

İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri¹

İclal Karataş (Öğrt.Gör.)
Katip Çelebi Üniversitesi-Türkiye
iclal_karatas@hotmail.com

Prof.Dr.Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarının Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının görüşlerine göre meslektaş rehberliği uygulamasının incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi genel taramadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 İzmir ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapan 392 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği ve Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine göre hazırlanan "Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; seçeneklere göre kodlanan puan aralığı, t testi ve tek yönlü varyans analizi işlemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır: İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine ilişkin algıları "Katılıyorum" düzeyinde iken meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin algıları arasında çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem ve eğitim durumuna) göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin algıları ile olumsuz yönlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, meslektaş rehberliği uygulamasının üniversitelerde sadece İngilizce öğretim görevlileri tarafından değil tüm fakültelerdeki öğretim görevlileri tarafından mesleki gelişim amacıyla daha sistematik bir şekilde uygulanması tavsiye edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders Denetimi, Mesleki Gelişim, Meslektaş Rehberliği, İngilizce Öğretim Görevlileri



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79

DOI: 10.19160/ijer.600152

Gönderim : 01.04.2019
Kabul : 01.07.2019

Önerilen Atıf

Karataş, İ. & Toprakçı, E. (2019). İngilizce Öğretim Elemanlarının Ders Denetim Yöntemi Olarak Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152

¹ Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde etkililiğin sağlanabilmesi için planlanan ile ulaşılan durum arasındaki farkın belirlenmesi ve bunun sonucu olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi gereklidir. Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığını, kaynaklarından ne derece etkili faydalanabildiğini ve hizmet sürecinin ne şekilde geliştirilebileceğini saptamak için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde denetim kavramı ise öğretimi geliştirme amacıyla öğretmenlerin öğretimini destekleme, yönlendirme ve rehberlik etmeyi kapsayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanabilir (McCarty, Kaufmann ve Stafford 1986, 351). Denetim, eğitim sisteminde; kurum ve ders denetimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ders denetimi bir eğitim kurumundaki öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz 2013, 30). Yeşil ve Kış (2015, 28) ders denetimini ders esnasında yapılan denetim olarak tanımlamıştır. Eğitimin etkili bir şekilde denetlenmesi öğretimde kaliteyi ve öğrencilerin öğrenmesini artırabilir. Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkilerinin varlığı, denetim sürecine dahil olan insanların birbirlerine saygı ve güven duymaları ve demokratik bir ortamda işbirliği içerisinde denetim sürecine dahil olmaları oldukça önemlidir (Neagley ve Evans, 1964).

Türk Eğitim Sistemi kendi içinde birbirleriyle uyumlu ilişkiler içerisinde olan alt sistemlerden oluşur. Bu alt sistemler sırasıyla okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimdir. Yükseköğretim kanunun (1981) 8. maddesine göre, Yükseköğretim Denetleme Kurulu, YÖK'e bağlı olarak yükseköğretimde denetleme işini yürüten en yetkili organdır. Bu organın özellikle öğretimin (ders) denetimi açısından yeterli olmadığı (Tonbul 2008; Bağçıvan 2011; Akyol, Evren, Çavuş ve Dumlu, 2016) anlaşılmaktadır.

Yeşiltaş ve Öztürk (2000)'ün öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine yaptıkları çalışmada gelişmiş batılı ülkelerdeki üniversitelerde böyle bir sistemin oldukça yaygın olmasına rağmen ülkemizdeki kamu üniversitelerinde yeterince uygulanmadığı tespit edilmiştir. Tonbul (2008)'un öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin yapmış olduğu çalışmada ise örgütsel olanakların yetersizliğinin, kurumda hakim olan kültürün ve değerlendirme ölçütleri konusundaki belirsizliğin performans değerlendirme uygulamalarının önündeki en büyük engel olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteler eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin değerlendirme işlerini akademisyenler aracılığıyla gerçekleştirir. Öğretim görevlilerinin görevlerini ne ölçüde yerine getirdiğinin belirlenmesi yani performanslarının değerlendirilme sonuçları üniversitenin kalite göstergelerinden biridir. Öğretim görevlilerinin araştırma ve öğretime yönelik sorumluluklarını yerine getirirken evrensel kalite seviyesine erişebilmeleri için her bir görevin kendi amaç ve içeriği ile alakalı performans değerlendirme sistemlerine ihtiyaç vardır (Kalaycı 2009, 631). Uluslararası alanda, akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan yöntemler temelde benzerliklere sahip olsa da ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir (Esen ve Esen 2015, 53). Harwey (2002, 255)'in çeşitli ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarını denetleyen birimleri ele aldığı çalışmasında bu birimlerin kurumları değerlendirirken çoğunlukla kendi kendini değerlendirme, meslektaşlar tarafından yapılan değerlendirme ve istatistiksel veya performans göstergelere bağlı kaldıklarını tespit etmiştir. Kendi kendini değerlendirme, meslektaşlar, öğrenciler ve yöneticiler tarafından yapılan değerlendirme, video çekimleri, öğrencilerle yapılan görüşmeler, mezun olan öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler, öğretim görevlilerine verilen burslar ve ödüller ve öğrenme çıktılarının ölçümü gibi birçok yöntemle yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının performanslarını ve öğretim etkililiğini değerlendirmek amacıyla başvurulmaktadır (Berk, 2005). Performans değerlendirmede uygulanabilecek birçok yöntem olmasına rağmen Türkiye'de bu yöntemlerin uygulanması için uygun yönetmelik ya da yasal bir belge bulunmamaktadır. Ders veya öğretim denetimin temel amacı öğretmenlere mesleki gelişim açısından yardımcı olmaktır. Gelişim öğretmenlerin mesleki

bilgisi, öğretim becerileri ve daha profesyonel karar alabilme, sorun çözebilme ve öğretim uygulamalarını sorgulayabilme yetenekleri gibi birçok alanda sağlanabilir. Geleneksel olarak bu gelişimi sağlamanın yolu ise öğretmenlere hizmet içi eğitim programları ve bir takım mesleki gelişim fırsatları sunmak (Sergiovanni ve Starratt 1993), yöneticilerin mesleki gelişimi teşvik etmeleri (Cohen ve Hill, 2000; Supovitz ve Turner, 2000; Seferoğlu, 2001; Tonbul, 2006; Scheerens, Hendriks, Luyten, Slegers ve Steen, 2010; Guskey, 2000; OECD 2009; Desimone, 2009; Hunzicker, 2010; Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011; Avalos, 2011; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Postholm, 2012; Toprakçı ve Gürkan, 2018). Türkiye'de yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin büyük bir kısmı seminer ve çalıştay faaliyetlerinden oluşmakta, katılım düşük, nitel ve nicel olarak da yetersizdir. (OECD, 2009; İlğan, 2013). Üniversitelerde öğretim elemanları için profesyonel anlamda bir eğitime gereksinim duyulmamakta ve dolayısıyla eğitim fakülteleri dışındaki akademisyenlerin çoğu öğretme becerileri üzerine hiçbir ders almamaktadır (Odabaşı 2003, 87). Akademik personelin mesleki gelişim ihtiyaçları üzerine yapılan birçok araştırma da akademisyenlerin başta öğretim becerileri olmak üzere birçok alanda gelişim ihtiyaçları olduğunu saptamıştır (Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Erişen, Çelikköz, Kapıcıoğlu, Akyol ve Ataş, 2009; Ekşi, 2010; Koç, Demirbilek ve İnce, 2015; British Council, 2015). Mesleki gelişim ile ilgili olarak bütün diğer yöntem, teknik, araç ve gereçlerin haricinde bir başka yol da meslektaş rehberliği olabilir (Yeşilbursa 2009)

Meslektaş rehberliği bir öğretim görevlisinin/öğreticinin/öğretmenin bir diğer meslektaşını ders verme esnasında, meslektaşının öğretim uygulamalarını yargılamadan veya uygulamalarına yönelik geribildirim yapmaksızın (Hendry, Bell ve Thomson, 2013) veya yaparak (Kinchin, 2005) gözlemlene süreci olarak tanımlamıştır. Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011, 71)'a göre meslektaş rehberliği iki ya da daha fazla öğretmenin, sadece karşılıklı bir şekilde deneyim paylaşma amacıyla birbirlerinin derslerine gözlemci olarak girmeleri ve bu gözlem sonucunda derse ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya koydukları bir süreçtir. Genel olarak meslektaş rehberliği öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla akademisyenlerin ve öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözlemlemesi ve gözlem sonrasında geribildirimde bulunması sürecini kapsamaktadır (Roberson, 2006; Siddique, Carr ve Jonas-Dwyer, 2007; Zepeda, 2008; Hendry ve Oliver, 2012; Martin ve Double, 1998; Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2004; Lomas ve Nicholls, 2005; Sullivan, Buckle, Nicky ve Atkinson, 2012; Gosling, 2013).

Meslektaş rehberliği iyi uygulamaların paylaşılmasını ve mesleki gelişimi sağlaması sebebiyle üniversitelerde öğretim kalitesini artırmak için son zamanlarda yaygın bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Shortland 2004, 220). Meslektaş rehberliği sadece öğretmenlerin öz-değerlendirme yapması ve öğretim becerilerini geliştirmesi açısından değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi bakımından da oldukça faydalıdır. Bu nedenle meslektaş rehberliğinde gözlem hem öğretim sürecini hem de bu sürecin öğrencilerin öğrenmesiyle olan ilişkisini değerlendirmek amacıyla yapılır. Sonuç olarak meslektaş rehberliği katılımcılarına meslektaşlarının yardımını, desteğini ve geribildirimini sağlamayı amaçlar. Ayrıca gözlem yapılırken öğretimi öğrencilerin bakış açısından görebilme imkanı sağlar (Donnelly 2007, 7). Meslektaş rehberliği gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme olmak üzere üç gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Meslektaş rehberliğinin her bir aşamasında nelerin, nasıl, nerde ve kimlerle yapılacağı ile ilgili kapsamlı bir literatür (Martin ve Double, 1998; Gosling, 2002; Cosh, 1999; Siddique ve diğ., 2007; Spiller, 2011; British Council, 2012; Gosling, 2013; Roberson, 2006; Donnelly 2007; Reed ve Bergemann, 2001; CTSI, 2017; Abdallah, 2018) söz konusudur.

Meslektaş Rehberliğinin Olumlu Yönleri

Meslektaş rehberliği üniversitelerde eğitim kalitesini artırmak adına yardımcı ve gelişimsel bir süreç olarak görülmektedir. Gözlem sonrası görüşmelerde yapılan geribildirimlerden olduğu kadar bir meslektaş ders verirken gözlemlemek de aynı oranda eğitici ve faydalı olabilmektedir. Kısacası her iki taraf içinde (gözlemleyen ve gözlemlenen) faydalı olan meslektaş rehberliğinin

olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Keig ve Waggoner, 1994; Richardson, 2000; Bell, 2001; UTDC, 2004; Lomas ve Nicholls, 2005; Zepeda, 2008; Spiller, 2011; Hendry ve Oliver, 2012; Hendry ve diğ., 2013):

- Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olur ve eğitim kalitesinin artırılmasına sağlar.
- Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve belirli öğretim yöntem ve tekniklere karşı olan tepkilerini izleyebilme fırsatı sunar.
- Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmesini yardımcı olur ve dolaylı olarak öğrencilerin başarısını artırır.
- Öğretmenlerin gözlem deneyimlerinden yola çıkarak yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmelerini sağlar ve bunları kendi derslerinde başarılı bir şekilde uygulamaları için gerekli güdülenme ve özgüveni oluşturur. Dolayısıyla öz yeterlik seviyelerini artırır.
- Öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayarak dayanışma ve işbirliğini artırır ve yalnızlaşmayı azaltır.
- Ortak problemlere birlikte çözüm üretilmesini sağlar.
- Meslektaşlardan duyulan pozitif geribildirimler öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerini artırır.
- Yapılan geribildirimler sayesinde öğretmenlerin kendi öğretim stratejileri üzerine düşüncelerini sağlar.
- Gözlemleyen öğretmenlerin kendi uyguladıkları yöntem ve tekniklerin gözlemledikleri derste başarılı olup olmadıklarını görme imkanı sağlar.
- Öğretmenleri mesleki kariyerleri boyunca öğrenmeye teşvik eder.
- Öğrencilere öğrenmenin bir öğretmenin işinin önemli bir parçası olduğunu gösterir.
- İyi uygulamaların paylaşılmasını sağlar.
- Resmi olmayan ve destekleyici bir ortamda yapıcı eleştiri yapma fırsatı sağlar.
- Öğretim bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olur ve öğretim açısından yeni fikirler edinilmesini sağlar.
- İşin içine yerleştirilmiş (job-embedded) bir öğrenme şekli olması öğrenilen yeni becerilerin uygulanmasını kolaylaştırır.

Meslektaş Rehberliğinin Olumsuz Yönleri

Meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarından da söz edilebilir. Özellikle gözlem sonrası görüşmelerde yapılan yorumlar her zaman olması gerektiği gibi olmamaktadır. Doğruluğun veya yanlışlığın dile getirildiği, bol bol tavsiyeler ve uyarılar içeren, sürekli kendi dersinden olması gerekeni örnek olarak gösteren, öğretimi iyi veya kötü gibi ifadelerle derecelendiren ve ders verme niteliğindeki geri bildirimler gözlemlenen öğretmen de öğretiminin yargılandığı endişesi yaratmakta ve kendisini gözlemleyen kişiden daha aşağıda görmesine sebep olabilmektedir (Zepeda, 2008; Richardson, 2000; Gosling, 2013). Ayrıca öğretmenlerin öğretimlerindeki yanlış taraflarının söylenmesiyle sınıf içerisindeki performanslarını ne ölçüde geliştirecekleri tartışmaya açıktır. Böyle bir durumda öğretmenlerin sergileyeceği doğal ve yaygın tavır kendini savunmak ve gelecek önerilere karşı kendini kapatmaktır. Geribildirim konusunda eğitilmiş olmayan kişiler tarafından yapılan yorumlar kırıcı olma ihtimali taşıdığı için gözlem yapan kişi sadece olumlu noktaları dile getirmek isteyebilir ve bu da meslektaş rehberliği sürecini anlamsızlaştırır. Diğer yandan öğretmenler önceden gözlemleneceklerini bildiklerinden sırf olumlu geri bildirim almak adına daha önceden planladığı örnek bir dersi işleyebilir. Bu durumda gözlemlenen öğretmenin günlük öğretimine yönelik gerçekçi bir bakış açısı sağlanamaz ve bu da yapılan çalışmanın mesleki gelişim açısından değerini düşürür (Cosh 1999, 23-24).

Yoğun iş saatleri ve kısıtlı zaman meslektaş rehberliği için bir başka olumsuzluk olarak görülebilir. Meslektaşlara duyulan güvensizlik ve burada edinilen sonuçların hesap verilebilirlik

ve işten çıkarılma gibi yönetsel amaçlarla kullanılacağı endişesi onları meslektaş rehberliğine karşı isteksiz olmaya da itebilmektedir (Harris, Farrell, Bell ve Devlin 2008, 16).

Meslektaş rehberliği uygulamasının ilk defa uygulandığı yerlerde akademisyenler ve öğretmenler meslektaşları tarafından gözlemlenmenin ve meslektaşlarını gözlemlemenin tam olarak nasıl olacağını bilemediklerinden bu uygulamaya olumsuz yaklaşabilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin ve akademisyenlerin kendi özel alanlarında meslektaşları tarafından izlenmesi huzursuzluk yaratmakta ve meslektaş rehberliğinin etkili bir şekilde uygulanmasının önünde bir engel oluşturmaktadır (Richardson, 2000; Kinchin, 2005; Harris ve diğ., 2008).

Keig ve Waggoner (1994) ve Fletcher (2018) üniversitelerde meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanlarını şu şekilde dile getirmiştir:

- Akademik özgürlüğün önünde bir engel olarak görülmektedir.
- Öğretimde eşitlik ve mahremiyet ilkelerinin ihlal edildiği düşünülmektedir.
- Kişisel veya mesleki rekabetin süreci olumsuz etkilemesinden ve hatta sürecin adli yardım talepleriyle sonuçlanabileceğinden korkulmaktadır.
- Ne için gözlem yapıldığı, yapılan gözlemin doğru olup olmadığı ve gözlemin genellenebilir olabileceğine dair olumsuz algılar oluşmaktadır.
- Etkili bir şekilde uygulanması için yeterli bilgi ve donanıma sahip olunmadığı düşünülmektedir.
- Gözlem yapan kişinin tarafsız olup olmadığı sorgulanmaktadır.

Üniversitelerde öğretimin geliştirilmesinden ziyade akademisyenlerin araştırma ve yayın yapmaları daha çok desteklendiği için akademisyenlerin öğretimin değerlendirilmesine dair faaliyetlere katılma ihtimali düşüktür. Üniversitelerin bu yapısı üniversitelerde bu tarz uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır (Lomas ve Nicholls 2005, 140).

Formal bir örgüt olarak bir eğitim kurumunun yapısı ve işleyişi, o kurumun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin eğilimlerini, eğitim programlarının planlanmasını ve uygulanmasını önemli derecede etkiler (Aydın 2013, 117). Bürokratik kültüre sahip kurumlarda hiyerarşi, kanun ve yönetmelikler, üstten gelen emirler ve öğretmenlerden beklenen belirli davranış biçimleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu tarz kurumlarda öğretmenler hiyerarşik yapının alt kısmında yer alırlar ve beklentileri karşılamakla yükümlüdürler. Bir kurumun işbirliğine dayalı ve girişimci bir kültür yerine bürokratik bir kültüre sahip olması meslektaş rehberliğinin o kurumda etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle meslektaş rehberliği uygulanırken kurumsal kültür ve alt kültürleri iyi bilinmeli ve ona göre bir politika izlenmelidir. Öğretmenlerin başkalarına yardım etmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım almayı mesleki sorumluluğun bir parçası olarak gördükleri ve meslektaşlar arasında dayanışmanın hakim olduğu kurumlarda meslektaş rehberliği başarılı bir şekilde uygulanabilir (Sergiovanni ve Starratt 1993; Lomas ve Nicholls, 2005).

Öğretmenleri ders esnasında gözlemlemek yaygın bir uygulama olsa da gözlem çoğunlukla ya öğretmeni değerlendirmek ya da sözleşmenin yenilenmesi gibi durumlar için yapıldığından dolayı genellikle bir denetmen tarafından veya otorite sahibi bir kişi tarafından yapılır. Bunun sonucunda ise öğretmenler gözlem esnasında aşırı derecede stres, kaygı ve heyecan yaşar ve performansları olumsuz bir şekilde etkilenir. Yöneticiler veya denetmenler çoğunlukla neyi gözlemleyeceği veya değerlendireceği hakkında öğretmenleri önceden bilgilendirmezler. Gözlem öncesinde öğretmenlerle bir görüşme yapılsa bile bu görüşmede öğretmenlerin çoğunlukla elde edeceği şey içerik açısından oldukça genel, kişiye göre değişen ve analiz açısından zayıf dereceli kontrol listeleridir. Dolayısıyla yöneticilerin veya denetmenlerin bu süreç sonrasında verdiği tavsiyeler öğretmenler tarafından ya reddedilir ya da göz ardı edilir (Munson, 1998; Taşdan, 2008; Day, 2013). Aslında eğitimde istenilen sonuçların alınmasını ve hedeflere ulaşılmasını sağlayan nitelikte etkinlikler modeli ve denetim teknikleri henüz belirlenmemiştir. Sürekli değişen ortam ve koşullar göz önünde alındığında daha etkili model ve tekniklerin araştırması sürüp gidecektir (Aydın 2013, 21).

Geleneksel açıdan bakıldığında denetim bir çeşit sınıf gözlemi anlamına gelmektedir. Halbuki meslektaş rehberliği sınıf gözleminin ötesine gitmekte ve öğretmenlere resmi olmayan

bir ortamda karşılaştıkları problemleri tartışabilecekleri, ders hazırlama konusunda birbirlerine yardım edebilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ve birbirlerine destek olabilecekleri bir ortam yaratmaktadır (Sergiovanni ve Starratt 1993, 288). Sınıftaki öğretimin niteliğini artırmanın ve öğrenci başarısını sağlamanın çağdaş denetim yaklaşımlarının önceliklerinden biri olduğu dikkate alındığında meslektaşlar arasındaki yardımlaşma ve işbirliğinin bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir (Taşdan 2008, 76).

Yöneticilerin veya denetmenlerin yerine öğretmenlerin birbirlerini gözlemlediği meslektaş rehberliği yöntemi yurtdışında giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Munson, 1998; Bell, 2001; Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher ve Ormond, 2004; Chamberlain, D'Artrey ve Rowe, 2013; Lakshmi, 2014; Kenny, Mitchell, Chróinin, Vaughan ve Murtagh, 2014). İlgili alan yazın incelendiğinde konuya yönelik yapılan çalışmalarda meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenler için öğrenme ve gelişim fırsatları sunduğu (Martin ve Double, 1998; Shortland, 2004; Bell ve Mladenovic, 2008; Hendry ve diğ., 2013), öğretmenlerin özgüvenini artırdığı (Bell, 2001; Donnelly, 2007), öğretmenler arasında dayanışma ve işbirliğini sağladığı (Bell, 2001; Bell ve Cooper, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014), öğretmenler arasında öğretimde iyi uygulamaların paylaşılmasına yardımcı olduğu (Hanna, 1988; Lomas ve Nicholls, 2005), öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin yerine koyabilmelerini ve kendi öğretimleri üzerine düşünmelerini sağladığı (Day, 2013; Lakshmi, 2014; Kenny ve diğ., 2014) ve öğretmenlere güçlü ve zayıf yönlerini keşfettirdiği (Chamberlain ve diğ., 2013; Lakshmi, 2014) saptanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin gözlemlenmekten dolayı kaygı duymaları (Richardson, 2000; Kenny ve diğ., 2014; Todd, 2017), gözlem sırasında öğretimlerinin yargılanacağı endişesine kapılmaları (Cosh, 1999; Zepeda, 2008) ve meslektaş rehberliği uygulamasının zaman alıcı olması (Donnelly, 2007; Harris ve diğ., 2008; Alsaleh, Alabdulhadi ve Alrwaished, 2017) meslektaş rehberliğinin başarı bir şekilde uygulanmasının önünde engel olarak gösterilmektedir. Meslektaş rehberliği uygulamasının başarılı olabilmesi için öğretimi değerlendirmekten ziyade tamamen mesleki gelişim amacıyla uygulanması, meslektaşlar arasında güven ortamının oluşturulması ve uygulamanın gönüllük esasına dayanması önerilmektedir (Cosh, 1999; Gosling, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de de meslektaş rehberliğine yönelik yapılan bir takım çalışmaların var olduğu görülmektedir (Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Akıllı, 2007; Bozak ve diğ., 2011; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Gündüz ve Akar, 2016; Vermez, 2017). Bu çalışmalarda, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir araç olması (Varlı, 1994; Karabağ, 2000; Bozak, 2014), güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlayarak öz farkındalıklarını artırması (Karabağ, 2000; Bozak ve diğ., 2011; Gökmen, 2014; Akar, 2016), kendi öğretimleri üzerine daha çok düşünmelerini sağlaması (Kuru Gönen, 2012; Gökmen, 2014), meslektaşlarıyla ilişkilerini güçlendirmesi (Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Kuru Gönen, 2012; Bozak, 2014; Akar, 2016) ve mesleğinde yeni olan veya aday öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesinde iyi bir yöntem olması (Akıllı, 2007; Vermez, 2017) meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönleri olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eleştiriye karşı hassas ve kırılğan olması (Bozak ve diğ., 2011; Çağlar, 2013; Bozak, 2014), öğretmenlerin yoğun olmaları sebebiyle meslektaş rehberliği uygulaması için zaman ayıramamaları (Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Vermez, 2017), öğretmenler arasında kişisel problemlerin olması (Akar, 2016), gözlemin öğretimi değerlendirme amacıyla yapılmasından endişe edilmesi (Varlı, 1994; Karabağ, 2000), öğretmenlerin uygulama için isteksiz olması ve sınıflarında gözlemlenmek istememesi (Çağlar, 2013; Bozak, 2014) gibi meslektaş rehberliği uygulamasının önünde bir takım engellerinin olduğu da yine bu çalışmalar da saptanmıştır.

Türkiye'de meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik yapılan bu çalışmalarda genel olarak uygulamanın olumsuz tarafları olmasına rağmen iyi bir mesleki gelişim aracı olduğu öne sürülmektedir. Sosyal ve duyuşsal yönleri ön plana çıkartan uygulamanın (Kuru Gönen, 2012) daha başarılı olabilmesi için uygulayıcılara gözlem, iletişim ve yapıcı eleştiriye yönelik nitelikli eğitimler verilmesi önerilmektedir (Bozak ve diğ., 2011). Tablo 1'de Türkiye'de meslektaş rehberliğine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye'de meslektaş rehberliğine yönelik

yapılan çalışmaların birkaçı haricinde hepsinin İngiliz dili eğitimine yönelik olarak İngilizce öğretmenleri üzerinde yapıldığı (Varlı, 1994; Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Şen, 2008; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Akar, 2016; Vermez, 2017) ve bu çalışmaların yarısından fazlasının da (Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Şen, 2008; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014) üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerini kapsadığı görülmektedir. İngilizce öğretim görevlileri ile yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında ise hepsinin tek bir kurumda görev yapan az sayıda katılımcılarla gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Meslektaş rehberliğini uygulamış olan veya uygulama hakkında bilgi sahibi olan ve farklı üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesinin ve araştırmanın farklı çalışma koşullarındaki daha geniş bir insan kitlesini kapsamasının daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkaracağı, alternatif bir denetim yaklaşımı olan meslektaş rehberliğinin üniversitelerde mesleki gelişim aracı olarak daha sistemli ve etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik edeceği ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, yabancı diller yüksekokullarında çalışan İngilizce öğretim elemanlarının kıdem, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve eğitim durumlarına göre meslektaş rehberliği uygulamasının mesleki gelişimlerine ne gibi katkılarının olduğunun saptanmasına dair bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Buna göre araştırmanın temel problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere göre (kıdem, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, eğitim durumu) aralarında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem ise şöyledir:

- 1- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algıları arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerinde belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2014). Araştırmada İzmir ilindeki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları ile cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi ve Bakırçay Üniversitesi'nde görev yapan 392 kadrolu ve sözleşmeli İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır.

Ölçeğin uygulanacağı üniversitelerdeki Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan müdür veya müdür yardımcılarıyla tek tek iletişime geçilmiş ve bu kişilere bulundukları kurumlarda çalışan İngilizce öğretim görevlileri ile paylaşımları amacıyla ölçek elektronik ortamda gönderilmiştir. Ölçeğin İngilizce öğretim görevlileri ile paylaşıldığına dair teyit

alındıktan sonra katılımı artırmak için üniversitelere bireysel ziyaretler de yapılmıştır. Ayrıca yine katılımı artırmak amacıyla öğretim elemanlarının kendi kurumlarındaki meslektaşlarıyla "WhatsApp" uygulaması üzerinde oluşturdukları gruplar aracılığı ile ölçeğin paylaşılması sağlanmıştır. Ancak araştırma süresi boyunca Bakırçay Üniversitesi'nden gerekli izin alınamadığından ölçeğin diğer öğretim görevlileri ile paylaşılması konusunda bu üniversiteden olumlu geri dönüş alınamamıştır. Ölçeğe toplamda 122 kişi cevap vermiştir. Ölçeğin geri dönüş oranı ise %31'dir. Çalışma evreninin sosyo-demografik dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma evreninin bireysel özelliklere göre dağılımı

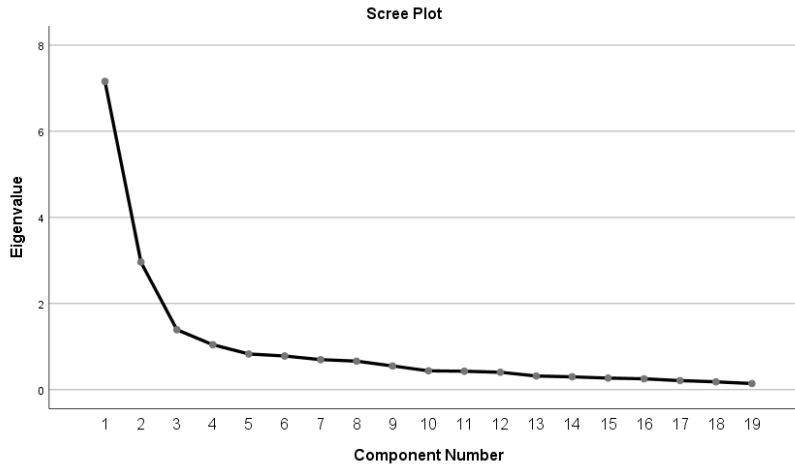
Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	88	72,1
	Erkek	34	27,8
Kıdem	1-5 yıl	17	13,9
	6-10 yıl	43	35,2
	11-15 yıl	34	27,8
	16- 20 yıl	18	14,7
	21 yıl ve üzeri	10	8,1
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	60	49,1
	Diğer Bölümler	62	50,8
Eğitim Durumu	Lisans	52	42,6
	Lisansüstü	70	57,3
Toplam		122	100

Tablo 1'deki çalışma evreninin bireysel dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların sayısının 122 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın (n=88, %72,1), 6-10 yıl arası kıdeme (n=43, %35,2) sahip, İngilizce Öğretmenliği dışında farklı bir bölümden (n=62, %50,8) mezun, lisansüstü (n=70, %57,3) eğitimi tamamlamış kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen **"Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği"** kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek için öncelikle, ilgili alanyazın taranmış ve meslektaş rehberliğinin mesleki gelişim açısından olumlu ve olumsuz yönlerini içeren anlaşılır, somut ve gerçeği yansıtıcı 30 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler üç alan uzmanı ve örnekleme dahil edilmeyen ancak daha önce meslektaş rehberliğine dahil olmuş 20 kişiye (okutman, öğretim görevlisi, öğretim üyesi vb.) incelenmiş ve onlardan gelen dönütlere binaen aynı anlamı içeren, ilişkisiz gözükken, anlaşılmayan vb. maddeler elenerek 19 maddeye indirilmiştir. Son olarak da cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve eğitim düzeyine ilişkin demografik değişkenler ölçeğe eklenmiştir.

Ölçekteki maddeler kendi içinde İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik algılarını tespit etmek üzere meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Buna göre meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yanları; 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. madde olmak üzere toplam 11 maddedir. Meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanları; 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. olmak üzere 8 maddedir. Örneklem sayısının yeterli olup olmadığını anlamak için KMO yapılmış ve değer .85 çıkması ve Bartlett küresellik testi sonucunun da .000 olması itibarıyla yeterli olduğuna karar verilmiştir. Bu maddelerin iki boyutta toplanıp toplanmadığını test eden Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda aşağıda verilen grafikten de anlaşılacağı üzere kırılmanın ikinci boyutta başlamış olduğu gözükmektedir.



Şekil 1. Maddelerin Scree Plot Grafiği

Maddelerin boyutları itibarıyla toplam varyansı açıklama düzeyleri birinci boyut (olumlu yönler) için 37.67, ikinci boyut (olumsuz yönler) için 15.59'dur. Buna göre toplam açıklama varyansı ise 53.26'dır. Döndürülmüş madde matrisinde (Varimax) maddelerin her birinin yükü .819 ile .404 aralığındadır. Öte yandan 5.madde (Birinci boyut için .578, 2. İkinci boyut için .478) ve 16. Madde (Birinci boyut için .218, 2. İkinci boyut için .404) kendi boyutlarında daha fazla olmak üzere her iki boyutta da görülmüşlerdir. Maddelerin yeniden incelenmesi ve asıl boyutlarındaki pozisyonları açısından daha fazla değere sahip olmaları itibarıyla yerlerinde bırakılmış ve .320'nin üzerinde oldukları için de ölçekten çıkarılmamışlardır.

Ölçekte "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2), "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde sıralanan belirli bir ifade ya da probleme katılma derecesine dayanan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları da hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin olumlu ve olumsuz yönleri boyutları ve tüm ölçek Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Ölçek Madde No	Güvenirlik Katsayısı (r)
1. Olumlu Yönleri	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	,91
2. Olumsuz Yönleri	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	,84
GENEL		,90

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $r=.90$ gibi oldukça yüksek bir değeri göstermektedir. Her bir boyuta ilişkin güvenirlik katsayılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasından önce araştırmanın yapılabilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şubat ve Mart aylarında Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde çalışan İngilizce öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gerekli bilgi yine elektronik ortamda verilmiş ve katılımcıların gizliliği açısından ölçeğe katılımcıların isimleri ve çalıştıkları kurumlara dair bir bilgi sorulmamıştır. Veri toplama süreci 1 ay sürmüştür. 122 İngilizce öğretim görevlisi ölçeği yanıtlamıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler çözümlenirken SPSS 20.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algılarının düzeyini belirlemek üzere Aritmetik Ortalama (\bar{X}) kullanılmıştır. "Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA)" aritmetik ortalama sonuçlarını

değerlendirirken ölçüt alınmıştır. Bunun için Tablo 3'te belirtilen (5-1=4) (4/5=0,80 hesabıyla) aralıklar kullanılmıştır:

Tablo 3. Seçeneklere göre kodlanan puan aralığı

SEÇENEK	AĞIRLIK	SINIRLAR
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Az Katılıyorum	2	1.81-2.60
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00

Analiz yönteminin seçilmesinde çalışma evreninin büyüklüğü yeter oranı ((Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2014; Baş, 2013) haricinde çarpıklık ve basıklık değerleri - 1.5 ile 1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu temelde ikili gruplarda t-testi ve çoklu gruplarda da varyans analizi kullanılmıştır.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları açısından aritmetik ortalamalarında değişkenlere göre (cinsiyete, eğitim düzeyine, mezun olunan bölüme, mesleki kıdeme) anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız değişkenler t-testi, tek yönlü varyans analizi işlemleri uygulanmıştır. Son olarak meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıların ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ise bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda genel tarama yöntemiyle incelenen araştırma problemlerine göre elde edilen bulgulara ve bu bulguların alan yazına dayalı yorumuna yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4'de İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri yer almaktadır. Buna göre, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam algısı ($\bar{X} = 3,73$) "Katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuç; öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaşıtlarını ve bu uygulamayı mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını göstermektedir. Meslektaş rehberliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen birçok çalışmanın (Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Lomas ve Kinchin, 2006; Donnelly, 2007; Bell ve Mladenovic, 2008; Sullivan ve diğ. 2012; Bell ve Cooper, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014) var olduğu gözlenmektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin en yüksek ($\bar{X} = 4,00$) "Katılıyorum" düzeyinde meslektaş rehberliğine yönelik olumlu buldukları madde, ölçeğin 3'üncü sırasında yer alan "Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Hatip (2006)'ın araştırmasında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlere kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfettirdiği bulgusu meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim görevlilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağladığı bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Hanna (1988), Lakshmi (2014) ve Akar (2016)'ın çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu sonuç meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlayarak öz farkındalıklarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	N	\bar{X}	SS	Düzyek
1	Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.	122	3,89	0,93	K
2	Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum.	122	3,95	0,97	K
3	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum.	122	4,00	0,84	K
4	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.	122	3,20	0,97	KK
5	Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.	122	3,94	0,95	K
6	Öğretim açısından başarılı uygulamaların paylaşılmasını sağladığını düşünüyorum.	122	3,99	0,86	K
7	Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,99	0,86	K
8	Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum.	122	3,51	1,10	K
9	Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkanı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,78	1,06	K
10	Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,71	1,03	K
11	Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	122	3,10	1,03	KK
Toplam		122	3,73	0,71	K

HK: Hiç Katılmıyorum, AK: Az Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum, TK: Tamamen Katılıyorum

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 6'ncı sırada yer alan "Öğretim açısından başarılı uygulamaların paylaşılmasını sağladığını düşünüyorum" ve 7'inci sırada yer alan "Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum" şeklindeki maddelere ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,99$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu maddeler algı düzeyinin yüksekliği açısından ikinci sırada yer almaktadır. Lomas ve Nicholls (2005)'un araştırmasında tespit ettiği meslektaş rehberliğinin iyi uygulamaların paylaşılmasını sağladığı bulgusu ile Donnelly (2007)'nin çalışmasında saptadığı meslektaş rehberliğinin teorik bilgileri uygulamada görme fırsatı sunduğu bulgusu araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. Bozak (2014)'ın ve Hanna (1998)'nin çalışmalarında yer alan bulgular ve görüşler de araştırmanın bu bulgusuyla paralellik arz etmektedir. Bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının bir aşaması olan meslektaşların birbirlerini gözlemlemesi yoluyla başarılı öğretim uygulamalarının paylaşılmasının sağlandığı ve öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanma aşamasında görebilme imkanının oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Meslektaş rehberliği gibi işin içine gömülmüş mesleki gelişim faaliyetleri aktif öğrenmeyi sağlamaktadır. Yani öğretmenlerin öğrenmesi, konferans ve seminer gibi pasif öğrenmenin gerçekleştiği mesleki gelişim faaliyetleri dışında öğretmenlerin günlük faaliyetleri ve sorumluluklarındaki meşguliyetleri yoluyla gerçekleşmektedir ve bu da öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Hunzicker 2010, 4).

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 2'inci sırada yer alan "Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,95$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından üçüncü sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok çalışmanın (Bell, 2001; Hatip, 2006; Kuru Gönen, 2012; Bell ve Cooper, 2013; Hendry ve diğ., 2013; Bozak, 2014; Carroll ve O'Loughlin, 2014; Akar, 2016) var olduğu görülmektedir. Bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim elemanlarının sosyal ve duyuşsal yönlerini geliştirerek meslektaşları ile aralarındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve akademik entegrasyonu sağladığını göstermektedir. Aynı

zamanda bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim görevlilerinin bulundukları kurumlarda kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 5'inci sırada yer alan "Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemizi yardımcı olduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,94$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından dördüncü sırada yer almaktadır. Lakshmi (2014)'nin çalışmasında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin problemlerini çözmede yardımcı olduğu bulgusu ile Akar (2016)'ın çalışmasında tespit edilen meslektaş denetiminin çözüm yolları için zümre içi etkileşimi harekete geçirdiği bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik arz etmektedir. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasının nedeni, meslektaş rehberliğini uygulayan öğretim görevlilerinin aynı kurumda çalışıyor olmalarının sınıf içinde ve dışında yaşanan sorunları doğru bir şekilde saptamalarında ve dolayısıyla bu sorunlara gerçekçi çözüm önerileri bulmalarında büyük avantajlar sağlaması olabilir (Gündüz ve Akar, 2016).

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 1'inci sırada yer alan "Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,89$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından beşinci sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir takım çalışmaların (Hatip, 2006; Hendry ve diğ., 2013; Lakshmi, 2014; Akar, 2016; Todd, 2017) var olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulaması ile meslektaşlarını ders esnasında çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini uygularken görme ve bunlar arasından daha önceden bilmedikleri yöntem, teknik ve stratejileri öğrenebilme fırsatı elde ettikleri söylenebilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 9'uncu sırada yer alan "Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkanı sunduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,78$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından altıncı sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen bir takım çalışmaların (Lakshmi, 2014; Kenny ve diğ., 2014; Torres, Lopes, Valente ve Mouraz, 2017) var olduğu görülmektedir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulaması sebebiyle gözlemleyen ve gözlemlenen olmak üzere farklı rolleri üstlenmelerinin öğretim ve öğrenme sürecine farklı açılardan bakmalarını sağlaması olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 10'uncu sırada yer alan "Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme fırsatı sunduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,71$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından yedinci sırada yer almaktadır. Torres ve diğerlerinin (2017) araştırmasında tespit edilen bulgu ve görüşler araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Böyle bir sonuca varılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin meslektaşlarının derslerini gözlemlerken aynı zamanda öğrencilerin derste kullanılan yöntem, teknik ve stratejilere yönelik tutumlarını da gözlemleyebilme fırsatını elde etmeleri olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 8'inci sırada yer alan "Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,51$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından sekizinci sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok çalışmanın (Hanna, 1988; Bell, 2001; Donnelly, 2007; Shortland, 2010; Bozak ve diğ., 2011; Sullivan ve diğ., 2012; Chamberlain ve diğ., 2013; Çağlar, 2013; Todd, 2017) var olduğu görülmektedir. Meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerde öğretimlerini sorgulatarak değişiklikler yapmalarına sebep olması ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesi (Gökmen, 2014), meslektaşlar ile fikir alışverişinde bulunmayı alışkanlık haline getirmesi (Hanna, 1988) yeni öğretim uygulamalarının denenmesi için teşvik edici olması

(Shortland, 2010) ve öğretimde geliştirilmesi gereken alanların saptanmasını sağlaması (Chamberlain ve diğ., 2013) bu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının nedenleri olabilir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine yönelik en düşük düzeyde algıladıkları olumlu yönler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu olumlu yönler şunlardır:

İngilizce öğretim görevlilerinin en düşük ($\bar{X}=3,10$) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde meslektaş rehberliğine yönelik olumlu buldukları madde "ölçeğin 11'inci sırasında yer alan "Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Bu maddenin algı düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olmasının birkaç nedeni, öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörlerin çok çeşitli olması ve meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin başarısını artırmadaki etkisinin doğrudan gözlemlenemiyor oluşu olabilir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde meslektaş rehberliği uygulamasının öğrenci başarısına doğrudan etkisine yönelik bir çalışma bulunamamıştır.

İngilizce öğretim görevlilerinin, meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 4'üncü sırada yer alan "Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin algıları ($\bar{X}=3,20$) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük ikinci madde olarak saptanmıştır. Bu maddenin algı düzeyinin düşük olmasının sebebi öğretim görevlilerinin bir başkasının dersini gözlemlemekten veya kendi derslerinin gözlemlenmesinden duyduğu kaygı olabilir. Nitekim ilgili alan yazın incelendiğinde öğretim görevlilerinin gözlem süreci sebebiyle kaygı duymalarını destekleyen bir takım çalışmaların (Kohut, Burnap ve Yon, 2007; Bell ve Mladenovic, 2008; Kenny ve diğ., 2014; Todd, 2017) var olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının **olumlu yönlerine yönelik algıları arasında çeşitli değişkenlere göre** (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ise şöyledir:

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarının *cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık* gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Tablo-6'da görüldüğü gibi 88 kadın ($\bar{X}=3,81$; $SS=,73$) ve 34 erkek ($\bar{X}=3,53$; $SS=,61$) İngilizce öğretim görevlisi "Meslektaş Rehberliği" ölçeğine cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri ,49 ve anlamlılık değeri ,245 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. İngilizce öğretim görevlilerinin cinsiyete göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t testi	P
Kadın	88	3,81	,73	120	,49	,245*
Erkek	34	3,53	,61			

$p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde, kadınların puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,81$) erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,53$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aralarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kadın ve erkeklerin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında ($t=0,49$, $p < 0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarının kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlilerince benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Akar (2016)'ın meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında tespit edilen öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bozak (2014) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilen meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik çalışmada ise erkek katılımcıların yöntemle ilişkin kadın meslektaşlarına oranla daha olumlu bir tavır sergiledikleri saptanmıştır. Bu iki çalışmadaki bulguların farklılık göstermesi, devlet üniversiteleri ve MEB'e bağlı okullardaki çalışma koşullarının farklı olması ve bu durumun öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik

görüşlerini etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca meslektaş rehberliği uygulamasının söz konusu kurumlardaki kullanım sıklığı ve öneminin değişiklik göstermesi de öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerini etkileyen bir diğer etken olabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarının *mezun olunan bölüme göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, 60 İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun ($\bar{X}=3,26$; $SS=,79$) ve 62 diğer bölümlerden mezun ($\bar{X}=3,29$; $SS=,78$) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,80 ve anlamlılık değeri ,85 olarak saptanmıştır.

Tablo 6. İngilizce öğretim görevlilerinin mezun olunan bölüme göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t-testi	P
İngilizce Öğretmenliği	60	3,71	,74	120	-,330	,742*
Diğer Bölümler	62	3,75	,68			

p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olanların toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,71$) ile diğer bölümlerden mezun olanların toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,75$) arasında bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi yapılmış ve analizin sonucuna göre İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olanların meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında (t= -,330; p<0,05) anlamlı bir düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına aynı oranda olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir. Bozak (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ve bu sonuç araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Lomas ve Nicholls (2005), Lomas ve Kinchin (2006), Bell (2001), Hendry ve diğ. (2013) ve Carroll ve O'Loughlin (2014)'in çalışmalarında bu araştırmanın bulgusuyla benzer bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik görüşlerinde görev yaptıkları fakültelere (dolayısıyla mezun oldukları bölümlere) göre farklılık olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında *kıdeme göre* anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İngilizce öğretim görevlilerinin kıdeme göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F testi	Anlamlılık Seviyesi P
Gruplar arası	2,452	3	,817	1,623	,188*
Gruplar içi	59,429	118	,504		
Toplam	61,881	121			

p< ,05

11-15 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en yüksek toplam puan ortalamasına ($\bar{X}=3,95$) sahip iken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en düşük toplam puan ortalamasına ($\bar{X}=3,60$) sahiptir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=3,70$) ikinci ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=3,67$) üçüncü en yüksektir. Farklı kıdeme sahip öğretim görevlilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 8 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algıları (F= 1,623; p<0,05) kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuca

bakarak, deneyimsiz, az deneyimli veya deneyimli tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarının birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusuyla aynı doğrultuda, Bozak (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde, Kasapoğlu (2001)'nın çalışmasında saptanan deneyimli ve deneyimsiz bütün öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğini mesleki gelişim açısından olumlu buldukları bulgusu, Karabağ (2000)'in çalışmasında saptanan deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemelerine yönelik algılarında büyük farklılıklar olmadığı bulgusu ve Todd (2017)'un çalışmasında tespit edilen deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin etkililiği açısından benzer görüşlere sahip olduğu bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8'da görüldüğü üzere, 52 lisans mezunu ($\bar{X}=3,66$, $SS=,7661$) ve 70 lisansüstü eğitime sahip ($\bar{X}=3,79$, $SS=,6748$) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,013 ve anlamlılık değeri ,313 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8. İngilizce öğretim görevlilerinin eğitim durumuna göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t-testi	P
Lisans	52	3,66	,7661	120	-1,013	,313*
Lisansüstü	70	3,79	,6748			

p< ,05

Tablo 8 incelendiğinde, lisans mezunu İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin toplam puanı ($\bar{X}=3,66$) ile lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin toplam puanı ($\bar{X}=3,79$) arasında küçük bir fark olduğu görülmektedir. Yani lisansüstü yapan öğretim görevlileri yapmayanlara göre yüksek puan almıştır. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi analizi yapılmış ve eğitim durumuna göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin algılarında ($t=-1,013$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, lisans mezunu veya lisansüstü eğitime sahip tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına karşı aynı oranda olumlu bir tutum içerisinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi: Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algıları arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 9'da İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri yer almaktadır. Buna göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik toplam algısı ($\bar{X}=3,27$) "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına kısmen olumsuz yaklaştığını göstermektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine ilişkin en yüksek ($\bar{X}=3,89$) "Katılıyorum" düzeyinde olumsuz algıladıkları madde, ölçeğin 13'üncü sırasında yer alan "Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının meslektaşları ile ilişkilerini kötü etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. İngilizce öğretim görevlilerinin bu şekilde düşünmeleri, öğretim görevlilerinin eleştiriye karşı kırılgan ve hassas olmaları ve gözlem sonrası süreçte geribildirim nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgi

ve donanıma sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Nitekim Çağlar (2013)'in ve Bozak (2014)'in çalışmalarında öğretmenlerin eleştiriye karşı hassas oldukları ve bu durumun da onların ilişkilerini kötü etkilediği tespit edilmiştir. Iqbal (2014)'in çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmış öğretim elemanlarının geribildirimde bulunma konusunda sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin meslektaşları ile ilişkilerini kötü etkilediğini düşüncelerinin bir diğer sebebi ise öğretim görevlilerinin derslerinin gözlemlenmesi esnasında meslektaşları tarafından öğretimlerinin yargılandığı endişesine kapılmaları olabilir. Nitekim Cosh (1998)'un çalışmasında öğretim görevlilerinin gözlem esnasında öğretimlerinin yargılandığı endişesine kapıldığı saptanmıştır. Ayrıca Fletcher (2018)'in çalışmasında da öğretim görevlileri arasındaki kişisel ve mesleki rekabetin meslektaş rehberliği sürecini olumsuz etkilemesinden ve hatta sürecin mahkemeye dahi taşınabileceğinden korkulduğu saptanmıştır.

Tablo 9. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	N	\bar{X}	SS	Düzy
12	Kurumumuzda uygulamasına uygun yapıcı bir eleştiri kültürü olmadığına inanıyorum.	122	2,94	1,15	KK
13	Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum.	122	3,89	0,87	K
14	Öğretim elemanlarının gözlem yapma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.	122	2,99	1,13	KK
15	Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum	122	3,18	1,15	KK
16	Zaman alıcı olduğuna inanıyorum	122	2,91	1,13	KK
17	Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum	122	3,23	1,17	KK
18	Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum.	122	3,25	1,25	KK
19	Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum.	122	3,81	1,15	K
Toplam		122	3,27	0,78	KK

HK: Hiç Katılıyorum, AK: Az Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum, TK: Tamamen Katılıyorum

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 19'uncu sırada yer alan "Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,81$) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en yüksek ikinci madde olarak saptanmıştır. Keig ve Waggoner (1994)'in ve Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2004)'un çalışmalarında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerine engel olacağı bulgusunun bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılması, öğretim elemanlarının ders verdikleri sınıfları kendi özel alanları olarak görmeleri ve ders verirken gözlemlenmelerini ise bu özel alanlara müdahale ediliyormuş gibi hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir (Richardson 2000, 10).

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine yönelik en düşük düzeyde algıladıkları olumsuz yönler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu olumsuz yönler şunlardır: Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 16'ncı sırada yer alan "Zaman alıcı olduğuna inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=2,91$) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup, bu madde algı düzeyi en düşük madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasını biraz zaman alıcı bulduklarını göstermektedir. Bu konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, birçok çalışmada da (Bell, 2001; Donnelly, 2007; Harris ve diğ., 2008; Çağlar, 2013; Alsaleh ve diğ., 2017; Fletcher, 2018) benzer bulgulara rastlanmıştır. Meslektaş rehberliği uygulamasının zaman alıcı bulunmasının sebebi; bu uygulamanın gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası

görüşme olmak üzere üç aşamadan oluşması ve bu aşamaların herbirinde yapılanların vakit alması ve son olarak öğretim görevlilerinin yoğun iş saatlerine sahip olmaları olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 12'inci sırada yer alan "Kurumumuzda uygulamasına uygun yapıcı bir eleştiri kültürü olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=2,94$) " Kısım Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük ikinci madde olarak saptanmıştır. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasında, İngilizce öğretim görevlilerinin yapıcı geribildirimde bulunma konusunda bilinçsiz ve eleştiriye karşı aşırı duyarlı olmaları etkili olmuş olabilir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eleştiri konusunda hassas olduklarını ve yapıcı geribildirimde bulunma konusunda sıkıntı yaşadıklarını destekleyen bir takım çalışmaların (Cosh, 1999; Çağlar, 2013; Gosling 2013; Bozak, 2014; Iqbal, 2014; Akar, 2016) var olduğu görülmektedir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 14'üncü sırada yer alan "Öğretim elemanlarının gözlem yapacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=2,99$) "Kısım Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük üçüncü madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının gözlemin nasıl yapılması gerektiği konusunda kısmen yetersiz oldukları ve eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2004)'un çalışmasında öğretim görevlilerinin meslektaş gözlemi sürecinin aşamalarına ve gözlemci eğitimine önem verdikleri tespit edilmiştir. Bell ve Mladenovic (2007)'in çalışmasında ise öğretim görevlilerinin bir meslektaş tarafından gözlemlenmenin yanı sıra bir uzman tarafından da gözlemlenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca Bozak ve diğerlerinin (2011) çalışmasında meslektaş rehberliği yönteminin etkili olabilmesi için öğretmenlere gözlem, iletişim ve yapıcı eleştiri gibi konularda nitelikli eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 15'inci sırada yer alan "Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,18$) "Kısım Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük dördüncü madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki anlamda birbirlerinin bilgi ve tecrübelerine tam olarak güvenmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Fletcher (2018) ve Bell ve Mladenovic (2007) çalışmalarında bu yorumu destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Fletcher (2018) çalışmasında, meslektaş rehberliği uygulamasına direnme sebeplerinden biri olarak öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin etkili bir şekilde uygulanması için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarına inandıklarını saptamıştır. Bell ve Mladenovic (2007) ise çalışmasında öğretim görevlilerinin meslektaşlarını gözlemlemeyi onlardan geribildirim almaktan daha faydalı bulduklarını tespit etmiştir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 17'inci sırada yer alan "Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,23$) "Kısım Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük beşinci madde olarak saptanmıştır. Ahmed, Nordin, Shah ve Channa (2018) Sudi Arabistan'da İngilizce öğretmenlerinin meslektaş rehberliğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yönetime duydukları güvensizliğin meslektaş rehberliğinin uygulanmasını zorlaştırdığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusuyla aynı doğrultuda, Akar (2016)'ın çalışmasında meslektaş denetimine duyulan kaygının sebeplerinden birinin güven problemi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin sonuçların hesap verme ve işten çıkarma gibi yönetsel amaçlarla kullanılacağı endişesine kapılmaları (Harris ve diğ., 2008), gözlem yapan kişinin tarafsızlığından kuşku duymaları (Keig ve Waggoner, 1994) ve gözlem sırasında öğretimlerinin yargılanacağını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 18'inci sırada yer alan "Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum" şeklinde

ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}=3,25$) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük altıncı madde olarak saptanmıştır. Todd (2017) ve Kenny ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında elde edilen öğretim görevlilerinin gözlemlenmekten dolayı kaygı duyduğu bulgusu ile Bell ve Mladenovic (2007)'in çalışmasında saptanan öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğini uygularken gözlemlenmek ve bir başkasının dersine girmek gibi çeşitli sebeplerden dolayı kaygı duyduğu bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğretim görevlilerinin bu şekilde düşüncelerinin sebebi, gözlem esnasında öğretimlerinin yargılanacağı ve yine bu aşamada edinilen olumlu veya olumsuz izlenimlerin diğer meslektaşlarla paylaşılacağı veya yönetsel amaçlarla kullanılacağı endişesine kapılmaları olabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının **olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında çeşitli değişkenlere göre** (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ise şöyledir:

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü üzere, 88 kadın ($\bar{X}=3,34$; $SS=,7588$) ve 34 erkek ($\bar{X}=3,11$; $SS=,8418$) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe yanıt vermiştir. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri 1,454 ve anlamlılık değeri ,149 olarak saptanmıştır.

Tablo 10. İngilizce öğretim görevlilerinin cinsiyete göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t testi	P
Kadın	88	3,34	,7588	120	1,454	,149*
Erkek	34	3,11	,8418			

$p < ,05$

Tablo 10 incelendiğinde, meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik kadın İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}=3,34$) ile erkek İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}=3,11$) arasında küçük bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testi analizi sonucunda ($t=1,454$; $p < 0,05$) İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarının kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlilerince aynı şekilde algılandığı yorumuyla açıklanabilir. Bozak (2014) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilen meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik çalışmada kadın katılımcıların meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanlarına katılım oranının erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu iki çalışmadaki bulguların farklılık göstermesi, devlet üniversiteleri ve MEB'e bağlı okullardaki çalışma koşullarının farklı olması ve bu durumun öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik görüşlerini etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca meslektaş rehberliği uygulamasının söz konusu kurumlardaki kullanım sıklığı ve öneminin değişiklik göstermesi de öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerini etkileyen bir diğer etken olabilir.

Tablo 11. İngilizce öğretim görevlilerinin mezun olunan bölüme göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t testi	P
İngilizce Öğretmenliği	60	3,26	,7957	120	-1,80	,858*
Diğer Bölümler	62	3,29	,7830			

$p < ,05$

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *mezun olunan bölüm değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de görüldüğü üzere, 60 İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun ($\bar{X}=3,26$;

SS=,7957) ve 62 diğer bölümlerden mezun ($\bar{X}=3,29$) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğini yanıtlamıştır. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,80 ve anlamlılık değeri ,858 olarak belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}=3,26$) ile diğer bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}=3,29$) arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testinin ($t=-1,80$; $p<0,05$) sonucuna göre mezun olunan bölüm değişkenine göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarından aynı oranda etkilendiği yorumuyla açıklanabilir. Nitekim Bozak (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *kıdem değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce öğretim görevlilerinin kıdeme göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları

Gruplar	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F testi	Anlamlılık Seviyesi P
Gruplar arası	1,619	3	,540	,870	,459*
Gruplar içi	73,164	118	,620		
Toplam	74,783	121			

$p<,05$

1-5 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en yüksek toplam puan ortalamasına ($\bar{X}=3,44$) sahip iken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en düşük toplam puan ortalamasına ($\bar{X}=3,17$) sahiptir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=3,40$) ikinci, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,20$) üçüncü en yüksektir. Farklı kıdemlere sahip öğretim görevlilerinin toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine yönelik algıları ($F=,870$; $p<0,05$) kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuca bakarak, deneyimsiz, az deneyimli veya deneyimli tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarının birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir. Bozak (2014)'ın ilk ve ortaöğretim kurumlarında meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 13. İngilizce öğretim görevlilerinin eğitim durumuna göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t testi	P
Lisans	52	3,30	,8590	120	,309	,758*
Lisansüstü	70	3,26	,7331			

$p<,05$

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *eğitim durumu değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir. 52 lisans mezunu ($\bar{X}=3,30$; $SS=,8590$) ve 70 lisansüstü eğitime sahip ($\bar{X}=3,26$;

SS=,7331) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri ,309 ve anlamlılık değeri ,758 olarak saptanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde lisans mezunu olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı (\bar{X} =3,30) ile lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı (\bar{X} =3,26) arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testi ($t=0,309$; $p<0,05$) sonucu eğitim durumu değişkenine göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, lisans veya lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarını aynı şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analizin sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir: Tablo 14 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam puanının (\bar{X} =3,73; SS=,7151) olumsuz yönlerine yönelik toplam puanından (\bar{X} =3,27; SS=,7861) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucuna göre ($t=-6,186$; $p<0,05$) İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaşıtları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t testi	P
Olumlu	122	3,73	,7151	121	-6,186	,000*
Olumsuz	122	3,27	,7861			

$p<,05$

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaşıtlarını ve bu uygulamayı mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını destekleyen birçok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir (Hanna, 1988; Karabağ, 2000; Bell, 2001; Kasapoğlu, 2001; Shortland, 2004; Lomas ve Kinchin, 2006; Bell ve Mladenovic, 2008; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Day, 2013; Hendry ve diğ., 2013; Bozak, 2014; Gündüz ve Akar, 2016; Vermez, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen, özellikle tekrardan kaçınmak için önce sonuç, sonra, o sonuca dayalı getirilebiliyorsa, araştırmacılar ve uygulamacılar için, önerilere yer verilmiştir.

1. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam algıları "Katılıyorum" düzeyindedir. Söz konusu öğretim görevlileri meslektaş rehberliği uygulamasını mesleki gelişim açısından "katılıyorum" düzeyinde faydalı bulmaktadır. Meslektaş rehberliğinin bütün üniversitelerin diğer fakülte ve veya bölümlerinde de uygulanması için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir ve bu uygulama öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi için üniversitelerde daha sistematik bir şekilde uygulanabilir. Yöntemin daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğretim görevlilerinin

uygulamayı benimsemesi için yöneticiler her türlü gerekli desteği sağlamalı ve bu konuda teşvik edici olmalıdır. Meslektaş rehberliği uygulaması sadece yabancı diller yüksekokullarındaki İngilizce öğretim görevlileri tarafından değil tüm fakültelerdeki öğretim görevlileri tarafından öğretimin geliştirilmesi amacıyla uygulanabilir. Başka branşlarda da meslektaş rehberliğine ilişkin algıların niteliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

2. "Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum" ve "Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum" maddeleri haricinde meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin bütün maddelere yönelik İngilizce öğretim görevlilerinin algıları "Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin söz konusu iki maddeye yönelik algıları ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmacılar tarafından meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin başarı artışına ve öğrenme sürecine olan etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de bu uygulamaya yönelik algıları incelenebilir. Araştırmacılar tarafından öğretim görevlilerinin özgüvenlerini artıran ve olumsuz etkileyen durumlar ile meslektaş rehberliği uygulaması arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar yapılabilir.
3. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik olumsuz toplam algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu durum, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasını kısmen olumsuz algıladıklarını göstermektedir. Meslektaş rehberliğini uygulayan kurumlar uygulamayı geliştirmek ve olumsuz yönlerini en aza indirmek amacıyla meslektaş rehberliği üzerine eylem araştırması yapabilir. İlgili alan yazındaki meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin çözüm önerileri doğrultusunda meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. "Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum" ve "Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz etkilediğine inanıyorum" maddeleri haricinde meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine yönelik maddelere ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin söz konusu iki maddeye ilişkin algıları ise "Katılıyorum" düzeyindedir. Meslektaş rehberliği uygulaması için öğretim görevlileri gözlemlenmek veya gözlemlemek amacıyla kendisine, bilgisine ve tecrübesine güvendiği bir meslektaşını seçme şansına sahip olduğu konusunda bilgilendirilebilir. Daha yapıcı olmak adına meslektaş rehberliğini uygulayacak öğretim görevlilerine gözlem sonrası geribildirim nasıl yapılması gerektiğine dair bir eğitim verilebilir. Meslektaş rehberliğini uygulayacak öğretim görevlilerine gözlemin nasıl yapılması ve gözlem sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bir eğitim verilebilir. Meslektaşlar arasındaki güveni artırmak adına meslektaş rehberliği süresince edinilen bilgilerin birlikte çalışılan meslektaşın izni olmadan başkalarıyla paylaşılmaması garanti altına alınabilir. Uygulamanın daha etkili olabilmesi ve yanlış anlamaları ortadan kaldırmak adına, meslektaş rehberliği uygulaması işten çıkarma, sözleşmenin yenilenmesi, terfi gibi yönetsel amaçlarla değil sadece mesleki gelişim aracı olarak uygulanmalı ve öğretim görevlileri bu konuda bilgilendirilmelidir. Öğretim elemanlarının ders programı meslektaş rehberliği uygulamasına vakit ayırabilecekleri şekilde ayarlanabilir.

KAYNAKÇA

Abdalllah, A. A. (2018). *Effectiveness of peer observation on enhancing teacher competence among teacher trainees during teaching practice: A case study of Mwenge Catholic University* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mwenge Catholic University, Moshi, Tanzania.

- Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., Channa, M. A. (2018). Peer observation: A professional learning tool for English language teachers in an EFL institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87. doi: 10.5430/wje.v8n2p73
- Akar, E. (2016). *Ortaöğretim okullarında İngilizce öğretiminde alternatif denetim modeli olarak meslektaş denetimi modelinin öğretmen, okul ve denetim kategorilerine yönelik etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitime etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akyol, B., Evren, U., Çavuş, B. ve Dumlu, N. N. (2016). Üniversitelerde ders denetimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 189-212.
- Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., & Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86, 36-49. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.011
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively Allocating resources* <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf> adresinden 10.20.2018 tarihinde elde edildi.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bağcıvan, E. (2011). *Üniversitelerde eğitim ve öğretimin denetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baş, T. (2013). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2007). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752. doi: 10.1007/s10734-007-9093-1
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39. doi: 10.1080/13601440110033643
- Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60-73. doi: 10.1080/1360144X.2011.633753
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- British Council (2012). *A guide to continuing professional development – Peer observations*. www.teachingenglish.org.uk adresinden 11.20 2018 tarihinde elde edildi.
- British Council (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında İngilizce eğitimi*. Ankara: Yorum Basın Yayın
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456. doi: 10.1080/14703297.2013.778067
- Centre for Teaching Support & Innovation [CTSI] (2017). *Peer observation of teaching: Effective practices*. Toronto: The centre for teaching support & innovation, University of Toronto.
- Chamberlain, J. M., D'Arthey, M., & Rowe, D. A. (2013). Peer observation of teaching: A decoupled process. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 189-201. doi: 10.1177/1469787411415083
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27.

- Çağlar, E. (2013). *A qualitative study of peer observation of teaching as a job-embedded professional development tool* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Hoboken: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Day, R. R. (2013). Peer observation and reflection in the ELT practicum. *Journal of Language and Literature Education*, 1-8.
- Demir, H., Kapukaya, K. ve Özfidan, B. (2015). Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 113-138.
- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 23-48.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181- 199.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129. doi: [10.3102/0013189X08331140](https://doi.org/10.3102/0013189X08331140)
- Doyle, M. J. (2012). *Using peer to peer observation to improve teacher collaboration* (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University, Minneapolis, USA.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Erişen, Y., Çeliköz, N., Kapıcıoğlu, M. K., Akyol, C. ve Ataş, S. (2009). The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in Turkey. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 1(1), 1431-1436. doi: [10.1016/j.sbspro.2009.01.252](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.252)
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-57. doi: [10.5961/jhes.2015.109](https://doi.org/10.5961/jhes.2015.109)
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64. doi: [10.13140/RG.2.2.19455.82084](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084).
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. https://www.researchgate.net/profile/David_Gosling/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3.pdf adresinden 12.11.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Gosling, D. (2013). Collaborative peer-supported review of teaching. J. Sachs, & M. Parsel (Ed.), *Peer review of learning and teaching in higher education* içinde (s. 13-31). Springer-Dordrecht.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 73-78.
- Gökmen, M. (2014). *Developing EFL instructors' reflective teaching through collaborative action research and peer observation* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12. doi: [10.3102/0013189X015005005](https://doi.org/10.3102/0013189X015005005)
- Guskey, T. R. (1994). *Professional development in education: In search of the optimal mix*. Sözel bildiri, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Gündüz, H. B. ve Akar, E. (2016). Peer supervision: An alternative approach in teachers' professional development and school achievement. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 211-233. doi: [0.15345/iojes.2017.04.016](https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.016)
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (34), 1-6.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503. doi: [10.1080/0307507042000236380](https://doi.org/10.1080/0307507042000236380)
- Hanna, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in a suburban high school* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Portland State University, Portland, USA.

- Harris, K. L., Farrell, K., Bell, M., & Devlin, M. &. (2008). *Peer review of teaching in Australian higher education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices*. Melbourne: Australian Learning and Teaching Council Publication.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in higher education*, 7(13), 245-263. doi: [10.1080/13562510220144761](https://doi.org/10.1080/13562510220144761)
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1-9.
- Hendry, G. D., Bell, A., & Thomson, K. (2013). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. doi: 10.1080/1360144X.2013.848806
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: A checklist. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf> adresinden 10.10.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(özel sayı), 41-56.
- Iqbal, I. (2014). Don't tell it like it is: Preserving collegiality in the summative peer review of teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 44, 108-124.
- Kabakçı, I. ve Odabaşı, H. F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: the case of education faculties in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 56-63.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 605-636.
- Karabağ, S. (2000). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesine karşı tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Karaçam, S.; Tekin, N. ve İlhan, G. Ç. (Ed.). (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programlarının verimliliğinin belirlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kasapoğlu, A. E. (2001). *A suggested peer observation model as a means of professional development* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Keig, L., & Waggoner, M. D. (1994). *Collaborative peer review. The role of faculty in improving college teaching*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378925.pdf> adresinden 11.11.2018 tarihinde elde edildi.
- Kenny, A., Mitchell, E., Chróinin, D. N., Vaughan, E., & Murtagh, E. (2014). 'In their shoes': exploring a modified approach to peer observation of teaching in a university setting. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 218-229. doi: 10.1080/14703297.2013.771971
- Kinchin, I. M. (2005). *Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university*. Sözel bildiri, British Educational Research Association Annual Conference (BERA), 14-17
- Koç, M., Demirbilek, M. ve İnce, E. Y. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 297-311.
- Kohut, G. F., Burnap, C., & Yon, M. G. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25. doi: 10.3200/CTCH.55.1.19-25
- Kuru Gönen, İ. S. (2012). *Yansıtımlı karşılıklı akran eğitimi çalışması: İngilizce Öğretmenliği programı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). In service training of ELT teachers in Turkey between 1998-2005. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 359-369.
- Lakshmi, B. S. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A Case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 189-204.
- Lomas, L., & Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149 doi:10.1080/13538320500175118
- Martin, G. A., & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education & Training International*, 35(2), 161-170. doi: [10.1080/1355800980350210](https://doi.org/10.1080/1355800980350210)
- McCarty, D. J., Kaufmann, J. W., & Stafford, J. C. (1986). Supervision and evaluation: Two irreconcilable processes? *The Clearing House*, 59(8), 351-353.

- MEB (2012). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü: Mesleki gelişim faaliyetleri*.
<http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7> adresinden 05.11.2018 tarihinde elde edildi.
- MEB (2017). *Okul temelli mesleki gelişim klavuzu*
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden 05.11.2018 tarihinde elde edildi.
- MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). *T. C. Resmi Gazete, 29009*
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname . (2011). *T. C. Resmi Gazete, 28054*
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *T. C. Resmi Gazete, 28941*
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *T. C. Resmi Gazete, 29913*
- Munson, B. R. (1998). Peers observing peers: The better way to observe teachers. *Contemporary Education*, 69(2), 108.
- Neagley, R. L., & Evans, N. D. (1964). *Handbook for effective supervision of instruction*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48, 1176-1189. doi: 10.1111/medu.12583
- Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 86-89.
- Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 139-142. doi: [10.1080/13601440500281799](https://doi.org/10.1080/13601440500281799)
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from Talis*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> adresinden 01.11.2018 tarihinde elde edildi.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yükseköğretim kurumları. *Millî Eğitim Dergisi*(164).
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/oguz.htm adresinden 21.05.2019 tarihinde elde edildi.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Reed, A. J., & Bergemann, V. E. (2001). *Guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Richardson, M. O. (2000). Peer observation: Learning from one another. *The NEA Higher Education Journal*, 16(1), 9-20.
- Roberson, B. (2006). *Peer observation and assesment of teaching*. University of Texas at el Paso. El Paso: UTEP Center for Effective Teaching and Learning.
- Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union .
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228. doi: [10.1080/0309877042000206778](https://doi.org/10.1080/0309877042000206778)
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 295-304. doi: [10.1080/14703297.2010.498181](https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498181)
- Siddique, Z. S., Carr, S. E., & Jonas-Dwyer, D. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29(4), 297-300. doi:[10.1080/01421590701291451](https://doi.org/10.1080/01421590701291451)
- Spiller, D. (2011). *Peer observation*. Hamilton, New Zealand: Teacher Development Unit, The University of Waikato.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26), 2-6. doi: [10.1186/1472-6920-12-26](https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26)

- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The Effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980. doi: [10.1002/1098-2736\(200011\)](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37(9)<963::AID-JRST963>3.0.CO;2-1)
- Şen, Ö. (2008). *Türkiye'deki üniversite yabancı dil hazırlık okulu öğretim elemanlarının kendilerini gözlemlemesi ile akranları tarafından gözlemlenmelerinin kıyaslanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taymaz, H. (2013). *Teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Todd, M. A. (2017). *Peer observation as a tool for professional development* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). St. Cloud State University, Minnesota, USA.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki "mesleki çalışma" uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (56), 633-662.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. doi:10.17051/io.2017.24494
- Toprakçı, E. ve Gürkan, H. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81. doi: 10.19160/ijer.434582
- Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peerobservation of teaching program. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 822-838. doi: [10.1080/13562517.2017.1301907](https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907)
- University Teaching Development Centre [UTDC]. (2004). *Peer observation of teaching: UTDC guidelines*. Wellington: Victoria University of Wellington
- Varlı, A. (1994). *Teachers' attitudes toward peer observation* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara
- Vermez, K. (2017). *The process of peer coaching strategy regarding the teaching skills of novice EFL teachers: A case study* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Whitley, B. E. (2002). *Principles of research in behavioral science*. McGraw-Hill .
- Yamamoto, G. T. (2018). Türkiye'de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yeşilbursa, A. (2009). *Language teaching beliefs, problems and solutions: Reflecting and growing together*. ELT Konferansı, ODTÜ , Ankara.
- Yeşiltaş, M. ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-165.
- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (2005). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği*. http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf adresinden 24.05.2019 tarihinde elde edildi.
- Yükseköğretim Denetleme Kurulu Teşkilat, Görev ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği (1982). <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat> adresinden 25.05.2019 tarihinde elde edildi.
- Yüköğretim Kanunu (1981). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden 25.05.2019 tarihinde elde edildi.
- Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What works*. New York: Eye on Education

The Views of ELT Instructors According to Peer Observation

İclal Karataş (Lecturer)
Katip Çelebi University-Turkey
iclal_karatas@hotmail.com

Prof.Dr.Erdal Toprakcı
Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Abstract

The aim of the research was to examine peer observation according to the views of ELT instructors working in Schools of Foreign Languages at universities. In this study, general survey model was used. Target population of the study consists of 392 ELT instructors working in the 2018-2019 academic year, at state universities in İzmir. The findings relating to the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation were supplied by "Peer Observation Perception Scale in Instructional Supervision" with a five point Likert-type scale developed by the researchers. For the data analysis, techniques of arithmetical average, standard deviation t test and one-way analysis of variance were used. The findings of the research were as follows: While the perception level of the ELT instructors for the positive sides of peer observation of teaching was "I agree", for the negative sides of peer observation was "I partially agree". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors relating to negative and positive sides of peer observation. In accordance with the results of the study, it is recommended that not only ELT instructors but also academicians from all departments carry out peer observation with the aim of professional development in a more systematic way.

Key Words: Instructional supervision, Professional development, Peer observation, ELT Instructors



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 10, No: 2, 20xx, pp. 51-79**

DOI:10.19160/ijer.600152

Received: 01.04.2019
Accepted: 01.07.2019

Suggested Citation:

Karataş, İ. & Toprakcı, E. (2019). The Views of ELT Instructors According to Peer Observation as the Method of Instructional Supervision. E-International Journal of Educational Research, Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The aim of the research was to examine peer observation according to the views of ELT instructors working in Schools of Foreign Languages at universities. Peer observation is gradually becoming popular as a professional development tool in Turkey and abroad. When the research literature on peer observation in Turkey is examined, it is seen that some of the studies were carried out on ELT instructors. However, these studies were conducted with a small number of participants who were chosen from a single institution. For this reason, it is thought that determining the views on peer observation of the ELT Instructors from different institutions who have knowledge about peer observation or have applied it before and conducting a study that consists of a large number of people working under different conditions will reveal more realistic results, encourage the use of peer observation, which is an alternative approach to supervision, as a professional development tool in a more efficient and systematic way and contribute to research literature on professional development.

Methods: In this study, general survey model was used. Target population of the study consists of 392 ELT instructors working at Ege University, Dokuz Eylül University, İzmir Institute of Technology, İzmir Katip Çelebi University and İzmir Demokrasi University in the 2018-2019 academic year. The findings relating to the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation were supplied by "Peer Observation Perception Scale in Instructional Supervision" with a five point Likert-type scale developed by the researchers. For the data analysis, techniques of arithmetical average and standard deviation were used in order to determine the levels of the perceptions of the instructors. Moreover, t test and one way analysis of variance were used in order to determine if there were differences among the arithmetical averages in terms of variables.

Findings: The findings of the research were as follows: While the perception level of the ELT instructors for the positive sides of peer observation of teaching was "I agree", for the negative sides of peer observation was "I partially agree". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the positive sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the negative sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors relating to negative and positive sides of peer observation.

Suggestions: In accordance with the results of the study, it is recommended that not only ELT instructors but also academicians from all departments carry out peer observation with the aim of professional development in a more systematic way. In order for peer observation to be more effective, it is also recommended that information gathered from peer observation process remain confidential, academicians be free to choose their partners and have a training on observation and how to give feedback and their schedule be arranged in such a way that they can spare time for peer observation.

EK:

Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği

Değerli öğretim görevlisi bu araştırma, İzmir ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerine göre mesleki gelişim aracı olarak meslektaş rehberliği uygulamasının incelenmesine yöneliktir. Ölçekteki maddeleri dikkatlice okuyup cevaplamanız araştırmamıza kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Erkek () Kadın ()
Mezun Olduğunuz Bölüm	İngilizce Öğretmenliği () İngiliz Dil Bilimi () İngiliz Dili ve Edebiyatı () Mütercim Tercümanlık () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ()
Eğitim Düzeyiniz	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11- 15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri ()

II. BÖLÜM-Ölçek Maddeleri

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
Meslektaş Rehberliği/nin/ile ilgili olarak;						
1.	Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
2.	Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum.					
3.	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum.					
4.	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.					
5.	Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
6.	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.					
7.	Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.					
8.	Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum.					
9.	Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkânı sunduğunu düşünüyorum.					
10.	Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme imkânı sunduğunu düşünüyorum.					
11.	Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.					
12.	Kurumumuzda uygulanmasına uygun yapıcı bir eleştiri kültür olmadığına inanıyorum.					
13.	Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum.					
14.	Öğretim elemanlarının gözlem yapma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.					
15.	Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.					
16.	Zaman alıcı olduğuna inanıyorum.					
17.	Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum.					
18.	Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum.					
19.	Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum.					