

Almanca Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Delphi Yöntemi Kullanılarak Belirlenmesi ¹

Cüneyt Dinçer , Hakkâri

 <https://doi.org/10.37583/diyaloga.1828008>

Öz

Bu çalışma öğretmenlik uygulaması sürecinin en önemli paydaşlarından birisi olan Almanca uygulama öğretmenlerinin yeterliklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, Delphi Yöntemi esas alınarak yürütülmüş ve üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı bu aşamalarda amaç, uzman görüş birliği sağlanarak yeterlik maddelerinin yapılandırılmasıdır. İlk aşama sonucunda 66 madde belirlenmiş, devam eden turlarda uzlaşma derecesine göre bu sayı 47'ye indirilmiştir. Bulgular sonucunda “Model Öğretmen” ve “Öğretmen Eğitimcisi” olmak üzere iki ana yeterlik alanı belirlenmiştir. “Model Öğretmen” ana yeterlik alanı; “Alan Bilgisi”, “Mesleki Beceriler” ve “Tutum ve Değerler” olmak üzere üç alt başlık altında yer alan 26 maddeden; “Öğretmen Eğitimcisi” ana yeterlik alanı ise; “Süreci Bilme ve Süreci Yönetme”, “Mesleki Gelişime Rehberlik”, “Güdüleme” ve “Kişilerarası İletişim” olmak üzere dört alt başlık altında yer alan 21 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Bu yeterlikler, sadece Almanca alanı için değil, farklı branşlarda da uygulanabilir bir model sunmaktadır. Ayrıca bu maddeler, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, Almanca uygulama öğretmen yeterlikleri, Delphi yöntemi, Almanca Öğretmen Eğitimi, Almanca Öğretmeni.

Abstract

Defining German Mentor Teachers' Competencies by Using Delphi Technique

This study aims to identify the competencies of German mentor teachers, who play a significant role in the practicum process. The research is conducted by using Delphi Technique and performed in three phases. The aim of these phases, in which qualitative and quantitative techniques were employed, the aim was to construct the competency items through expert consensus. At the end of the first phase, 66 items are defined and this number was reduced to 47 in the subsequent rounds regarding the degree of consensus. According to the findings, two main competence areas, such as “Model Teacher” and “Teacher Trainer”, are identified. The main competence area “Model Teacher” consists of 26 items listed under three subsections which are “Subject Knowledge”, “Professional Skills”, and “Attitudes and Values”; and “Teacher Trainer” main competence area consists 21 competence items listed under four

Einsenddatum: 01.06.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2025

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında Cüneyt DİNÇER tarafından hazırlanan “Eine Studie zur Bestimmung der Kompetenzen von Betreuungslehrer:innen bei der Deutschlehrausbildung (Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi) adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

subsections, such as “Process Knowledge and Management”, “Guidance for Professional Development”, “Motivating”, and “Interpersonal Relations”. These competencies provide a model that can be utilised not only in the field of German but also in other subject areas as well. Furthermore, these items provide a set of criteria that can be used for mentor training and evaluation processes.

Keywords: *Practicum, German Mentor Teacher Competencies, Delphi Technique, German Teacher Training, German Teacher.*

EXTENDED ABSTRACT

Practicum has a significant role in teacher candidates' professional development as it offers opportunities to develop their teaching skills and to practice theory in a real classroom context. However, this process sets a real challenge for teacher candidates. Therefore, the guidance given by mentor teachers provides professional and psychological support to them so that candidate teachers can benefit practicum at the utmost level. Since the importance of mentor teachers in teacher education has been recognized by policy makers and teacher educators, more attention is reserved for increasing the quality of mentoring processes. On the other hand, research specifically focusing on mentor teachers' competencies, except for some basic studies such as Kiraz (2002), is still scarce in number. This study is an attempt to address this problem by using a three-phase Delphi technique.

In the first phase of this process qualitative data were collected from different groups of participants (N=107) which consists of university supervisors, teacher candidates, recently graduated German teachers, a department practicum coordinator and mentor teachers to construct a representative list of items. The data in this process is collected by means of open-ended questionnaires and semi-structured interview sessions and analysed through content analysis. The reliability of this analysis is ensured by the reanalysis of the data by the researcher for three times with short intervals. Besides, 30% of data is randomly selected and analysed by another researcher for interrater reliability, which supported the reliability of the analysis process ($r=0.93$) (Miles ve Huberman 1994). A cohort of 66 items emerged at the end of this phase. After the content and language use of these items are evaluated by three language experts, they are fit into a 7-point Likert scale format. This newly generated scale is sent to a group of experts (N=39) who are selected based on a predefined set of criteria. In this second phase, the experts not only marked the Likert items, but they also provided explanations for their decisions. Once this process was complete,, the experts' responses were analysed to prepare the third scale that would be used in the third phase. At this stage,, the experts could see other experts' decisions anonymously and claims, as well as their own previous responses. They were asked to revise their earlier responses and make explanations for their final decisions. At that point, the aim is to see the distance between the responses of the experts and if there is no convergence in their decisions on a specific item, it could be eliminated from the first list. Similarly, some adaptations, such as dividing, revising the statement or merging a couple of items together, could also be made on the items according to the experts' responses.

At the end of this process 47 German mentor teacher competence items were revealed under two main groups such as *Model Teacher* (26 items) and *Teacher Trainer* (21 items). Model Teacher is further subcategorized as Subject Knowledge, Professional Skills, and Attitudes and Values. This area of competence is conceptually overlapping with teacher competencies suggested by The Ministry of National Education (2017).

The second main competence area, Teacher Trainer, consists of four subsections which can be listed as 'Process Knowledge and Management', 'Guidance for Professional Development', 'To Motivate' and 'Interpersonal Relations'. Items in these subcategories have been mentioned by other researchers (e.g., Hascher et. al. . 2004; Von Felten 2005), which theoretically support the findings of the present study. In addition, the results of this research are mostly in congruence with the items by Kiraz (2002).

This article presents the items, both obtained in the first phase and revealed in the final phase. Although they are mainly prepared regarding German mentor teacher competencies, they can also be adapted for other subject areas. Moreover, they can be used as a guiding set of criteria for mentor training and evaluation practices.

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin en önemli hedeflerinden biri, kuramsal bilgi ile uygulama becerisi arasındaki ilişkinin etkili biçimde kurulmasıdır (Kiraz 2003; Ünver 2016; Zeybek / Karataş 2022). Öğretmen adayları, lisans eğitimi süresince edindikleri teorik bilgilerin, öğretmenlik uygulaması dersleri ile harmanlanmasıyla (Özkılıç vd. 2008) okul ortamında somut davranışlara dönüştürme imkânı bulmaktadırlar (Gök / Sılay 2004; Darling-Hammond 2006; Çetinkaya / Kılıç 2017). YÖK – Dünya Bankası işbirliğiyle (1994-1998) gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında eğitim fakültelerinde bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Buna göre Fakülte-Okul İşbirliği programı çerçevesinde *Okul Deneyimi I*, *Okul Deneyimi II* ve *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri tanımlanmıştır (Özçelik 2012). *Okul Deneyimi I* dersi birinci sınıfın ikinci yarısında, *Okul Deneyimi II* dersi yedinci yarıyıl ve *Öğretmenlik Uygulaması* dersi sekizinci yarıyıl verilmeye başlanmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren *Okul Deneyimi I* dersi programdan kaldırılmış, yedinci yarıyıl *Okul Deneyimi*, sekizinci yarıyıl ise *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri uygulanmaya devam etmiştir. Son olarak, YÖK tarafından 2018 yılında yapılan düzenleme ile birlikte *Okul Deneyimi* dersleri programdan çıkartılmış bunun yerine Öğretmenlik Uygulaması dersleri *Öğretmenlik Uygulaması I* ve *Öğretmenlik Uygulaması II* olmak üzere ikiye ayrılarak yedinci ve sekizinci dönemlerde verilmeye başlanmıştır. *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri altı saat okul uygulaması ve iki saat üniversitede gerçekleştirilen teorik dersler olmak üzere haftada sekiz saat ve oniki hafta olarak düzenlenmiştir. Buna göre, öğretmen adayları MEB'e bağlı okullarda gerçekleştirilen uygulamalar ile deneyim kazanırken aynı zamanda teorik dersler sayesinde kuramsal bağlamı pekiştirmelerini olanağı elde etmektedirler (YÖK 1998; Aslanargun vd. 2012; Şimşek vd. 2013; Baran vd. 2015; Çetinkaya / Kılıç 2017; Çapcıoğlu / Kızılabdullah 2020). Böylece hem bilgi hem de beceri boyutunu kapsayan bütüncül bir bakış açısı sunulmaktadır (Göktaş / Şad 2014). Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde farklı paydaşların katılımı ile yürütülen bu dersler öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sistemli bir biçimde katkı sağlamakta (Bektaş / Ayvaz 2012), onların alan yeterliliklerini geliştirmelerine, okullardaki iş ve işleyiş sürecini deneyimlemelerine ve öğretmen olmanın sorumluluğunu fark etmelerine olanak sağlamaktadır (Zeichner 1990; Ünver 2008; Aslanargun vd. 2012; Gröschner / Schmitt 2012; Hascher 2012; Weyland 2014; Conderman vd. 2005 akt. Saka 2019; Orhan 2020).

Sürecin başarılı yürütülebilmesi, öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan (MEB 2018; Yücel 2018) uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine bağlıdır. Öğretmen yeterliklerine ilişkin tanımlar, genel olarak değerlendirildiğinde, zaman içinde farklı bakış açılarından beslenerek değişim göstermiştir. Buna göre 1960'larda davranışçı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilirken bugün pedagojik ve teknolojik uzmanlık alanlarının iç içe geçtiği bir bakış açısı edinilmiştir. Shulman (1987), öğretmen yeterliklerini genel pedagojik bilgi, alan bilgisi, alana özgü didaktik bilgi, alan müfredat bilgisi ve öğrenme psikolojisi bilgisi gibi temel bileşenler çerçevesinde tanımlamaktadır. Son dönem alanyazında ise öğretmenlerden öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin beceriler, öğretim deneyimi, alan müfredatına

yönelik kapsamlı bilgi ve liderlik yetkinlikleri gibi çok yönlü yeterlikleri edinmiş olmaları beklenmektedir (Bromme 2001; Passos 2009; Yalın Uçar 2015; Nessipbayeva 2012). MEB tarafından öğretmenlik mesleği özel ve genel alan yeterliklerinin belirlenmesi için kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmiş ve buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler mesleki bilgi, mesleki yeterlilikler ve tutumlar ve değerler olarak belirlenmiştir (MEB 2018). Ayrıca daha önceki çalışmalarda yabancı diller eğitimi alanı için İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri tanımlanmış (MEB İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 2008), diğer yabancı dil eğitimi branşları için de bu çalışma temel alınmıştır.

Legutke ve Schart (2016) tarafından geliştirilen yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlik modeli “dil & kültür, öğretme & öğrenme, iş birliği & gelişim kimlik & rol” (s. 32) başlıkları altında tanımlanan dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, yabancı dil öğretmenlik yeterliklerinin sadece bilgi ve beceri temelinde değil, aynı zamanda kültürel, pedagojik, iş birliğine dayalı ve kimlik temelli yönleriyle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Yeterlik modelinin merkezinde yer alan mesleki yeterlikler, bu dört boyutun etkileşiminden doğmakta olup bağlam kavramıyla çevrelenmiştir. Feike vd. (2023) tarafından geliştirilen Almanca öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterlik modelinde ise, Almancanın yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine odaklanılmaktadır. Bu model “mesleki uygulama, araştırma uygulaması ve eğitim uygulamaları, hizmet içi ve hizmet sonrası eğitim uygulamaları” (Feike vd. 2023: 34) olmak üzere üç temel uygulama alanını ön plana çıkarmaktadır. Her bir alanın kendine özgü hedefleri bulunmakla birlikte, Almanca öğretmen yeterliklerinin kazanımı ve geliştirilmesi süreçlerinde bu alanların birbiriyle sıkı bir etkileşim içerisinde olduğu vurgulanmaktadır. Teorik bilgiler ile pratik uygulamalar arasındaki ilişkilerin açık biçimde ele alınması bu yeterlik modelinin dikkat çeken yönleri arasındadır. Ayrıca, bu yaklaşım öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde disiplinler arası etkileşimin gerekliliğini ortaya koymakta ve öğretmen eğitimi alanına bütüncül bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır (Feike vd. 2023).

İlgili alanyazında, öğretmenlik uygulaması sürecinin önemli paydaşlarından olan uygulama öğretmenlerinin farklı sorumluluk ve rollerine dikkat çekilmektedir. Buna göre, uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının mesleki becerileri kazanmasında (Yalın-Uçar 2015), öğretmenlik mesleğini tanımasında (Aslanargun vd. 2012) ve öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde destek sağlamakta (Çetintaş / Genç 2005; Yazıcı vd. 2021) ve adayların öğretimi planlama, sınıf ve zaman yönetimi, öğretim yöntemlerini ve eğitim materyallerini etkili kullanma becerilerini geliştirmelerinde (Yirci/Kocabaş 2012; Orhan 2020; Haas 2021) onlara rol model olmaktadır (Hascher vd. 2004; Hascher 2006). Ayrıca, öğretmen adayının stresini azaltarak onun süreç içinde karşılaştığı problemleri çözebilmesi için ona destek verir (Yıldırım / Yılmaz 2013).

Öğretmenlik uygulamasında elde edilen uygulama deneyimlerinin, öğretmen adaylarının uygun meslek seçimi, pratik beceriler edinme, öğretmenlik rolüne geçişte kendilerini öğretmen gibi hissetme ve öğretime yönelik tutumlarını geliştirme açısından sayısız faydası olduğu belirtilmektedir (Conderman vd. 2005 akt. Saka 2019). Resmi

dokümanlarda ise uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki beceri, tutum, değer ve bilgi edinmelerinde destek olan ve onlara bu süreçte eşlik eden (YÖK 1998; MEB 2018) ve öğretmen adaylarına dönüt veren öğretmenler (YÖK 2007) olarak tanımlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra uygulama öğretmenlerinin gözlem ve değerlendirme (Schulz 2003; Böhman/Schäfer-Munro 2005) becerilerine sahip, profesyonel bir kimlik geliştirmeleri (Zenke 1998) beklenmektedir.

Ülkemizde uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecindeki öneminin fark edildiği ve bu hususta kaliteyi artırmaya yönelik kararlar alındığı görülmektedir. Bu kararlarda genel olarak uygulama öğretmenlerinin görevleri ve sahip olmaları beklenen temel nitelikler tanımlanmaktadır. Örneğin, 2002 yılında Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası tarafından başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde (Bektaş / Ayvaz 2012), uygulama öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış eğitimi başarıyla tamamladıktan sonra, ilgili uygulama okullarında öğretmenlik yapan ve bu süreçte öğretmen adaylarını gözlemleyen ve rehberlik eden alan öğretmenleri arasında seçilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB 2018). Yine bu çalışmaya göre uygulama öğretmenleri üniversite öğretim elemanları ve Milli Eğitim uygulama koordinatörü ile işbirliği içerisinde çalışmalı, öğretmen adaylarının uygulama çerçevesinde hazırladıkları etkinliklere danışmanlık etmeli, uygulama programı için gerekli etkinliklerin yürütülmesini sağlamalı ve öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerini başarıyla tamamlamalarına rehberlik etmelidir. Bunun yanı sıra gözlemlene ve değerlendirme yeterliklerine sahip olmaları da beklenmektedir (MEB 2018).

“2017-2018 Öğretmen Stratejisi Belgesi” (MEB 2017) kapsamında öğretmenlik uygulamalarının yürütülebilmesi için, uygulama öğretmenleri öncelikle MEB tarafından onaylanmış belirli bir eğitimi tamamlamaları ve Klinik Danışmanlık Modeli Sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir (MEB 2018). Bu sertifikayı aldıklarında Klinik Danışmanlık Modelini açıklayabilme ve aşamalarını uygulayabilme, araştırmacı-öğretmen modelini tanımlayabilme, gözlem ve veri toplama tekniklerini kullanabilme, objektif gözlem ve veri toplamanın önemini vurgulayabilme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca yine etkili geri bildirim verebilmek için uygun teknikleri seçip uygulamaları, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, görüşme tekniklerini uygulamaları, öğrenmede yansıtma modelini açıklamaları, eğitimde yansıtma modelini uygulamaları ve konu ile ilgili hazırlanmış gözlem formunu etkili bir biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir (MEB 2018).

Uygulama öğretmenlerinin önemi farklı bağlamlarda vurgulansa da kuramsal alt yapıyı desteklemek amacıyla doğrudan Almanca uygulama öğretmen yeterliklerine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bahsedilen kuramsal eksikliğin giderilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Çalışmanın amacı, Delphi yöntemi ile Almanca uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerini çeşitli uzman görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve bu yeterliliklere ilişkin geçerlilik çalışmaları yapmaktır. Buna göre çalışmaya yön veren temel araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Almanca uygulama öğretmeni yeterlikleri farklı paydaşlar tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
2. Uzmanlar hangi Almanca uygulama öğretmen yeterlikleri üzerinde uzlaşma sağlamaktadırlar?

2. YÖNTEM²

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, üç aşamalı Delphi yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma bulguları nicel sürecin temelini oluşturmaktadır. Araştırma süreci, keşfe dayalı sıralı yöntem desenine göre yapılandırılmıştır. Bu bölümde çalışmanın detaylarına geçmeden önce, Delphi yönteminin amacı ve temel aşamaları kısaca tanıtılacaktır.

Delphi yöntemi, bireysel sezgiyi dikkate alarak, zor, belirsiz ve yapılandırılmamış problemlerin çözümünde kullanılan sistematik bir yaklaşımdır (Şahin 2001). Temel amacı, uzmanların problem durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve katılımcılar arasında uzlaşma sağlamaktır. Bu süreç, ardışık biçimde ilerleyen birden fazla aşamadan oluşur. İlk aşamada, daha geniş bir katılımcı grubuna açık uçlu sorular yöneltilerek nitel veriler toplanır ve bu veriler doğrultusunda, araştırma konusuna ilişkin kapsamlı bir madde havuzu oluşturulur. İkinci aşamada, bu havuzdaki ifadeler Likert tipi maddelere dönüştürülür ve uzman grubuna sunulur. Katılımcılar, birbirlerinden bağımsız ve anonim olarak bu maddeleri değerlendirir. Bu aşamada her madde için birinci çeyrek, ikinci çeyrek, medyan ve genişlik değerleri hesaplanır. Ayrıca katılımcıların her maddeye ilişkin nitel görüşleri de dikkate alınır. Yöntemin üçüncü aşamasında, ikinci aşamada elde edilen istatistiksel veriler ve nitel görüşler uzmanlara geri bildirim olarak sunulur. Bu sayede uzmanlar, önceki değerlendirmelerini gözden geçirme ve gerekirse yeniden puanlama fırsatı elde eder. Uzmanlar arasında yeterli düzeyde uzlaşma sağlandığında Delphi süreci tamamlanır. Genellikle üç aşama yeterli görülmekte; çünkü daha fazla tekrar durumunda uzmanlarda yorgunluk ve motivasyon kaybı yaşama olasılığı artmaktadır (Aydın 1999; Häder / Häder 2000; Şahin 2001; Häder 2002; Brosi vd. 2003; Vorgrimler / Wübben 2003; Paetz vd. 2011).

Delphi yönteminin üç ana özelliği bulunmaktadır. Birincisi, *katılımda gizlilik* ilkesidir; bu sayede katılımcılar, grup baskısından etkilenmeden özgürce görüş bildirebilir. İkinci olarak, *grup tepkisinin istatistiksel analizi* ile istatistiksel grup geri bildirimi sağlanarak tüm katılımcıların değerlendirmeleri bilimsel temele dayandırılır. Yöntemin üçüncü özelliği olan *kontrollü geri besleme*, her tur sonrası sağlanan veri özetlerinin uzmanlar tarafından yeniden değerlendirilmesine olanak tanır (Albach 1970; Dalkey 1972; Häder / Häder 2000; Şahin 2001).

² Bulgular 16-17 Haziran 2023 tarihinde düzenlenen I. Internationale Konferenz im Rahmen der neuen Germanistischen Institutspartnerschaft Poznań – Marburg – Nijmegen Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache: State of the Art & Perspektiven Konferansında sunulmuştur.

2.2. Katılımcılar

Delphi çalışmalarında katılımcıların belirli bir deneyim düzeyine ve bilgi birikimine sahip olmaları şüphesiz büyük önem arz etmektedir. Buna doğrultuda, katılımcıların ele alınan konuyu çok yönlü değerlendirebilecek uzmanlık düzeyine sahip olmaları ve açık iletişime yatkın bireyler olmaları beklenmektedir (Häder / Häder 2000; Hsu / Sandford 2007). Delphi yöntemi kapsamında çalışmada yer alacak uzman sayısının belirlenmesi ise; ele alınan konunun karmaşıklık düzeyine ve uzmanların yeterliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu çalışmanın örnekleme, iki farklı uzman grubunu içerecek şekilde yapılandırılmıştır. İlk grup, veri toplama sürecinin başlangıcında kapsamlı görüşler aracılığıyla madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlayan geniş katılımcı kitlesinden oluşurken; ikinci grup, söz konusu maddelerin değerlendirme ve ayıklama sürecini gerçekleştiren daha dar kapsamlı uzman grubunu kapsamaktadır.

2.2.1. Delphi yönteminin birinci aşamasında yer alan katılımcılar

Delphi yönteminin birinci aşamasında katılımcılar, kartopu tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu aşamada, uygulama derslerinde önemli rol oynayan beş farklı paydaş grubundan katılımcılar yer almaktadır. Buna göre, Türkiye genelinden; uygulama öğretim elemanları, öğretmen adayları, Almanca öğretmenliği programı mezunları, bölüm uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinden toplam 107 kişi çalışmaya dahil edilmiştir. İlk aşamada, uygulama öğretim elemanı (N= 20) ve öğretmen adayı (N=76) olmak üzere toplan 96 katılımcı, açık uçlu soruların yer aldığı anket formunu yanıtlamıştır. Ayrıca, uygulama öğretim elemanı (N=2), öğretmen adayı (N=3), Almanca öğretmenliği programı mezunu (N=3), bölüm uygulama koordinatörü (N=1) ve uygulama öğretmeni (N=3) olmak üzere toplam 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcıların dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

	Anket	Görüşme
Uygulama Öğretim Elemanı	20	2
Öğretmen Adayları	76	3
Almanca Öğretmenliği Programı Mezunu	-	2
Bölüm Uygulama Koordinatörü	-	1
Uygulama Öğretmeni	-	3
Toplam	96	11

Tab. 1: Birinci Aşamaya Katılanlar

2.2.2. Delphi yönteminin ikinci ve üçüncü aşama katılımcıları

Delphi yönteminin ikinci ve üçüncü aşamalarına katılan uzmanlar, hedefli örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Häder ve Häder (2000), Delphi çalışmaları için 15-25 kişilik bir uzman grubunun yeterli olduğunu belirtirken; Aydın (1999) bu sayının 20-30 arasında

olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Şahin (2001) gibi bazı araştırmacılar ideal uzman grubu büyüklüğünü 10-20 kişi olarak önermektedir. İlgili literatür dikkate alındığında, Delphi yöntemi için katılımcı sayısının genel olarak 10 ile 30 arasında değiştiği söylenebilir. Bu çalışmada ikinci ve üçüncü aşamalara katılan uzman grubu, üniversite öğretim elemanları (N=6), uygulama öğretmenleri (N=7), Almanca öğretmenliği programından yeni mezun olanlar (N=13) ve yine Almanca öğretmenliği programı son sınıf öğretmen adayları (N=13) olmak üzere dört ana gruptan oluşmaktadır. Toplamda 39 katılımcı bu aşamalarda yer almıştır; bunlardan 11'i birinci aşamadan itibaren çalışmaya dahil olmuştur. Uzman grubunun seçimi, belirlenen ölçütler doğrultusunda amaca uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu ölçütler Tablo 2'de sunulmaktadır:

Katılımcı Grubu	Ölçütler
Öğretim Elemanları	En az beş yıl uygulama öğretim elemanı olarak görev almak ya da okul uygulaması üzerine akademik çalışmalar yapmış olmak.
Uygulama Öğretmenleri	Okul uygulamasında en az üç yıl uygulama öğretmenliği tecrübesine sahip olmak.
Almanca Öğretmenliği programı Mezunları	Okul uygulamasını kısa bir süre önce bitirmiş ve de öğretmenlikte bir senelik tecrübe edinmiş olmak.
Almanca Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adayları	Okul uygulaması aşamasında bulunmak ya da sonuna gelmiş olmak.

Tab. 2: Uzman Grubu Belirleme Ölçütleri

2.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

2.3.1. Delphi Yönteminin Birinci Aşaması

Anketlerin oluşturulması ve geliştirilmesinde Şahin (2001) tarafından önerilen format esas alınmıştır. İlk aşamada, açık uçlu sorulardan oluşan anketle katılımcılardan mümkün olduğunca çok sayıda Almanca uygulama öğretmeni yeterliği listelemeleri ve eklemek istedikleri görüşleri belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, bu aşamada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydına alınarak yazıya dökülmüştür. Veri analiz sürecinde, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) önerdiği yöntem izlenmiştir; bu yöntem önceden tanımlanmış kodların kullanılması, toplanan verilerden yeni kodların oluşturulması ve mevcut kod listesinin güncellenmesini kapsamaktadır. Kodlama sürecinde uzman görüşleri, elde edilen temalar, alanyazındaki benzer çalışmalar ve öğretmen yeterliklerine ilişkin daha önce hazırlanmış resmi dokümanlar (örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2018; İngilizce Öğretmeni Genel Alan Yeterlikleri 2008) dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, tüm maddeler ana konu başlıkları altında gruplanarak ana yeterlik alanları şeklinde sınıflandırılmıştır. Sıklık sayısı 3'ten az olan maddeler, düşük frekansa sahip olmaları nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Güvenirliği artırmak amacı ile veriler, araştırmacı tarafından üç kez, belirli aralıklarla kodlanmıştır. Ayrıca, verilerin rastgele seçilen %30'u başka bir araştırmacı tarafından

da kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek bulunmuştur ($r=0.93$) (Miles / Huberman 1994).

2.3.2. Delphi Yönteminin İkinci ve Üçüncü Aşaması

İkinci turda, madde havuzundan elde edilen göstergelerin içeriği, yabancı dil öğretmeni eğitimi alanında uzmanlaşmış iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Son aşamada ise, yeterlik maddelerinin ifadeleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmış bir araştırmacı tarafından dil ve ifade açısından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle, maddeler yedili Likert ölçeğine (1=hiç katılmıyorum; 7=kesinlikle katılıyorum) dönüştürülmüştür. Oluşturulan anket, uzman grubuna gönderilmiş ve katılımcılardan yeterlik maddelerine katılım düzeylerini belirtmeleri ve her bir madde hakkındaki görüşlerini açıklamaları istenmiştir. İkinci aşamanın analizinde, her anket maddesi için alt çeyrek, üst çeyrek, medyan ve aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlere ve uzmanların niteliksel geri bildirimlerine dayanarak, her madde için yeni bir anket formu hazırlanmıştır. Üçüncü aşamada, uzmanlara ikinci turda elde edilen istatistiksel bulgular ve görüşler sunularak, her maddeye ilişkin son değerlendirmelerini yapmaları talep edilmiştir.

3. BULGULAR

Birinci aşamada 66 uygulama öğretmeni yeterlik maddesi elde edilmiştir (bkz., Ek-1). Bu maddeler, içeriklerine göre *Model Öğretmen* ve *Öğretmen Eğitimcisi* olarak iki başlık altında sınıflandırılmıştır. *Model öğretmen* ana yeterlik alanı, *Alan Bilgisi*, *Mesleki Beceriler* ve *Tutum ve Değerler* olmak üzere üç alt yeterlik alanından oluşmaktadır. *Öğretmen Eğitimcisi* ana yeterlik alanı ise, öğretmenlik mesleğinin tüm mesleki gelişimi sürecini izleyen, öğretmen adaylarına rehberlik eden, onları motive eden ve gelişimlerini destekleyen öğretmeni tanımlamaktadır. Bu alan altında ise *Süreci Bilme* ve *Süreci Yönetme*, *Mesleki Gelişime Rehberlik*, *Güdüleme* ve *Kişilerarası İletişim* olmak üzere dört alt yeterlik alanı ön plana çıkmıştır. Alanlar ile ilişkilendirilmeyen maddeler ise “tanımlanmamış” olarak kodlanmıştır.

İkinci ve üçüncü aşamalar tamamlandığında, uzman görüşleri alanında deneyimli iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve yeterlik şemasına son hali verilmiştir. Uzman görüşleri, istatistiksel veriler ve araştırmacı değerlendirmeleri doğrultusunda, bazı maddelerinin diğerleriyle tekrar içerdiği veya madde aralıklarının (çeyrekler arası genişlik) 1,2’den fazla olduğu tespit edilmiş ve bu nedenle bazı maddelerin listeden çıkarılması gerektiği anlaşılmıştır (bkz., Ek 2). Sonuç olarak, madde sayısı 66’dan 47’ye düşürülmüştür. Tablo 3’te, elde edilen uygulama öğretmeni yeterlik maddelerinin son hali sunulmaktadır:

Ana Yeterlik Alanı: Model Öğretmen
Mesleki Bilgi
Y1: Almanca dil bilgisi kurallarını bilir.
Y2: Almanca dil becerilerini ileri düzeyde bilir.
Mesleki Beceriler
Y3: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.
Y4: Almancayı akıcı, doğru ve iyi bir telaffuzla kullanarak ders işler.
Y5: Sınıf koşulları elverdiği sürece öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek dersini planlar.
Y6: Dersin kazanımlarına uygun olarak dersi planlar, öğretim materyalini hazırlar ve etkin bir biçimde kullanır.
Y7: Öğrencilerin aktif bir şekilde rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.
Y8: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.
Y9: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.
Y10: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.
Y11: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.
Y12: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile Almanca öğretim metot ve teknikleri bilgisini ilişkilendirerek derslerinde kullanır.
Y13: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.
Y14: Almanca öğretimine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.
Y15: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir ve derslerinde doğru ve etkili bir biçimde aktarır.
Tutum ve Değerler
Y16: Bireysel farklılıklara saygılıdır ve öğrencilere birey olarak değer verir.
Y17: Kültürel farklılıklara saygılıdır.
Y18: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.
Y19: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.
Y20: Öğrencileriyle empati kurar ve onlara hoşgörölü davranır.
Y21: Meslektaşları ile bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
Y22: Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.
Y23: Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.
Y24: Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklere katılır.
Y25: Kılık kıyafetine ve bakımına özen gösterir.
Y26: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.
Ana Yeterlik Alanı: Öğretmen Eğitimsi
Süreci Bilme ve Süreci Yönetme

Y27: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görev ve işleyişleri bilerek bu süreci etkili bir biçimde planlar.

Y28: Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.

Y29: Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir.

Y30: Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.

Mesleki Gelişime Rehberlik Etme

Y31: Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir.

Y32: Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.

Y33: Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.

Y34: Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği önemli olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.

Y35: Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.

Y36: Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.

Y37: Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.

Y38: Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.

Y39: Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.

Güdüleme

Y40: Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.

Y41: Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.

Y42: Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.

Y43: Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.

Y44: Öğretmen adayını meslektaş olarak görür.

Y45: Öğrencilerin öğretmen adayını bir öğretmen olarak görmesini sağlar.

Y46: Uygulama öğretmenliği görevini sevak ve isteyerek yapar.

Kişilerarası İletişim

Y47: Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.

Tab. 3: Uygulama Öğretmeni Yeterlikleri

Genel olarak, *Model Öğretmen* ana yeterlik alanında yer alan maddelerin sayısının, *Öğretmen Eğitimcisi* ana yeterlik alanındakilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak iki grup arasındaki fark çok büyük değildir. Daha açık bir ifadeyle, toplam 47 uygulama öğretmen yeterliği maddesinin 26'sı *Model Öğretmen* alanında yer almakta olup, uygulama öğretmenin bir öğretmen olarak sahip olması gereken temel becerileri

ortaya koymaktadır. *Öğretmen Eğitimcisi* ana yeterlik alanında ise 21 madde bulunmaktadır ve bu maddeler, uygulama öğretmeninin rehberlik ve yönlendirme süreçlerine ilişkin yetkinliklerini kapsamaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Delphi yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Almanca uygulama öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, yeterlik maddelerinin tanımlanması ve geçerliliğini değerlendirmesi amacıyla üç temel aşamadan oluşan bir araştırma süreci izlenmiştir. İlk aşamada, Almanca uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nitel yöntemlerle toplanan veriler doğrultusunda analiz edilmiştir. Delphi yönteminin birinci aşamasında, katılımcıların yanıtları sonucunda toplam 66 yeterlik maddesi geliştirilmiştir. İkinci ve üçüncü aşamalarda ise belirlenen ölçütlere göre seçilen uzmanların görüşlerine başvurulmuş; maddeler hakkında fikir birliği ve fikir ayrılıkları tespit edilmiştir. Uzman değerlendirmelerinin nicel sonuçları ve nitel görüşleri dikkate alınarak maddelere son şekli verilmiş ve böylece Almanca uygulama öğretmenlerinin sahip olması beklenen, 47 maddeden oluşan kapsamlı ve geçerli bir yeterlikler listesi oluşturmuştur. İlk aşamada elde edilen maddelerin tamamı, başka araştırmacıların çalışmalarında da kullanılabilmesi amacıyla çalışmanın sonunda okuyucularla paylaşılmıştır.

Literatürde, öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimlerinde uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek rol model olarak benimsedikleri sıkça vurgulanmaktadır (Gök / Silay 2004; Richter vd. 2011). Bu bağlamda uygulama derslerinde öğretmen adaylarının gözlem yoluyla öğrenmeye açık olduğu, Lortie'nin (1975) tanımladığı “gözlemin çıraklığı” (*apprenticeship of observation*) sürecinin halen devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle, yeterlik maddelerinin yarısından fazlasının (26 madde) *Model Öğretmen* ana yeterlik alanına ait olması anlaşılabilir bir sonuçtur. *Mesleki Bilgi*, *Mesleki Beceriler* ve *Tutum ve Değerler* alt başlıklarında gruplanan bu maddeler, Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile büyük oranda örtüşmekle birlikte, elde edilen maddelerde Almanca öğretime özgü bazı konulara (örn. Y15) da yer verildiği gözlemlenmiştir.

Çalışmada ortaya çıkan diğer ana yeterlik alanı ise *Öğretmen Eğitimcisi* olarak belirlenmiştir. Buna göre, Almanca uygulama öğretmenlerinin *Süreç Bilgisi ve Süreç Kontrolü*, *Mesleki Gelişim Desteği*, *Güdüleme* ve *Kişilerarası İletişim Yeterlikleri*'ne sahip olmaları beklenmektedir. Bu alanlarda toplam 21 yeterlik maddesi geliştirilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin *Öğretmen Eğitimcisi* olarak sahip olmaları gereken yeterliklere diğer araştırmalarda da değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalar her ne kadar uygulama öğretmen yeterliklerini tanımlamayı amaçlamasa da, değindikleri uygulama öğretmeni özelliklerinin bu çalışmadaki yeterlik maddeleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu durum, elde edilen maddelerin alanyazındaki varlığının madde güvenilirliğini desteklediğini göstermektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda uygulama

öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluk ve sorunlarla başa çıkabilmeleri için destek olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Hascher vd. 2004; Von Felten 2005). Ayrıca alanyazında, uygulama sürecinde öğretmen adaylarının gözlemlenebilir davranışlarıyla ilgili tartışmaların ve geri bildirimlerin etkili bir şekilde yapılmasının önemi belirtilmektedir (Böhmman / Schäfer-Munro 2005; Niggli 2003, 2005). Richter ve arkadaşları (2011) ise, mesleki deneyimi fazla olan uygulama öğretmenlerinin pratik ve hedefe yönelik tavsiyelerde bulunduğunu ifade etmektedir.

Kiraz (2002) dışında, uygulama öğretmen yeterliklerini doğrudan ele alan çalışma sayısının oldukça az olduğu; ayrıca Almanca öğretmen eğitimi alanına özgü bu tür bir çalışmanın bulunmadığı göz önüne alındığında, sistematik bir süreç sonucunda elde edilen 47 maddenin alana önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında tanımlanan uygulama öğretmeni yeterlik maddeleri, gerekli uyarlamalar yapılarak diğer branşlardaki uygulama öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla da kullanılabilir. Elde edilen bulgular, uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler için de sağlam bir temel oluşturmakla kalmayıp, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulama öğretmenlerine verilen eğitim programlarının içeriğinin hazırlanmasında dikkate alınması gereken becerileri de tanımlayarak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Son olarak, konuyla ilgilenen araştırmacılar için, iyi bir uygulama öğretmenin tanımlanması sürecinde gerekli kavramsal alt yapının oluşturulmasına önemli bir destek sunacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, Mehmet / Çolak, Kerem / Yiğit, E. Özlem** (2012): Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.
- Albach, Horst** (1970): *Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung. Die Delphi-Methode*. Zeitschrift für Betriebswirtschaft 40,11-26.
- Aslanargun, Engin vd.** (2012): *Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 001-021.
- Aydın, Hakan** (1999): *Eğitim iletişimi alanında Delphi tekniğinin uygulanışı*. Kurgu Dergisi, 16, 225-241.
- Baran, Medine. vd.** (2015): Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Bektaş, Mustafa / Ayvaz, Asena** (2012): Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17381/181477>
- Bromme, Reiner** (2001): Teacher Expertise. *In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Smelser and Baltes, 59-65.
- Brosi, Walter vd.** (2003): *Delphi-Erhebung zur Identifikation von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für 181 Berufsbildung, 65). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0031-2>.

- Böhmman, Mark/ Schäfer-Munro, Regina** (2005): *Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis, Didaktisches Grundwissen, Trainingsbausteine*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Çapcıoğlu, Fatma/ Kızılabdullah, Yıldız** (2020): Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri. *Dini Araştırmalar* 23/58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı), 15-78.
- Çetintaş, Bengül / Genç, Ayten** (2005): Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çetinkaya, Ezgi / Kılıç, Durmuş** (2017): Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Dalkey, Norman** (1972): *Studies In The Quality Of Life: Delphi and Decision Making*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Darling-Hammond, L.** (2006): Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Feike, Julia vd.** (2023): *Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen. Einleitung zur ersten Ausgabe von Kontexte*. KONTEXTE. Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache, 1/2023, 1-20.
- Göktaş, Özlem / Şad, Süleyman Nihat** (2014): Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Gröschner, Alexander / Schmitt, Cordula** (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2), 112-128.
- Haas, Elisabeth** (2021): *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina et al.** (2004): *Forget about theory – practice is all?– Student teacher's learning in practicum*. Teachers and Teaching: Theory and Practice 10, 623-637.
- Hascher, Tina** (2006): *Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung*. Z.f.Päd – 52. Jahrgang 51. Beiheft.
- Hascher, Tina** (2012): *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 109-129.
- Häder, Michael / Häder, Sabine** (2000): *Die Delphi Methode als Gegenstand methodischer Forschungen*. Michael Häder, Sabine Häder (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen Westdeutscher Verlag. Wiesbaden.
- Häder, Michael** (2002): *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hsu, Chia-Chien / Sandford, Brian** (2007): The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. Practical Assessment, Research & Evaluation 12(10), 1-8.
- Kiraz, Ercan** (2002): Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Kiraz, Ercan** (2003): Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-400.

- Legutke, Michael / Schart, Michael** (2016): *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*. Legutkem, Michael/Schart, Michael (Hrsg.) (2016): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-46.
- Lortie, Dan** (1975): *School Teacher*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Miles, Matthew / Huberman, Michael** (1994): *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)** (2017): 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim Tarihi: 12.05.2025) http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)**, (2018): Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2001- 2047. <http://tebligler.meb.gov.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)**: *İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf (son erişim tarihi: 08.05.2025).
- Nessipbayeva, Olga** (2012): *The Competencies of the modern Teacher*. [Erim 14.02.2021 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>].
- Niggli, Alois** (2003): *Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, (3–4), 8-16.
- Niggli, Alois** (2005): *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. 1. Auflage, Illustration, Ausstattung by Sauerländer Verlage AG, Oberentfelden, Switzerland.
- Orhan, Arzu** (2020): Anadolu lisesi ve fen lisesi'nde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin almanca öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin deneyimleri. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2785-2800.
- Özkılıç, Rüçhan vd.** (2008): Evaluation of Teaching Practice Course according to Opinions of Teacher Candidates. *Elementary Education Online*, 7(3), 726-737. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Paetz, Nadja Verena vd.** (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, Wiesbaden GmbH.
- Passos, Ana Filipe José** (2009): A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in mozambique and other sacmeq countries. Ph.D. Thesis. University of Pretoria.
- Richter, Dirk vd.** (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. 190 Article in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Saka, Mehpare** (2019): Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*. 18(1): 127-148.
- Shulman, Lee** (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Schulz, Dieter** (2003): Der Mentor als Mittler zwischen Theorie und Praxis. Hinrichs, Wolfgang / Müßener, Gerhard / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Schulpraktische Studien: Ein Paradigma der Lehrerbildung*. Leipzig, 23-44.

- Gök, Tolga / Sılay, İlhan** (2004): Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya*.
- Şahin, Ali Ekber** (2001): Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 35-46.
- Şimşek, Selçuk vd.** (2013): Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 63-73.
- Ünver, Gülsen** (2016): Türkiye’deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram-Uygulama Bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (1), 61-70.
- Ünver, Şerife** (2008): “Reflexionen und Vorschläge zur Steigerung der Effektivität des Lehramtspraktikums für Daf in der Türkei”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 319-331.
- Von Felten, Regula** (2005): *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Auflage: 1. Aufl. Waxmann Münster/ New York/ München/ Berlin.
- Vorgimmler Daniel / Wübben Dirk** (2003): *Die Delphi-Methode und ihre Eignung als Prognoseinstrument* Statistisches Bundesamt. Wirtschaft und Statistik (8).
- Weyland, Ulrike** (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* online, Profil 3.
- Yahn Uçar, M.** (2015): Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden “uygulama öğretmeni” yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 54-068.
- Yazıcı, Zeliha vd..** (2021): Okul öncesi eğitimi bağlamında mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 417-441.
- Yıldırım, Rüstü / Yılmaz, Ercan** (2013): Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan** (2008): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı. Tıkı Basım. Seçkin yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yirci, Ramazan / Kocabaş, İbrahim** (2012): *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, Mukadder Seyhan** (2018): Ansichten von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Deutschlehrausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(2), 169-182.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)** (1998): *T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)** (2007): *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*: Ankara: Meteksan A.Ş.
- Zeichner, Ken** (1990): Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s, *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.
- Zenke, Karl** (1998): *Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von PraxislehrerInnen*. Lehren und Lernen.
- Zeybek, Gülçin / Karataş, Kasım** (2022): Öğretmenlik deneyimine ilk adım: öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

Ek-1: İlk aşamada elde edilen 66 Madde**Ana Yeterlik Alanı: Model Öğretmen****Mesleki Bilgi**

- Y1: Almanca dil bilgisi kuralları ve dil becerilerini ileri düzeyde bilir.
- Y2: Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir.
- Y3: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini metodolojik bilgisi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır.
- Y4: Almanca öğretiminde kullanılan farklı metot ve teknikleri birbiri ile karşılaştırır.
- Y5: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir.

Mesleki Beceriler

- Y6: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.
- Y7: Almancayı akıcı ve doğru bir biçimde kullanarak ders işler.
- Y8: Almanca telaffuzu oldukça iyidir.
- Y9: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek dersini planlar.
- Y10: Kazanımlara uygun ders planlar.
- Y11: Dersin kazanımlarına uygun öğretim materyali hazırlar.
- Y12: Derslerinde uygun materyalleri etkin bir biçimde kullanır.
- Y13: Öğrencilerin rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.
- Y14: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.
- Y15: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.
- Y16: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.
- Y17: Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.
- Y18: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.
- Y19: Derslerinde Almanca öğretimine ilişkin uygun metot ve teknikleri kullanır.
- Y20: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.
- Y21: Almanca öğretimi alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.
- Y22: Derslerinde hedef dilin kültürünü doğru ve etkili bir biçimde aktarır.

Tutum ve Değerler

- Y23: Bireysel farklılıklara saygılıdır.
- Y24: Kültürel farklılıklara saygılıdır.
- Y25: Öğrencilerine birey olarak değer verir.
- Y26: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.
- Y27: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.
- Y28: Öğrencileriyle empati kurar.
- Y29: Öğrencilerine hoşgörülü davranır.
- Y30: Meslektaşları ile bilgi paylaşımına açıktır.

- Y31: Meslektaşları ile deneyim paylaşımına açıktır.
- Y32: Meslektaşları ile deneyim paylaşımına açıktır
- Y33: Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.
- Y34: Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklerine katılır.
- Y35: Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına özen gösterir.
- Y36: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.
- Y37: Genel kültür sahibidir.
- Y38: Hedef dilin kültürüne hâkimiyetini artırmak için fırsatlar yaratır.

Ana Yeterlik Alanı: Öğretmen Eğitmcisi

Süreci Bilme ve Süreci Yönetme

- Y39: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görevler ve işleyiş hakkında bilgi sahibidir.
- Y40: Uygulama dersinde yapılması gereken görevleri doğru ve etkili bir biçimde planlar.
- Y41: Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.
- Y42: Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir.
- Y43: Lider öğretmenlik vasıflarını kullanarak uygulama dersinin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlar.
- Y44: Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.

Mesleki Gelişime Rehberlik Etme

- Y45: Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir.
- Y46: Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.
- Y47: Öğretmen adayını öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri ve öğrenme stilleri gibi konularda detaylı bir biçimde bilgilendirir.
- Y48: Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.
- Y49: Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği kritik olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.
- Y50: Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.
- Y51: Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.
- Y52: Öğretmen adayının anlattığı derslerle ilgili etkin geri bildirimde bulunur.
- Y53: Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.
- Y54: Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.
- Y55: Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.

Güdüleme

- Y56: Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.
- Y57: Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.

Y58: Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.

Y59: Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.

Y60: Öğretmen adayını meslektaşı olarak görür.

Y61: Öğrencilerin onu öğretmen olarak görmesini sağlar.

Y62: Geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı bir tutum takınır.

Y63: Uygulama öğretmenliği görevini severek ve isteyerek yapar.

Kişilerarası İletişim

Y64: Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.

Y65: Öğretmen adayı ile okulda ve okul dışında etkileşime açık olur.

Y66: Uygulama öğretmeni enerjik ve aktiftir.

Ek-2 Değişiklik Listesi

Yapılan Değişiklik	Madde numarası
Çıkarma	Y2, Y4, Y37, Y38, Y43, Y47, Y52, Y62, Y65, Y66
Birleştirme	Y3- Y19, Y7 -Y8, Y10-Y11-Y12, Y13-Y17, Y22- Y5, Y23- Y25, Y28- Y29, Y30- Y31, Y39- Y40
İkiye bölünme	Y1 iki ayrı maddeye bölündü
İfade değişikliği	Y9, Y61