerini sürdürebilecekleri ve sürekli desteklenebilecekleri politika ve uygulamalara gereklilik vardır. Gelişmiş ülkelerdeki uygulamalarda da öğretmenlerin mesleğe girişine özel bir önem verildiği bilinmektedir.

Son olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda gelecekteki araştırmacıların daha kapsamlı çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine de okul-üniversite ortaklığında yürütülecek eylem araştırmalarını desteklemeleri, politika kararları ve yasal düzenlemelerde araştırma sonuçlarını dikkate almaları önerilebilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Promoting Practical Training Process of Novice Teachers through Peer Consultation and Clinical Supervision

Mualla Bilgin Aksu¹, Türkan Aksu², Çiğdem Apaydın³, Gamze Kasalak⁴, Oya Tan⁵, Yeşim Şenol⁶

Introduction. Educational organizations met with the concepts of *instructional supervision* and *clinical supervision* in the last quarter of twentieth century. According to Goldhammer, Anderson, and Krajewski (1980), in an ideal supervision, the proportion of instructional supervision within all types of supervision and of clinical supervision within the instructional supervision should be enlarged. Clinical supervision constituting the heart of a good teacher evaluation system has a vital role in the professional lives of teachers since it provides open communication between supervisor and teacher (Acheson and Meredith, 2003). The purpose of clinical supervision is to develop self-evaluation skills of teachers which they will keep using during their professional lives (Herlihy, Gray, and McCollum, 2002). Included in the structure of clinical supervision is peer consultation where teachers are able to help each other out (Glickman, Gordon, and Ross-Gordon, 2010). Benshoff (2001) defines peer consultation as arrangements in which peers work together for mutual benefit and mentions *triadic model* of Spice and Spice (1976) as well as his *structured peer consultation model*. Both clinical supervision and peer consultation may benefit novice teachers during their initial year of teaching.

Purpose. This research, conducted with hybrid method, aims at bringing out the effect of peer consultation and clinical supervision practices in the process of developing professional competencies of novice teachers. To achieve this purpose, the following four hypotheses were tested for the quantitative method of the study:

1. Self-efficacy beliefs of novice teachers in “classroom management” will differ after implementing clinical supervision and peer consultation programs.

¹Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, muallaaksu@akdeniz.edu.tr, ²Assist. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, turkanaksu@akdeniz.edu.tr, ³Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, ⁴Expert, Akdeniz University, Antalya-Turkey, gamzekasalak@gmail.com, ⁵Teacher, Halil Akyüz Anatolian High School, Antalya-Türkiye, oyatan_may@yahoo.com, ⁶ Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, yigiter@akdeniz.edu.tr

2. Self-efficacy believes of novice teachers in “teaching” will differ after implementing clinical supervision and peer consultation programs.
3. Open self areas of novice teachers will increase after implementing clinical supervision and peer consultation programs.
4. Private self areas of novice teachers will decrease after implementing clinical supervision and peer consultation programs.

The study tried to answer the question “What are the views of novice teachers and their mentors regarding the usage of clinical supervision and peer consultation programs during practical training provided for novice teachers?” through the qualitative method.

Method. In this study, parallel hybrid model where qualitative and quantitative data are collected simultaneously was used (Creswell and Vicki, 2011). As a pre-experimental model, single group pretest and posttest model ($G_1O_{1.1}XO_{1.2}$) was preferred for collecting the quantitative data (Karasar, 2008, p. 96). Single holistic case study was used for collecting the qualitative data. The population includes 1002 novice teachers who were assigned in Antalya province in 2012-2013 school year. The study was initiated with the application of 20 novice teachers and 20 experienced teachers as their mentors. However, the study was able to continue with a total of 28 teachers (14 novices and 14 mentors) because the participation was based on willingness. Peer couples were formed between novices preferably in the same teaching field. The study was conducted in six middle schools.

Data of this study were collected through (1) the scale on Novice Teacher Self-efficacy Belief (NTSB) developed by Aksu, Apaydın, and Kasalak (2014); (2) Open-Private Self Inventory (OPSI) developed by the researchers; and (3) two semi-structured interview forms for novices and mentors. After study participants were determined, a weekend-long seminar to prepare and motivate them was organized. To practice peer consultation, peers were asked to schedule their own programs. Peer consultation process was anticipated to be conducted twice prior to the practical training program mandated by the ministerial regulations. Clinical supervision process was anticipated to start with the beginning of their practical training programs. Clinical supervision cycle was planned to be conducted four times. Novices were asked to videotape classroom observations for both peer consultation and clinical supervision to re-watch and critique during the post-conference meetings.

The data to test four hypotheses were gathered in two steps: first, in December 2012 novice teachers completed the NTSB and OPSI as pretests ($O_{1.1}$); second, NTSB and OPSI as posttests ($O_{1.2}$) were given to the same participants at the end of the school year.

Qualitative data were gathered simultaneously through individual interviews both with novices and their mentors when researchers visited schools for the last time. During the study, researchers visited each school at least four times and tried to meet with each participant for follow-up and feedback. SPSS 13.0 for quantitative and NVivo 9.0 for qualitative data analysis were used.

Quantitative Findings.

Hypothesis 1: Findings show that mean values regarding novice teachers' self-efficacy beliefs in classroom management were calculated as 4.64 for pre-test and 5.14 for post-test. Because a significant difference ($z = -1.963$; $p = .05$) between pre-and post-test mean values was found at $\alpha = .10$, Hypothesis 1 was accepted.

Hypothesis 2: Findings show that mean values regarding novice teachers' self-efficacy beliefs in teaching were calculated as 4.71 for pre-test and 5.14 for post-test. There was no difference ($z = -1.261$; $p = .21$) between pre-and post-test mean values, thus Hypothesis 2 was rejected.

Hypothesis 3: Findings show that mean values regarding open self areas of novice teachers were calculated as 5.07 for pre-test and 5.02 for post-test. There was no difference ($z = -0.490$; $p = .62$) between pre-and post-test mean values, thus Hypothesis 3 was rejected.

Hypothesis 4: Findings show that mean values regarding private self areas of novice teachers were calculated as 2.37 for pre-test and 2.07 for post-test. There was no difference ($z = -1.564$; $p = .12$) between pre-and post-test mean values, thus Hypothesis 4 was rejected.

Qualitative Findings.

Views of the novice teachers regarding contributions of peer consultation and clinical supervision. Findings were presented within four sub-themes as contributions "from peer, from mentor, from videotape, and in general". The highest frequency ($f=6$) on contributions of peer consultation was obtained in peers' sharing their problems with each other. Novice teachers stated that they had the opportunity to directly observe their own behaviors by watching the video records in peer consultation ($f=5$) and clinical supervision ($f=3$). Another contribution of peer consultation was that novices gained awareness of their body language and verbal expression.

Views of the novice teachers regarding difficulties met during peer consultation and clinical supervision. Findings were presented within three sub-themes as difficulties arising from "the peer, the mentor, and the video record". They most frequently complained about their schools being far from each other ($f=7$), their teaching schedules not being compatible ($f=5$), and "their excessive teaching loads ($f=4$). Three teachers also expressed their concerns about video records disrupting teaching process.

Suggestions of the novice teachers for peer consultation and clinical supervision.

Teachers' suggestions regarding peer consultation mostly focused on increased school support ($f=4$) and reduced teaching load ($f=4$). Their suggestions regarding clinical supervision mostly focused on increased school support ($f=5$), assignment and preparation of mentors based on specific criteria ($f=5$), compatible teaching schedules of novice teachers and their mentors ($f=5$), and reduced teaching load ($f=3$).

Views of the mentors regarding contributions of clinical supervision.

All mentors, but two, indicated that clinical supervision contributed to their novices. One felt inefficient because she taught in a very different field than her novice's. The other mentor said that her novice hinted he did not need much mentoring since he had already taught in temporary positions for some years. Findings were presented within three sub-themes as contributions to the novice's professional orientation, to the novice's classroom management, and to the mentors. The highest frequency ($f=7$) was obtained in mentors realizing their own professional weaknesses.

Views of the mentors regarding difficulties met during clinical supervision.

Findings were presented within three sub-themes as difficulties arising from "novice teachers", "mentors", and "system". Most of the difficulties were said to arise from the system where the highest frequency ($f=7$) was obtained in overlapping teaching schedules of the novices and their mentors.

Views of the mentors regarding necessary conditions for clinical supervision.

Findings were presented within three sub-themes as conditions related to "mentors", "novice teachers", and "system". Reducing the novice's teaching load ($f=6$), assigning mentors in the same field with the novice's ($f=5$), and making payment to the mentors for their work ($f=5$) were the codes with the highest.

Discussion and Implications. One desired outcome of this study was that peer consultation and clinical supervision programs would cause a difference on novices' self-efficacy beliefs. The researchers' expectations regarding self-efficacy beliefs were met in classroom management. This can be interpreted that classroom management skills can develop only by practicing in the actual classroom. Peer consultation and clinical supervision programs in this study might have influenced the novices positively in terms of classroom management skills as they interacted with their peers and mentors. On the other hand, self-efficacy beliefs in teaching did not differ after the program. This result could be interpreted in two ways: first, novice teachers in Turkey have to pass a very competitive and challenging competency examination. Second, after their assignment as a teacher they face with extensive load of teaching and other school activities. Some novices have even worked for a few years as substitutes / paid teachers at schools or in private teaching courses prior to assignment to

their current position. Therefore, they tend to perceive themselves as experienced teachers.

All study participants agree that peer consultation and clinical supervision program could be very beneficial to novice teachers as long as ideal conditions are provided. Observations, interviews, discussions and practices conducted during the study reveal the gap between novices' needs and the requirements of Ministry of National Education (MoNE). The need for thorough training for novice teachers in their first year is clear.

New regulations put into effect by MoNE on March 14th, 2014 for novice teaching bring to mind that novice teachers might need more professional support in their first year. MoNE is recommended to take into consideration the findings of this study when evaluating the outcomes of the new implementation. Nevertheless, this study is limited with 14 novices and 14 mentors working in Antalya, thus the results cannot be generalized to all novice teachers in Turkey. Further research is needed with the partnership of universities and MoNE is expected to take into account the research results in establishing policies and in new implementations.

Kaynaklar/References

- Acheson, K. A., & Meredith, D. G. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Pre-service and in-service applications* (5th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksu, M. B., Apaydın, Ç., & Kasalak, G. (2014). Novice teachers self-efficacy belief: A study of scale development. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(4), 1-16 (online). Retrieved from <http://iojet.org>
- Baron, W. (2006). Confronting the challenging working conditions of new teacher: What mentors and induction program can do. *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teacher College Press. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Benshoff, J. M. (2001). Peer consultation as a form of supervision. *Reading for Child and Youth Care Workers*, 31. Retrieved from <http://www.cyc-net.org>
- Biss, J. L., & DuFrene, D. (2006). An examination of reverse mentoring in the workplace. *Business Education Digest*, 15, 30-41.
- Creswell, J. W., & Vicki. L. P. C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, M. J. de la T., & Pedro F. C. A. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652.
- Eurydice. (2007). Retrieved from <http://www.eurydice.org>
- Glickman, C.D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Göktalay, Ş. B., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe University. Journal of Education* (Special Issue: 1), 191-203.
- Hampton, W. L. (2009). *Clinical supervision: A case study of clinical supervision as it relates to the improvement of novice teachers* (Unpublished master thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 1466122)
- Heppner, P. P., & Johnston, J. A. (1994). Peer consultation: Faculty and students working together to improve teaching. *Journal of Counseling and Development*, 72(5), 492-499.
- Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling*, 6(1), 55.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. baskı). Ankara: Nobel.
- MEB (2014). *Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr> adresinden indirilmiştir.
- MEB (1995). Milli eğitim bakanlığı aday memurlarının yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden indirilmiştir.
- Paker, T. (1995). Clinical supervision as in-service teacher development. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 39-53.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5) (online). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n5.1>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Retrieved from <http://www.mpr-online.de>
- Schumacher, G., Grigsby, B., & Vesey, W. (2015). Determining effective teaching behaviors through the hiring process. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 139-155. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0071>
- Sergiovanni, T. J. (1977). *Handbook for department leadership: Concepts and practices in today's secondary schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stephens, M., & Moskowitz, J. (1997). *Teacher induction policy and practice among APEC members: Results of the exploratory survey*. Retrieved from <http://www.ed.gov/pubs/APEC/ch2.htm>
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Ek A. Açık-Gizli Kendi Envanteri (AGKE)

Yönerge: Lütfen, sağ taraftaki sütunlarda bir süreklilik içinde (hiç doğru değil=1 ve tamamen doğru=6) verilmiş olan altı seçeneği, aşağıdaki anlatımların her birine ilişkin görüşünüzü belirtecek şekilde işaretleyiniz.

Lütfen ideal olarak gördüğünüz biçimde değil, halen nasıl hissettiğiniz ve davrandığınızı yansıtacak şekilde yanıtlayınız.

	Bu ifade benim için:					
	Hiç doğru değil	Çok az doğru	Biraz doğru	Oldukça doğru	Çoğunlukla doğru	Tamamen doğru
1. Karar veremediğim durumlarda, benden daha deneyimli olan öğretmen arkadaşlarımın fikrini alırım.						
2. Zayıf yanlarımın ortaya çıkması beni rahatsız eder.						
3. Okul müdürümün bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaya çalışırım.						
4. Öğrencilerimin bir sorusunun yanıtını bilmiyorsam, onlara bunu açıklıkla ifade etmekten kaçınırım.						
5. Bilmediğim bir konuyu meslektaşlarıma danışmak bana zor gelir.						
6. Müfettişin dersimi izleyeceği düşüncesi beni kaygılandırıyor.						
7. Meslektaşlarımı rakipler olarak değil, birlikte oluşturduğumuz takımın üyeleri olarak görürüm.						
8. Bana hatalarımı söyleyen üstlerimden rahatsızlık duyarım.						
9. Yanlış bir şey yaptığımda, meslektaşlarımla beni uyarmalarını isterim.						
10. İletişimde açıklığın, gerek kişisel gerekse mesleksi bakımdan yararlı olduğunu düşünüyorum.						
11. Başarılı gördüğüm bir uygulamayı ya da yeni bir bilgiyi, meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.						
12. Kendimi yetersiz gördüğüm durumları, meslektaşlarımla fark etmemesini tercih ederim.						

Ek B.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Aday ve Rehber Öğretmenlerin Kodlamaları

Aday Öğretmenin			Rehber Öğretmenin		
Kodu	Cinsiyeti	Branşı	Kodu*	Cinsiyeti	Branşı**
A1	E	Türkçe	R4*	K	Türkçe (7, 6)
A2	E	Özel Eğitim	R11	K	Sınıf Öğretmeni (13, 1)
A3	K	Türkçe	R2*	K	Türkçe (10, 2)
A4	K	Din ve Ahlak	R13*	E	Fen Bilgisi (18, 4)
A5	K	Okul Öncesi	R8*	K	Okul Öncesi (4, 1)
A6	E	Din ve Ahlak	R1*	E	Din ve Ahlak (4, 1)
A7	K	Din ve Ahlak	R12	E	Din ve Ahlak (30, 2)
A8	K	Din ve Ahlak	R9*	E	Sosyal Bilgiler (15, 1)
A9	K	Fen ve Teknoloji	R3	E	Fen ve Teknoloji (7, 1)
A10	E	Türkçe	R14	K	Türkçe (18, 4)
A11	K	Matematik	R10*	K	Matematik (7, 1)
A12	K	Okul Öncesi	R5*	K	Okul Öncesi (3, 1)
A13	K	Özel Eğitim	R6*	E	Rehber Öğretmen (12, 1)
A14	K	Matematik	R7*	K	Matematik (11, 1)

* Kendi adaylıklarında rehber öğretmenleri farklı branştan olan katılımcılar

**Ayrıca içindeki ilk değer öğretmenlik kıdemi, ikincisi rehber öğretmenlik yaptığı aday sayısıdır.

*Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Biriminin desteklediği 2011.01.0110.00 numaralı araştırma projesinden üretilmiştir.