

**T.C.  
SİİRT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI**

**Abdusselam ACAR**

**ADAY ÖĞRETMENLERİN MEB ADAY ÖĞRETMEN  
YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK TUTUMLARININ VE  
MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY**

**SİİRT-2019**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlanmış olduğum ".Aday Öğretmenlerin MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının ve Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

  
04.09.2019  
Abdussem ACAR

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY danışmanlığında, Abdusselam ACAR tarafından hazırlanan bu çalışma ...../...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY

İmza: 

Jüri.Üyesi : Doç. Dr. Veysel OKÇU

İmza: 

Jüri.Üyesi : Dr. Öğrt. Üyesi Murat POLAT

İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

04/09/2019

  
Doç. Dr. Veysel OKÇU  
Enstitü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>I</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>VIII</b>
<b>TANIMLAR</b> .....	<b>IX</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>X</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>XII</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
I. PROBLEM DURUMU .....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	3
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	4
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>6</b>
<b>KURAMSAL TEMELLER</b> .....	<b>6</b>
2.1. ADAY ÖĞRETMENLİK.....	6
2.2. TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEİNİN YASAL DAYANAKLARI .....	8
2.3. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YAŞANAN SORUNLAR.....	10
2.4. DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE GÜNCEL MODEL VE UYGULAMALAR .....	11
2.5. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI.....	14
2.5.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Genel Bilgi.....	14
2.5.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Amacı Ve Önemi.....	16
2.5.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Temel Unsurlar .....	19
2.5.3.1. Bütünleşmiş Bir Program Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....	19
2.5.3.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmeyi Öğrenmeye Geçiş.....	19
2.5.3.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Yeni Bir Kültüre Ayak Uydurma.....	20
2.5.4. Türkiye'deki Durumun Değerlendirilmesi .....	20
2.6. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI'NA YÖNELİK TUTUMLAR .....	25
2.7. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ YAPILAN YURTİÇİ VE YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR.....	27

2.8. ÖZYETERLİK .....	35
2.9. ÖZYETERLİK İNANÇLARININ KAYNAKLARI.....	37
2.10. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI .....	38
2.11. ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİĞİN ÖNEMİ .....	40
2.12. EĞİTİM ÖĞRETİMDE ÖZYETERLİK İNANCININ YERİ.....	41
2.13 ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE YAPILAN YURTİÇİ VE YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR.....	43
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>47</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>47</b>
3.1. DESEN .....	47
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	47
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	47
3.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	496
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>51</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>51</b>
4.1. ADAY ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE AİT BULGULAR	51
4.2. ADAY ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ VE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR .....	53
4.2.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular.....	53
4.2.2. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular .....	54
4.3. ADAY ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMEN TUTUM VE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI PUANLARININ DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	56
4.3.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutu Puanlarının Onların Kişisel Bilgilerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	56
4.3.2. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Ve Alt Boyutu Puanlarının Onların Kişisel Bilgilerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	64
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>72</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>72</b>
5.1. SONUÇ .....	72
5.2.ÖNERİLER.....	75

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>89</b>

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ ADAY ÖĞRETMENLERİN MEB ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK TUTUMLARININ VE MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**Abdusselam ACAR**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY**

**2019, 94 sayfa**

**Jüri: : Doç. Dr. Veysel OKÇU**

**Jüri: : Doç Dr. Nazım ÇOĞALTAY**

**Jüri: : Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT**

Bu araştırmanın temel amacı, Siirt il merkezi ve ilçelerine bağlı devlet okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) aday öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin aday öğretmenlik programı ile ilgili tutumlarının ve özyeterlik inançlarının incelenmesidir. Araştırmada aday öğretmenlerin 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konan MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programına yönelik tutumlarının ve mesleki özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 587 aday öğretmen oluşturmaktadır. Tüm aday öğretmenlere ulaşılmış ve olumlu dönüt alınan toplam 476 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aday Öğretmen Bilgi Formu", "Aday Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Aday öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımı frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden alınan puanların normal dağılıma uyma durumlarının incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup, her iki ölçekten elde edilen puanların normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir. Bu sebeple gruplar arası

farklılığın araştırılmasında nonparametrik testler kullanılmış olup, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testine başvurulmuştur. Üç ve üçten fazla gruplu değişkenlerde farklılaşan grupların tespitinde parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn's testi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde %95 güven aralığı dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Sonuç olarak Siirt ilinde görev yapan aday öğretmenlerin; 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı itibariyle uygulamaya konan MEB Aday Öğretmen Programına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve mesleki öz yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre özyeterlik ve tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aday Öğretmen Yetiştirme Programı, Mesleki Öz Yeterlik, Aday Öğretmenlik



## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES AND PROFESSIONAL SELF-QUALIFICATIONS FOR MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION (MONE) PROSPECTIVE TEACHER TRAINING PROGRAM**

**Abdusselam ACAR**

**Advisor: Associate Professor Nazım OĞALTAY**

**2019, Page: 94**

**Jury: Do. Dr. Veysel OKU**

**Jury: Do Dr. Nazım OĞALTAY**

**Jury: Dr. Ğr. Üyesi Murat POLAT**

The main purpose of this study is to investigate the attitudes and self-efficacy beliefs of the teachers who work as candidate teachers in the public schools (kindergarten, primary, secondary and high school) of Siirt province center and districts. In this study, screening model was used to determine the attitudes of the candidate teachers towards the MoNE Candidate Teacher Training Program which was put into practice as of the 2015-2016 academic year and their professional self-efficacy beliefs.

The population of the study consists of 587 candidate teachers who work in Siirt city center and districts in 2018-2019 academic year. All candidate teachers were reached and a total of 476 people who received positive feedback formed the study group of the study.

"Candidate Teacher Information Form", "Candidate Teacher Attitude Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale" were used as data collection tools. SPSS 20 package program was used for statistical analysis of the data obtained from the study. Distribution of personal information of candidate teachers is shown by frequency and percentage. The Kolmogorov-Smirnov test was used to examine the normal distribution of the scores obtained from the Teacher Attitude Scale and the Teacher Self-Efficacy

Scale used in the study. For this reason, nonparametric tests were used to investigate the differences between the groups and Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were applied. Dunn's test, one of the nonparametric multiple comparison tests, was used to determine the differing groups in the variables with three and more groups. In the analysis of the data collected in the research, 95% confidence interval was taken into consideration.

As a result of the candidate teachers working in Siirt province; It was determined that their attitudes towards the MoNE Candidate Teacher Program which was put into practice as of 2015-2016 Academic Year were positive and they perceived their professional self-efficacy at a high level. In addition, it was found out that self-efficacy and attitudes of the candidate teachers differed significantly according to various variables.

**Keywords:** Teacher Training Program, Vocational Self-Efficacy, Prospective Teacher

## KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
vb	: Ve benzeri
vd	: Ve diğerleri
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
X	: Aritmetik ortalama
p	: Anlamlılık düzeyi

## TANIMLAR

**Aday Öğretmen:** Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki görevlere ilk defa atanan ve meslekî kıdemi bir yıldan az olan öğretmen (Uygur, 2006).

**Öz Yeterlik:** Bireylerin istenilen başarıyı elde edebilmeleri adına gerek duyulan faaliyet planlarını düzenleme ve ortaya koymaya yönelik kendi yeterliliklerine dair inançları olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977).

**MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programı:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne, mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenlere uygulanan, seminer, gözlem ve kitap okuma, film izleme ve değerlendirme, danışman öğretmen ve danışman müdürün değerlendirmesi gibi birçok uygulama içeren hizmet içi eğitim programı.

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları ...	48
Tablo 2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları .....	49
Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerinin Dağılımı.....	51
Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi.....	53
Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımı .....	54
Tablo 6. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi.....	55
Tablo 7. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımı .....	55
Tablo 8. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları .....	56
Tablo 9. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumları.....	57
Tablo 10. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumları .....	58
Tablo 11. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları .....	59
Tablo 12. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezuniyet Yılına Göre Farklılaşma Durumları .....	60
Tablo 13. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşına Göre Farklılaşma Durumları .....	61
Tablo 14. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları.....	64
Tablo 15. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumları .....	65

Tablo 16. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumları.....	66
Tablo 17. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları.....	67
Tablo 18. Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezuniyet Yılına Göre Farklılaşma Durumları .....	67
Tablo 19. Aday Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşına Göre Farklılaşma Durumları .....	69

## ÖNSÖZ

Bir eğitim sistemini ileriye taşıyacak en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri bu bakımdan çok önemlidir. Ülkemizde öğretmenler mesleğe başladıklarında ilk olarak aday öğretmenlik kapsamında çeşitli uygulamalara tabi tutulur. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öz yeterlik inancını hangi seviyede algıladığı ve ilk hizmet içi eğitimine karşı geliştirdiği tutumları, hem öğretmenin mesleki gelişimi ve eğitim sistemi açısından hem de programın etkililiği açısından oldukça önemlidir. 2016 yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığınca ilk defa uygulamaya konan Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programının, uygulamada aday öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ne düzeyde algıladıkları bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu tezin hazırlanmasında sabrı ve özverisiyle her daim bana cesaret veren, öğrencisi olmakla iftihar ettiğim kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY'a, yüksek lisans ders döneminde bizlere bilim yolunda ışık tutan Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ ve Doç. Dr. Veysel OKÇU başta olmak üzere bütün hocalarıma ve tez jürisine sonsuz şükranlarımı sunarım.

**Siirt-2019**

**Abdusselam ACAR**

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, araştırmada geçen bazı kavramlara ait tanımlar ile kısaltmalara yer verilmiştir.

#### I. PROBLEM DURUMU

Eğitim; her yönü ile ülkemizin en önemli konularından biri olarak üzerinde çokça araştırmaların yapıldığı bir olgudur. Okul öncesi, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim gören toplam 17 milyondan fazla öğrencisi ve 1 milyonu aşkın öğretmeni ile devasa bir örgüt olan MEB’de görülen sorunlar üzerine yapılan araştırmalar kritik öneme sahiptir. Eğitime ilişkin araştırmaların eğitimin bütün paydaşları üzerinde yapılması zaruridir. Öğrenciler, öğretim programları, eğitim yöneticileri ve özellikle öğretmenlerin bu çalışmaların merkezinde yer alması ve bilhassa öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğini artırma konularında daha somut adımların atılması eğitim sistemimizin geleceği açısından önem arz etmektedir.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda, öğretmenlik mesleği; “*Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır.*” şeklinde ifade edilmektedir. Aday öğretmen ise, Millî Eğitim Bakanlığı’ndaki görevlere ilk defa atanan ve meslekî kıdemi bir yıldan az olan öğretmen (Uygur, 2006) olarak tanımlanmaktadır.

Mesleğin ilk yılı, adayların, öğretmenliğe hazırlanmasında, mesleklerini özümsemelerinde ve iş arkadaşları, veliler, öğrenciler ile geliştirdikleri ilişkiler açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde stajyer öğretmenler meslekleri ile ilgili birçok zorlukla karşılaştığından desteğe ihtiyaç duydukları bir süreçle karşı karşıya oldukları söylenebilir (Yanık vd, 2016) Eğitimde kalitenin artırılması büyük oranda nitelikli öğretmen yetiştirmeye bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek sadece üniversitelerin değil aynı zamanda hizmet içi eğitim ve buna benzer uygulamalarla ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı’nın da sorumluluğunda olan bir olgudur. Öğretmen



yetiştiren fakültelerimizde teorik derslerin yanında uygulama faaliyetlerinin yeterince önemsenmemesi öğretmenlerin ilk yıllarında bazı sorunlar yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Bu durum aday öğretmen eğitiminin önemini artırmaktadır.

Eğitimi ön plana almış olan tüm dünya ülkelerinde öğretmenlerin yetiştirilmesine ve alanda desteklenmesine büyük önem verilmektedir. Bu sebeple mesleğe yeni başlamış bir aday öğretmenin asil öğretmenliğe geçiş aşamalarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili çalışmalar eğitim sistemimize doğru bir perspektiften bakmak adına oldukça önemlidir. Ülkemizde aday öğretmenlerin asil öğretmenliğe geçme aşamaları 1995'ten 2014 yılına kadar temel eğitim, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim aşamalarından oluşmaktaydı. Bu uygulama sadece öğretmenlere has bir uygulama olmayıp bütün devlet memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim semineri şeklinde düzenlenirdi. Aday öğretmenlere sunulan destek sahalalarının sınırlı olması, yalnız teorik bilgilerin verilmesi, uygulama alanının eksik kalması gibi sebeplerle yetersiz kalmıştır (Yılmaz, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılının Nisan ayında yayımladığı Öğretmen Atama ve yer Değiştirme Yönetmeliği ve Mart 2016'da yayımladığı yönerge ile ilk defa aday öğretmenlik uygulamasını başlatarak konu ile ilgili bir program oluşturmuştur. Yürürlüğe alınan yönetmelik ile bir yıl boyunca devam eden aday öğretmenlik sürecinin ilk altı aylık periyodunun işe başlangıç eğitimleri ile sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu kararla aday öğretmenlerin belirlenen bir ildeki eğitim kurumunda, kurum idarecileri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde staj süreleri tamamlamaları ve bu süreçte derslere girmemeleri yönünde bir adım atılmıştır. Yürütölen bu eğitimlerin içeriğinde okul içi-dışı, sınıf içi ve hizmet içi eğitim programları yer almaktadır. Bu doğrultuda sınıf ve okul içerisinde yürütölen etkinlikler adına 384 saat, okul dışı faaliyetler adına yürütölen etkinlikler için 90 saat ve hizmet içi düzenlenen seminerler adına 180 saat, toplamda 654 saatlik bir program uygulamaya konulmuştur. Bunlara ek olarak adaylar için örnek kitaplardan ve filmlerden oluşan bir liste hazırlanmış ve söz konusu filmlerin izlenip, kitapların okunması sonrasında ilgili formları doldurmaları istenmiştir. Aday öğretmenlerin katıldıkları seminerlerin içerikleri arasında atamalarının gerçekleştiği bölgelerin kültür, dil vb. özelliklerine dair eğitimler yer almaktadır. Söz konusu programları başarı tamamlayan aday öğretmenler yazılı ve sözlü sınavları da geçmeleri durumunda asil öğretmen olma hakkını elde etmektedirler.

Aday öğretmenler için geliştirilmiş olan bu programın şüphesiz öğretmenlerin öz yeterliklerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır Zira özyeterlik inancı, Bandura tarafından (Bandura, 1977) “bireyin istenen başarıya ulaşabilmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve ortaya koymaya yönelik kendi yeterliklerine ilişkin inancı” şeklinde tanımlanmıştır. Söz konusu kuram kapsamında özyeterlik, bireylerin durağan kişilik durumlarından ziyade koşullara göre değişkenlik gösteren, öğrenilmesi mümkün bir inanç olarak değerlendirilebilmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram, öğretmenlerde görülen öz yeterlilik düzeyinin önem arz ettiğini ifade etmektedir. Öz yeterlilik düzeyleri, öğretim süreçlerinin öncesinde, öğretim süreçleri esnasında ve sonrasında yapılacak faaliyetler üzerinde etkili olabilmektedir (Tschannen-Moran, Hoy, 2001). Öz yeterlik, Bandura tarafından 1977 tarihinde alan yazına kazandırıldığı günden bugüne, eğitim bilimlerinden insan kaynakları yönetimine, diyet programlarından politik katılıma kadar farklı alanlarda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırılmıştır. Bugün öz yeterlik her alanda karşımıza çıkan çok önemli bir kavram olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de öz yeterlik, araştırılması gereken bir konudur. Özellikle mesleğinin başında yer alan bir öğretmenin öz yeterliğini algılama düzeyi, bütün bir meslek hayatı boyunca göstereceği iş performansını doğrudan etkileyeceği için, aday öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi incelenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma ile aday öğretmenlerin kendilerine uygulanan bu programa karşı geliştirdikleri tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Zira tutumlar, bireylerin sosyal algıları ile birlikte davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Bakanlık merkez teşkilatınca uygulamaya konan bu programın sahada aday öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ne düzeyde algıladıkları bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## **II. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmanın temel amacı, aday öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2016 Eğitim öğretim yılında uygulamaya başladığı ‘Aday Öğretmen Yetiştirme

Programı'na yönelik tutumları ile özyeterlik inançlarını incelemektir. Söz konusu temel amaca ulaşmak için aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranacaktır.

1. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Aday öğretmenlerin genel özyeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algıları hangi düzeydedir?
3. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları yaşlarına göre değişmekte midir?
5. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları branşlarına göre değişmekte midir?
6. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?
7. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları, medeni durumlarına göre değişmekte midir?
8. Aday öğretmenlerin MEB aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları ve özyeterlik inançları mezuniyet yılına göre değişmekte midir?

### **III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Çağımızda gelişmiş toplumların eğitim sistemlerinde eğitimin niteliğini geliştirme ve amacına ulaştırma düzeyini belirleyen en önemli unsur, sistemi ayakta tutan öğretmenlerdir. Bu da öğretmenlerin hem fakültelerde aldıkları hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerini çok önemli hale getirmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatlarındaki ilk yılı, eğitim bilimleri alan yazınında birçok araştırmanın konusu olmuştur. Mesleğin ilk yılında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, mesleklerine, alanlarına, bağlı oldukları örgüte karşı geliştirdikleri tutumlar bir öğretmenin performansı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öz yeterlik inancını hangi seviyede algıladığı ve ilk hizmet içi eğitimine karşı geliştirdiği

tutumları, hem öğretmenin mesleki gelişimi açısından hem de programın etkililiği açısından araştırılması gereken önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeden sorumlu eğitim fakültelerinde, öğretmen adayları yoğun bir teorik bilgilendirme süreci ile nispeten uygulamaya dayalı öğretmen eğitiminden ve sınıf yönetimi uygulamalarından yoksun bırakıldığı için (Çoğaltay, 2016) mesleğin ilk yıllarında birçok uygulamayı iş başında öğrenmektedirler. Bu durum bir öğretmen adayı için mesleğinin ilk aşamasında hizmet içi eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Aday öğretmenlik olarak tanımlanan bu süreci daha verimli hale getirmek için Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılından itibaren standart bir programı uygulamaya koymuştur. Bu araştırma ile aday öğretmenlerin, bakanlıkça kendilerine uygulanan bu program hakkında geliştirdikleri tutumları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik düzeyleri ölçüldüğünden; ileride uygulamaya konulacak aday öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlaması konusunda öneri olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesini teşkil eden öğretmen mesleki öz yeterlik konusu ile MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programı incelendiğinde mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin mesleki öz yeterlik algısı ve bağlı bulunduğu örgüt tarafından kendisine uygulanan uyum programına karşı geliştirdiği tutumlar, öğretmenin meslek hayatı boyunca gelişim sürecine ve öğretmenlik performansına etki edecektir.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2016 öğretim yılı itibariyle ilk defa öğretmenlik mesleğine özel bir yetiştirme programı uygulamıştır. Buna göre öğretmenler atandıktan hemen sonra derse girmeyecek ve bir dönem boyunca tercih edecekleri bir okulda aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulacaktı. Fakat aradan kısa bir süre sonra bir yönetmelik değişikliği ile aday öğretmenlerin hem derslere girmesi hem de programda yer alan diğer görevleri yerine getirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan aday öğretmen yetiştirme programının bizzat aday öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, programa tabi tutulan adayların bu programa yönelik tutumları önemli hale gelmektedir. Araştırmanın öğretmen yetiştirme programları ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusunda alan çalışanları ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarına, getireceği önerilerle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLER

#### 2.1. ADAY ÖĞRETMENLİK

Başarılı bir eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öyle ki başarılı bir eğitim sisteminde öğretmenlerin, yüksek niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu durum, bireylerden meydana gelen toplumlar için de oldukça önemlidir. Bu sebeple, toplumsal düzeyde önem arz eden eğitim sistemi içinde öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin üzerinde fazlası ile durulması gerekmektedir. Bu durum, günümüzün bilgi çağı olarak değerlendirilmesi neticesinde çok daha kıymetli bir hâle gelmiştir. Araştırmacılar, eğitim sistemi içerisinde üzerinde durulması gereken temel konuların başında öğretmenlerin yetiştirilmesinin yer aldığını ifade etmiş, toplumsal gelişimin etkin bir şekilde sağlanması için nitelikli öğretmenlerinin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Akyüz (2011), eğitim sistemi üzerinden belirli hedeflere ulaşabilmenin ise doğrudan ülke içerisinde öğretmenlik mesleğinin gelişmiş olduğu noktaya bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, itibarı yüksek, gelişmiş niteliklere sahip öğretmenler, ülkenin geleceğine dair mucizevî dokunuşlar yapabilmektedir. Bu nedenle, yüksek becerilere ve kaliteye sahip öğretmenlerin mutlak suretle eğitim sistemimize kazandırılması gerekmektedir.

Ülkemizde de öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerine dair birçok proje hayata geçirilmekte, bu alanda çalışmalar yapılmaktadır. Süreç içerisinde başarı düzeyinin artırılması amacı ile farklı uygulamalar ile karşılaşılmaktadır. Bu alanda ortaya çıkan çalışmaların başında aday öğretmen yetiştirme gelmektedir. Söz konusu çalışmalar ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmekte olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir. 2016 senesinin Şubat ayında 30.000 öğretmenin ataması yapıldıktan sonra, aday öğretmen yetiştirme programları ülkenin her yerinde hayata geçirilmiştir. Bu eğitim programları neticesinde yüksek niteliklere sahip birçok öğretmenin meslek hayatlarına daha donanımlı bir şekilde başlamaları sağlanmıştır.

Söz konusu aday öğretmen yetiştirme programları, ilgili eğitim kurumlarında,

gözetimi danışman öğretmenler tarafından yapılmak sureti ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen direktifler doğrultusunda il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri marifetiyle yürütülmektedir. Millî Eğitim Müdürlükleri sürecin tüm koordinasyonunu sağlamakla görevlendirilmiştir.

Bu süreç içerisinde verilen eğitimlerin programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta, hazırlanan bu programın içeriğinde çalışmaların kapsamı, süresi ve verilecek eğitimler detaylı bir şekilde belirtilmektedir. Söz konusu programların çok fazla detayı olduğu göz önünde bulundurularak çalışmanın kapsamının dışına çıkmamak adına programların bu detaylarına yer verilmemektedir. Ancak eğitim programları kapsamında uygulanmakta olan etkinlikler genel hatları ile açıklanmaktadır. Bu süreç içerisinde, ilk kısımda verilmekte olan sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyet başlıkları aşağıda aktarıldığı gibidir (MEB, 2016):

Ders planlama/ hazırlık/ değerlendirme

- Ders uygulaması
- Ders izleme
- Okul içi gözlem ve uygulamalar
- Şehir kimliğini tanıma
- Kurumsal işleyiş
- Yanı başımızdaki okul
- Tecrübeyle buluşma
- Gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları
- Mesleki gelişim ve kariyer
- Kitap okuma
- Film izleme.

Hazırlanan programların ikinci ayağında ise, hizmet içi eğitim alanında yürütülen uygulamalar yer almaktadır. Maddeler halinde sıralanmış olan okul içi ve okul dışı faaliyetleri tamamlamış olan öğretmenler sonrasında ise yine bakanlık tarafından planlanmış olan 180 saatlik hizmet içi eğitim programlarına tabi tutulmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenler düzenlenen seminerlere katılım göstermektedir. Uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programları aşağıdaki hususlar amaçlanmaktadır (MEB, 2018):

- Meslek genelinde gelişen misyonların fark edilmesi neticesinde mesleğe dair aidiyet ve adanmışlık duygusunun güçlenmesi,
- İçerinde yer aldığı toplumun kültürel özellikleri ile birlikte eğitim anlayışlarının kavranması,
- 1739 sayılı kanun kapsamında yer alan ifadelerin içselleştirilmesi,
- Geniş bir kültür yelpazesinin olmasının eğitim süreçlerinde ki öneminin fark edilmesi,
- Mesleki bilgi birikiminin ve temel becerilerin geliştirilmesi,
- Millî eğitim sistemi içerisinde takip edilen politikalar ile birlikte mevcut uygulamaların kavranması,
- Öğrenme ile birlikte öğrenme süreçlerine dair uygulamaların benimsenmesi,
- Ülke sınırları içerisinde ya da yurt dışında eğitim sistemlerine dair olarak geliştirilen yaklaşımların ve bakış açılarının tanınması,
- Eğitim süreçlerine dair öne çıkan hukuki düzenlemelerin, kanunların, mevzuatların öğrenilmesi,
- Özel eğitim süreçlerine dair birtakım bilgi ve becerilerin kazanılması,
- Afet eğitimine dair güncelliğini koruyan bilgilerin öğretilmesi, tutumların kavranmasıdır.

Tüm eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin yetiştirilmesi, temel konu başlıkları içerisinde değerlendirilmektedir ve eğitim sisteminin genel başarısı için bu konunun üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Türkiye’de de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinin geleceğe dönük öneminin bilinci ile hazırlanmış olan programların oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır.

## **2.2. TÜRKİYE’DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN YASAL DAYANAKLARI**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede Cumhuriyet Dönemi’nden itibaren önemli değişiklikler yapılmıştır (Işık, Çiltaş, Baş, 2010). Aday öğretmenlik ile ilgili geçmişten bugüne en köklü değişiklikler 2016 tarihinde uygulamaya alınan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile gerçekleşmiştir. Bu yönetmelikte en göze çarpan değişiklik aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini asıl atandıkları il dışından farklı illerde

yapacak olmaları ve okul dışı faaliyetlerle birlikte kitap okuma ve film izleme etkinliklerinin eklenmiş olmasıdır. Ancak sözleşmeli öğretmenlik sistemine geçen MEB, bu yönetmelik yayımlandıktan kısa bir süre sonra programda birtakım değişikliklere gitmiş ve öğretmenlerin doğrudan atandıkları okullarda göreve başlamalarını sağlamıştır. Ayrıca yönetmeliğe aday öğretmenlerin, adaylık süreleri de dahil toplam dört yıl buldukları okulda çalışmalarını gerektiği eklenmiştir (MEB, 2016). Bu yönetmelikten sonra 22.05.2017 tarihinde yeniden bir yönetmelik yayınlanmıştır (MEB, 2017). Söz konusu yönetmelik ile diğer yönetmelikler arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin tabii tutulacakları 654 saatlik program, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmaktadır. Bu program kapsamında aday öğretmenlerin haftada iki saat ders uygulamasına katılım göstermesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak kurumda görevli danışman öğretmen ile birlikte, sonrasında kendisi ile aynı branşta görev yapmakta olan öğretmen ile son olarak ise farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler ile aday öğretmenler derslere katılmaktadır. Yine hazırlanan programlarda aday öğretmenlerin haftada 4 saat okul içi gözlem ve uygulamalara katılım göstermeleri kararlaştırılmıştır. 2016 senesinde ise Aday Öğretmen Yetiştirme Programları kapsamında okul dışı etkinlikler yönetmeliklere dâhil edilmiştir.

Yönetmelikte de yer alan okul dışı faaliyetlerden bazıları ise; şehrin kimliğinin tanınması, kurumsal düzeyde meydana gelen işleyiş, deneyim ile bir araya gelme, girişimcilik ve gönüllülük, çalışmaları, mesleki gelişim, film izleme, kitap okuma olarak sıralanabilmektedir.

Aday öğretmenlerden programda yer alan kitap listesindeki kitaplardan birini seçerek her ay bir kitap okumaları beklenmektedir. Yetiştirme süreci boyunca aday öğretmenlerin öğretmenlik ya da eğitim süreçleri ile ilgili olarak hazırlanan örnek kitap listesinde yer alan eserleri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmesi ve söz konusu eserlerin mesleki gelişim süreçlerine katkılarını yorumlaması, değerlendirme formuna yorumlarını aktarması beklenmektedir. Bu faaliyetleri tamamladıklarına dair aday öğretmenlerin formlar doldurmaları istenmektedir.



Aday öğretmenler, eğitimlerini tamamladıktan sonra, önce yazılı sınav daha sonra sözlü sınava girerler. Sınavların aritmetik ortalaması alınır ve 60 üzeri puan alan aday başarılı sayılır (MEB, 2017). Bütün bu süreçlerden sonra aday öğretmenler asil öğretmen olarak görevlerine başlarlar. Adayların mesleğe uyumunu sağlamasında, görev yaptıkları okulun kültürüne alışmasında, meslekî anlamda gelişim göstermesinde adaylık sürecinin önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın araştırması yapıldığında programa kitap okuma faaliyetinin dâhil edilmiş olmasının önemli olduğunu (İlyas, vd. 2017; Ulubey, 2016) görmek mümkündür.

### **2.3. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YAŞANAN SORUNLAR**

Öğretmen yetiştirmede pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Pek çok araştırma bunun üzerine eğilmiş ve ortaya benzer bulgular çıkmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında aday öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan birinin üniversitelerde aldıkları öğretmenlik eğitimiyle okullardaki gerçek yaşama uyum sağlayamamaları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf yönetiminde ve disiplini sağlamada aday öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları, bazen şoka uğradıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Veenman, 1984: 143). Bu sorunların üstesinden gelebilmek için özellikle gelişmiş ülkelerde mentor öğretmenlik uygulamaları yapıldığı, aday öğretmenler için mentor ya da danışman öğretmenler görevlendirildiği görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar mentorlük uygulaması ile ilgili de birtakım sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, mentor öğretmenlerin aday öğretmenlere rehberlik edecek düzeyde olmadıklarını (Glazerman, vd., 2008, Strong ve Baron, 2004) ve bunun bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme ile ilgili de benzer sorunların yaşandığını görmek mümkündür. Bunlar yapılmış olan araştırmalar ışığında şu şekilde sıralanabilir: Teoriden çok uygulamalı eğitime önem verilmesi gerektiği (Kocadağ, 2001), özellikle evrak işlerinin kolaylaştırılması gerektiği (Sarıkaya, vd. 2017; Konan, vd. 2017; Gül, vd. 2017; Nayır ve Çetin, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018), sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı (Korkmaz, vd. 2004; Sarıkaya, vd. 2017) ve aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda itibar sorunu yaşamalarıdır (Gül, vd. 2017; Altıntaş ve Görgen, 2017). Ayrıca okul yöneticilerinin programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmamaları (Yılmaz, 2017; Ulubey, 2018; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018) ortaya çıkmış önemli

sorunlardandır. Öte yandan 2016 yılında programa dahil edilen kitap okuma ve film izleme etkinlikleri, yapılmış olan araştırmalarda Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın en faydalı etkinlikleri (İlyas, vd. 2017; Ulubey, 2016, Ulubey, 2018) olarak belirtilmiştir.

Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar incelendiğinde 2016'dan sonra yapılmış araştırmalarda, uygulamalı eğitim sorununun önceki araştırmalara göre azaldığını, sorunların daha çok aday öğretmenlerde evrak işlerinin fazla olduğu, aday öğretmenlerin göreve başladıkları okullarda itibar sorunu yaşadıkları, sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları ve okul yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına hâkim olmadıkları yönünde olduğu, bu sorunların yurt dışı araştırmaları ile de benzerlik gösterdiği görölmektedir.

#### **2.4. DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE GÜNCEL MODELLER VE UYGULAMALAR**

Öğretmen yetiştirme modelleri kavramsal olarak değerlendirildiğinde, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yansıtma modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli ve model merkezli öğretmen yetiştirme modeli olarak sıralanabilmektedir. Bu alandaki uygulamalara bakıldığında ise üç temel modelin ön plana çıktığı görölmektedir. Bu modeller; yansıtma modeli, uygulanmış bilim modeli ve beceri modeli olarak sıralanmaktadır (Ekiz ve Yiğit, 2006; ).

Baysal ve Ada (2013), öğretmen yetiştirme modelleri içerisinde güncel olarak değerlendirilebilecek "Margolin 1992" modeline dair çalışmalar yapmaktadır. Söz konusu modelin odak noktasında programlar yer almaktadır. Bu model doğrultusunda izlenen anlayış kapsamında, standartlaşan bir öğretmen yetiştirme anlayışından ziyade, adayların farklılıklarının üzerinde durulan bir öğretmen yetiştirme anlayışı benimsenmektedir. Bu model doğrultusunda öne sürölenlerden bazıları; verilen eğitimlerin teori ve pratik ayrımından bağımsız olarak dört yıl boyunca sürdürölmeleri, verilen eğitimlerde alan dersleri ile pedagoji derslerine eř sürelerin ayrılması, dördüncü yılına gelmiş olan bir aday öğretmene bir sınıfın verilmesi olarak sıralanabilmektedir (Scheerens, 1956'dan akt. Balcı, 2007).

Dünya genelinde var olan uygulamalara bakıldığında ise, küresel ölçekte güncelliğini korumakta olan modeller kadar ülkelerin uyguladıkları kendilerine özgü modellerin de var olduğu görülmektedir. Ancak, güncel eğitim programlarının doğrudan üzerinde durmak yerine, öğretmen yetiştirme modellerinin daha iyi bir konuma gelmesi adına, ortaya çıkan farklılıkların ve bu farklılıkların nedenlerinin üzerinde durmak sureti ile bir inceleme gerçekleştirmek çok daha fazla katkı sağlayacaktır.

Fransa örneğinden yola çıktığımızda tarihsel süreç içerisinde uygulanmış olan birçok farklı modelin var olduğu görülmektedir. Öyle ki, 1990 öncesi dönemde, ilköğretim düzeyinde çalışacak olan öğretmenler Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet göstermekte olan öğretmen okullarında (Ecoles Normales) yetiştirilmekteydi. Üniversitelerde ise, ortaöğretim düzeyinde eğitim programlarını sürdürecektir olan öğretmen adayları yetiştirilmekteydi. Bu adaylar, eğitim süreçlerinin tamamlanmasından sonra öğretmenlik sınavlarına da hazırlanmaları amacı ile bir yıllık meslekî eğitim programlarına tabi tutulmaktaydı. 1990 senesine gelmeden evvel hayata geçirilen reformlarla birlikte, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencilerinin eğitim programlarının yürütülmesinden sorumlu olacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacı ile Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Institut Universitaire de Formation des Maitres – IUFM) kurulmuştur. Bu reform ile, ortaöğretim alanındaki öğretmen noksanlığından hareket ederek meslekî eğitim süreçlerinin çok daha güçlü bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan söz konusu öğretmen yetiştirme kurumu ile öğretmen adaylarının alan eğitiminden ziyade meslekî eğitim süreçlerinin üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu kurumlar, 2005 senesine gelindiğinde yapılan bir düzenleme ile birlikte üniversitelerin bünyelerine dahil edilmişlerdir. Bu düzenleme ile, öğretmen yetiştirmekle görevlendirilmiş olan kurumlar, ortaöğretim sonrası yerine üniversite eğitimi sonrasında adayları kuruma kabul etmeye başlamıştır. Öğretmenlerin alan eğitimleri ise, seçme sınavları sonrasında üniversitelerde verilmeye başlanmıştır. Yapılan sınavlar neticesinde kimlerin meslekî eğitim almaya hak kazanacağı, devlet tarafından belirlenen kontenjanlar üzerinden tespit edilmekte ve söz konusu meslekî eğitimi başarı ile tamamlamış olan öğretmen adayları, eğitim kurumlarına geçiş yapmaktadır (Aycan, 2015; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Fransa’da uygulanmakta olan eğitim programlarının genel özelliklerine bakıldığında, ağırlığın uygulamadan ziyade alan eğitimine verildiği görülmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

İngiltere’de ise, öğretmenlere verilen meslek öncesi eğitim programlarına bakıldığında genel hatları ile odak noktasında okulların yer aldığı bir anlayışın tercih edildiği, eğitim programlarının çoğunlukla danışmanlar ve öğretim elemanları tarafından planlandığı ve haftalık okul sistemi üzerinden geliştirilen etkinliklerin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilmektedir (Doğanay vd., 2015; Ellis, 2010). İngiltere’de öğretmenler, öğretmen yetiştirmekle sorumlu tutulmuş olan fakülteler ve bölümler ile eğitim kolejleri tarafından yetiştirilmektedir. Bu kurumlarda, öğretmen olarak görevlendirilecek olan bireyler; genel kültür, alan bilgisi, meslek eğitimleri ve uygulamalı öğretim etkinliklerine tabi tutulmaktadır. Uygulama eğitimleri ise; ilköğretim aday öğretmenleri için en az 25 hafta, ortaöğretim öğretmenleri için ise 32 hafta olarak belirlenmiştir (Albayrak, 2011’den aktaran Aycan, 2015; Uygun ve Akıncı, 2015). Ülkede verilmekte olan eğitim programlarının genel özelliklerine bakıldığında meslekî formasyon ve öğretmenlik uygulamalarının üzerinde yoğun bir şekilde durulduğu görülmektedir (Aykaç, vd, 2014). Ülke genelinde lisans düzeyinde öğretmen eğitimlerinin de verilmesine karşın, lisansüstü öğretmen eğitiminin meslek içerisinde çok daha yoğun bir şekilde tercih edildiği görülmektedir. Böylesine bir durumdan, öğretmen adaylarının mesleklerine dair ileri düzeyde becerilere sahip olma noktasında istekli oldukları çıkarımında bulunulabilir (Uygun ve Akıncı, 2015).

Öğretmen eğitimi alanında öne çıkan ülkeler arasında yer alan Finlandiya’da ise öğretmen olabilmek adına belirli aşamaların geçilmesi gerekmektedir. Bunlar; giriş için yapılmakta olan yazılı sınavlar, yetenek sınavları, mülakatlar ve grup tartışması olarak sıralanmaktadır. Söz konusu aşamaların içeriklerinin belirlenmesinde ise üniversitelere serbestlik tanınmıştır (Aycan, 2015). Ülke genelinde branş ve sınıf öğretmenliği yapacak olan adaylar, hem üniversitelerin ilgili bölümlerinde hem de kolejlerde yüksek lisans düzeyinde eğitim almakta ve bu eğitim sürecinde araştırma temelli bir anlayış üzerinden hareket edilmekte ve sonrasında ise görev yapmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim okullarına gönderilmektedir. 1973 senesinde benimsemiş oldukları “Öğretmen eğitimleri; toplumsal, eğitimsel ve politik bir öze demlenmelidir.” anlayışını terk etmemektedirler (Uusiautti ve Maatta, 2013). Eğitim programlarının genel özelliklerine bakıldığında ise programın tüm alt başlıklarının araştırma süreçleri ile entegre edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarını yetiştirmekte olan kurumların tamamı için ise uygulama okulunun bulunması bir zorunluluk olarak belirlenmiştir.

Programların genelinde alan dersleri ile pedagoji eğitimi bütünsel bir şekilde adaylara aktarılmaktadır. Bu durumun arkasında yatan temel neden ise, kuram ve uygulamaların bir bütünlük arz etmesinin sağlanmasıdır. Adaylara, alanları ile ilgili olarak doktora yapmak istediklerinde ise doğrudan geçiş hakkı tanınmaktadır. Öğretmen yetiştirme alanında ülke genelinde yetkili tek kurum olarak ise üniversitelerin eğitim kurumları belirlenmiştir (Aykaç, vd., 2014).

## **2.5. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI**

### **2.5.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Genel Bilgi**

Türkiye’de öğretmen adayları için verilen hizmet öncesi eğitimler 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB ile işbirliği içinde olmak kaydıyla üniversiteler tarafından üstlenilmiştir (Kavak, 1999). Bu sorumluluğun devredilmesiyle öğretmen yetiştirme bir uzmanlık sahası haline gelmiş ve bu alanda yapılacak çalışmalar için bir şans yaratılmıştır. 1982’de 17 olan Eğitim Fakültesi sayısı 2010’a kadar 72 yükselmiş, bununla beraber artan öğretim görevlisi sayısı bu öğretim elemanlarının ne kadar nitelikli olduğu sorusunu da beraberinde getirmiş; Eğitim Fakülteleri nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda hem öğretim görevlisi açısından hem de fiziksel ve teknolojik donanım bakımından yetersiz kalmıştır (Özoğlu, 2010).

1982’den bu yana öğretmen adaylarından öğrenecekleri kuramları uygulamalarla bağdaştırmaları istenmekte, eğitim fakültelerinde bu sistemin eşgüdümlü bir şekilde yapılabilmesi için ise Türkiye’de 1998 yılından beri farklı yolların denenmiş olduğu görülmektedir (Ünver, 2016).

Akdemir (2013), Türkiye’de uygulanmakta olan eğitimle ilgili programlar içerisinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemini vurgulayarak, öğretmen niteliklerinin öğrenci yetiştirmedeki önemine de değinmiştir. Azar (2011) da hizmet öncesi eğitim aşamasında öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri gerektiğini belirtip, hizmet öncesi eğitim sürecinde verilen eğitimin de yeni bilgi ve gelişmelere paralel olarak geliştirilmesi gerektiğini savunmakta; Türkiye’de bu yönde yapılmaya çalışılan değişikliklerin kapsamlı bir planlama ve ön çalışma yapılmadan ortaya sürülmesini eleştirmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programları öğretmenleri meslekte tutmak ve etkililiklerini artırmak için okullar açılmadan önce başlayan, 2 veya 3 yıl devam eden ve daha sonra yaşam boyu öğrenmeleri öngören kapsamlı, tutarlı bir eğitim ve destek sürecidir (Wong, 2004; Breaux, Wong, 2003). Yine Wong'un (2005) yaptığı bir diğer tanıma göre ise aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenleri eğitmek, desteklemek ve meslekte tutmak amacıyla düzenlenen (Maulana, Helms-Lorenz, van de Grift, 2015) kapsamlı, tutarlı ve sürdürülebilir mesleki gelişim sürecine verilen addır. Feiman-Nemser ve diğerlerine göre (1999) aday öğretmen yetiştirme programları resmi veya gayri resmi yollarla yürütülebilmektedir. Program kavramı kasıtlı ve düzenli bir şekilde yapılan düzenlemeler için kullanılsa da aday öğretmen yetiştirme programları için kesin bir şey söylemek mümkün olmamakla birlikte aday öğretmen yetiştirme programlarından çoğu zaman anlaşılın, danışman öğretmen görevlendirilmesidir.

Aday öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi eğitimden ve hizmet içi alınan eğitimlerden farklılık göstermektedir. Hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleğe hazırlık niteliğinde aldıkları eğitimken hizmet içi eğitim meslek hayatı boyunca mesleki gelişimi sağlamak amaçlı alınan eğitimdir. Aday öğretmen yetiştirme programları ise hizmet öncesi eğitimini tamamlamış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim programlarıdır. Bu programlar meslek hayatına geçişi kolaylaştıran (Beaux ve Wong, 2003) ve teorik bilgilerle donanmış öğrencileri, uygulamada öğretmen yapmayı sağlayan bir köprü görevi görmektedir. (Smith ve Ingersoll, 2004; Ingersoll ve Strong, 2011; Ingersoll ve Kralik, 2004; Feiman-Nemser, 2010). Bu açıdan bakıldığında yetiştirme süreci sadece mesleğe geçişi kolaylaştıran veya hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlayan bir süreç değil, aynı zamanda sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir süreçtir.

Aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında ayakta kalmaları için düzenlenen kısa dönemli destek programları olarak adlandırılırsa bu programların öğretim ve öğrenim süreçlerindeki etkililiği düşecektir (Feiman-Nemser ve diğ., 1999). Feiman-Nemser ve diğerleri (1999) çalışmalarında aday öğretmen yetiştirme programını tanımını üç ana konu altında ele almışlardır. Birincisi; aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmenlerin önceki öğrenmelerinden ve sonra gerçekleşecek olan öğrenmelerinden çok farklı olan ve

mesleğin ilk yılında elde edilen bilgi birikimini sağlamak için uygulanan kapsamlı bir programdır. İkincisi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmiş oldukları teorik konuları uygulamada kullanma fırsatı edindikleri bir geçiş dönemidir. Üçüncü olarak bu dönemi araştırmacılar sosyalleşme dönemi olarak adlandırırlar (Akdemir, 2013).

### **2.5.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Amacı ve Önemi**

Aday öğretmen yetiştirme programlarının nihai amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek verilmesi, öğrencilerin başarısının desteklenmesidir. Bununla birlikte aday öğretmen yetiştirme programları aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini, örgüte alışmalarını ve değerlendirmelerini sağlamak amaçlı düzenlenmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programları birçok farklı amaca, hatta bazen birbiriyle çelişen amaçlara hizmet edebilmektedir (Banks vd., 2015; Breaux ve Wong, 2003).

Bazı aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimini amaçlarken bazıları öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirmek, hatta mesleğe uygun olmayanları elemek amacıyla düzenlenmektedir (Ingersoll, 2012). Aday öğretmen yetiştirme programlarının başlıca üç amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi ve etkili öğretim tekniklerini öğretmek, mesleğe geçiş sürecini kolaylaştırmak ve kaliteli öğretmenlerin meslekte kalma oranlarını artırmaktır (Breaux ve Wong, 2003). Özellikle yetiştirme programının ilk birkaç günlük sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili eğitimlere ağırlık verilmelidir. Çünkü sınıf etkili bir şekilde yönetilmediğinde öğretme ve öğrenme gerçekleşmeyecektir. Lamontagne ve arkadaşlarının (2008) farklı aday öğretmen yetiştirme programlarıyla alakalı yaptıkları çalışmaya göre bu programların ortak amaçları şunlardır (Akt. Sacilotto-Vasylenko, 2010):

- Destek sağlamak,
- Başarıyı artırmak,
- İş doyumunu sağlamak,
- Öğretmenliklerin yeterliliklerini artırmak,
- Eğitim politikaları ve okul örgütü ile ilgili bilgi aktarımını sağlamak.

Beniiza (2007)'ya göre ise aday öğretmen yetiştirme programlarının amacı, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesidir (Akt. Sacilotto-Vasylenko, 2010).

Aday öğretmen yetiştirme programları özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere en az bir yıl sürecek sistemli ve devamlı desteğin sağlanması amacıyla düzenlenen planlı programlardır. Toplum olarak refah seviyesini yükseltip ilerleyebilmek için okullarda iyi eğitim veriliyor olması önemlidir (Seferoğlu, 2004). İyi eğitimin verilebilmesi de nitelikli öğretmen yetiştirebilmeye, bunun için iyi programlar hazırlayabilmeye bağlıdır. Hazırlık başarısının anahtarıdır. Hazırlık olmadan sonucun başarısızlık olması muhtemeldir. Yeni öğretmenler öğretime başladıklarında sınıflarına keyif ve enerji getirebilirler, ancak kariyerlerinin ilk dönemi, zorlayıcı durumların üstesinden gelebilme konusunda sınırlı tecrübeye sahip oldukları için stres ve sıkıntılarla da geçebilir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü(OECD), 2012). Aday öğretmenlik dönemi mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği stresi azaltmak için önemli bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Aday öğretmen yetiştirme programı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin başlama noktası arasında yeni rollerine uyum sağlayabilmeleri için danışman rehberliği ve desteği aldıkları (Marable, Raimondi, 2007) bir geçiş aşaması olarak düşünülmektedir (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012; Gilad, 2015; Gökçe, 2013). Sacilotto-Vasylenko'nun tanımına göre aday öğretmen yetiştirme programı, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerinin tamamlandığı, hizmet içi eğitimle bağlantının kurulduğu bir süreçtir (Sacilotto-Vasylenko, 2010).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme olarak bir birini izlemektedir. Hizmet öncesi dönem, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim ve son dönemlerinde yaptıkları staj uygulamaları (Oral, 2003; Gökçer, 2012; Ünver, 2016) olarak geçmektedir. Hizmet içi eğitimde ise MEB (1995) ilgili yönetmelikte çalışanın kuruma uyumunu sağlamak, hizmet öncesi eğitim dönemindeki eksiklikleri tamamlamak, eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak, personelin mesleki gelişimine fayda sağlamak gibi hedefler belirtmiştir. "Adaylık Dönemi" de seçilmiş öğretmenleri mesleğe hazırlamada önemli bir yeri olan ve uygulamaların en



yoğun olduğu, hizmet içi eğitim dönemini kapsayan bir süreçtir (Ekinci, 2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de onları okula alıştırarak, donanım kazanmalarını sağlayacak programlara ihtiyaçları olduğu düşünülürse Aday Öğretmen Yetiştirme Programının hizmet içi eğitim faaliyeti olarak önemli olduğunu söylemek mümkündür. Uygulamalı bir eğitim programı, göreve yeni başlamış öğretmenlerin gelişimi için oldukça önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler hizmet öncesi eğitimi iyi almış olsalar da okullardaki gerçek yaşantıları öğrenmeleri adaylık sürecinde daha kolay gerçekleşebilir. Ayrıca öğretmenler, teorik olarak öğrendikleri tüm bilgi ve becerilerini okulda meslektaşları ile beraber de sınıf ortamında da etkili bir şekilde uygulamaya geçirmelidirler. Bu nedenle okullarda geçirdikleri adaylık süreci onlara meslektaşları ile işbirlikçi bir kültürde ortak çalışmalar yürütmek konusunda fırsatlar sunabilir (Wong, 2004; Kessels, 2010 ).

Öğretmen yetiştirme süreçlerinden sonra yetmiş iyi öğretmeni tanımlayabilmek için belli standartlar gerekmektedir. Bu standartlar, önce 2006 yılında belirlenmiş, daha sonra 2017 yılında yeniden düzenlenmiştir. MEB (2017) “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” başlığı altında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde öğretmen yeterlilikleri belirlemiştir.

Belirlenen ana yeterlikler (MEB, 2017):

- Mesleki gelişim
- Öğrenme ve Öğretme süreci
- Hem mesleki hem de kişisel değerler-
- Öğrencilerin tanınması,
- Öğrenme ve gelişim süreçlerinin izlenmesi ve gözlemlerin değerlendirilmesi,
- Programlar ve içerikler ile ilgili mevcut bilgi birikimi,
- Okul, aile ve toplumda görülmekte olan ilişkilerdir.

Öğretmenlerde bulunması gereken bu becerilerin hizmet öncesi dönemde kazandırılması mümkün olsa da adaylık sürecinde kazanılan becerilerin doğrudan okul ortamında edinilmesi nedeniyle daha etkili olduğu söylenebilir.

Aday öğretmen yetiştirme programlarının görevyenibaşlamış öğretmenlerin öğrencilere gerçek anlamda öğretmenlik yapabilmeleri için bir köprü görevi görmesi nedeniyle, iş doyumunu ve bağlılık düzeylerinin artmasını sağladığı, sınıfta daha iyi

performans sergilemelerini sağlamalarına (Smith ve Ingersoll, 2004; Kessels, 2010) yardımcı olduğu düşünülür. Aday öğretmen yetiştirme programları gerçekten önemli olup etkili bir program deneyimi öğretmen kalitesi üzerinde kalıcı etkilere sahiptir. Aday öğretmen eğitimi, mesleğe giriş noktasını temsil eder ve düzenlenme şekli öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesinde kilit rol oynar. Eğitim niteliğini artırmanın en etkili yollarından birinin de aday öğretmen yetiştirme programını geliştirmek olduğu söylenebilir (Musset, 2010: 3). Aday öğretmenlerin mesleğe uyum sağlayıp benimsemeleri ileriki dönemlerde meslek hayatlarını olumlu yönde etkileyebilecektir.

### **2.5.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Temel Unsurlar**

#### **2.5.3.1. Bütünleşmiş Bir Program Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları**

Aday öğretmen yetiştirme programlarının belirli eğitim amaçlarına ve hedeflerine ulaşmak için amaca yönelik bir şekilde tasarlandığı savunulmaktadır. Bu görüşe göre aday öğretmen yetiştirme programları ülke içerisinde ve ülkeler arasında danışman öğretmen ataması, iş yükünün düzenlenmesi, zorunlu program süresi, programın yoğunluğu, aday öğretmen yetiştirme programları ve sonraki mesleki gelişim arasında kurulan ilişki ve yükseköğretimin rolü gibi unsurlar bakımından ciddi oranda bir çeşitlilik göstermektedir. Literatürde etkili bir aday öğretmen programı için yalnızca bir unsur değil, birkaç unsurun bir arada bulundurulması gerektiği konusunda ortak bir düşünce hâkimdir (Feiman-Nemser, 2010).

#### **2.5.3.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmeyi Öğrenmeye Geçiş**

Belirli bir deneyime sahip öğretmenler ile aday öğretmenler arasında bilgi birikimi, beceriler ve kapasite farklılıklarının olduğu bilinen bir gerçektir. Bu görüşe göre tekrarı olmayacak bu geçiş aşamasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek ve bu aşamanın mesleki gelişim içerisindeki yerini anlamlandırmak ve hizmet öncesi eğitimle öğretmenlerin adaylıktan sonraki süreçteki gelişimleriyle bağlantısını kurmak önem taşımaktadır. Bu yüzden mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının belirlenmesi ve bunların öğrenme sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. (Feiman-Nemser, 2010).

### **2.5.3.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programları ve Yeni Bir Kültüre Ayak Uydurma**

Yeni bir kültürün benimsenmesi ve bu yeni kültüre uyum süreci olarak değerlendirilmekte olan aday öğretmen yetiştirme programlarının resmi olarak uygulanması ya da doğal bir süreç olarak uygulanması, meslek hayatlarına yeni adım atmış olan öğretmenlerin okul ve daha geniş bir kapsamı ifade etmekte olan yaşam alanları içerisinde ortaya çıkan baskın öğrenme ve öğrenmenin genel niteliklerine uyumun sağlandığı bir sosyalleşme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşün odak noktasında öğretim ortamının ve öğretmenlerin değerli olduğu düşünülen mesleki normlar, değerler ve uygulamalar yönünde sosyalleşmelerinin önemi bulunmaktadır. Bu görüş herhangi bir destek almadan mesleği öğrenmenin öğretmenleri hayatta kalma (survival mode) amacına ve böylece öğrenmeye en çok motive oldukları dönemde kısa süreli öğrenmeler gerçekleştirmeye yönlendirdiği düşüncesiyle eleştirilmektedir (Banks vd., 2015). Öğretmenlerin mesleklerine başladıkları örgütlerin kültürel özellikleri ve dâhil oldukları resmi yetiştirme programlarının yapısal özellikleri, sosyalleşme süreçleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Feiman-Nemser, 2010; Flores, 2010).

### **2.5.4. Türkiye'deki Durumun Değerlendirilmesi**

Uygulamasına 2016 senesinde başlanmış olan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında öğretmen adayları bakanlık tarafından belirlenen eğitim kurumlarına gönderilmekte ve burada yetiştirme programları, söz konusu eğitim kurumunun idarecileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmektedir.

Söz konusu yetiştirme programlarının uygulanması aşamasında, aday öğretmenlere programın dışında ders ve nöbet verilmemektedir. Aday öğretmenler, yalnızca danışman öğretmenlerin gözetimi altında derslere girerler ve yalnızca danışmanın öğretmenin nöbet saatlerinde yanında yer alarak nöbet görevini gözelemlerler

Yetiştirme süreci kapsamında aday öğretmenlere uygulanacak programın hazırlanmasında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü sorumludur. Bu süreç içerisinde hazırlanan programın tamamına aday öğretmenlerin katılım göstermesi zorunlu tutulmuştur. Fakat aday öğretmenlerin söz konusu programların belirli kısımlarına asal mazeretler öne sürerek katılmaması durumunda, bakanlık tarafından yapılacak olan telefî programına katılım gösterilmesi zorunlu tutulmuştur

Programlar kapsamında yer alan aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul idarecilerinin üstlenmesi gereken görevleri; süreç içerisinde belirlenecek olan danışman öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, program kapsamında uygulanması planlanan sınıf içi, okul içi ve dışı etkinlikler ile değerlendirme sürecine dair takip edilecek uygulamalar aşağıdaki gibidir:

Okul idarecileri tarafından üstlenilecek görevler;

- Adaylık sürecine dair rehberlik edilmesi,
- Danışman öğretmenlerle birlikte aday öğretmenlerin çalışma programlarının hazırlanması,
- Hazırlanan program kapsamında değerlendirme ve faaliyet süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işletilmesi adına gerekli önlemlerin alınması,
- Yetiştirme sürecine dair, il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından verilen diğer görevlerin yerine getirilmesi,
- Danışman öğretmenlerin görevlendirmelerinin yapılması(<http://oygm.meb.gov.tr>).
- Danışman Öğretmenlerin belirlenmesi süreci;
- Görevlendirilebilecek danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik dahil olmak üzere 10 yıl boyunca meslekte bulunmuş olmaları gerekmektedir.
- Ulusal ya da uluslararası olarak düzenlenen projelerde katılımcı, danışman ya da koordinatör olarak görev almış olması gerekmektedir.
- Eğitim programları kapsamında; kültürel etkinliklere, okul gazetesine, spor organizasyonlarına, okul gezi programlarına katılım sağlamış olması gerekmektedir.
- Temsil ve iletişim kabiliyetinin yüksek olması ve aday öğretmenle ortak alana sahip olması gerekmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Okul idarecileri tarafından, kuruma yönlendirilen aday öğretmenin göreve başlamasını takip eden beş günlük süreç içerisinde danışman öğretmen görevlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Aday öğretmenin alanında danışmanlık yapabilecek bir danışman öğretmenin olmaması durumunda ise, durumun kurumun bağlı olduğu Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yetki alanı içerisinde şayet var ise farklı bir danışman öğretmenin görevlendirilmesi gerçekleştirilir. Kriterlere uygun bir danışman öğretmenin olmaması durumunda ise görev süresi henüz 10 yıl olmamış olan bir öğretmenin görevlendirilmesi, aynı alanda danışmanlık yapabilecek bir öğretmenin olmaması durumunda ise alanı farklı bir öğretmenin belirlenmesi mümkün olmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Danışmanlık yapacak olan öğretmenler tarafından üstlenilmesi gereken görevler;

- Eğitim kurumunun idarecisi ile birlikte aday öğretmenlerin eğitim programlarının hazırlanması,
- Hazırlanan programda yer alan etkinliklerin yürütülmesi aşamasında aday öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması ve yönlendirmelerin yapılması,
- Hazırlanan programlara uygun bir şekilde aday öğretmenlerin yetiştirilmesi adına gerekli gözlemlerin yapılması,
- Mesleki bilgiler, beceriler, temel tutumlar ve eylemler ile ilgili olarak aday öğretmenlere örnek olmak ve gerekli tecrübeleri aktarmak,
- Eğitim süreci ile ilgili olarak eğitim kurumu idareci tarafından verilen diğer görevleri yerine getirmektir (<http://oygm.meb.gov.tr>).
- Aday öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken görevler;
- Hazırlanan çalışma programlarına eksiksiz bir şekilde katılım göstermek,
- Süreç içerisinde danışman öğretmen ve kurum idarecisi tarafından verilen talimatlara uygun hareket etmek,
- Eğitim programlarına dair Millî Eğitim mevzuatında belirtilen hususlara uygun hareket etmektir(<http://oygm.meb.gov.tr>).

24 hafta sürmekte olan eğitim programı süresince aday öğretmenlerin kesinlikle derslere tek girmemeleri, söz konusu programların önemli bir özelliğidir. Danışman öğretmenlerin öncülüğünde hareket eden aday öğretmenler, okul içinde ve dışında

yürütülen faaliyetlere ilişkin formları düzenli ve eksiksiz bir şekilde doldurmak durumundadır. Faaliyetler neticesinde edinilen belgeler ve diğer materyaller, hazırlanan formlar ile birlikte bireysel mesleki eğitim dosyasında tutulmaktadır. (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Programın 14 haftası boyunca aday öğretmenlerin haftanın 4 gününü okulda geçirmesi ve toplamda 55 iş günü olarak belirlenen bu süreç içerisinde 330 ders saatine katılım göstermesi öngörülmüştür. Belirtilen süre zarfında her hafta 3 gün dersler izlenmesi, geri kalan bir gün ise okul içi gözlem ve uygulama faaliyetlerine katılması gerektiği belirlenmiştir. Danışman öğretmenler eşliğinde aday öğretmenler;

- Başlangıç aşamasında 6 hafta boyunca, günlük 6 saat (haftada 4 gün) olmak üzere ders planlama, hazırlık, ders anlatımı ve materyal hazırlama programlarına katılmaktadır.
- Takip eden 8 haftalık süreç içerisinde ise, günde 6 saat (haftada 3 gün) ders planlama, ders hazırlık, materyal hazırlama ve ders anlatma etkinliklerine katılmaktadırlar.

Hazırlanan programlarda öngörülmekte olan okul dışı faaliyetlerde ise; aday öğretmenlerin programın 14 haftalık bölümünde haftada bir gün okul dışı programlara katılım göstermesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu programlar toplamda ise 84 ders saati olarak planlanmıştır. Bu faaliyetlere örnek olarak; şiir dinletisine katılması, tiyatro ve sinemaya gitme, girişimcilik etkinliklerine katılma vb. olarak sıralanabilmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Hazırlanan programlarda öngörülmekte hizmet içi faaliyetlerde ise; 14 haftalık uygulama aşamasının son bulmasını takiben, 10 hafta (300 ders saati) boyunca hazırlanan hizmet içi eğitim programlarına katılım göstermesi planlanmıştır. Söz konusu hizmet içi eğitim programları bakanlık tarafından hazırlanmaktadır. Bu süreç içerisinde eğitim programlarına uygun alanlar belirlenmekte ve programlar için STK'lardan, üniversitelerden ve farklı uzmanlardan faydalanılmaktadır. Programların içeriğinde ise mesleğin tarihsel gelişimi, değerleri, takip edilmesi gereken etik ilkeleri, eğitimin medeniyetimizdeki yeri gibi konular yer almaktadır.

Değerlendirme sistemi; aday öğretmen sıfatı ile programa dahil olanlar, görevlendirildikleri eğitim kurumlarında ilk dönem içerisinde bir kez Performans

Değerlendirme Formu üzerinden, bir sonraki dönemde ise iki kez değerlendiriciler olarak ifade edilmekte olan grup tarafından çeşitli değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Değerlendiriciler olarak ifade edilen grup içerisinde; İl Millî Eğitim Müdürleri tarafından görevlendirilmesi mümkün olan maarif müfettişleri, aday öğretmenlerin görevlendirildikleri okulların müdürleri ve eğitim kurumu tarafından görevlendirilmiş olan danışman öğretmenlerden meydana gelmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Yapılan ilk değerlendirme, aday öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının müdürleri ve görevlendirilen danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirmelerde aday öğretmenlerin okul içinde ya dışında katıldıkları etkinlikler ve bizzat aday öğretmenler tarafından hazırlanmış olan kişisel ve mesleki gelişim dosyaları göz önünde bulundurulmaktadır. İkinci kez gerçekleştirilen değerlendirmeler de bu şekilde devam etmektedir. Üçüncü değerlendirme sürecine gelindiğinde ise; maarif müfettişi, okul veya kurum müdürü ve danışman öğretmen bir arada farklı formları bireysel olarak doldurmak sureti ile değerlendirmelerini gerçekleştirirler (<http://oygm.meb.gov.tr>). Üç farklı değerlendirme sonucunda elde edilen puanlar, değerlendiricilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının alınması neticesinde birbirinden ayrı olarak belirlenmektedir. Performans değerlendirmesinde asıl sonuca ulaşılmasında; birinci değerlendirme sonucunun %10'u, ikinci değerlendirmenin sonucunun %30'u, son değerlendirmenin sonucunun ise %60'ı dikkate alınmaktadır. Nihai sonuçta yüz puan üzerinden asgari elli ve üzerinde puan almayı başaran adaylar başarılı olarak kabul edilmekte ve 1 yıllık süreç içerisinde fiili olarak çalışma ve yapılan değerlendirmelerde bir kez daha başarılı oldukları görülmek kaydı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek olan yazılı ve sözlü sınavlara girme hakkını elde edecektir. Aday öğretmenlik sürecinin başarısız olarak sonuçlanması neticesinde ise, aday öğretmenlerin memuriyet ile ilişkileri kesilmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

Aday öğretmenlik sürecinde başarılı olan ve bakanlığın sınavlarına girmeye hak kazananların işlemlerinde Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü yetkili birim olarak görev yapmaktadır. Hem yazılı hem de sözlü sınav uygulamasının yapılmasına karar kılınması ile birlikte ilk olarak yazılı sınav tamamlandıktan sonra sonuçlarının açıklanmasını beklemeye gerek olmadan sözlü sınav uygulanmaktadır. Bu aşamada gerçekleştirilen sözlü değerlendirmeler bakanlık merkezlerinde ya da illerde

oluşturulan sınav komisyonları tarafından gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen yazılı ve sözlü sınavlarda da 100 puanlık sistemde değerlendirmeler yapılmaktadır. Yazılı ve sözlü sınav neticesinde elde edilen puanların aritmetik ortalamasının alınması sonrasında asgari 60 puan alan adaylar başarılı olarak değerlendirilmektedir. Başarılı olan bu adayların ğretmen olarak atamaları ise valilikler tarafından gerçekleştirilmektedir. İlk değerlendirmelerde başarılı olan ancak, yazılı ve sözlü sınavlar başarı elde edemeyen ğretmen adayları, yönetmelikte de belirtildiği üzere il sınırları içerisinde başka bir eğitim kurumunda görevlendirilmekte ve nihayetinde yeniden değerlendirme ve sınav süreçlerine tabi tutulmaktadır. İkinci kez sürecin yeniden işletilmesi sonrasında başarısız olan ğretmen adaylarda öğretmenlik unvanlarını kaybetmekte, memuriyetleri düşmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

## **2.6. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI'NA YÖNELİK TUTUMLAR**

Aday ğretmenlerin yetiştirilmesi adına hazırlanan programlarla ilgili olarak öne çıkan yaklaşımlara bakıldığında; özellikle yeterlik duygusunun oldukça önemli bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yeterlilik düzeyinin yüksek olması durumunda öğretmenlerin de eğitim süreçlerinde çok daha önemli çabalar sarf ettikleri ve öğrencilere hedeflere ulaşabilmeleri noktasında çok daha fazla katkı sağladıkları görülmektedir. (Bandura, 1993: 117). Fakat, ğretmenlerin niteliklerinin ya da niteliklerinin yalnızca almış oldukları eğitim ya da diplomalar üzerinden belirlenebileceğinin düşünülmesi de çok doğru olmamaktadır. Konu ile ilgili olarak Jones, ğretmenlerin yalnızca branşına hakim olmasının yeterli olmadığını, buna ek olarak mesleki inançlarının yüksek olması ve samimi duygulara sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. (Jones, 1993'ten akt Bulut, 2009) Bu durumda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da çok daha fazla önem arz etmektedir. Mesleğine karşı olumlu tutumlar sergilemekte olan öğretmenler mesleklerinde çok daha fazla başarılı olabilmektedir. Öyle ki, alanında nesnel konuların yer aldığı, bilim dallarından ve diğer meslek kollarından bağımsız olarak öğretmenler, insanlar ve insanlar tarafından sergilenen davranışların üzerinde durmaktadır. Bu durum, öğretmenler için üstlenilmesi gereken önemli bir sorumluluk olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu nedenlere bağlı olarak olumlu tutumlar sergilemekte olan bireylerin öğretmenlik mesleğine



yönelmesi, mesleğe yönelmiş olan bireylerin de üzerlerine düşen görevleri sevgi ile icra etmesi gerekmektedir (Semerci ve Semerci, 2004).

Öğretmenlerin kendilerine karşı sahip oldukları tutumlarının yansımalarını sınıf ortamında görmek olağan bir durumdur. Söz konusu tutumlar, süreç içerisinde öğrencilerin davranışları ve tutumları üzerinde de etkili olmaktadır (Nunan, 1989: 32). Mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler, öğrenme noktasında öğrencilerin içsel motivasyonlarının artmasında, daha etkili iletişim kurulabilmesinde, öğrenmenin çeşitlendirilmesi ve öznelleştirilmesinde çok daha fazla etki yaratmak sureti ile başarılı olabilmektedirler (Andronache, vd., 2014: 629). Bunlara ek olarak, bireylerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri iş tatmin düzeyleri ile mesleki bağlılıkları üzerinde de belirleyici olabilmektedir. (Robinson ve Rousseau 1994'ten akt. Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

Yukarıda yer verilen ifadeler üzerinden aralarından atamaların gerçekleştirildiği aday öğretmen sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar sergilemeleri ve niteliklerinin geliştirilmesi yönelik geliştirilen politikalar doğrultusunda eğitimlerin daha etkili hale gelebilmesi adına; 19 Ocak 2016 tarihinde, 17 Nisan 2015 tarihli 29329 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği kapsamında yer alan, “Aday Öğretmenlik İşlemleri” bölümünde yer alan bazı maddelerde değişikliğe gidilmiştir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak ortaya çıkan tutumlar üzerinden yürütülen çalışmalara bakıldığında genellikle henüz hizmete başlamayan öğretmen adaylarından ya da millî eğitim sistemi içerisinde aktif olarak yer alan öğretmenlerden hareket edildiği görülmektedir (Ekici, 2002; Sünbül ve Arslan, 2006). Bu alanda ortaya çıkan yeni uygulamaların kapsamında ise aday öğretmen; meslek içerisinde adaylığı daha evvel kaldırılmayan, mesleğe ilk ataması gerçekleştirilmiş fakat bizzat kendisi derslere girmeden evvel 6 aylık yetiştirme programlarına katılmış öğretmenler ifade edilmektedir. Bakanlık tarafından hayata geçirilen uygulama kapsamında öğretmen adayları millî eğitim sisteminde ilk defa hem süresi hem de içeriği belli yetiştirme programlarına tabi tutulmuşlardır.

## 2.7. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ YAPILAN YURTDIŞI VE YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR

Jones (2002) “İyi Öğretmen Olmak İçin Nitelikli Olmak: Aday Eğitimi Yıllarında Yeni On Nitelikli Öğretmenlerin Durum Çalışması” başlıklı araştırmada 1999’dan itibaren okullarda uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğini ve bulguları 10 öğretmen ve onların mentorlerinin perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları; etkili bir aday öğretmen programı uygulanmasının okul müdürüne bağlı olduğunu, program kapsamında yürütülecek etkinliklerin dağıtımının ise mentor öğretmenin başkanlığında etkili olabileceği yönündedir. Araştırmanın bulguları arasında, 38 aday öğretmenlerin programdan daha fazla yararlanmalarının okullarındaki diğer öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurabilmelerine bağlı olduğu yer almaktadır.

Özonay (2004) “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi” başlıklı araştırmayı, 470 aday öğretmenin katılımıyla yapmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara bakıldığında eğitim programı üzerinden şekillenen amaçların gereksinimlere karşılık verdiği, fakat doğrudan aday öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması noktasında yetersiz kaldığı, içeriklerde farklı ve yenilikçi bilgilerin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, işlenilmekte olan konularla ilişkili metotların, ders materyallerinin tatmin edecek şekilde kullanılmadığı ve kullanılan tüm araç gereçlerin ise ders katılım oranını arttıracak, kolaylık sağlayacak ve işleyişi daha zevkli hale getirecek bir niteliğe sahip olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerden yeterince destek aldıkları, onlarla yeterince derslere giremedikleri ve müfettişlerden ise yeterli düzeyde yardım alamadıklarıdır.

Flores (2006) yaptığı “İki Farklı Durumda Aday Öğretmen Olmak: Mücadeleler, Süreklilikler ve Süreksizlikler” başlıklı araştırmasında aday öğretmenlerin, okulda gerçekleştirmeleri beklenen görev miktar ve çeşitliliğinden dolayı zorlandıkları, bu destek ve rehberlik eksikliğinin aday öğretmenleri “yaparak öğrenmeye” yönlendirdiğini, karşılaştıkları zorluklarla kendi başlarına mücadele etmek zorunda bırakıldıklarını, yardım bulmada zorlandıklarını, çoğu öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre eğitim alıp okulda daha geleneksel, öğretmen merkezli öğretime

geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak mesleklerine başladıkları okullarda tecrübeli öğretmenlerin ve yöneticilerin aday öğretmenlere destek olmaları durumunda aday öğretmenlerin zaman içerisinde mesleklerinde olumlu yönde geliştiklerini görmek mümkün olmuştur.

Hurd ve diğerleri (2007) “Mesleğin İlk Yılında Mesleki Öğrenme ve Okuldaki İlerlemede bir Etmen Olarak Aday Öğretmen Eğitimi” başlıklı araştırmayı 253 mentör öğretmenin, 157 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, mentörlerin aday öğretmenlerle çalışmalarının “yansıtıcı uygulama” görevi gördüğü, dolayısıyla hem adayların hem de mentörlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Anketlerden elde edilen sonuca göre hem mentörler hem de okul yöneticileri, okul temelli öğretmen yetiştirme aday öğretmenlerle birlikte okulun gelişimine de katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (akt. Gökçe, 2013).

Wang, Odell ve Schwille (2008) yaptıkları “Öğretmen Yetiştirme Programının Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretimi Üzerinde Etkileri” başlıklı araştırmada, 1997’den itibaren yapılmış araştırmaları incelemiş ve öğretmen yetiştirme programının yeni başlayan öğretmenlerin öğretme, öğretim uygulamaları, öğrenci öğrenmeleri hakkındaki düşünceleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular; mentör öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlerin eğitiminde önemli rolü oldukları yönündedir. Ancak mentörlük becerisini kullanmada bazı eksiklikler tespit edilmiş, mentörlerin gerekli becerilere sahip olmadıkları ortaya çıkartılmıştır. Bu nedenle mentörlük becerileri ve etkileri ile ilgili derinlemesine bilgi toplayabilmek için durum çalışmalarının yapılması ve yeni başlayan öğretmenlerin etkili öğretmenlikle ilgili inançları ve bilgilerini ortaya çıkarmak için araştırmalar yapılması tavsiye edilmiştir.

Fantilli ve McDougall (2009) “Aday Öğretmenlerle İlgili bir Çalışma: İlk Yıllarda Karşılaşılan Zorluklar ve Destekler” başlıklı araştırmayı 86 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, göreve yeni başlamış öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların neler olduğu, aday öğretmenlere yardım etmek için neler yapıldığı, aday öğretmen yetiştirme programının ne kadar faydalı olduğu gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin karşılaştıkları en

önemli sorunların: Özel eğitim gerektiren öğrencilere karşı nasıl tutum sergileyeceklerini bilememeleri, velilerle iletişim kuramamaları, görev yaptıkları okullarda nitelikli mentörlerin bulunmaması olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunların dışında işbirlikçi okul kültürü oluşumunu sağlayan okul yöneticilerinin ve deneyimli öğretmenlerin bulunmasının aday öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi” başlıklı araştırmayı 194 aday sınıf öğretmenin katılımıyla yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin, sınıf içi süreçlerin yönetiminde, atandıkları il, ilçe veya köyün sosyal hayatına ve örgüt kültürüne ayak uydurmakta, yöneticileri ve meslektaşları ile iletişim kurmada sorun yaşadıklarını; aldıkları temel ve hazırlayıcı eğitimin, kendilerinin mesleki ve şahsi gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

Düzyol (2012) yaptığı “Aday Öğretmenlere Uygulanan Aday Yetiştirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada verileri, 14 aday öğretmen, 4 program yöneticisi ve 4 rehber öğretmenle yapılan görüşmelerden elde etmiştir. Programın etkililiği ile ilgili yöneticilerin, aday öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmanın bulgularına göre programda yaşanan sorunlar: Kazandırılması hedeflenen amaçlar ile programa katılanların ihtiyaçları arasında uyumsuzluk olduğu, yetersiz metot, materyal ve donanıma yer verildiği, programda bazı gereksiz derslerin bulunduğu, geçerliliği ve güvenilirliği olmayan sınavların yer alması ve programı uygulayanların yetersizliği olarak belirtilmiştir (akt. Durmuşçelebi, 2015).

Gökçe (2013) tarafından yürütülen “Aday Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar” adlı araştırma kapsamında 95 aday öğretmen üzerinden birtakım çalışmalar yapılmıştır. Yürütülen bu araştırmanın amacı ise; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan öğretmen yeterlilikleri arasında, “öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri” başlığı kapsamında ki becerilerin yerine getirilmesi sürecinde yaşanılmakta olan sorunların gün yüzüne çıkarılmasıdır. Yürütülen araştırma ile birlikte; gezi ve gözlem, deney, proje, buluş, bilgisayar kullanımı, video içerikler, uzmandan aktarımlar gibi öğretim teknikleri ile öğrencilerin bir sonraki derse hazırlanması, öğretim süreçlerine odaklanmalarının sağlanması,

pekiştirmeye yönlendirilmesi, öğretim süreçlerinin temposunun öğrenciye bağlı hale getirilmesi ve öğrencilerin deneyimlerinin yönlendirilmesi konularında sorunların yaşandığı görülmektedir.

Köse (2016) yaptığı “Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 10 okul yöneticisinin görüşleri alınmış ve ulaşıla sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenler ile birlikte derslere girmelerinin mevcut uygulamanın olumlu bir yönü olduğu, ancak aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk altı ayı kendi görev yerlerinden farklı bir ilde geçirecek olmalarının atandıkları yere uyum sağlamalarını engellediği düşüncesiyle olumsuz yönde değerlendirildiği ortaya çıkartılmıştır. Özellikle de aday öğretmenlik sürecini şehir merkezinde geçirip görev yeri kırsal bölgede olan öğretmenlerin önemli düzeyde uyum sorunu yaşayabilecekleri belirtilmiştir.

Topsakal ve Duysak (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenler ve Diğer Paydaşların Görüşleri” adı verilen, nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olan çalışma kapsamında ilkököl, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim hizmeti veren kurumlarda çalışmakta olan aday ve danışman öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu anlamda aday öğretmenlere, eğitim ve öğretim sürecine dair ortaya çıkan uygulamalar, rehberlik çalışmaları, eğitim kurumunun işleyişi, okul sınırları dışında yürütülmekte olan etkinlikler ve performansın değerlendirilmesi süreci ile ilgili bir takım sorular sorulmuştur. Danışman öğretmenler ve okul müdürlerine uygulama ve değerlendirme süreci ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar: Yöneticilerin yarıya yakını aday öğretmenlerin atandıkları il dışında staj çalışmaları için tercihen görev yapabiliyor olmasını uygun görürken, diğer yarısı bu uygulamayı tasvip etmemektedir. Danışmanların ise çoğu bu durumu uygun görmemekte, adayların yarıdan fazlası bu uygulamayı uygun görmektedir. Performans değerlendirme süreci için tüm katılımcılar kırtasiyecilikten yakınmakta, ilk altı aylık performans değerlendirme oranının %10 olması katılımcıların geneli tarafından az bulunmakta, adaylar, görevlerinin ilk altı ayı boyunca 10 kitap okuyup 10 tane film izlemelerini ise olumlu karşılamaktadır. Katılımcıların genel olarak yazılı ve sözlü sınavlara olumlu baktıkları anlaşılmıştır.

Sarpkaya ve Dal (2017) yaptıkları “MEB’in Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerdiği Filmlerin Yönetici ve Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan film izleme etkinliklerinden film listesinde yer alan filmleri incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgular; özellikle yönetici profilinin sert, olumsuz ve işini severek yapmayan türde yönetici olduklarını ortaya koymuştur. Alanyazındaki yönetici yeterliklerine göre yöneticiliğe uygun olmadıkları anlaşılmış ve daha olumlu yönetici davranışları içeren filmlerin de listede bulunması önerilmiştir. Öte yandan filmlerde öğretmenlerin arasında genelde sadece bir öğretmenin çabaları görülmekte ve öğretmenlerin tek başına her türlü sorunla mücadele etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ise öğretmenleri mesleki tükenmişliğe sürükleyebileceği ifade edilmiştir. Bundan dolayı güçlü, öğretmeni ve öğrenciyi destekleyen yönetici profilinin olduğu filmlere bu kapsamda daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Sarıkaya, Samancı ve Yılar (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” başlıklı araştırmada, uygulanan aday öğretmen yetiştirme programını aday ve danışman olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre nitel ve nicel analiz yöntemleri vasıtasıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel veriler 10 danışman, 20 aday ve 2 şube müdürü; nicel veriler ise 100 aday 100 danışman olmak üzere 200 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlik sistemi içerisinde atamanın gerçekleştirildiği okulun ya da benzer özelliklere sahip bir başka okulun görevlendirme de tercih edilmesi gerektiği ve yetiştirme programlarının içeriğinde birleşik sınıfların gözlemlenmesine yönelik imkanların yaratılması gerekliliği öne sürülmüştür. Bu süreç içerisinde adaya özgüven aşılama, etkili planlar hazırlama, materyallerin tasarlanması, eğitim programlarının oluşturulması, iletişim ve etkileşim boyutlarında gelişim sağlandığı görülmektedir. Sürecin olumsuz yönleri olarak ise; boş derslerde görevlendirilmeleri, kurum içerisinde öğretmen olarak kabullenilmemeleri, yapılan toplantılara davet edilmemeleri, yalnızca bir sınıf üzerinden gözlem yapabilmeleri olarak sıralanabilmektedir.

Tunçbilek ve Tünay (2017) yaptıkları “MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının İlgili Tarafların Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” adlı araştırma

kapsamında, yürütülen yetiştirme programına dair aday öğretmenlerin, danışmanların, yöneticilerin ve öğretmenlerin sahip oldukları algıların anlaşılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 100 danışman öğretmen, 90 aday öğretmen, 42 yönetici ve 168 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre tarafların bu uygulamaya genel olarak olumlu baktıkları anlaşılmıştır. Ancak görevde bulunan deneyimli öğretmenlerin bu programın sonuçlarına ilişkin daha olumsuz yönde görüşler belirttikleri görülmüştür. Programın getirilerine karşı ikinci sırada olumsuz görüş, aday öğretmenlerden gelmiştir. En yüksek beklentinin yönetici grubunda olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada yer alan grubun bütün boyutlarda ortalamalarına bakıldığında beş üzerinden dördün üzerinde beklenti ve olumlu bakış açısının olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Kozikoğlu ve Çökük (2017) yaptıkları “Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İlde Tamamlamaları: Aday Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri” adı verilen araştırma kapsamında ataması ile aday öğretmen eğitimi aldıkları il farklı olan öğretmenlerin adaylık sürecinde verilen eğitim ile ilgili görüşleri alınmış, iki farklı eğitim kurumu arasında karşılaştırmaların yapılması istenmiştir. Bu karşılaştırmayı, okulun fiziksel çevre ve materyal, öğrenci profilleri ve sosyo-kültürel yapı arasındaki farklılıklar açısından yapmıştır. Araştırma farklı illerde eğitimlerini tamamlayarak Van ilindeki görevlerine başlayan 25 aday öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları aday öğretmenlerin olumlu yöndeki düşüncelerinden bazılarının mesleki deneyim kazanmak olduğu, farklı kültürleri tanıma fırsatı buldukları, yeni atanmanın verdiği stresi atabildikleri, atandıkları okullardan uzakta stajyerlik dönemini tamamlamaları kendi öğrencileri tarafından stajyer olarak görülme durumunu ortadan kaldırdığı için kendilerine avantaj sağladığı şeklindedir. Olumsuz yanlarının ise adaylık sürecine başladıkları bölgedeki okul şartlarının ve çevresel şartların kendi atandıkları bölgelerden farklı olduğu ve bu nedenle kendi okullarına uyum sağlayamadıkları yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Gülay ve Altun (2017) yaptıkları “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi” başlıklı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fakültelerinden mezun olduktan sonra aday öğretmenlik süreçlerine geçiş yapanların önemli bir kısmının kendilerini mesleğe başlamak adına yeterli görmedikleri, meslek hayatlarının resmen

başlaması ile birlikte yeterlilik algılarının yükselmeye başladığı belirlenmektedir. Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreçlerinde karşılaştıkları sorunların temel nedeni olarak ise programların içeriğinin yoğun olması gösterilmektedir. Buna ek olarak mesleki uyumun sağlanması amacı ile aday öğretmenler tarafından en çok belirli bir süre tecrübeli bir öğretmen ile derslere katılmaları gerektiği önerisinde buldukları anlaşılmaktadır.

İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017) yaptıkları “Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli” başlıklı çalışmada (raporda) EBA(Eğitim ve Bilişim Ağı) üzerinden tüm aday öğretmenlere doldurmaları istenmiş ve 27.727 adaydan 17.619 aday sorulara yanıt vermiştir. Araştırma kapsamında aday öğretmenlere sınıf içerisinde, okul içerisinde ve okul dışında yürütülen etkinliklerle ilgili görüşlerinin öğrenilmesi amacı ile sorular yöneltilmiştir. Görüşlerin genel olarak değerlendirilmesi neticesinde yürütülen etkinliklerin katkı sağladığını ifade eden öğretmenlerin yaklaşık olarak %61-87 aralığında yer aldığı, katkı sağlamadığını düşünen öğretmen adaylarının ise %3-16 aralığında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Düzenlenen uygulamalar arasında “kitap okuma”, “mesleki gelişim ve kariyer” ve “film izleme” etkinliklerinin çok daha faydalı olduğu görüşü öne çıkmaktadır. “yanı başımızdaki okul”, “ders planlama-hazırlama-değerlendirme” ve “şehir kimliğini tanıma” etkinliklerinin” daha az faydalı olduğu görüşünün hakim olduğu anlaşılmaktadır.

Konan, Bozanoğlu ve Çetin (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırma atandıktan sonra adaylık sürecine başlayan 410 öğretmenle nitel ve nicel analiz tekniklerini içeren karma araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri aday öğretmenlerin performans değerlendirme ile ilgili maddeleri genel olarak uygun bulduğu diğer yandan araştırmanın nitel bulguları (50 katılımcının yanıtlarına göre yapılmış) aday öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında aday öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş (44 katılımcının) belirttiğini ortaya çıkarmıştır. Bu olumsuz görüşler, değerlendirmenin gerçek performansı ölçemediği, değerlendirmeyi yapanın yeterli olmadığı, tarafsız bir değerlendirme yapılamadığı, değerlendirme formlarının gereksiz kağıt israfı olduğu yönündedir. Olumlu görüşler ise maddelerin zaten olması gereken durumu belirttiği, öğretmenlerin bu sayede kendilerini güncel tuttıkları, eksik taraflarını görme fırsatı buldukları şeklinde olmuştur.



Tunçbilek ve Tünay (2017) tarafından yapılmış olan “MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmadır. 2016 Şubat ayı ile birlikte uygulanmaya başlayan Aday Öğretmen Yetiştirme programlarının, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve uyum çerçevesinde değerlendirilmesi neticesinde ne denli verimli olduğu öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlerin yaklaşımları üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Söz konusu değerlendirmeler neticesinde tarafların önemli bir kısmının aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik olumlu bakış açlarına sahip oldukları görülmektedir.

Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom, Volman, (2017) “Kentlerdeki İlkokullarda Göreve Yeni Başlamış Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar” başlıklı çalışmayı 15 aday öğretmenin katılımıyla yapmışlardır. Araştırmanın bulguları, çoğu öğretmenin sıkıntılarının okulların öğrenci profiline bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Örneğin, “ebeveyn teması” problemi, bazı okullarda yüksek eğitim görmüş varlıklı ebeveynlerin aşırı katılımı ve talepleri, diğer okullarda ebeveynlerin farklı geçmişleri ile değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Yine araştırmada aday öğretmenlerin gördükleri en önemli sorunların başında yüksek iş yükü, stres ile yetersiz rehberlik ve destek olarak ortaya çıkartılmıştır.

Ulubey (2018) yaptığı “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin 2016 yılından itibaren uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile aday öğretmenlerin atanmalarından itibaren yaşadıkları sorunları en aza indirebilmelerinin amaçlandığını belirtmiştir. Bu araştırmada aday öğretmenlerin programla ilgili görüşleri ortaya çıkarmak istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 farklı branştan olmak üzere 20 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları; sınıf içinde karşılıklı yapılan gözlemlerin, programda yer alan okul içi ve okul dışı etkinliklerin, tavsiye edilen film ve kitapların öğretmenlik mesleğine uyum sağlamada faydalı olduğunu göstermektedir. Ayrıca mesleki bilgi ve becerileri geliştirdiği, öğrencilere, sınıfa ve okula uyum açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir. Ancak programın olumlu yönlerine karşın bir takım olumsuz yönleri olduğu da belirtilmiştir. Örnek vermek gerekirse programı tarafların yeterince anlamaması nedeni ile birtakım sorunların ortaya çıktığı, programların uygulama ve denetim aşamasında sorunların olduğu ve söz konusu

sorunların çözüme kavuşturulması gerekliliği belirgin hale gelmiştir. Araştırma neticesinde, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili olarak hazırlanan programlara dair öğretmenlerin, idarecilerin ve uzmanların bilgilendirilmesi gerekliliği öne sürülmüştür.

Kozikoğlu ve Soyalp (2018) yaptıkları “Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adı verilen araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgular; aday öğretmen yetiştirme programlarının kapsamında birtakım olumlu kazanımların elde edildiği anlaşılmıştır. Bunlardan bazıları; meslek hayatı öncesinde önemli tecrübelerin elde edilmesi, eğitim kurumları içerisinde var olan idari işleyişi kavramaları, öğrencilerle, velilerle ya da eğitim kurumu çalışanları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrenme, kurumun bulunduğu ildeki mevcut kurumlarla gereksinim duyulması takdirde işleyişlerini öğrenme, kurumların işlevlerini kavrama vb. olarak sıralanabilmektedir. Bunlara karşılık, doldurulması gereken çok fazla raporun ya da formun olması, programlarla ilgili olarak tarafların yeterli düzeyde bilgilendirilmemesi temel olumsuzluklar ya da eksiklikler olarak değerlendirilmektedir.

## **2.8. ÖZYETERLİK**

Özyeterlik, bireyin bir performansı başarıyla gerçekleştirebilme gücü, farklı durumlarla başa çıkabilme yeteneği ve kendi kapasitesinin farkında olması, kendisine inanmasıdır (Bandura, 1997). Başka bir ifadeyle, bireyin yetenekleri ölçüsünde yapabildikleri ve yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri konusundaki öznel yargısıdır. Özyeterlik, bireyin kendi kapasitesine ilişkin yargısı ve bir performansı gerçekleştirmek üzere kullanacağı yeteneklerinin değerlendirilmesidir. Bireyin, gelecekte karşılaşması olası durumlar karşısında başarılı olup olamayacağına yönelik öznel yargısıdır.

Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler zorluklar karşısında pes etmek yerine zorluklarla mücadele etme yolunu tercih ederler. Bu kişiler zorluklarla karşılaştıklarında mücadele yolunu tercih eden azimli kişilerdir. Genellikle olumlu düşünürler ve kendilerini verilen görevi başarıyla tamamlayacaklarına inandırırılar. Yaşamdan

beklentileri olumlu yönde ve yüksek olup kendilerine yaşamda hep olumlu roller yüklerler. Özyeterlik inancı düşük olan bireyler ise kendilerini başarısız olacaklarına inandırmışlardır Böyle kişiler zorluklar karşısında mücadele etmekten kaçınıyor, çaba sarf etmek istemez. Çünkü birey başarısızlığı kabullenmiştir (Bandura, 1997).

Özyeterlik konusunda yapılmış çalışmalar; özyeterlik inancının önce öğretmenin dolaylı olarak da öğrencinin başarısı açısından çok önemli olduğunu göstermektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen istekli, sebat gösteren ve öğrencilerine karşı şefkatli davranan bireylerdir. Bu durum beraberinde öğrenci başarısını da getirmektedir. Başarılı olan öğrencinin kendine olan inancı da artacaktır (Bandura, 1997; Akbaş, ve Çelikkaleli, 2006).

Bandura'ya göre özyeterlik inancı bireyin seçeceği etkinliği, zorluklar karşısındaki duruşunu, gayretlerinin seviyesini ve performansını etkilemektedir. Bandura'nın bu konudaki görüşü pek çok araştırmacı açısından araştırma konusu olmuştur. Özyeterlik, bireyde saklı olan birtakım davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların meydana gelmesinde Bandura açısından oldukça önem arz etmektedir. Bireylerin seçtikleri davranışların temelinde bir performans gerçekleştirme amacıyla yapılan davranışlar bulunur. Bu davranışlar bireyin mevcut özyeterlik düzeyini belirtir. Bu davranışlar incelendiğinde iki alt boyut oluşmaktadır:

- Özyeterlik inancı,
- Sonuç beklentisi.

Bandura'nın teorisine göre “özyeterlik inancı” ve “sonuç beklentisi” şeklinde iki alt boyuta ayrılan bu eğitsel yapı Schriver ve Czerniak tarafından “bireysel öğretme yeterliliği” ve “genel öğretme yeterliliği” olarak tanımlanmıştır. Schriver ve Czerniak eğitimde özyeterlik algısını, öğrencinin davranışlarında pozitif yönde değişim meydana getirme çabası içerisinde olan öğretmenin öğretim yeteneği inancı, olarak tanımlamışlardır (akt. Lök, vd.).

Özyeterlik ayrıca eğitim stratejileri, sınıf düzenlemeleri, soru sorma teknikleri, bir görevi başarmadaki sebat düzeyi, risk alabilme durumu, yeniliklere açık olma, öğrencilere davranışlarıyla ilgili geri-bildirimde bulunma, öğrenciyi kontrol ve idare edebilme gibi davranışları da kapsamaktadır. Eğitimde sonuç beklentisi ise; bir

öğrencinin öğrenme faaliyetleri üzerinde çevredeki tüm faktörlere rağmen, öğretmenin etkili olacağına dair inançtır (Yaman, Cansüngü, Altunçekiç, 2004).

## **2.9. ÖZYETERLİK İNANÇLARININ KAYNAKLARI**

Özyeterlik inancı, dört kaynaktan oluşmaktadır (Palmer ve Bailey, 2008). Bunlardan birincisi olan deneyimler en güçlü kaynaktır. Bireylerin özyeterlik inançlarını başarı ya da başarısızlık durumları belirler. Sağlam bir özyeterlik inancı geliştirebilmek için zorluklarla başa çıkabilecek deneyimler yaşamak oldukça önemlidir. Bireyler ancak kendilerini başarıya ulaştıracak davranışlara inanırlarsa zorluklarla başa çıkabilir ve kendilerini bu durumun dışında bırakmayı başarabilirler. Öz-yeterliğin ikinci kaynağını dolaylı yaşantılar oluşturur. Birey etrafındaki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek kendisine ait bir özyeterlik algısı oluşturacaktır. Bireyin çevresindeki kişiler bir görevi başarmışlarsa bunu gözlemleyen bireyin özyeterlik inancı artacaktır. Aksine çevresindeki kişilerin başarısızlıklarını gözlemleyen bireyin de özyeterlik inancı azalacak ve mücadele gücü zayıflayacaktır. Ayrıca rol alınan modelin, yeterlik algısı bakımından kişiye olan benzerliği de son derecesi önemlidir. Eğer bireyler kendi özyeterlik inançlarına benzer özellikler taşımayan rol modelleri gözlemledilerse, modelin davranışları ve davranışların sonuçları birey için bir anlam ifade etmeyecektir (Bandura,1994). Başka bir kaynak sosyal-sözel iknadır. Güçlü bir otorite tarafından verilen bir görevi yerine getirme hususunda ikna edilen, başarılı olma noktasında yüreklendirilen kişinin özyeterlik inancı yüksek olacaktır. Fiziksel ve duyuşsal durum öz-yeterliğin kaynaklarından sonuncusudur. Fiziksel anlamda enerjik, olumlu, dinamik ve duyuşsal anlamda bir performansı başarılı şekilde gerçekleştireceğine dair olumlu düşüncelere sahip bireyler yüksek bir özyeterlik inancına sahip olacaktır. Aksine fiziksel anlamda yorgun, bitkin, halsiz ve duyuşsal anlamda kaygılı, stresli, negatif düşünceler içerisinde olan bireyler ise düşük bir özyeterlik inancına sahip olacaktır.

Bandura tarafından dört kaynağa bağlı olduğu ifade edilen özyeterlik inancının birçok davranışa ait algıları bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemli olanlardan biri de akademik özyeterlik algısıdır. Akademik öz-yeterliğin önemli özellikleri Zimmerman (1989)'a göre şu şekilde belirlenmektedir:

- Özyeterlik inancı bireylerin fiziksel, psikolojik vb. kişisel özelliklerini içermez. Bireylerin bir işi başarabilmeleri konusundaki öznel yargılarını kapsamaktadır.
- Özyeterlik inancı, çok boyutludur ve birkaç farklı alanla ilişkilendirilebilir. Öyle ki, fendeki özyeterlik inancı, matematikteki özyeterlik inancından oldukça farklıdır.
- Özyeterlik tespitleri duruma, ortama göre değişkenlik gösterir. Örneğin, bir öğrenci işbirlikli öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta yarışmacı bir sınıfla karşılaştırıldığında daha hızlı öğrendiği gözlemlenebilir.
- Özyeterlik tespitleri kişisel performansla belirlenen kriterlere bağlıdır. Performans dışında, kıyaslama, başka kriterler ve normlar bu tespitin dışında kalır.

## 2.10. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI

Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramında ilk boyut, öğretmenler tarafından öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi adına gereksinim duyulan tutumların sergileneceği yönünde ortaya çıkan yargılar ve inanç olarak ifade edilmektedir. İkinci boyuta gelindiğinde ise öğrenci başarısının arttırılması noktasında etkili öğrenme yöntemlerinin daha etkili olacağına dair öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve yargılar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretme tekniklerinin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi noktasında öğretmenlerin gerekli tutumları sergileyeceklerine duyulan inanç olarak ifade edilebilmektedir (Köseoğlu vd., 2005).

Toplum içerisinde sosyal bir varlık olarak yaşamını devam ettirmekte olan bireyler, yaşam denilen süreç içerisinde birbirinden farklı ve değişken rolleri üstlenmek durumunda kalmaktadır. Toplumun üyeleri tarafından bireye duyulan güven ve birtakım sorumlulukların kendilerine yüklenmesi neticesinde bireylerin öz yeterlilik duygusu gelişim göstermektedir. Bu süreç içerisinde toplumsal yapı kadar eğitim kurumları da önem arz etmektedir.

Eğitim kurumlarında yürütülen programlarda bireylerin tüm yönleri desteklendiği ve bireylerin öz yeterlilik duygusunun gelişmesinde etkili olan faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Bu yönden bakıldığında; öğretmenlerin etkin ve başarılı bir

eğitim sürecini yönetebilmesi kendisinin öz yeterlilik duygusu ile doğrudan ilişkili olmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlilik duygusu Guskey (1998) tarafından, öğretmenlerin etkili bir eğitim sürecini hayata geçirecekleri yönünde kendilerine duydukları güven ve inanç olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeylerini etkileme kapasitelerine duydukları güven öz yeterlilik kavramı ile ifade edilmektedir. (Ashton 1984'ten akt. Bulut ve Oral, 2011)

Bir öğretmen tarafından öğretmenlik mesleği ile ortaya çıkan gereksinimleri yerine getirmesi, sorumlulukların üstesinden gelebilmesi, almış oldukları eğitimler kadar kendilerine duydukları güven ile de doğrudan ilişkilidir (Köseoğlu ve Soran, 2005).

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, öğrenmeye dair herhangi bir motivasyonu olmayan öğrencilerin bulunması durumunda dahi ortaya çıkabilmekte ve öğretmen tarafından öğrenme ile arzu edilen neticelerin alınabileceğine yönelik duyulan inanç güçlü etkilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Gülebağlan, 2003). Bir diğer tanım doğrutusunda ise bireylerin kimi durumların üstesinden gelebilmek adına gereken tutum ve davranışları sergileyebileceğine inanması olarak ifade edilmektedir (Işık, 2001). Bireyler, hedefledikleri noktaya gelebileceklerine inanmaları durumunda çoğu zaman çok daha etkili davranışlar sergilerler ve hayatın akışında daha fazla belirleyici olurlar (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003).

Yürütölen araştırmalar neticesinde öz yeterlilik duygusu gelişmiş olan öğretmenlerin öne çıkan özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Kiremit, 2006):

- Öğretme konusunda daha fazla gayretlidirler
- Öğretimsel anlamda önemli olan kararları net ve hızlı alırlar,
- Öğretmede daha istekli ve şevk sahibidirler
- Farklı fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya açıktırlar,
- Eğitim programlarını yürütmek konusunda nispeten daha başarılıdırlar,
- Diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha az stresli olurlar,
- Yanlış yapan öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.

## 2.11. ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİĞİN ÖNEMİ

Birçok disiplin içerisinde özyeterlik kavramına yönelik testler yapılmış, sonuçlar ise farklı alanlar üzerinden elde edilen bulgularla kuvvetlendirilmiştir. Örnek vermek gerekirse bireylerin fobileri, sigara içme alışkanlıklar, sağlık durumları, atletik olarak performansları vb. klinik problemlerin birçoğunun odak noktasında özyeterlik kavramı yer almaktadır. Geride bıraktığımız 20 yıllık süreç incelendiğinde eğitim araştırmalarında ve akademik motivasyon alanı içerisinde özyeterlik kavramına daha fazla ilgi gösterildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde de bireylerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişim süreçleri içerisinde inançların oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen yeterliği; öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarına katkı sağlayabilecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inançları ve öğretmenlerin, öğrenme isteği düşük seviyede olan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme düzeyine etki edebileceklerine yönelik inançları olarak tanımlanmıştır (Guskey, 1998). Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin sahip olduğu yetenek ve kapasitesine olan inancının öğretim süreci aşamalarına, öğrencilerin başarı ve davranışlarına olan etkileri olarak ifade edilebilir (Friedman ve Kass, 2002). Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli davranışları sergilemeleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000'den akt. Kırbaşlar, F.G., Veysioğlu, A., Güneş, Z, 2015). Öz yeterlik inancının temelinde öğretmenlerin eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesi hakkında sahip oldukları inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi aktivitelerle ilişkili olması yatmaktadır (Pajares, 1992'den akt. Kutluca, 2018). Öğretmen yeterliği, bağlamsal değişiklik gösterebilen bir ifadedir ve bir öğretmenin, bir konuyu bir sınıfa öğretirken kendini yeterli, aynı sınıfa başka bir konuyu öğretirken yetersiz hissedebilir (Tschannen-Moran vd., 1998). Öz yeterlik inancı ile bağlantılı olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğretim stiline ve öğrenme güçlüğüne sahip bireylere verilen dönütlerin de farklılık gösterebileceği, bunların da öğrencilerin ilgili derse ilişkin tutum, motivasyonu ve başarısını etkileyebileceği söylenebilir (Özkan vd., 2002; Türkmen, 2007).

Yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler, öğrenme güçlüğü çekmekte olan öğrenciler ile birlikte olmaları durumunda da istekli ve sabırlı olmaya devam

etmektedirler. Bu durumda dahi bir şeyler öğretme, yeni beceriler kazandırma isteklerini kaybetmemektedirler. Genel olarak ise koşulların durumundan bağımsız olarak mesleki bağlılıkları da çok daha güçlü olmaktadır (Allinder 1995; Coladarci, 1992). Bu öğretmenlerin bir diğer olumlu özelliği ise başarısızlık karşısında dirençlerinin kolaylıkla kırılmamasıdır. Programların uygulanmasında esnek bir yapıya sahip olmaktadırlar. Bu durum bir şekilde başarının elde edilmesini sağlamaktadır (Gibbs, 2002). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, eğitim ortamının düzenlenmesinde, öğrencinin öğretim hayatında istenen seviyeye çıkabilmesinde ve öğrenme öğretme uygulamalarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde bir araç olduğu ifade edilebilir (Kiremit, 2006).

Özyeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öne çıkan özelliklerinden biri de, öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde etkili olabileceklerini ya da doğrudan kontrol edebileceklerini düşünmeleridir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, derslerini öğrenci merkezli olarak işleme, öğretim faaliyetlerini öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanarak sürdürme, eğitim programını uygularken esnek davranabilme, yeni öğretim yaklaşımlarını uygulama ve öğrenciyi motive etme gibi konularda daha başarılıdır (Plourde, 2002; Henson, 2001; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Gibbs, 2002). Düşük öz yeterlilik inancına sahip öğretmenler, öğrenci motivasyonunu sağlamak için emek harcamazlar, sınıfta öğrenci davranışlarını katı bir tutumla yönlendirme ve öğrencilerin çalışması için cezayı bir yol gösterici olarak kullanma eğilimi içerisinde olurlar, stres ve tükenmişlik düzeyleri yüksek seviyededir ve öğretimde pasif kalır ve sınıf aktiviteleri yerine kitaba bağlı geleneksel yaklaşımları kullanırlar (Mulholland vd., 2004).

## **2.12. EĞİTİM ÖĞRETİMDE ÖZYETERLİK İNANCININ YERİ**

Özyeterlik inancının kavram olarak eğitim süreçleri içerisinde yeri ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların üç kategoride toplanması mümkündür. Bunlar; kavramın bireylerin akademik başarılarına olan etkilerine dair yürütülmekte olan araştırmalar, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretim süreçlerinde gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler ve diğer öğrenci ürünlerinin arasında var olan ilişkilerin anlaşılması adına yürütülen araştırmalar, kavramın alan tercihi ve meslek seçiminde etkisini değerlendiren araştırmalar olarak sıralanmaktadır (Bıkmaz, 2002).



Bandura'nın (1977) orijinal çalışmasından bu yana, özyeterlik teorisi, eğitim ortamlarında çeşitli sınıf düzeylerine (örneğin, ilkokul, lise ve üniversite), içerik alanlarına (okuma, yazma, matematik, fen) ve öğrenci yetenek düzeylerine (ortalama, yetenekli) uygulanmıştır. Araştırmacılar, kişisel ve çevresel (öğretimsel, sosyal) faktörlerin özyeterliği nasıl etkilediğini ve özyeterliğin öğrenme, motivasyon ve başarıyı nasıl etkilediğini incelemiştir. Eğitsel özyeterlik araştırması başlarda öğrencilere odaklanmış olsa da, öğretmenlerin etkinliğinin rolü üzerine artan oranda araştırmalar yapılmaktadır.

Bandura'nın özyeterlik inancının kaynaklarının eğitim yaşantısındaki etkileri şöyledir. Öğrenciler başarılı performans deneyimlerinden, bağımsız (gözlemsel) deneyimlerden, ikna biçimlerinden ve fizyolojik tepkilerden özyeterliklerini anlamak için bilgi edinirler. Öğrencilerin kendi performansları, özyeterliklerini değerlendirmek için onlara güvenilir kılavuzlar sunar. Başarılar ve başarısızlıklar akademik özyeterliği etkiler, ancak güçlü bir özyeterlik duygusu geliştirildiğinde, bir başarısızlığın fazla bir etkisi olmayabilir. Öğrenciler ayrıca sınıftaki sosyal karşılaştırmaları yoluyla başkalarının bilgisinden özyeterlik bilgisi edinirler. Kendine benzer kişiler karşılaştırma için en iyi temeli sunmaktadır. Akranlarını gözlemleyen öğrenciler, bir görevi gerçekleştirebileceklerine inanmaya yatkındırlar. Öğrenciler genellikle öğretmenlerden ve velilerden bir görevi yerine getirebileceklerine dair ikna edici bilgiler ve "Bunu yapabilirsiniz" gibi telkinler alırlar. Olumlu geribildirim özyeterliği artırır. Öğrenciler ayrıca fizyolojik reaksiyonlardan (örneğin kalp atış hızı, terleme) yeterlik bilgisi edinirler. Anksiyeteye işaret eden belirtiler, birinin üstlendiği görev için becerilerden yoksun olduğu anlamına gelebilir. Öğrenci kendini yetersiz hissettiğinde olumsuz duygular ortaya çıkabilir ve depresyon gibi olumsuzluklara yol açabilir (Çubukçu, 2008).

Bu kaynaklardan edinilen bilgiler özyeterliği otomatik olarak etkilemese de bilişsel olarak değerlendirilir ve öğrenci özyeterliği hakkında bilgi edinmemize yardımcı olur. Yine Bandura'nın bahsettiği davranışların oluşumunda etkili olan iki boyuttan biri olan kişisel özyeterlik inançları, öğretmenin etkili bir öğretme için gerekli eylemleri sergileyebileceği konusunda sahip olduğu inanç ve yargıdır. Sonuç beklentisi ise öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine ve öğrencilerin başarılarını arttırabileceğine olan inancını yansıtmaktadır (Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin bireysel olarak, eğitimde ulaşılması istenen hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri planlayabilmeleri, organize edebilmeleri ve gerçekleştirebilmeleri için kendi inanışları şeklinde kavramsallaştırılabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenin mesleki özyeterliğini, bir öğretmenin profesyonel becerilerinin yanında, öğrencilerde arzulanan sonuçları (bağlılık ve öğrenme gibi) gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır. Ashton ve Webb (1986) tarafından öğretmen özyeterliği, öğrencinin becerileri ile motivasyonlarının zayıf olması gibi dışsal faktörlere karşılık etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olduğuna dair duyulan inanç şeklinde ifade edilmektedir (akt. Rastegar ve Moradi, 2016). Öğretmenler tarafından meslek kapsamında ortaya çıkan yeterliliklerin karşılanması, bunlara yönelik iyi eğitim almalarına ek olarak mesleklerinin gereği olarak ortaya çıkan görev ve sorumlulukları yerine getirebilecekleri inançlarına bağlı olmaktadır. S Klassen ve Chiu tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik inancı ile ilişkili olarak öğretim süreçlerine dair ortaya koydukları gayretin, hedeflerin ve arzunun düzeyinde değişimlerin meydana geldiği ifade edilmiştir. (Klassen ve Chiu, 2010).

### **2.13. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE YAPILAN YURTIÇİ VE YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR**

Enochs ve Riggs (1990) sınıf öğretmen adaylarına güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmek istemişler ve bu amaçla Kansas ve Kaliforniya Üniversitelerinden toplam 212 ilköğretim öğretmen adayı ile bir araştırma yapmışlardır. Elde edilen bulgulara bakıldığında ölçeğin 23 madde ve iki alt boyutlu son hali ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Enochs ve Riggs, ilköğretim öğretmen adaylarından fen öğretimine yönelik öz-yeterliği yüksek olanların aktivite esaslı fen öğretimi yapmaya yatkın olduklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak fen öğretiminde özyeterlik inancının, öğretmen adaylarının tabi oldukları fen eğitimiyle ilişkili olduğunu ve öğretmen adaylarının özyeterlik inancı ve sonuç beklentilerini pozitif olarak

etkileyen tecrübeler yaşamaları gerektiğini, bunun için de öğretim planların da bu doğrultuda şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Scharmman ve Orth Hampton (1995), yaptıkları çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına etkisini incelemişlerdir. Öntest - sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarında 84 sınıf öğretmeni adayından elde ettikleri sonuçlara göre iyi organize edilmiş işbirlikli öğrenmeye dayalı bir öğretimin öğretmen adaylarının özyeterlik inancını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bulucu (2003), özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde arzu edilmeyen davranışların önlenmesinde olumlu, etki oranı yüksek ve çok daha uzun vadeli yöntemlere eğilim gösterdiklerini; özyeterlik duygusu düşük olan öğretmenlerin ise olumlu yöntemlerin aksine fiziksel olarak cezalandırma, bağırma ve emretme gibi uzun soluklu olmayan çözüm süreçlerine yöneldikleri görülmüştür.

Enochs ve Riggs'in (1990) geliştirdikleri, fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeğinin 342 fen bilimleri öğretmen adayı üzerinde uygulanması sonucu elde edilen bulgular, fen öğretiminin öğrencilerin özellikle kişisel özyeterlikleri kapsamında olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmışlardır(akt. Özdemir, 2008).

Özdemir (2008)'in sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesine ilişkin bazı değişkenlerin etkisini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, öğretim süreçlerinin birtakım boyutlarına yönelik özyeterlik inançlarının öğrenimin görüldüğü bölüm, tercihlerde kaçınıcı sırada olduğu, cinsiyet gibi değişkenlere paralel olarak önemli düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan 3.sınıf öğrencileri üzerinden bir çalışma yürüten Çetin (2008), öğrenciler tarafından alınmış olan derslerin özyeterlik inançlarına yönelik etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çetin, bu çalışma kapsamında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenimini sürdüren 89 sınıf öğretmenliği öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında lise türü ve cinsiyete göre özyeterlik inancının fen öğretimine yönelik ortaya çıkması beklenen sonuç kategorilerinin boyutları arasında farklılaşmaların meydana gelmediği görülmektedir.

Çobanoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan "Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Programı Uygulamasının Yordaayıcıları Olarak Öğretmen Özyeterlik ve

Öğretmen İnançları” adlı çalışmada genel hatları ile özyeterlik ve inanç kavramlarının okul öncesi öğretmenlerinde öğretmenlik ve özyeterlik inançlarının okul öncesinde eğitim gören adayların eğitim programını içeriklerin seçimi ve öğrenme süreci bakımından önemli düzeyde etkilediğini ve öğretmenlerin demografiklerinin ise yalnızca öğrenme süreçlerinin uygulanmasına önemli bir katkı sağladığını göstermiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine karşı geliştirdikleri tutumlar arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Karaduman ve Emrahoğlu (2011), çalışmalarında sınıf öğretmen adaylarının fen öğretiminde özyeterlik inançları ve bu inançlara etki eden faktörleri araştırmışlardır. 155 sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, alan ve lise türünü kullanmışlardır. Fen öğretiminde özyeterlik inancının bu değişkenler açısından farklılık göstermediğini, sonuç beklentisinin sınıf düzeyi ile orantılı olduğunu saptamışlardır. Ağırlıklı olarak yabancı dil eğitimi verilen liseden mezun olan öğrencilerin, genel liseyi bitiren öğrencilere göre sonuç beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Önen ve Muşlu Kaygısız (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının fen öğretiminde özyeterlik inanç seviyelerini ve bu inanç hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 40 Bu doğrultuda fen bilgisi alanında eğitim alan öğretmen adayları üç dönem süresince değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Geliştirilen ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, adayların den öğretim süreçlerinde öz yeterliliklerinin genel olarak “iyi” düzeyde belirlendiği ve fen öğretimine dair öğretmen adaylarının kendilerini ise kabul edilebilir seviyede gördükleri sonucu elde edilmiştir. Görüşmelerin sonucunda öğretmen adaylarının kendilerinin geleceğin başarılı öğretmenleri olarak gördüklerini ve fen öğretim süreçlerinde kullanılmakta olan yöntemleri yerinde ve zamanında, etkili bir şekilde uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Şenel (2014) okul öncesi öğretmenleri içerisinde öz yeterlilik algısı üzerinden tükenmişlik seviyesini etkileme gücünü incelediği araştırmasında özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir.

Karabacak (2014) öğretmen özerkliğini ve öğretmen özyeterliğini bazı değişkenlere göre incelemiş öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algılarını oldukça yeterli düzeyde bulmuştur. Bulgulara göre kişisel ve mesleki gelişim ve özerklik ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğin birlikte artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Türedi (2015) özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin özyeterlik benlik saygısı ve atılganlık düzeylerini cinsiyet ve tecrübe sürelerine göre incelemiş, bu değişkenlerin öğretmen özyeterliği açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evren, örneklem, veri toplama araçları ve araştırma verilerinin istatistiksel analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada aday öğretmenlerin 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı itibariyle uygulamaya konan MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programına yönelik tutumlarının ve mesleki özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle herhangi bir dış müdahaleye maruz bırakmaksızın betimlemeyi amaçlayan metodolojik yaklaşımdır (Büyüköztürk, ve ark., 2008).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim öğretim döneminde Siirt il merkezi ve ilçelerine atanan 587 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış olup örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmaya katılmak konusunda istekli ve müsait olan aday öğretmenlerle yüz yüze görüşülüp anket uygulanarak ve elektronik posta aracılığıyla toplamda 492 aday öğretmene ulaşılmıştır. Bunlardan 16 ölçek eksik veya özensiz doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmada 476 ölçek analize alınmıştır. Bu durumda 587 aday öğretmenden 476'sına ulaşılmıştır. Bu sayı evrenin % 81'ini oluşturmaktadır.

#### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri analizi için nicel yöntem; veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır ve katılımcılarla yüz yüze görüşülerek ve online form ile veri toplanması sağlanmıştır. Anket bölümleri aşağıdaki gibidir:

1. Aday Öğretmen Bilgi Formu (EK 1)
2. Aday Öğretmen Tutum Ölçeği (EK 2)

### 3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Ek 3)

Aday Öğretmen Bilgi Formunda yer alan bilgiler katılımcıların cinsiyetini, yaş durumunu, medeni durumunu, görev yapılan okul türü durumunu, branşlarını ve mezuniyet yılını öğrenmeye yönelik ifadeleri içermektedir. Bu bölüm toplamda 6 (altı) adet sorudan oluşmaktadır.

*Aday Öğretmen Tutum Ölçeği (AÖTÖ)*, Gencer (2017) tarafından Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan kişilerin yetiştirme programı ile ilgili görüşlerini saptamak ve tutumlarını belirlemek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Geliştirilen ölçme aracı Gencer (2017)'in çalışmasında 129 aday öğretmene uygulanmıştır. Ölçek toplamda 25 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait alt boyutlar, Gencer (2017)'in çalışmasındaki ve bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Gencer (2017) Cronbach Alpha	Bu çalışmadaki Cronbach Alpha
Program İçeriği Alt Boyutu	9-10-11-12-13-14-15-16	0,88	0,81
Sosyal Destek Alt Boyutu	22-23-24-25	0,88	0,87
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	17-18-19	0,91	0,87
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	2-3-4-7-8	0,72	0,70
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	1-5-6-9	0,79	0,70
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	20-21	0,71	0,77
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	25 madde	0,89	0,89

Ölçek maddeleri 5'li likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmiş; "Hiç Katılmıyorum (1,00-1,79)", "Katılmıyorum (1,80-2,59)", "Kararsızım (2,60-3,39)", "Katılıyorum (3,40-4,19)" ve "Tamamen Katılıyorum (4,20-5,00)" olarak düzenlenmiştir. Ölçekten en fazla 125 (25x5) puan; en düşük ise 25 puan (1x25) alınabilmektedir. Ölçek maddeleri arasında ters ifade yer almamaktadır.

**Öğretmen Özyeterlik Ölçeği** Çapa ve ark. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve öğretmenlerin özyeterlik seviyelerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin orijinal hali Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ölçek toplamda 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait alt boyutlar, Çapa ve ark. (2005)'nin çalışmasındaki ve bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Ölçeğin Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Alt Boyutu güvenirlik katsayısı düşük çıktığından, güvenirliği yükseltecek madde çıkarımı için yapılan kontrolde madde 11'in ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir

**Tablo 2.** Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Çapa ve ark.(2005) Cronbach Alpha	Bu çalışmadaki Cronbach Alpha
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	1-2-4-6-9-12-14-22	0,82	0,81
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	7-10-17-18-20-23-24	0,86	0,79
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	3-5-8-13-15-16-19-21	0,84	0,84
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	23	0,93	0,92

Ölçek maddeleri 5'li likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmiş; "Yetersiz (1,00-1,79)", "Çok Az Yeterli (1,80-2,59)", "Biraz Yeterli (2,60-3,39)", "Oldukça Yeterli (3,40-4,19)" ve "Çok Yeterli (4,20-5,00)" olarak düzenlenmiştir. Ölçekten en fazla 115 (23x5) puan; en düşük ise 23 puan (1x23) alınabilmektedir.

### 3.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Aday öğretmenlerle gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS 20 programı kullanılmıştır. Aday öğretmenlerin kişisel bilgileri dağılımı frekans ve yüzde ile gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden alınan puanların normal dağılıma uyma durumlarının incelenmesinde



Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup, her iki ölçekten elde edilen puanların normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Bu sebeple gruplar arası farklılığın araştırılmasında nonparametrik testler kullanılmış olup, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testine başvurulmuştur. Üç ve üçten fazla gruplu değişkenlerde farklılaşan grupların tespitinde parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn's testi kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde %95 güven aralığı dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmada yer alan ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmış olup, Cronbach Alpha katsayısının güvenilirlik düzeyi tespitinde aşağıda yer alan aralıklar referans alınmıştır (Özdamar, 2004):

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonrasında ulaşılan bulguların istatistiksel çözümlmelerine ve tablolara, bunların sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. ADAY ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE AİT BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Siirt ilinde görev yapan aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların onların kişisel bilgilerine göre farklılık gösterme durumları araştırılmış, aday öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımı gösterilmiş ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Aday öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait bulguların dağılımları yüzde ve frekans olarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular**

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	292	61,3
	Erkek	184	38,7
Yaş	21-25 yaş	184	38,7
	26-30 yaş	209	43,9
	31 yaş ve üzeri	83	17,4
Medeni Durumu	Evli	136	28,6
	Bekâr	340	71,4
Görev Yapılan Okul Türü	Okul öncesi	31	6,5
	İlkokul	113	23,7
	Ortaokul	204	42,9
	Lise	128	26,9
Mezuniyet Yılı	2010 yılı ve öncesi	35	7,4
	2011-2014 yılı arası	132	27,7
	2015-2018 yılı arası	309	64,9

Tablo 3'ün devamı.

Aday Öğretmenlerin Branşı	Okul Öncesi	44	9,2
	Sınıf Öğretmeni	78	16,4
	Türkçe Öğrt	48	10,1
	İlköğretim Matematik Öğrt	37	7,8
	Fen ve Teknoloji Öğrt	25	5,3
	Sosyal Bilgiler Öğrt	22	4,6
	İngilizce	51	10,7
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	22	4,6
	Beden Eğitimi	20	4,2
	Bilişim Teknolojileri	13	2,7
	Rehberlik	22	4,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	16	3,4
	Lise Matematik	12	2,5
	İHL Meslek Dersleri	18	3,8
	Diğer	48	10

Aday öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde %61,3'ünün kadın ve %38,7'sinin erkek olduğu, %43,9'unun 26-30 yaş arasında, %38,7'sinin 21-25 yaş arasında ve %17,4'ünün 31 yaş ve üzerinde olduğu, %71,4'ünün bekâr ve %28,6'sının evli olduğu, görev yapılan okul türüne göre dağılımları incelendiğinde %42,9'unun ortaokulda, %26,9'unun lisede, %23,7'sinin ilkokulda ve %6,5'inin okul öncesi kurumlarda görev yaptığı tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin mezuniyet yılına göre dağılımları incelendiğinde %64,9'unun 2015-2018 yılları arasında, %27,7'sinin 2011-2014 yılları arasında ve %7,4'ünün 2010 yılı ve öncesinde mezun olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların branşına göre dağılımları incelendiğinde %16,4'ünün Sınıf Öğretmeni, %10,7'sinin İngilizce, %10,1'inin Türkçe, %9,2'sinin Okul Öncesi, %7,8'inin İlköğretim Matematik, %5,3'ünün Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji Öğretmeni), %4,6'sının Sosyal Bilgiler Öğrt, %4,6'sının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %4,6'sının Rehberlik, %4,2'sinin Beden eğitimi, %3,8'inin İHL Meslek Dersleri, %3,4'ünün Türk Dili ve Edebiyatı, %2,7'sinin Bilişim Teknolojileri, %2,5'inin Lise Matematik, %10'unun diğer branşlarda (Fizik, Kimya, Biyoloji, Almanca, Giyim Teknolojileri, Müzik, Görsel Sanatlar, Çocuk Gelişimi) olduğu belirlenmiştir.

## 4.2. ADAY ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ VE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1.Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların normal dağılıma uyma durumları Tablo 4'te incelenmiştir.

**Tablo 4.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi

Alt Boyutlar	D	sd	p
Program İçeriği Alt Boyutu	0,064	476	0,000
Sosyal Destek Alt Boyutu	0,172	476	0,000
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	0,182	476	0,000
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	0,158	476	0,000
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	0,174	476	0,000
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	0,225	476	0,000
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	0,069	476	0,000

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalamasının normal dağılım gösterme durumlarının incelenmesinde kullanılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu durumda aday öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların onların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumları non-parametrik testlerle incelenmiştir.

Aday öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Aday Öğretmenlerin Programa Yönelik Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Min.	Maks.	Katılım Düzeyi
Program İçeriği Alt Boyutu	476	3,79	0,60	1,00	5,00	Katılıyorum
Sosyal Destek Alt Boyutu	476	4,01	0,81	1,00	5,00	Katılıyorum
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	476	4,00	0,92	1,00	5,00	Katılıyorum
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	476	4,06	0,64	1,00	5,00	Katılıyorum
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	476	4,07	0,65	1,00	5,00	Katılıyorum
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	476	4,25	0,80	1,00	5,00	Tamamen katılıyorum
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	476	3,84	0,55	1,44	5,00	Katılıyorum

Aday öğretmenlerin program içeriği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=3,79$  ( $ss=0,60$ ; katılıyorum); sosyal destek alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,01$  ( $ss=0,81$ ; katılıyorum); danışmanla ilişki alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,00$  ( $ss=0,92$ ; katılıyorum); kişisel-mesleki farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,06$  ( $ss=0,0,64$ ; katılıyorum); mesleki yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,07$  ( $ss=0,65$ ; katılıyorum); kurum içi iletişim alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,25$  ( $ss=0,80$ ; tamamen katılıyorum); Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X=3,84$  ( $ss=0,55$ ; katılıyorum) olarak belirlenmiştir.

#### **4.2.2.Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların normal dağılıma uyma durumları Tablo 6'da incelenmiştir.

**Tablo 6.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi

Alt Boyutlar	İstatistik	sd	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	0,072	476	0,000
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	0,081	476	0,000
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	0,085	476	0,000
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	0,049	476	0,008

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalamasının normal dağılım gösterme durumlarının incelenmesinde kullanılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu durumda aday öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların onların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumları non-parametrik testlerle incelenmiştir.

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ait ortalama, standart sapma ve değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Maks.	Algı Düzeyi
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	476	3,78	0,49	1,38	5,00	Oldukça Yeterli
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	476	3,93	0,50	2,14	5,00	Oldukça Yeterli
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	476	3,92	0,51	1,38	5,00	Oldukça Yeterli
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	476	3,87	0,45	1,78	5,00	Oldukça Yeterli

Aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=3,78$  ( $ss=0,49$ ; oldukça yeterli); öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=3,93$  ( $ss=0,50$ ; oldukça

yeterli); sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=3,92$  ( $ss=0,51$ ; oldukça yeterli) ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X=3,87$  ( $ss=0,45$ ; oldukça yeterli) olarak belirlenmiştir.

### 4.3. ADAY ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ VE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI PUANLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

#### 4.3.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutu Puanlarının Onların Kişisel Bilgilerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean Rank	U	p
Program İçeriği Alt Boyutu	Kadın	292	229,69	24292,00	0,078
	Erkek	184	252,48		
Sosyal Destek Alt Boyutu	Kadın	292	230,80	24617,00	0,118
	Erkek	184	250,71		
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	Kadın	292	240,58	26256,50	0,671
	Erkek	184	235,20		
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	Kadın	292	233,51	25408,00	0,315
	Erkek	184	246,41		
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	Kadın	292	227,78	23732,50	0,030
	Erkek	184	255,52		
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	Kadın	292	232,22	25031,00	0,186
	Erkek	184	248,46		
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	Kadın	292	230,08	24406,00	0,092
	Erkek	184	251,86		

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu aday öğretmenlerin mesleki yetkinlik alt boyutu puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir (U=23732,50 p<0,05). Buna göre erkeklerin (Mean Rank=255,52) mesleki yetkinlik alt boyutu puanları kadınlardan (Mean Rank=227,78) daha yüksek bulunmuştur. Aday öğretmenlerin diğer alt boyutlardan ve Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Yaş Durumu	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Program İçeriği Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	231,02	0,912	0,634	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	242,48			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	245,06			
Sosyal Destek Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	221,61	6,472	0,039	1-3
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	242,47			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	265,94			
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	234,92	6,358	0,042	2-3
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	228,44			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	271,78			
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	230,21	1,539	0,493	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	240,42			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	252,06			
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	229,04	2,044	0,360	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	248,32			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	234,77			
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	243,42	1,807	0,405	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	229,75			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	249,63			
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	231,20	3,595	0,166	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	234,70			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	264,27			

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış



oldukları puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aday öğretmenlerin sosyal destek ve danışmanla ilişkisi alt boyutları puanlarının yaşa göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=6,472$   $p<0,05$ ;  $X^2=6,358$   $p<0,05$  ). Aday öğretmenlerin sosyal destek ve danışmanla ilişkisi alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşma gösterdiği grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Dunn's testi sonucuna göre 21-25 yaş arasındaki aday öğretmenlerin (Mean Rank=221,61) sosyal destek alt boyutu puanları 31 yaş ve üzerinde olanlardan (Mean Rank=265,94) daha düşük; 26-30 yaş arasındaki aday öğretmenlerin (Mean Rank=228,44) danışmanla ilişkisi alt boyutu puanları 31 yaş ve üzerinde olanlardan (Mean Rank=271,78) daha düşük bulunmuştur. Aday öğretmenlerin diğer alt boyutlardan ve Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Mean Rank	U	p
Program İçeriği Alt Boyutu	Evli	136	237,87	23034,50	0,950
	Bekâr	340	238,75		
Sosyal Destek Alt Boyutu	Evli	136	250,89	21435,00	0,206
	Bekâr	340	233,54		
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	Evli	136	250,20	20168,50	0,056
	Bekâr	340	229,82		
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	Evli	136	236,47	22843,50	0,837
	Bekâr	340	239,31		
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	Evli	136	233,17	22394,50	0,588
	Bekâr	340	240,63		
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	Evli	136	253,01	21147,00	0,125
	Bekâr	340	232,70		
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	Evli	136	250,85	21440,00	0,215
	Bekâr	340	233,56		

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu medeni duruma göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Du nn's Tes t
Program İçeriği Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	225,53	3,275	0,351	
	İlkokul	113	254,73			
	Ortaokul	204	240,41			
	Lise	128	224,27			
Sosyal Destek Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	208,84	5,027	0,170	
	İlkokul	113	248,00			
	Ortaokul	204	248,16			
	Lise	128	221,89			
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	240,27	2,830	0,419	
	İlkokul	113	224,90			
	Ortaokul	204	236,26			
	Lise	128	253,65			
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	250,84	4,685	0,196	
	İlkokul	113	244,62			
	Ortaokul	204	247,16			
	Lise	128	216,30			
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	225,79	5,237	0,155	
	İlkokul	113	256,61			
	Ortaokul	204	242,90			
	Lise	128	218,58			
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	Okul Öncesi	31	225,44	0,500	0,919	
	İlkokul	113	239,27			
	Ortaokul	204	241,78			
	Lise	128	235,77			
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	Okul Öncesi	31	231,73	1,175	0,759	
	İlkokul	113	246,45			
	Ortaokul	204	241,23			
	Lise	128	228,77			

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu okul türüne göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyet yılı değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezuniyet Yılına Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Yılı	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Program İçeriği Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	261,39	1,797	0,407	
	2011-2014	132	245,32			
	2015-2018	309	233,00			
Sosyal Destek Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	255,29	3,794	0,150	
	2011-2014	132	254,81			
	2015-2018	309	229,63			
Danışmanla İlişkisi Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	251,86	2,651	0,266	
	2011-2014	132	252,26			
	2015-2018	309	231,11			
Kişisel-Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	260,47	1,766	0,414	
	2011-2014	132	245,58			
	2015-2018	309	232,99			
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	244,43	0,205	0,902	
	2011-2014	132	241,65			
	2015-2018	309	236,48			
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	2010 yıl ve öncesi	35	240,10	0,040	0,980	
	2011-2014	132	240,14			
	2015-2018	309	237,62			
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	2010 yıl ve öncesi	35	260,51	2,865	0,239	
	2011-2014	132	250,55			
	2015-2018	309	230,86			

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların mezuniyet yılı değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu mezuniyet yılına göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların branş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Branş Durumu	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Program İçeriği Alt Boyutu	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	228,31	25,392	0,031	14-3 14-6
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	228,53			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	259,86			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	197,59			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	195,06			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	278,68			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	218,32			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	209,14			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	191,38			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	241,00			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	186,27			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	226,97			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	190,21			
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	136,17			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	266,54			
Sosyal Destek Alt Boyutu	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	228,10	29,706	0,058	
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	224,79			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	253,02			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	203,73			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	215,46			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	284,34			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	194,17			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	235,11			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	211,58			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	232,62			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	175,52			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	191,75			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	320,83			
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	169,86			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	163,08			
Danışmanla İlişkisi Alt	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	236,66	22,867	0,062	
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	194,72			

Boyutu	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	251,61			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	200,31			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	238,16			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	197,70			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	241,92			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	197,45			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	205,40			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	205,19			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	179,52			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	202,00			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	313,50			
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	226,39			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	262,50			
	Kişisel- Mesleki Farkındalık Alt Boyutu	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	229,31		
		Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	226,17		
Türkçe <sup>(3)</sup>		48	240,11			
İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>		37	195,86			
Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>		25	216,94			
Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>		22	288,84			
İngilizce <sup>(7)</sup>		51	212,11			
Din Kültürü <sup>(8)</sup>		22	179,89	23,269	0,056	
Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>		20	205,38			
Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>		13	252,15			
Rehberlik <sup>(11)</sup>		22	222,09			
Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>		16	220,84			
Lise Matematik <sup>(13)</sup>		12	206,00			
İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>		18	135,44			
Diğer <sup>(15)</sup>		48	270,75			
Mesleki Yetkinlik Alt Boyutu	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	218,70			
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	229,96			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	266,84	30,940	0,006	
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	202,12		14-3	
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	187,30		14-6	
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	295,45			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	204,96			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	200,45			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	191,25			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	237,46			

	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	207,25		
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	235,09		
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	221,46		
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	126,75		
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	246,29		
Kurum İçi İletişim Alt Boyutu	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	212,33		
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	219,69		
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	236,86		
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	167,85		
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	209,22		
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	221,00		
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	225,34		
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	235,66	18,189	0,198
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	216,55		
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	267,62		
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	238,11		
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	224,97		
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	277,71		
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	172,00		
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	259,67		
Aday Öğretmen Tutum Ölçeği	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	242,20		
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	218,49		
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	252,97		
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	188,76		
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	204,62		
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	256,57		
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	215,88		
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	214,61	22,194	0,075
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	206,35		
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	254,35		
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	184,09		
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	213,88		
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	273,04		
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	139,06		
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	251,50		

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların branş değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için

yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aday öğretmenlerin program içeriği ve mesleki yetkinlik alt boyutları puanlarının branşa göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=25,392$   $p<0,05$ ;  $X^2=30,940$   $p<0,05$ ). Aday öğretmenlerin program içeriği ve mesleki yetkinlik alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşma gösterdiği grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Dunn's testi sonucuna göre İHL Meslek Dersleri branşında olanların (Mean Rank=136,17) program içeriği alt boyutu puanları Türkçe (Mean Rank=259,86) ve Sosyal Bilimler (Mean Rank=278,68) branşlarında olanlardan daha düşük bulunmuştur. İHL Meslek Dersleri branşında olanların (Mean Rank=126,75) mesleki yetkinlik alt boyutu puanları Türkçe (Mean Rank=266,84) ve Sosyal Bilimler (Mean Rank=295,45) branşlarında olanlardan daha düşük bulunmuştur. Aday öğretmenlerin diğer alt boyutlardan ve Aday Öğretmen Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### **4.3.2.Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutu Puanlarının Onların Kişisel Bilgilerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean Rank	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Kadın	292	240,97	26143,50	0,621
	Erkek	184	234,58		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	Kadın	292	236,58	26304,50	0,701
	Erkek	184	241,54		
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Kadın	292	231,67	24869,50	0,171
	Erkek	184	249,34		
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Kadın	292	236,00	26134,50	0,617
	Erkek	184	242,46		

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için

yapılan Mann-Whitney U testi sonucu cinsiyete göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Yaş Durumu	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	224,95	4,429	0,109	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	240,85			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	262,61			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	231,96	4,539	0,103	
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	232,70			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	267,59			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	217,46	8,776	0,012	1-3
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	245,15			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	268,40			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	21-25 yaş <sup>(1)</sup>	184	222,14	6,236	0,044	1-3
	26-30 yaş <sup>(2)</sup>	209	241,66			
	31 yaş ve üzeri <sup>(3)</sup>	83	266,81			

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aday öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanlarının yaşa göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=8,776$   $p<0,05$ ;  $X^2=6,236$   $p<0,05$ ). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutundan ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşma gösterdiği grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Dunn's testi sonucuna göre 21-25 yaş arasında olan aday öğretmenlerin (Mean Rank=217,46) sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları 31 yaş ve üzerinde olanlardan (Mean Rank=268,40) daha düşük; 21-25 yaş arasında olan aday öğretmenlerin (Mean Rank=222,14) Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanları 31 yaş ve üzerinde olanlardan (Mean Rank=266,81) daha düşük bulunmuştur. Aday öğretmenlerin diğer alt boyutlardan aldıkları puanların yaş değişkenine göre %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir



Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Mean Rank	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Evli	136	259,10	20318,50	0,038
	Bekâr	340	230,26		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	Evli	136	245,93	22110,00	0,454
	Bekâr	340	235,53		
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Evli	136	262,74	19824,00	0,015
	Bekâr	340	228,81		
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Evli	136	258,86	20350,50	0,041
	Bekâr	340	230,35		

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonucu aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanlarının medeni duruma göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir (U=20318,50 p<0,05; U=19824 p<0,05; U=20350,50 p<0,05). Buna göre evli olan aday öğretmenlerin (Mean Rank=259,10) öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu puanları bekâr olanlardan (Mean Rank=230,26) daha yüksek; evli olan aday öğretmenlerin (Mean Rank=262,74) sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu puanlarının bekâr olanlardan (Mean Rank=228,81) daha yüksek; evli olan aday öğretmenlerin (Mean Rank=258,86) Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanlarının bekâr olanlardan (Mean Rank=230,35) daha yüksek bulunmuştur. Aday öğretmenlerin diğer alt boyutlardan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine açısından farklılaşma durumları Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	31	258,89	10,633	0,054	
	İlkokul <sup>(2)</sup>	113	242,19			
	Ortaokul <sup>(3)</sup>	204	253,89			
	Lise <sup>(4)</sup>	128	205,78			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	31	214,58	1,531	0,675	
	İlkokul <sup>(2)</sup>	113	238,61			
	Ortaokul <sup>(3)</sup>	204	244,90			
	Lise <sup>(4)</sup>	128	233,99			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	31	222,40	2,155	0,541	
	İlkokul <sup>(2)</sup>	113	233,92			
	Ortaokul <sup>(3)</sup>	204	248,70			
	Lise <sup>(4)</sup>	128	230,18			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	31	233,66	3,655	0,301	
	İlkokul <sup>(2)</sup>	113	239,56			
	Ortaokul <sup>(3)</sup>	204	249,94			
	Lise <sup>(4)</sup>	128	220,50			

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyet yılı değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Aday Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezuniyet Yılına Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Yılı	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	2010 yıl ve öncesi <sup>(1)</sup>	35	259,00	8,947	0,011	2-3
	2011-2014 yılı arası <sup>(2)</sup>	132	265,30			
	2015-2018 yılı arası <sup>(3)</sup>	309	224,73			

Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	2010 yıl ve öncesi <sup>(1)</sup>	35	227,91	7,017	0,030	2-3
	2011-2014 yılı arası <sup>(2)</sup>	132	265,34			
	2015-2018 yılı arası <sup>(3)</sup>	309	228,23			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	2010 yıl ve öncesi <sup>(1)</sup>	35	266,57	11,675	0,003	2-3
	2011-2014 yılı arası <sup>(2)</sup>	132	268,00			
	2015-2018 yılı arası <sup>(3)</sup>	309	222,72			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	2010 yıl ve öncesi <sup>(1)</sup>	35	252,23	11,071	0,004	2-3
	2011-2014 yılı arası <sup>(2)</sup>	132	270,16			
	2015-2018 yılı arası <sup>(3)</sup>	309	223,42			

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutlarının ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanlarının yaşa göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=8,947$   $p<0,05$ ;  $X^2=7,017$   $p<0,05$ ;  $X^2=11,675$   $p<0,05$ ;  $X^2=11,071$   $p<0,05$ ). Aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutlarından ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşma gösterdiği grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Dunn's testi sonucuna göre 2011-2014 yılları arasında mezun olanların (Mean Rank=265,30) öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu puanları 2015-2018 yılları arasında mezun olanlardan (Mean Rank=224,73) daha yüksek; 2011-2014 yılları arasında mezun olanların (Mean Rank=265,34) öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları 2015-2018 yılları arasında mezun olanlardan (Mean Rank=228,23) daha yüksek; 2011-2014 yılları arasında mezun olanların (Mean Rank=266,57) sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları 2015-2018 yılları arasında mezun olanlardan (Mean Rank=222,72) daha yüksek; 2011-2014 yılları arasında mezun olanların (Mean Rank=270,16) Öğretmen Özyeterlik Ölçeği puanları 2015-2018 yılları arasında mezun olanlardan (Mean Rank=223,42) daha yüksek bulunmuştur.

Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların branş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Aday Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyutlar	Branşı	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	254,03	46,202	0,000	12-1 12-3 12-9 12-10
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	226,92			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	258,16			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	215,22			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	240,60			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	249,73			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	173,54			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	192,23			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	272,73			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	289,65			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	223,07			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	110,00			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	198,46			
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	131,44			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	213,69			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	216,05	34,336	0,002	3-11 3-14
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	222,76			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	298,31			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	202,84			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	200,90			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	233,59			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	221,26			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	209,50			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	218,78			
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	266,65			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	160,68			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	182,75			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	247,29			

	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	156,19			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	181,63			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	209,45			
	Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>	78	225,46			
	Türkçe <sup>(3)</sup>	48	274,24			
	İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>	37	221,07			
	Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>	25	246,32			
	Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>	22	231,07			
	İngilizce <sup>(7)</sup>	51	184,15			
	Din Kültürü <sup>(8)</sup>	22	224,25	36,861	0,001	3-7
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	20	287,60			3-11
	Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>	13	271,58			
	Rehberlik <sup>(11)</sup>	22	155,98			
	Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>	16	150,94			
	Lise Matematik <sup>(13)</sup>	12	204,21			
	İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>	18	162,42			
	Diğer <sup>(15)</sup>	48	233,79			
	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Okul Öncesi <sup>(1)</sup>	44	228,68		
Sınıf Öğretmeni <sup>(2)</sup>		78	227,40			
Türkçe <sup>(3)</sup>		48	283,08			
İlköğretim Matematik <sup>(4)</sup>		37	211,45			
Fen Bilimleri <sup>(5)</sup>		25	230,76			
Sosyal Bilimler <sup>(6)</sup>		22	242,34	40,959		
İngilizce <sup>(7)</sup>		51	189,45	0,000		
Din Kültürü <sup>(8)</sup>		22	205,80			3-7
Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>		20	268,83			3-11
Bilişim Teknolojileri <sup>(10)</sup>		13	282,77			3-12
Rehberlik <sup>(11)</sup>		22	167,07			3-14
Türk Dili ve Edebiyatı <sup>(12)</sup>		16	132,34			
Lise Matematik <sup>(13)</sup>		12	217,83			
İHL Meslek Dersleri <sup>(14)</sup>		18	142,11			
Diğer <sup>(15)</sup>		48	208,46			

Aday öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların branş değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik alt boyutları ve öğretmen özyeterlik ölçeği puanlarının branşa göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=46,202$   $p<0,05$ ;  $X^2=34,336$   $p<0,05$ ;  $X^2=36,861$   $p<0,05$ ;  $X^2=40,959$   $p<0,05$ ). Aday öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik alt boyutları ve öğretmen özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşma gösterdiği grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Dunn's testi sonucuna göre Türk Dili ve Edebiyatı (Mean Rank=110,00) branşında olanların öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu puanlarının okul öncesi (Mean Rank=254,03), Türkçe (Mean Rank=258,16), Beden Eğitimi (Mean Rank=272,73), Bilişim Teknolojileri (Mean Rank=289,65) branşlarında olanlardan daha düşük; Türkçe (Mean Rank=298,31) branşında olanların öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları, Rehberlik (Mean Rank=160,68) ve İHL Meslek Dersleri (Mean Rank=156,19) branşında olanlardan daha yüksek; Türkçe (Mean Rank=274,24) branşında olanların sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları Rehberlik (Mean Rank=155,98) ve İngilizce (Mean Rank=184,15) branşında olanlardan daha yüksek; Türkçe (Mean Rank=283,08) branşında olan aday öğretmenlerin öğretmen özyeterlik ölçeği puanları İngilizce (Mean Rank=189,45), Rehberlik (Mean Rank=167,07), Türk Dili ve Edebiyatı (Mean Rank=132,34) ve İHL Meslek Dersleri (Mean Rank=142,11) branşında olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ

Aday öğretmenlerin MEB Aday öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili olarak, ölçeğin; program içeriği, sosyal destek, danışmanla ilişki, kişisel-mesleki farkındalık, mesleki yetkinlik alt boyutları ifadelerine katıldıkları, kurum içi iletişim alt boyutu ifadelerine tamamen katıldıkları ve ölçeğin tamamında yer alan ifadelere katıldıkları belirlenmiştir. Aday öğretmenler üzerine Gökulu'nun (2017) Çanakkale ilindeki aday öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili olumlu görüş bildirmeleri araştırma sonuçları ile benzerlik gösterse de Yılmaz'ın (2017) Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm önerileri başlıklı çalışmasında, katılımcıların program ile ilgili görüşleriyle farklılık göstermektedir. Topsakal ve Duysak'ın (2017) araştırmasına göre de aday öğretmenlerin yarısından fazlasının uygulamaları olumlu karşılaması araştırmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Özen, Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu (2019), Öztürk ve Yıldırım (2014), Öztürk (2016), Kozikoğlu ve Soyalp (2018) yaptıkları araştırmalarda çıkan aday öğretmen yetiştirme programı ile görüşler, araştırmamız ile benzerlik göstererek çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Aday öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri ile ilgili olarak, ölçeğin; öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu ifadelerine "oldukça yeterli" şeklinde katılım gösterdikleri, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ifadelerinin tamamına "oldukça yeterli" düzeyinde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin algıladıkları özyeterlik seviyelerinin yüksek olduğu ve mesleğe yönelik motivasyonlarının yeterli olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu Dalioğlu (2016), Levandowski (2005), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Gamsız, Yazıcı ve Altun (2013) Friedman ve Kass, (2002) Aylar ve Akşin (2011)'in yapmış oldukları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini yüksek seviyede algıladıkları görülmektedir. Ayrıca mesleğe yönelik donanım sağlamak için oluşturulmuş olan aday öğretmen kademesinde bulunan

bireylerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini başaracakları yönünde inançları bulunmaktadır. Bu durumda aday öğretmenlerin donanımlı bir öğretmen olabilmeleri için sahip olmaları gereken nitelikleri pozitif yönde algıladıkları söylenebilir.

Aday öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek aday öğretmenlerin kadın aday öğretmenlerden kendilerini mesleki olarak daha fazla yetkin gördükleri tespit edilmiştir. Arastaman (2014), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) de yaptıkları araştırmalarda, özyeterliğin cinsiyet değişkeni açısından değişimi ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu duruma sosyokültürel bir algı olan ataerkil yetiştirme tarzının erkekleri mesleki yetkinlik olarak kadın aday öğretmenlerden daha yüksek seviyede görmesine neden olduğu ifade edilebilir.

Aday öğretmenlerin yaş durumlarına göre aday öğretmen tutum ölçeğinden almış oldukları puanların sosyal destek ve danışmanla ilişki alt boyutlarına göre farklılaştığı ve 31 yaş ve üzerinde olan aday öğretmenlerin sosyal destek ve danışmanla olan ilişkilerde daha ılımlı ve motive olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızda aday öğretmenlerin medeni durumları, görev aldıkları okul türü ve üniversiteden mezun oldukları yıla göre aday öğretmen tutum ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanlarda farklılaşma tespit edilememiştir.

Çeşitli okullarda görev yapan aday öğretmenlerin aday öğretmen tutumlarının branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre İHL Meslek Dersleri branşında olanların program içeriği alt boyutu puanları Türkçe ve Sosyal Bilimler branşlarında olanlardan daha düşük; İHL Meslek Dersleri branşında olanların mesleki yetkinlik alt boyutu puanları Türkçe ve sosyal bilimler branşlarında olanlardan daha düşük bulunmuştur. Bu durumda İHL Meslek Dersleri branşında olan aday öğretmenlerin program içeriği ile ilgili eksikliklerinin olduğu ve mesleki yetkinlik konusunda motivasyon sağlamakta güçlük çektikleri söylenebilir.

Aday öğretmenlerin öz yeterlikleri yaşına göre incelendiğinde farklılaşma olduğu; 31 yaş ve üzerindeki aday öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlikleri 21-25 yaş arasındaki aday öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Gömlüksiz ve Serhatoğlu (2013) ve Çetin (2011) de yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeni açısından bu bulguyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen özyeterlik ölçeği toplam puanları da benzer şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre



26-30 yaş aralığında olan bireylerin karakter yapısı olarak belli bir olgunlukta olduğu ve bu durumun mesleki yaşantıya da yansıdığı ifade edilebilir. Benzer şekilde 2011-2014 yılları arasında mezun olan aday öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri 2015-2018 yılları arasında mezun olanlardan daha yüksek bulunmuş ve yaşa bağlı gerekçe ile bu durumun açıklanabileceği düşünülmüştür.

Aday öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğretmen özyeterlik seviyelerine bakıldığında evli olan aday öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin bekâr olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durumda evli aday öğretmenlerin bekâr olanlara göre meslek yaşantılarına nispeten daha kolay odaklanabildikleri, öz yeterliklerini daha yüksek seviyede algıladıkları söylenebilir.

Son olarak aday öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlik düzeylerinin farklılaşma durumları incelenmiş ve Türk Dili ve Edebiyatı branşında olanların öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu puanlarının, Okul Öncesi, Türkçe, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri branşlarında olanlardan daha düşük; Türkçe branşında olanların öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları Rehberlik ve İHL Meslek Dersleri branşında olanlardan daha yüksek; Türkçe branşında olanların sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutu puanları rehberlik ve İngilizce branşında olanlardan daha yüksek; Türkçe branşında olan aday öğretmenlerin öğretmen özyeterlik ölçeği puanları İngilizce, Rehberlik, Türk dili ve edebiyatı ve İHL Meslek Dersleri branşında olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

## 5.2.ÖNERİLER

### **Araştırmacılara Yönelik:**

Bu çalışma Siirt il sınırları içerisindeki çeşitli okullarda görev yapan aday öğretmenlerle yapılmış olup, elde edilen bulgular Siirt ilindeki devlet okulları ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple daha yaygın bir genellemenin yapılabilmesi adına daha büyük evren ve örnekleme sahip gruplarla da benzer bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; benzer şekilde özyeterlik algılarının da oldukça yeterli şekilde ifade edildiği belirlenmiştir. Buna göre aday öğretmenlerin ortalama katılımlarına göre özyeterlik seviyeleri iyi olduğundan, farklılaşmanın olduğu gruplarda bunun nedeninin daha iyi algılanabilmesi için daha derinlemesine nitel çalışmalar yapılması tavsiye edilebilir.

Çalışmamızda aday öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek aday öğretmenlerin kadın aday öğretmenlerden kendilerini mesleki olarak daha fazla yetkin gördükleri tespit edilmiştir. Bu durumun sebeplerinin araştırılıp, cinsiyetten kaynaklı mesleki yeterlik farklılığının ortadan kaldırılması önerilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığınca uygulanan Aday öğretmen Yetiştirme Programının uygulamada nasıl yürütüldüğü, süreç içerisinde aday öğretmen, danışman ve yöneticilerin karşılaştığı problemlerin tespit edilmesi, programın yürütüldüğü okullar, ilçeler ve iller arasındaki uygulama farklılıklarının belirlenmesi ve iyi örneklerin yaygınlaştırılması, programın etkililiğinin artırılması ve amacına hizmet etmesi adına aday öğretmenler ve aday öğretmen yetiştirme programı üzerine geniş çaplı nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

### **Uygulayıcılara Yönelik:**

Aday öğretmenlere almış oldukları eğitim faaliyetlerini benimseyebilmeleri adına meslek ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek faaliyetler planlanabilir.

İleride aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalarda aday öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini geliştirecek faaliyetlerin programa eklenmesi tavsiye edilebilir.

**Politika Geliştiricilere Yönelik:**

Çalışmamızda çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İHL Meslek Dersleri branşında olanların program içeriği alt boyutu puanları Türkçe ve sosyal bilimler branşlarında olanlardan daha düşük; İHL Meslek Dersleri branşında olanların mesleki yetkinlik alt boyutu puanları Türkçe ve sosyal bilimler branşlarında olanlardan daha düşük bulunmuştur. Bu durumda İHL Meslek Dersleri branşında olan aday öğretmenlerin program içeriği ile ilgili eksikliklerinin giderilmesi ve mesleki yetkinlik konusunda motivasyonlarının sağlanması tavsiye edilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların aday öğretmen sürecinde olan bireylerin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanabilmeleri ve eksikliklerin giderilmesi için bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca uygulamaya konan programın aday öğretmenlik sürecine kazandırdığı dinamizm, mesleğine yeni başlayan aday öğretmenlerin öğretmenliği özümsemeleri ve uyum göstermeleri açısından olumlu bir gelişme olduğundan programın bilhassa aday öğretmenler ve uzman görüşleri doğrultusunda, genel çerçevesi korunarak mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öneri ve ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesi tavsiye edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education* 16(4), 247-254.
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sistemi Üzerine Aday Öğretmenlerin Değerlendirmeleri / Preservice Teachers’ Reviews on Preservice Teacher Training System. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 15-30.
- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V., Macri, C. (2014). Attitude Towards Teaching Profession. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 628 - 632.
- Arastaman, G. (2014). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217
- Aycan, H. Ş. (2015). Liselere Öğretmen Yetiştirmede Geri Adım: Yüksek Öğretmen Okullarından Pedagojik Formasyon Kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-972.
- Aylar, F., Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12( 3), 299-313
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul- Okul Geliştirme, Kuram Uygulama Ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977).Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Osychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, Ramachauran, VS. Ed. New York: Academic Pres.81.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M., Leavy, A., Smyth, E., Watson, D. (2015). Review of The Droichead Teacher İnduction Pilot Programme. *Esri Paper No:514*
- Baysal, Z. N., Ada, S. (2013). *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Özyeterlik İnanıcı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Breaux, A. L., Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: how to train, support, and retain new teachers*. USA: Harry K. Wong Publications.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24
- Bulut, İ., Oral B. (2011). Self-Efficacy Perceptions Regarding Teaching Profession:The Case of Faculty of Science, Letters, Theology and FineArts Graduates Attending Pedagogic Formation Program, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3),1-18
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E.,Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coladarci, T. (1992). Teachers Sense Of Efficacy And Commitment To Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The Development And Validation Of A Turkish Version Of Teachers Sense Of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Özyeterlik İnançlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.
- Çetin, F. (2011) Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher Self-Efficacy And Teaching Beliefs As Predictors Of Curriculum Implementation In Early Childhood Education* (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çoğaltay, N. (2016). Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama (Journal of Education and Humanities: Theory and Practice)*, 6(12), 51-66.
- Çubukçu, F. (2008). A Study On The Correlation Between Self Efficacy And Foreign Language Learning Anxiety. *Online Submission*, 4(1), 148-158.
- Dalioğlu, S.T. (2016) Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri ile Özyeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Sarı, M. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 1-21.
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 465-478.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(5), 63-77.
- Ekiz, D., ve Yiğit, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 110-122.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing Experience: The Problem Of Teacher Education In England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Fantilli, R.D. ve McDougall, D.E. (2009). A Study Of Novice Teachers: Challenges And Supports In The First Years. *Teaching And Teacher Education*, 25, 814-825.

- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings Of New Teacher İnduction. Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, Present, And Future Research On Teacher İnduction: An Anthology For Researchers, Policy Makers, And Practitioners*. (15-30). USA: Rowman and Littlefield Education.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. ve Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature On New Teacher İnduction*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Michigan State Universty.
- Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Flores, M. A. (2010). School Cultures And Organizations And Teacher İnduction. Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, Present, And Future Research On Teacher İnduction: An Anthology For Researchers, Policy Makers, and Practitioners*. (45-56). USA: Rowman and Littlefield Education.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: a classroom organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. ve Volman, M. (2017). The Challenges Of Beginning Teachers İn Urban Primary Schools. *European Journal of Teacher Education* 40(1), 46-61.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H ve Altun F. (2013). Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik Ve İş Doyumu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1475-1488
- Gencer, N. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Aday Öğretmen Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi (AÖTÖ): Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1771-1798.
- Gibbs, C. (2002). Effective Teaching: Exercising Self Efficacy And Thought Control Of Action. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England.
- Gilad, E. (2015). No One Has Asked Me But I Have Something To Offer?: New Teachers' Experience-Based 'Ten Commandments' Designed For Optimal İnduction İnto School Of New Teachers. *International Research in Education*, 3(1), 152-165.
- Glazerman, S., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Isenberg, E., Lugo-Gil, J. ve Ali, M. (2008). Impacts of Comprehensive Teacher İnduction: Results from the First Year of a Randomized Controlled Study. NCEE 2009-4034. *National Cente for Education Evaluation and Regional Assistance*.

- Gökçe, A. T. (2013). Aday Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(23), 23-42
- Gökulu, A (2017). Aday Öğretmenlerin Türkiye’deki Aday Öğretmenlik Eğitim Süreci İle İlgili Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimleri Sürecinde Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi* 196(1), 124-141.
- Guskey, T. R. (1998). Teacher Efficacy Measurement and Change. *American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Gül İ., Türkmen F. ve Aksel N. (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Gülay, A., Altun, T. (2017). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange, College Station, Texas.*
- <http://oygm.meb.gov.tr>
- Ingersoll, R. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011). The Impact Of Induction And Mentoring Programs For Beginning Teachers: A Critical Review Of The Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Ingersoll, R., Kralik, J. (2004). *The Impact Of Mentoring On Teacher Retention: What The Research Says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). 53-62.
- Işık, İ. (2001). *Öz Yeterlilik İnancı Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- İlyas E. İ., Coşkun İ. ve Toklucu D. (2017). *Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme*.[https://setav.org/assets/uploads/2017/04/Aday Ogretmenler.pdf](https://setav.org/assets/uploads/2017/04/Aday_Ogretmenler.pdf)
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., Morberg, A. (2012). The Induction Phase As A Critical Transition For Newly Qualified Teachers. Tynjälä, P., Stenström, M. L., Saarnivaara, M. (Ed.), *Transitions and Transformations In Learning and Education* (169-186), Springer Science and Business Media.
- Jones, M. (2002). Qualified To Become Good Teachers: A Case Study Of Ten Newly Qualified Teachers During Their Year Of Induction. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 509-526.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*(12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş.(2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabacak M.S. (2014) *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Alguları İle Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, B. ve Emrahoğlu, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından Fen Öğretimi Özyeterlik İnanç Düzeylerinin ve Sonuç Beklentilerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 69-79.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (19) 313-324.
- Kessels, C. (2010). *The Influence Of Induction Programs On Beginning Teachers’ Well-Being And Professional Development*. Doctoral dissertation, Leiden University Graduate School of Teaching (ICLON), Leiden University.
- Kırbaşlar, F.G., Veysioglu, A., Güneş, Z. (2015). Investigating The Relationships Between Pre-Service Science Teachers’ Self- Efficacy In Laboratory And Anxiety Towards Chemistry Laboratory, *Social and Behavioral Sciences*, 174(1) 43-50
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects On Teachers' Self-Efficacy And Job Satisfaction: Teacher Gender, Years Of Experience, And Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Kocadağ, Y. (2001). *Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları: Yozgat İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konan N., Bozanoğlu B. ve Çetin B. Ç. (2017). Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri. *Sözlü Bildiri, 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Denizli, 56-61.
- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., ve Saban, A. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 266-277.
- Kozikoğlu İ. ve Çökük, K. (2017). Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İlde Tamamlamaları: Aday Öğretmenlerin Görüş Ve Deneyimleri. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 167-200.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.
- Köse, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Köseoğlu, P. Yılmaz, M., Soran, H. (2005), Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*. 47(1), 89-96
- Köseoğlu, P., Soran, H. (2005). Biyoloji Dersinde Araç-Gereç Kullanımı Açısından Öğretmen Yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 150-158.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175-192.
- Küçükylmaz, A. ve Duban, N. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-23.
- Levandowski, K.H. (2005), *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and The Impact of Leadership and Professional Development* (Doctorial dissertation). Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania
- Lök, S., Taşkın, Ö., Lök, N., Yıldız, M. (2009). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Farklı Bölüm Öğrencilerinin Anatomi Dersine Olan Öz Yeterlilik Durumlarının karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 339-345

- Marable, M. A., Raimondi, S. L. (2007). The Role of The Mentor and The Administrator In Teacher Induction. Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (280-288), Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W. (2015). A Longitudinal Study Of Induction On The Acceleration Of Growth In Teaching Quality Of Beginning Teachers Through The Eyes Of Their Students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
- MEB (1995). *Hizmet içi eğitim yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- MEB (2016). *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84>
- MEB (2016). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB (2016). *Sözleşmeli Öğretmenlere 642 Saatlik Eğitim Programı*, <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-/haber/12071/tr>
- MEB (2017). *Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf>
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/)
- MEB (2018). *Ek-1 Aday Öğretmen Yetiştirme Programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433>
- MEB, (2016). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328>
- MEB-ÖYGM (2016). *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328>
- Mulholland, J., Dorman, J. P. ve Odgers, B. M. (2004). Assessment of Science Teaching Efficacy Of Preservice Teachers In An Australian University. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 313-331.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education And Continuing Training Policies In A Comparative Perspective: Current Practices In OECD Countries And A Literature Review On Potential Effects*(OECD Education Working Papers, No. 48). Paris: OECD Publishing.
- Nayır, F., Çetin, S. K. (2017). Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri (Muğla İli Örneği). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.

- Nunan, D. (1989). Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study, *Tesol Quarterly*, 23(1), 9-45.
- OECD (2012). *What Can Be Done To Support New Teachers?. Teaching in Focus*, 2, <https://www.oecd.org/edu/school>
- Oral, B. (2003). Öğretmenin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5). 78-91
- Önen, F. ve Muslu Kaygısız, G. (2013). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 6-8. Dönemler Arasındaki Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Bu İnanca İlişkin Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2435-2453.
- Özdamar, K.(2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özdemir, S. M. (2008).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, N, Cemaloğlu, S. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Özen, H., Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D.Y. (2019). Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(1), 99-120
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlik İnançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. (16–18 Eylül, Ankara). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Öztürk, M., Yıldırım, A. (2014) Göreve Yeni Başlamış Öğretmenlerin Türkiye’deki Hizmet-öncesi Öğretmen Yetiştirme Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166
- Öztürk, M. (2016). Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler, *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390
- Palmer G. A. ve Bailey J. J. (2008). The Impact Of Mentoring On The Careers Of African Americans. *Canadian Journal of Career Development*, 7(1), 45-51.

- Plourde, L. A. (2002). The Influence Of Student Teaching On Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy And Outcome Expectancy Beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-253.
- Rastegar, M., Moradi, S. (2016). On the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction, Self-Efficacy, and Their Spiritual Sense of Well-Being, *Open Journal of Modern Linguistics*, 2016, 6, 1-12
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2010). Improving Policy And Practice Of Teacher Induction Into The Profession. Hudson, B., Zgaga, P., Astrand, B. (Ed.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (121-136), İsveç: Umea School of Education.
- Sarıkaya İ., Samancı O. ve Yılar Ö. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Sarpkaya, P. ve Dal, S. (2017). MEB'in Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerdiği Filmlerin Yönetici Ve Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi. Sözlü Bildiri, 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, 749-751.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Scharmann, L. C. ve Orth Hampton, C. M. (1995). Cooperative Learning And Preservice Elementary Teacher Science Self-Efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 6(3), 125-133.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, T. M., Ingersoll, R. (2004). What Are The Effects Of Induction And Mentoring On Beginning Teacher Turnover?. *American Educational Research Journal*. 41(3), 681-714.
- Strong, M., Baron, W. (2004). An Analysis Of Mentoring Conversations With Beginning Teachers: Suggestions And Responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57.
- Sünbül, A. M., Arslan, C. (2006) Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.

- Şenel, E. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde Özyeterlik Algısının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü (Denizli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenler Ve Diğer Paydaşların Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-639.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunçbilek, M., Tünay, T. (2017). MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının İlgili Tarafların Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Esosder*, 16(61), 412-427.
- Türedi, E. (2015), *Özyeterlik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, L. (2007). The Influences Of Elementary Science Teaching Method Courses On A Turkish Teachers College Elementary Education Major Students' Attitudes Towards Science And Science Teaching, *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Ulubey, Ö. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Examining Teacher Candidates Training Programs According To Teacher Candidates Opinions). *4th International Conference on Curriculum and Insructions*, Antalya, 27-30.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ( Journal of Education)*, 33(2), 480-502.
- Uusiautti, S., Maatta, K. (2013). Significant Trends İn The Development Of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59), 1-22.
- Uygun, S., Akıncı, M. (2015). Comparison Of 'School Experience' And Teaching Practice Activities İn Teacher Training Systems Of Turkey And England. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 216-221.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Uygun, D. (2006). *İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram-Uygulama Bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram-Uygulama Bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems Of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching And Improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.
- Wong, H. K. (2005). *New Teacher Induction: The Foundation For Comprehensive, Coherent, And Sustained Professional Development*. [http://imoberg.com/files/Unit\\_A\\_ch.\\_3\\_--\\_Breaux\\_Wong\\_excerpt.pdf](http://imoberg.com/files/Unit_A_ch._3_--_Breaux_Wong_excerpt.pdf)
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(7),78-87
- Yanık, H.B., Bağdat, O., Gelici, Ö., Taştepe, M. (2016), “Göreve Yeni Başlayan Matematik öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152
- Yılmaz, M. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155.
- Yiğitbaş, Ç., Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 7(1), 6-13.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## EKLER

### EK 1- ADAY ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetiniz nedir?

Kadın  Erkek

2-Yaş aralığınız nedir?

21-25 yaş  26-30 yaş  31 ve üzeri

3- Medeni durumunuz nedir?

Evli  Bekâr

4 - Görev yaptığınız okul türü nedir?

Okul Öncesi  İlkokul  Ortaokul  Lise

5- Branşınız nedir?

.....

6-Üniversiteden Mezun olduğunuz yıl?

.....



## EK 2- ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eğitim ortamları ve yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında edindiğim bilgileri mesleğim açısından yararlı buluyorum.					
2	Okul içi eğitim faaliyetlerini ve sosyal kültürel etkinliklerin uygulanma süreçlerini öğrendiğimi düşünüyorum.					
3	Okul içi gözlem uygulaması kapsamında farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlem yapmayı mesleki gelişimim açısından faydalı					
4	Aday öğretmenin okuldaki her türlü kurul ve komisyonları tanımamasını, gerektiğinde buralarda görev almasını önemli buluyorum.					
5	Eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumları tanımayı ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmayı kişisel ve mesleki gelişimim için					
6	Aday öğretmen her ne kadar atandığı ilden farklı bir ilde görev yapıyor olsa da şehir kimliğini tanımaya yönelik yaptığı çalışmaları faydalı buluyorum.					
7	Film izleme ve kitap okuma uygulamalarını faydalı buluyorum.					
8	Konferans, panel, seminer, sinema, sergi, tiyatro..vb. etkinliklerin adayın mesleki gelişiminin yanı sıra entelektüel gelişimine de katkısı olduğunu					
9	Ders izleme faaliyeti sırasında elde ettiğim deneyimlerin mesleki gelişimime olumlu katkı sağladığımı düşünüyorum.					
10	Ders izleme sürecinde Form 3'ün doldurulmasının yararlı olduğunu düşünüyorum.					
11	Yetiştirme programı süresinde ders materyali hazırlama uygulamasının gerekli olduğunu düşünüyorum.					
12	Formların, aday öğretmene süreçlerle ilgili izleme ve değerlendirme raporu hazırlama becerisini kazandırdığını düşünüyorum.					
13	Form 4A'da geçen dakika dakika işaretleme uygulamasının ders içi uygulamanın tümünü görme açısından gerekli olduğunu düşünüyorum.					
14	Form 4A'nın adayın anlattığı tüm dersler için doldurulmasını doğru buluyorum.					
15	Yetiştirme programı sürecinde doldurulan tüm formların gerekli olduğunu düşünüyorum.					
16	Yetiştirme programının amaca uygun özenle hazırlanmış bir program olduğunu düşünüyorum.					
17	Danışmanımdan memnunum ve benim için uygun bir seçim olduğunu düşünüyorum.					
18	Danışman öğretmenimle iletişimim iyi düzeydedir.					
19	Danışman öğretmen seçiminin isabetli olduğunu düşünüyorum.					
20	Okulda, danışmanım dışında diğer öğretmenler ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum.					
21	Okulda, diğer çalışanlar ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum.					
22	Okul yöneticilerinin, mesleğimde gelişmem için gerekli desteği verdiklerini düşünüyorum.					
23	Yöneticilerin sergilediği tutum ve davranışlar, beni motive edici yöndedir.					
24	Okulda kendimi güvende hissediyorum.					
25	Kendimi okulun değerli bir üyesi olarak görüyorum.					

### EK 3- ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

		Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyileştirebilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadariyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

## EK4- ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Ara

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

Re: HOCAM İYİ AKŞAMLAR BEN ABDUSSELAM ACAR YÜKSEK LİSANS TEZ ÖĞRENCİSİYİM ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNİZİ TEZİMDE KULLANABİLİR MİYİM . İYİ ÇALIŞMALAR

Bu iletiyi 18.03.2019 Pzt 18:40 tarihinde ilettiniz

Nevzat GENCER <nevzatgencer@gmail.com>  
18.03.2019 Pzt 18:28  
Siz'e

Nevzat Gencer-Ölçek (AÖTÖ)...  
82 KB

Sevgili Abdussem, AÖTÖ'yü elbette kullanabilirsiniz. Ekte ölçekle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Akademik çalışmalarınızda başarılar dilerim.

abdussem acar <abdussem-acar@hotmail.com>, 18 Mar 2019 Pzt, 18:16 tarihinde şunu yazdı:  
HOCAM İYİ AKŞAMLAR BEN ABDUSSELAM ACAR  
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖĞRENCİSİYİM  
ADAY ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNİZİ TEZİMDE KULLANABİLİR MİYİM ?  
İYİ ÇALIŞMALAR  
TEŞEKKÜRLER...

## EK 5- İZİN YAZISI



T.C.  
SİİRT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-300-E.6475096  
Konu : **Bilimsel ve Eğitim Amaçlı**

29.03.2019

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 28/03/2019 tarihli ve E.1767 sayılı yazıları.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimi Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Abdusselam ACAR'ın yürütmekte olduğu "**Aday Öğretmenlerin MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumları ve Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi**" adlı Ölçek çalışmasını ilimiz ve ilçelere bağlı Okullarda görev yapan aday öğretmenlere uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Zekeriya BUTUR  
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

OLUR  
29.03.2019

İsa GÜNEŞ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Yeni Mahalle Öğretmenevi 4.Kat Siirt/Merkez  
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr  
e-posta: spor56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖGDÜR (Memur) M.AYDIN(Şef)  
Tel: 0 (484) 223 10 28  
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e795-0a17-3c42-80c4-cd77 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Abdusselam ACAR
Doğum Yeri ve Tarihi	Pervari - 01.01.1987
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
<b>İletişim</b>	
e-posta	acar.abdusselam@gmail.com