

2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

LÜTFÜ ÖZÇINAR

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LÜTFÜ ÖZÇINAR

GAZİANTEP
TEMMUZ 2019

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LÜTFÜ ÖZÇINAR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZKAN

GAZIANTEP
TEMMUZ 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Lütfü ÖZÇINAR
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi
Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı
Tezin Başlığı : Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 03/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Enstitü ABD Başkanı Y.

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Habib ÖZKAN

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:


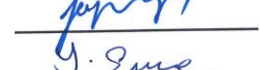

Doç. Dr. Habib ÖZKAN (Jüri Başkanı)

Dr. Öğretim Üyesi Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre AVCI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Emrah TUNÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:



Adı ve Soyadı: Lütfü ÖZÇINAR

Öğrenci Numarası: 201705557010

Tezin Savunma Tarihi: 03/07/2019

Meslektaşlarıma

**Eğitim Zincirinin birer bayrak taşıyıcısı
ve en iyi yüz metreyi koşmuş
ve koşacağına inandığım
mazideki ve atideki
Tüm Aday Öğretmenlere İthaf Olunur.**

TEŞEKKÜR

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiş, küreselleşmenin de etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiştir. Eğitim ve öğretimin merkezinde insanın olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal niteliği olan bu meslekte sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları, ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir.

Bu kapsamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, aday öğretmen yetiştirme ve değerlendirme sürecine katılan tüm paydaşların aday öğretmen yetiştirme programı değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde, benden desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, değerli bilgi ve birikimini benimle paylaşan, hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım başta saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Habib ÖZKAN'a ve yüksek lisans süresince bilgi dolu güler yüzlerini bizden esirgemeyen tüm ders hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, hayatta her zaman bana destek olan, iyi bir eğitim almam için bütün olanaklarını sonuna kadar sunan aileme, hep beraber sevinip hep beraber üzüldüğümüz, sevgili eşim ve çocuklarım Duha ve Lina'ya sonsuz teşekkür ederim.

Lütfü ÖZÇINAR

Temmuz 2019

ÖZET**ADAY ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

ÖZÇINAR, Lütfü

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZKAN

Temmuz-2019, 92+ xiii sayfa

Bu araştırmanın amacı; aday öğretmen yetiştirme ve değerlendirme sürecinde yer alan paydaşların (aday öğretmenler, danışman öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri/şube müdürleri) aday öğretmen yetiştirme programı değerlendirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu; gönüllülük esasına göre Şanlıurfa iline ataması yapılan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na katılan 5 aday öğretmen ve aday öğretmenlere danışmanlık yapmak için görevlendirilen 5 danışman öğretmen, 5 okul müdürü ve 5 maarif müfettiş/şube müdürü olmak üzere, toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, çalışma grubunun aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüş ve önerileri ile ilgili verilere ulaşmak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde ise, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine göre sürecin zayıf yönlerinin güçlü yönlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu da süreçteki performans değerlendirme kriterlerinin/modelinin teoride kaldığı (evrakları formalite icabı doldurma, danışmanların bilgisiz ve ilgisiz oluşları, programın plansız yürümesi, MEB'in örnek kitap listesinin veya film listesinin özetinden yararlanma gibi), ancak pratikte yaşanan sorunlar (danışmanların yeterli bilgiye sahip olmamaları, iş yükü, zaman ve denetim yetersizliği gibi) nedeniyle Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı'nın etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi/şube müdürü

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF CANDIDATE TEACHER'S ASSESSMENT PROCESS**

ÖZÇINAR, Lütfü

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Division of Educational Administration Supervision Planning and Economy

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Habib ÖZKAN

July-2019, 92+ xiii pages

The aim of this study is to determine the opinions of the stakeholders (candidate teachers, counselors, school principals, education inspectors / branch managers) involved in the candidate teacher training and evaluation process on the candidate teacher training program evaluation process. In order to determine the study group, purposive sampling method and maximum diversity and criterion sampling techniques were used. In this context, the study group of the study is based on volunteerism, 5 candidate teachers participating in the Candidate Teacher Training Program assigned to Şanlıurfa Province, and 5 advisory teachers, 5 school principals and 5 education supervisors / branch managers who are assigned to provide counseling to prospective teachers. total of 20 participants. The data collection tool of the study was obtained by using the semi-structured interview form, data related to the opinions and suggestions of the study group on the candidate teacher evaluation process. In the analysis of the data obtained from the interview questions, the content analysis method which is one of the qualitative research methods is used. According to the findings of the study and the views of the candidate teacher evaluation process, it is seen that the weaknesses of the process are more than the strengths. It has also emerged that the performance evaluation criteria\model in the process remains in theory (such as filling documents just for formality, Ministry of Education's sample book list or a summary of the film list), but problems in practice (such as the reluctance and lack of sufficient knowledge of consultants, overload paperwork, lack of time, issues in planning) because of the lack of effectiveness of the training program of candidate teachers.

Key words: Candidate teacher training program, candidate teacher, consultant teacher, school director, education inspector/branch manager

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu	8
2.1.1. 1839-1923 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme	9
2.1.2. 1923-1980 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme	10
2.1.3. 1980 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme.....	13
2.1.3.1. 8-11 Haziran 1982 XI. Milli Eğitim Şurası	13

2.1.3.2. 28 Mart 1983 Yüksek Öğretim Kurulunun Teşkilatlanması	
Hakkındaki Kanun.....	15
2.2. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim.....	16
2.3. Adaylık Eğitimi	18
2.4. Öğretmenlere Yönelik Adaylık Eğitimi.....	20
2.5. Danışman Öğretmen Aday Öğretmen İlişkisi.....	23
2.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi	24
2.7. Yurtdışında Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi	26
2.7.1. Almanya’ da Aday Öğretmenlik	26
2.7.2. Fransa’da Aday Öğretmenlik	27
2.7.3. İngiltere’ de Aday Öğretmenlik.....	28
2.7.4. Avusturya’ da Aday Öğretmenlik	29
2.7.5 İtalya’ da Aday Öğretmenlik.....	30
2.7.6 İspanya’da Aday Öğretmenlik.....	30
2.7.7 İsveç’te Aday Öğretmenlik.....	31
2.7.8 Yunanistan’da Aday Öğretmenlik.....	31
2.7.9 Japonya’da Aday Öğretmenlik	32
2.7.10 Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde Aday Öğretmenlik	33
2.8. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	35
2.9. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	40
3.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	41
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	44
3.6. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV**BULGULAR**

4.1. Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	46
4.2. Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerilerine Ait Bulgular	59

BÖLÜM V**TARTIŞMA**

5.1. Tartışma	72
---------------------	----

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç	80
6.2. Öneriler	81
6.2.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Geliştirilen Öneriler	81
6.2.1.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	81
6.2.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82

KAYNAKÇA.....	83
----------------------	-----------

EKLER	89
--------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ (VİTAE).....	92
------------------------------	-----------

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	42
Tablo 4.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	46
Tablo 4.2. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	49
Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	52
Tablo 4.4. Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 4.5. Tüm Paydaşlar Birlikte Değerlendirildiğinde Ortaya Çıkan Güçlü ve Zayıf Yönler	58
Tablo 4.6. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri.....	60
Tablo 4.7. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri	63
Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri.....	66
Tablo 4.9. Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri	68
Tablo 4.10. Tüm Paydaşlar Birlikte Değerlendirildiğinde Ortaya Çıkan Öneriler	71

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Görüşme Formu	89
EK 2. İzin Onayı	90
EK 3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı	91



KISALTMALAR

A: Aday Öğretmen

DÖ: Danışman Öğretmen

GRE: Graduate Record Examination

Yüksek Lisans Kayıt Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEŞ: Milli Eğitim Şûrası

MM: Maarif Müfettişi/Şube Müdürü

OM: Okul Müdürü



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma konusu ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973). Öğretmenler için mesleğe ilk atama; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015) ve Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik (MEB, 2016) çerçevesinde Kamu Personeli Seçme Sınavı, ayrıca gerekirse Milli Eğitim Bakanlığınca belirli kıstaslar doğrultusunda gerçekleştirilen mülakat puanı üstünlüğüne göre tercihler de dikkate alınarak ilan edilen kontenjanlar dahilinde elektronik ortamda gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de yaklaşık bir milyon öğretmenin işbaşında olduğu ve yine her yıl yaklaşık 50 bin öğretmenin ilk defa atandığı bir meslek grubunun varlığıyla, ayrıca gittikçe de öğretmen niteliğinin önem kazandığı bir zaman eşiğinde bulunmaktayız. Eğitimden sağlığa, ekonomiden politikaya, güvenlikten sanata yani tüm mesleklere insan kaynağı sunan okullarımızın insan kaynağı olan öğretmenlerinin de iş başında nasıl yetiştirildikleri ve yetiştirilme süreçlerine ait modelin sık sık değiştirilip yenilendiği bir eşikte de bulunmaktayız. Her getirilen yeni model, bir tarafıyla olumlu tepkiler alırken bir tarafıyla da çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin prestijinin çok da istenen seviyelerde olmadığı ve ilk defa atanan öğretmenlerin ekseriyetle yüksek moralle göreve başlamadığı günümüzde, öğrenciden sonra eğitim öğretimin en önemli unsuru olan bu öğretmenlerin daha mesleklerinin başlangıcında mesleğe karşı ilk algılarını oluşturacak adaylık sürecinin, bir ömür sürdürecekleri mesleklerine katkısı ve belki de oluşturacağı hayal kırıklığı göz ardı edilemeyecektir.

Okulların işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri, eğitim sisteminin en stratejik ögesi olan öğretmenlerin eğitim hizmetini sunmaya her yönden hazır

olmasına bağlıdır (Ataç, 2003). Bir öğretmenin eğitim hizmetini sunmaya her yönden hazır olması ise hizmet öncesi ile hizmetiçi eğitimin mesleki açıdan yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olması ile alakalıdır. Ancak, hizmet öncesi eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleştiği ve bu dönemde öğrencilerin öğretimsel sorumluluğu her yönüyle üzerlerine alma imkânı olmadığı için göreve başlandığında bir takım zorluklarla karşı karşıya kalındığı bildirilmektedir (Yalçınkaya, 2002).

Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinin temelleri 1702 ile 4357 sayılı kanunlarla atılmıştır. Bu süreç, 1965 yılından sonra 657 sayılı kanuna dayalı çıkarılan yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda yürütülmüştür. 1995 yılında hazırlanan yönetmelik aday öğretmenlik eğitimine yeni bir boyut kazandırmış ve bu tarihten sonra aday öğretmenlere temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olarak adlandırılan eğitimler vermeye başlanmıştır (MEB, 1995). Ancak aday öğretmenlik sürecini değerlendiren birçok araştırma, uygulanan programının gerek içerik gerekse kullanılan yöntem ve teknikler açısından amaçlanan nitelik ve becerileri öğretmenlere kazandırmada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Yıldırım, 2010). Bu bulgular, Milli Eğitim Bakanlığı’nın aday öğretmen eğitiminde reform yapmasına yol açmış ve aday öğretmen yetiştirme programı Mart 2016’da yapılan düzenlemeyle değiştirilmiştir. Yapılan düzenlemede aday öğretmen yetiştirme programı, sınıf içi, okul içi izleme faaliyetleri ile öğretmenlik uygulamalarını, okul dışı faaliyetler ve bazı konuları içeren hizmetiçi eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Yetiştirme süreci 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı, 180 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri ve süreç sonunda uygulanacak yazılı ve sözlü sınavları kapsamaktadır. Bu sürecin paydaşları ise aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi/şube müdürüdür (*Aday öğretmen yetiştirme programı mevzuatınca Maarif Müfettişleri bulunmayan il ve ilçelerde aynı görevi Şube Müdürleri yürütmekte olduğundan çalışmamızda bir arada kullanılmıştır*). Yürütülen bir program ne kadar bilimsel ölçütlerle irdelenir ve tartışılırsa o kadar zayıflıklarını yakalama ve eksikliklerini giderme olanağı bulunabilir. Bir programı değerlendirmenin en iyi ve etkili yollardan biri, programa katılan tüm bireylerin görüşlerine başvurmaktır (OECD, 2009).

Böylece, hem programın tasarımı ve öğretim süreçlerini anlamada hem de bu süreçlerin geliştirilmesinde çok önemli yol alınabilir. Bu bakımdan araştırmanın, bir taraftan alandaki boşluğu dolduracağı ve yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı, öte yandan da aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecindeki değerlendirmenin nasıl

olduğu tespit edilerek, bu hizmetin daha etkin gerçekleştirilmesine d6n6k 6đretmen yetiştirme politikalarına katkıda bulunacağı d6ř6n6lmektedir. T6m bunlardan hareketle araştırmada, aday 6đretmen yetiştirme ve değerlendirme s6recine katılan t6m paydaşların aday 6đretmen yetiştirme programı değerlendirme s6recine ilişkin g6r6şlerini ve s6recin niteliğinin y6kseltilmesine y6nelik 6nerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu kapsamdan yola çıkılarak, araştırmanın problem c6mlesi “Aday 6đretmen değerlendirme s6recine katılan paydaşların s6rece ilişkin g6r6şleri ve 6nerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Aday 6đretmen yetiştirme programına katılan aday 6đretmenlerin;
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin g6r6şleri nelerdir?
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin 6nerileri nelerdir?
2. Aday 6đretmen yetiştirme programına katılan danışman 6đretmenlerin;
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin g6r6şleri nelerdir?
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin 6nerileri nelerdir?
3. Aday 6đretmen yetiştirme programına katılan okul m6d6rlerinin;
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin g6r6şleri nelerdir?
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin 6nerileri nelerdir?
4. Aday 6đretmen yetiştirme programına katılan maarif m6fettişi/şube m6d6rlerinin
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin g6r6şleri nelerdir?
 - Aday 6đretmen değerlendirme s6recine ilişkin 6nerileri nelerdir?

Araştırmanın “Sonda” soruları ise aşağıdaki şekildedir:

Danışman Öğretmen, Okul Müdürü, Maarif Müfettişi/Şube Müdürü İçin:

1. Aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Sürece ilişkin yasal mevzuatla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Gözlem, denetleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - c. Uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Aday öğretmenlik sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?
 - a. Sürece ilişkin yasal mevzuatla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Gözlem, denetleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - c. Uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Aday Öğretmenler İçin

1. Aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Sürece ilişkin yasal mevzuatla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Gözlem, denetleme ve değerlendirme süreçlerinde yer alan değerlendiricilere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - c. Uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Aday öğretmenlik sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?
 - a. Sürece ilişkin yasal mevzuatla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Gözlem, denetleme ve değerlendirme süreçlerinde yer alan değerlendiricilere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - c. Uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kuruma aday öğretmen olarak atanmış, bir mesleği icra etme noktasına gelmiş insan kaynağının işin henüz başında nasıl doğru yönlendirilmesi gerektiği, bu doğru yönlendirmeye aday öğretmenin ne kadar ihtiyacı olduğu, aksi halde insan kaynağının ürün/performans ortaya koymada nasıl yetersiz kalacağı, sonuçta bu olumsuz edinimlerin aday öğretmeni, meslek hayatı boyunca arzu edilen oranda ve nitelikte veya nitelikten uzak bir bakış açısına sürükleyebileceği, mesleğin başında bir kaynağın nasıl kazanılabileceği, kaybedilebileceği ve de kendi performansına, mesleğe ve öğrenci gibi bileşenlerine nasıl olumlu veya olumsuz yansıyabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme ve değerlendirme sürecine katılan tüm paydaşların aday öğretmen yetiştirme programı değerlendirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerine ait yansımalarının ortaya konmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir toplumun dünya arenasında sahip olduğu yeri, gücü ve saygınlığı koruması, sağlamlaştırması ve ilerletmesi açısından bakıldığında, bütün ülkelerin önemli bir kaynak ayırdıkları ve geliştirme çalışmaları yaptıkları en önemli alanlardan birisidir. Toplumların eğitim ihtiyacını karşılayan temel kurumlar okullardır ve bu işlevi yerine getiren en önemli unsurlar şüphesiz ki öğretmenlerdir. Topluma yön verecek her seviye ve kurumdaki bireylerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin bu bireyleri yetiştirebilecek yeterliliklere sahip olması ile mümkündür. Bu nedenle bütün ülkeler eğitim çalışmalarına önem vermekte ve bu çalışmaların odak noktasını öğretmenler oluşturmaktadır. Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağının niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreç haline getirmektedir (Ataç, 2003: 1). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden pek çok rol ve görev beklenmektedir. Bu roller geçmişte önemli olduğu gibi günümüzde de önemlidir ve gelecekte de önemini yitirmeyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları temelde aynı olmakla ve öğretim işinin temelini oluşturmakla birlikte, bazı ayrıntılar ve zamanla ortaya çıkan gelişmelerden dolayı birtakım sorumluluklarında değişiklikler oluşabilmektedir. Örneğin geçmişte bilgiyi aktaran, bir başka deyişle öğrencilere ders veren kişiler olarak anlaşılmışsa da, günümüzde artık öğretmek yeterli görülmemekte, bunun yerine rehberlik etme, kararlar ile ilgili gelecekteki sonuçların tahmin edilmesi, toplumsal süreçlerle meşgul olunması ve doğanın korunması ile ilgili çabalara katılması gereklidir (McNeil, 1996: 41).

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiş, küreselleşmenin etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiştir. Eğitim ve öğretimin merkezinde insanın olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal niteliği olan bu meslekte sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Özellikle öğretmenin yetişme sürecinden itibaren sorunlar üzerinde durmak uzun vadeli yatırım olan eğitimin başarısına olumlu etki yapacaktır.

Eğitim alanında reform niteliğinde değişiklikler yapılan ülkelerde uygulayıcılara program değerlendirmesi yaptırılması büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda gelişmekte olan ülkelerde bu eğitim programlarının önemini farkına varılmış ve uygulanan bu programların etkililiğini ölçmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Ingersoll & Strong, 2011: 202). Örneğin Amerika'daki eyaletlerde aday öğretmen yetiştirme programlarını değerlendiren bağımsız ofisler bulunmaktadır (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth & Watson, 2015: 23). Amerika'nın Louisiana eyaletinde uygulamaya konan aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Programın değerlendirilmesi amacıyla okul yöneticilerinden, danışmanlardan ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden yetiştirme programının etkililiği ile ilgili görüşlerini belirttikleri veriler toplanmıştır (Fleener & Exner, 2011: 27). Ne tür aday öğretmen yetiştirme programlarının var olduğu ve bu programların ne kadar etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar, bu programların uygulanmasını destekleyen alan çalışanları ve eğitim

politikacıları için büyük önem taşımaktadır (Smith & Ingersoll, 2004: 683). Bu yüzden yeni uygulamaların değerlendirilmesi açısından bu gibi çalışmaların yapılması karar alıcılar için önemli bir kaynak teşkil edecektir.

Ülkemizde 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan ve ihtiyaca binaen revize edilerek günümüze gelen aday öğretmen yetiştirme programı değerlendirme sürecinin ve hala geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya konulması, daha etkili bir aday öğretmen değerlendirme programı için öneriler sunulması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında değerlendirme sürecinin bazı kısımlarının geliştirilmesine, çeşitli yeni uygulamaların eklenmesine ve aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermesine yönelik öneriler sunulmaktadır.

1.4. Sayılılar

Araştırmanın sayılıları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubunun görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Görüşmenin araştırmacı tarafından tarafsız ve objektif olarak gerçekleştirildiği var sayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Şanlıurfa ili Haliliye ilçesine atanan aday öğretmenler, bu öğretmenlerin danışmanları, bu öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların okul müdürleri ve Haliliye ilçesinde görevli maarif müfettiş-şube müdürleri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aday Öğretmen: Eğitim fakültesinden mezun olup KPSS sınavını başarıyla geçip atanan bir öğretmene bir yıllık stajyerlik döneminde verilen addır.

Danışman Öğretmen: Aday öğretmene rehberlik yapması ve sonucunda değerlendirilmesi için, okul müdürü tarafından belirlenen asil öğretmen olarak atanmış kişidir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı: 2016 yılı Şubat ayı ve sonrasında kadrolu veya sözleşmeli olarak atanan tüm aday öğretmenlere 654 saat olarak;

Bunun yanı sıra 2016 yılı Şubat ayı ve sonrasında kadrolu veya sözleşmeli olarak atanan aday öğretmenlerden özel eğitim kurumlarında adaylığı kaldırılanlara "Özel Öğretim Kurumlarında Adaylığı Kaldırılan Öğretmenlerin Uyum Programı" olarak 312 saat uygulanan programdır (MEB, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı kapsamında ilgili alanyazında yer alan kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu

Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşunu ve gelişimini bilmek, Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretmenler için çok gereklidir. Bunu açıklayabilmek için öncelikle; mesleğin ortaya çıkışını, tarihi sürecini ve süreç içerisinde karşılaştığı sorunları bilmek, bugünkü eğitim aday öğretmenlik sürecini anlamlandırabilmemiz için önemlidir. Çünkü geçmişteki birçok girişim, olumlu ya da olumsuz biçimde etkisini hala sürdürmektedir. Günümüzün öğretmen sorunlarının çözümüne ilişkin bazı temel ipuçları, geçmişte yaşanan başarılı ya da başarısız deneyimler ve ileri sürülen, tartışılan fikirler ve öneriler arasında bulunabilir.

18. yüzyıla kadar tüm dünyada eğitim, dini bir karaktere sahip olduğu için eğitim ve öğretim etkinliklerini din adamları yürütmüş, bu nedenle öğretmen yetiştirmek için ayrı bir kuruma gerek duyulmamıştır. Türkiye’de ise öğretmen eğitimi cumhuriyetin ilanından önce, 1846 da Sultan Abdülmecit zamanında kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat tarafından ele alınmıştır. 16 Mart 1848’de açılan Darül-Muallimin ismi altındaki öğretmen okulu Türkiye’de ilk kez öğretmenliğin ayrı bir meslek olarak kabul gördüğünün göstergesidir. Tanzimat’ın ilanından Cumhuriyet dönemine kadar geçen sürede öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli dalgalanmalar olmuştur (Küçükahmet, 2006: 156). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabaları hız kazanmıştır (Öztürk, 2002: 38-39). Bu dönemdeki düşünce akımlarına göre, Osmanlı devleti eğitime ağırlık vermesiyle içinde bulunduğu durumdan kurtulabilir; öğretmenlik herkesin yapamayacağı bir meslek olup öncelikle eğitimciliktir. Eğitimcilik beceri, özel yöntemleri ve kuralları bulunan bir sanat olduğundan, bu beceri ve sanatın öğretmen olacılara kazandırılması gerekir. İyi öğretmene sahip olma öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yükseltilmesine bağlıdır (Okçabol, 2005, s.39).

Osmanlıdan günümüze öğretmen yetiştiren kurumların tarihçesi üç dönemde ele alınmıştır:

2.1.1. 1839-1923 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme

- Darümuallimin-i Rüşdi, 1848 yılında Rüştüyelere (ortaokul seviyesinde) öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- Darümuallimin-i Sıbyan, 1868 yılında sıbyan (ilköğretim seviyesinde) mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- Darümuallimat, 1870 yılında Kız İptidadiye (ilköğretim kız mekteplerine kadın öğretmen yetiştiren kurum) ve Rüştüye (orta öğretim kız mekteplerine kadın öğretmen yetiştiren kurum) mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- Menşe-i Muallimin 1875 yılında askeri okullar için sivil öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Akyüz, 2002).

Osmanlı Dönemi'ndeki en yaygın örgün eğitim kurumları Sıbyan Mektepleri (ilkokullar) ile Medreselerdir. Alt düzeydeki medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni (muallim) ve üst düzeydeki medreseleri bitirenler de medrese öğretmeni (müderris) olmuşlardır. Fatih zamanında, Ayasofya ve Eyüp medreselerinde, sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek için ayrı bir program uygulanmış, Fıkıh dersi çıkarılarak Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri dersi konmuştur (Akyüz, 1999, s. 76-77).

II. Mahmut, 1824 yılında, İstanbul'da yaşayanlar için ilköğretimin zorunlu olacağını buyurmuştur. Eğitim sisteminin ilköğretim (sıbyan mektebi), ortaöğretim (rüştüye) ve üniversiteden oluştuğu 1846 kararnamesinde; 4 yıllık ilköğretimin zorunlu olduğu da 1847 yılındaki sıbyan mektepleri kararnamesinde dile getirilmiştir (Okçabol, 2005, s. 37).

16 Mart 1848 de Orta Öğretmen Okulu (Darümuallimin-i Rüşdi) açılmıştır. Öğrenim süresi üç yıl olan bu okula medreseden öğrenci aktarılmıştır. Bu okula alınacak öğrencilerin iyi derecede Arapça bilmesi istenmiştir (Okçabol, 2005, s. 37).

Ahmet Cevdet Efendi zamanında çıkarılan 1851 tarihli tüzükle (Darümuallimin Nizamnamesi), öğretmenlerin saygınlığını korumak amacıyla, öğretmen adaylarının kutsal aylarda (Recep, Şaban, Ramazan) "cerre çıkmaları"

(para karşılığında dini hizmette bulunmaları) yasaklanmıştır (Okçabol, 2005, s. 37). Bu dönemde öğretmen okulları az öğrenci alıp ve bunları da sınavla seçerek iyi öğretim yapılmasını ve sonucunda da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumayı amaçlamışlardır (Okçabol, 2005).

İlkokul öğretmeni yetiştirmek üzere, 16 Mart 1868’de Erkek İlköğretmen Okulu (Darümuallimin-i Sıbyan) açılmıştır. Bu arada kız öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek üzere 1870 de Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat), askeri okullara sivil öğretmen yetiştirmek üzere 1875’te Menşe-i Muallimin, 1877’de de liselere öğretmen yetiştirmek üzere Büyük Öğretmen Okulu açılmıştır (Okçabol, 2005, s.37-38; Ünal ve Ada, 2007, s. 173-174).

1890’da çıkarılan ‘Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat’ ile öğretmenlere iyi ahlaklı ve davranışlı olmaları, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamaları, kendilerine verilecek derse bağlı kalmaları istenmiştir (MEB, 1995, s.13).

Medreselerin ve yeni okulların genellikle iyi yurttaş yetiştirmediğini belirten Ziya Gökalp, öğretmenlerin maaş ve makam olarak ne kadar yükselirlerse, hem öğretmenlerin hem de bilimin toplumda o kadar değer kazanacaklarını vurgulamıştır (Akyüz, 1999, s.267).

2.1.2. 1923-1980 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirmeye verilen önem artarak devam etmiştir. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk, ‘‘Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır’’ derken, Türk insanının eğitiminde en önemli görevi öğretmenlere yüklemiştir. Atatürk 1921 yılındaki kongrede ve 1926 yılındaki meclis açılış konuşmasında öğretmenleri ‘‘istikbalimizin kurtarıcıları’’ olarak nitelendirerek öğretmen eğitiminin önemini vurgulamıştır (Küçükahmet, 2006, s.157).

Cumhuriyet döneminde ülkedeki öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, çok sayıda farklı görüşün bakış açılarını yansıtan öğretmen okulları, eğitim kursları, köy öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları gibi yeni kurumlar açılmıştır (Ünal ve Ada, 2007, s.174).

Bu dönemler arasında öğretmen yetiştirme;
İlköğretim 1. Kademeye,
İlköğretim 2. Kademeye ve de
Liselere, öğretmen yetiştirme olarak üç bölümde ele alınabilir.

- İlköğretim Öğretmen Yetiştirme

1940 yılında çıkarılan bir kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunacak öğretmenleri yetiştiren Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır (Şeren, 2008).

1953 yılında Köy Enstitüleri kapatılmış ve altı yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulu mezunları hem köyde hem de şehirde öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeye başlanmıştır (Ünal ve Ada, 2007, s. 174).

Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı İlköğretmen okulları olmuştur. Öğretmen okullarında 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitimin süresi 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Bu sürenin ilk 3 yılında ortaokul programı, ikinci 3 yılında ise mesleki yetiştirmeye ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları haline getirilmiştir.

İlköğretime önce İlköğretmen okullarından mezun olanlar öğretmen olarak atanıyorlardı. Daha sonra 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinden hareketle öğretmenliğin özel bir mesleki yeterlilik gerektirmesi ve öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanmasının üzerine öğretmen olmak öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi şartı getirilmiştir.

1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe sahip İlköğretmen Okulları kapatılarak bir bölümü üç yıllık "Öğretmen Lisesi" haline dönüştürülmüş, diğer

bölümlü ise iki yıllık Eğitim Enstitülerine çevrilmiştir. İlköğretmen Okullarında hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı, eksikliği politik olaylar ve baskılar sonucu ağır sorunlarla yüz yüze gelerek normal programlarının dışında hızlandırılmış programla eğitim vermişleridir (Bilir, 2011). 25 Temmuz 1982 de bu enstitüler “Eğitim Yüksek Okulu” adıyla üniversite çatısı altına alınmışlardır.

Cumhuriyet dönemine kadar orta öğretime öğretmen yetiştiren herhangi bir kurum yokken 1926 yılından itibaren orta muallim mektepleri açılmaya başlanmıştır. Ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacına cevap vermek üzere ilki Gazi eğitim Enstitüsü olan öğrenim süreleri 2-3 (ders yüküne toplu ve tek derse göre) yıl olan eğitim enstitüleri açılmıştır.

Temelde ortaokullara dal öğretmeni yetiştirmek için kurulan ve süreleri 1960’lı yılların sonunda üç yıla çıkarılan Eğitim Enstitüleri, 1978-1979 öğretim yılından itibaren bir değişiklik yaşamış öğrenim süresi dört yıla çıkarılarak isimleri “Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir.

21 Ocak 1947 de yayımlanan 21 sayılı kararname ile kabul edilen Eğitim Enstitüleri geçici yönetmeliğine göre “ Eğitim Enstitüleri ilk ve ortaokulu içine alan öğrenim süresi 8 yıllık okullara, orta dereceli öğrenim kurumlarına ve köy enstitülerine öğretmen yetiştiren birer yükseköğretim kurumlarıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma uygun olarak eğitim enstitüleri toplu ve tek dersler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Küçükahmet, 2006, s.160).

Toplu dersler bölümünde yetenek ve beceri istemeyen derslerin öğretmenleri yetiştirilir. Öğrenim süresi iki yıldır. Tek dersler bölümünde ise yabancı dil, müzik, resim iş, beden eğitimi gibi yetenek isteyen derslerin öğretmenleri yetiştirilir. Öğrenim süresi bazılarının 2 yıl; bazılarının ise 3 yıldır (Küçükahmet, 2006, s.161).

Orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1959 yılında, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulu başarıyla bitiren öğrenciler arasından seçilenler Yüksek Öğretmen Okullarının hazırlık sınıflarına alınarak öğretmen yetiştiren fakültelere sınavla geçmeleri sağlanmıştır. 1975 yılından sonra üç yıllık eğitim enstitülerinin öğrenim süresi dört yıla çıkarılıp programlarının liselere öğretmen yetiştirecek biçimde yeniden düzenlenmesi sonucu, bu okullar 1978 de kapatılmıştır (Ünal ve Ada, 2007, s.174).

- Liselere Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde “Yüksek Öğretmen Okulları” ve üniversitelerin “Fen-Edebiyat Fakülteleri”, liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamada önemli rol oynamıştır. Ancak liselerin öğretmen ihtiyacının tümünü karşılamaya yetmemiştir (Bilir, 2011).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Eğitim Enstitüleri mezunlarının yanı sıra üniversitelerin ilgili dersler bölümlerinden mezun olanlar da ihtiyaç oldukça liselere öğretmen olarak atanmışlardır. Yüksek Öğretmen Okullarının 1978-1979 öğretim yılında kapatılmasıyla liselere öğretmen yetiştirme işlevini 4 yıllık Eğitim Enstitüleri ve 1982 yılından sonra da Eğitim Fakülteleri devralmıştır. Bu süre içerisinde Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğrenciler de öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkıda bulunmuşlardır. Bu fakültelerin mezunları ya kendi fakültelerinden ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan “Öğretmenlik Sertifikası” programlarından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde etmişlerdir (Akdemir, 2013).

2.1.3. 1980 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Bu dönemde iki önemli olay etkilemiştir. İlki 1982 tarihinde yapılan XI. Milli eğitim şurası, diğeri ise 1983 yılında Yüksek Öğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkındaki Kanun’un çıkışıdır.

2.1.3.1. 8-11 Haziran 1982 XI. Milli Eğitim Şurası

XI. Milli Eğitim Şûrası bugüne kadar öğretmen yetiştirme konusunu ele alan tek şuradır. Bu şurada mevcut öğretmen yetiştirme sistemimiz incelenmiştir. Yine bu şurada çağdaş literatürün ışığında ve ülkemizin gerçeklerine uygun olarak öğretmen yetiştirme sistemimizle ilgili öneriler getirilmiştir. Temel Eğitim Kanunu’nun 43. Maddesine göre öğretmen eğitimi yükseköğretim çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna göre; hangi kademe için olursa olsun öğretmen adayının lise üstü bir öğrenim görmesi gerekmektedir. Şûrada alınan kararlara göre öğretmenlerin çalışma şartları incelenmeli, şartların iyileştirilmesine yönelik tedbirlerin alınmasına süreklilik kazandırılmalı bu amaçla okul, ilçe, il bölge ve ülke düzeyinde alınacak tedbirler

plan ve programa bağlanmalıdır (MEŞ, XI, s. 32).

Gerek ülkemizin ekonomik durumu, gerekse coğrafi konumumuz göz önünde bulundurulduğunda, her öğretmenin bir esas bir de yardımcı alanda yetiştirilmesi öngörülmüştür (MEŞ, XI, s.5). Teftiş sisteminde, öğretmenlerin başarısını yükseltmek için, müfettişlerin rehberlik görevine ağırlık kazandırılmalı, öğretmenlerin başarılarının pekiştirilmesi, başarısızlıkların giderilmesi amaçlanmalıdır (MEŞ, XI, s.32).

Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesinin önemi vurgulanarak bu durumun uzun süre ihmal edilmesine karşın kısa sürede açılan kurslarla öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmeleri sağlanmıştır. En azından pilot okullarda uygulandığı takdirde ürünün, yetişecek öğretmenlerin sistemde ne kadar başarılı olacakları belirtilmiştir. 1982 yılında Milli Eğitim Şurasına sunulmak üzere yapılan öğretmen sorunları ve eğilimleri araştırmasına göre; öğretmenlerin aylık gelirleri ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir ve öğretmenlik mesleğinin statüsü öğretmen açısından düşüktür. Öğretmenliğin gençler için çekici bir meslek haline getirmenin yollarından biri statünün yükseltilmesi bir diğeri ise öğretmen adayları için yurt, burs ve kredi imkanı sağlamalı ve bunların hizmet yapmak suretiyle ödenebilmesidir (MEŞ, XI, s. 31-32). Bu araştırmaya göre mahrumiyet yerlerinde çalışmayı özendirici tedbirler alınmalı ve öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemeleri sürekli açık tutulmalı ve gelir düzeyleri öğretmenlerin yaptıkları işin önemine göre belirlenmelidir (MEŞ, XI, s.33).

2.1.3.2. 28 Mart 1983 Yüksek Öğretim Kurulunun Teşkilatlanması Hakkındaki Kanun

Yüksek Öğretim Kurulu'nun kurulmasından sonra üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar genelde, Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 yıllık) şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim yüksekokulları ilkokullara, eğitim fakülteleri ortaokul, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir. Çağdaş literatür, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süresinin 4 yıllık olmasını zorunlu kılmıştır. Bunun sonucunda eğitimde birlik sağlamak amacıyla, 1989 yılında Yüksek Öğretim Kurulu kararıyla 2 yıllık eğitim enstitülerinin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bu değişiklik sonucunda 1997 yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan programları

denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek üzere YÖK, öğretmen yetiştirme ile ilgili kararlarda danışman olarak faaliyet göstermek amacıyla YÖK bünyesinde “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi” adıyla bir kurul oluşturmuştur.

2.2. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim

Çağımızdaki hızlı gelişmeler, bir yandan var olan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirirken, diğer yandan bilinmeyen birçok şeyi açığa çıkarmaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel yolu eğitimden geçmektedir. İnsanlar doğumdan ölüme dek eğitim süreci içindedirler. Yaşamak eğitimle özdeştir. Sürekli artan bilimsel bilgiler hızla gelişen teknoloji, durmadan değişen toplum ve çevre yaşam boyu eğitimi zorunlu kılmaktadır (Başaran, 1998, s.107).

Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin ihtiyaçlarını, evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken personelin hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır. Aslında eğitimin amaçlarından biri eğitimin sürekliliğini sağlamaktır. Çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlayan hizmet içi eğitimde genel ilke, hizmet öncesi eğitimin kişinin meslek yaşamı boyunca yeterli olmamasıdır (Özdemir,1997, s.17).

Mesleğe başladığı andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgilerin uygulamada yetersiz olduğunu ya da meslek yaşamındaki bilgi ve becerilerin sürekli değiştiğini gören kişi, yaşam boyu sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitim yolu ile bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır. Mesleki eğitimin temel görüşü, çoğunlukla bireyi faydalı bir işe hazırlamak sözü ile ifade edilebilir. İş görenlere hizmet öncesinde verilmesi gereken bilgilerin eksik ve yetersiz olması; hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorluğu, bireylerin işe yönelik öğrenme ve kendilerini geliştirmeye istekli olmaları bakımından da hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Solak, 1999: 2).

Hizmetiçi eğitim özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir. Hizmet içi eğitim her meslek için gereklidir ama öğretmenler için ayrı bir önemi vardır. Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden öğretmenler

sorumludur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi 1960 yılından bu yana MEB'e bağlı hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Hizmetiçi eğitim hizmet öncesi eğitimin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu eğitimle bireye işinin gerektirdiği bilgi beceri tutumların kazandırılması amaçlanır. Öğretmenlerin hizmet içinden geçirilmesi gereken nedenlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şahin, 1999, s.222-225):

- Bilimdeki ve toplumdaki değişmeler,
- Okuldaki ve öğretmenlerin kendilerindeki değişmeler,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksikliklerin giderilmesi,
- İletişim boşluklarının doldurulması
- Çocuk gelişimindeki değişmelerdir.

Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesinde gerektirdiği uzmanlık eğitimi, bu amaçla kurulan eğitim fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. Eğitimin temel unsuru alanında uzman olan ve meslekte kendini sürekli yetiştiren öğretmenlerdir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin meslek yaşantıları içinde performans ve verimliliklerini arttırmak üzere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük her türlü eğitsel etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenler mesleki sorumluluklarını en iyi şekilde kendilerini günün koşullarına göre yenilemekle yerine getirebilirler (Çelikten, 2005, s.225).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları temel olarak ya öğretmenlerin bilgilerini yenilemek ya yeni koşullara uymalarını sağlamak ya da mesleki düzeylerini yükseltmek için düzenlenmektedir. Okulda temel yaklaşım, yaşam boyu eğitimidir. Öğretmen, öğrencileri kendi kendine öğrenmeye sevk eden onların ilgi, yetenek ve kişiliklerinin gelişmesini sağlayan bir yöneticidir (Tekişik, 2003: 67). Adaylar hizmet öncesinde ne kadar iyi eğitim almış olursa olsun uygulamada her şey farklıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgiler ve beceriler onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan adaya mesleğe yönelik tutumları sorularak istenen tutumlar karşılaştırılıp olumsuz tutumları olumluya çevirebilecek uygulamalar ve

eğitimler verilmelidir (Üstüner, 2006: 109-127).

Mesleğe yeni girmiş bir öğretmenin mesleğine uyum sağlamasında örgüt ortamı büyük öneme sahiptir. Sağlıklı örgüt ortamında çalışan bireylerde, başarı doyum ve moral açısından önemli sonuçlar görülmektedir. Aday öğretmenlerin zorunlu yeterliliklere sahip olmaları ya da bu yeterliliklerin kazandırılması için hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılmalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000, s.22).

Aday öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için heveslendirilmeleri çok önemlidir. Yeni öğretmenlerin deneyimsizliği artıran ve meslekten soğumasına neden olan sebeplerden birisi de hizmet öncesinde mesleğe yönelik iyi bir eğitim verilmemiş olmasıdır. Uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerilerin edinilmesi uzun zaman alan ve devamlılık gerektiren bir süreçtir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenliğe ilişkin bilinmesi gereken her şeyi öğrenmek mümkün değildir. Öğretmenlere kendi ihtiyaçlarına uygun programları seçme hakkı tanınması, Hizmetiçi eğitim çabalarının daha etkili gerçekleşmesine katkı sağlar. Hizmetiçi eğitim, üretimde en önemli faktör olan insan gücünün etkililiğini artırma amacına yönelik yapılır. Ancak eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan, bireylerin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun olmadan yapılan hizmetiçi eğitim yarar sağlamaz. Aday öğretmenlere mesleklerini tanımak ve çalıştıkları kuruma daha çabuk uyumlarını sağlamak amacıyla verilen hizmetiçi eğitime adaylık eğitimi denir. Aday bu sürede göreviyle ilgili tecrübe sahibi olur, mesleğine karşı tutumları belirginleşir. Bu tutumların olumlu olması eğitimin ve öğrenci başarısının olumlu yönde artmasına katkı sağlar, bireyin mesleğine olan bağlılık duygusunun gelişmesine yardımcı olur (Erdem, 2004, s. 270-271).

2.3. Adaylık Eğitimi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenler, çağın gereklerine uygun biçimde, üzerlerine düşen görevi başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu giderek daha çok önem kazanmaktadır. Çağdaş örgütlerde bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleki öğrenimleri ve görevleri için bir hazırlık aşaması oluşturur. Bireylerin mesleki yetişmeleri ise bizzat görevleri başında verilen hizmet içi eğitimle olur (Açıkalın, 1994, s. 240).

Adaylık eğitimi, işe yeni başlayan çalışana, adaya verilen hizmetiçi eğitimidir. Adaylık eğitimi; aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitimidir. Her kurumda işe yeni başlayan çalışana mesleğe daha kolay uyum sağlaması amacıyla hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. İşe yeni başlayan kişi için yapacağı iş ve kurum yabancıdır. Çalışanın bu yabancılik duygusunu çabuk atması, daha verimli çalışması amacıyla kurum, çalışana işe alıştırma eğitimi ve temel eğitim programları düzenlenmektedir. İşe alıştırma eğitimi; işe yeni başlayan çalışana, işe uyum sağlayabilmesi için, çalıştığı kuruma bağlı yetkililer tarafından düzenlenen özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programıdır. Başka bir tanımla işe alıştırma eğitimi, kuruma yeni gelen çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımasını için yapılan eğitimidir (Bakay, 2006, s.33).

Kuruma alınacak bir işgörenin belirlenen adaylık sürecinden geçirilmesinin belli amaçları vardır. Bu amaçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Fındıkçı, 2001, s.251-253):

- Adayın Seçilme Sürecinde Yapılmış Olası Hataların Belirlenmesi: Kurum tarafından yapılan seçme süreci ne kadar iyi olursa olsun bazı gözden kaçan durumların olma olasılığı vardır. Adayın gerçekten istenen kişi olup olmadığını anlamak için iş ortamında tanımak gerekir. Seçilen adayın kurumun özelliğine göre yetersiz olması durumunda seçme sürecinde yapılan hatanın düzeltilmesi adayın görevine son verilerek yapılır.
- Adayın İş Ortamına Uyumunu Sağlamak: Aday ne denli yüksek yeteneklere sahip olursa olsun, bir örgüte girdiğinde kendisi için yeni olan bir ortamda yabancılik çekebilmektedir. Adayın yeni iş ortamına yabancılığını kaldırabilmek için adaylık eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir. Aday bu sürede kurumdaki çalışanları, yöneticileri ve kurumun yapısını öğrenir. Yine bu süreçte aday yapacağı işle ilgili temel bilgi, beceri ve tutumları kazanır. Adayın örgüte uyum eğitiminin iki amacı vardır. Bunlar; önce adaya kurumu tanıtmak sonra ise kurumun politika yapısına, kurallarına ve değerlerine adayı alıştırmaktır.
- Adayı Yeni İş Ortamında Değişik Görevlerde Sınamak: Seçme sürecinin sonunda

seçilen aday bazen atanacağı görevin gerektirdiğinden daha üstün ya da düşük yeterlilikte olabilir. Böyle durumlarda adayın iş ortamında, kendi alanın dışında değişik görevlerde sınanarak, yeterliliklerin tanınması hem örgüt açısından hem de aday açısından yararlıdır. Bu süreç adayların işten ayrılış oranlarının azaltmaya da yardımcı olacaktır. Kurumlarda gerçekleştirilen adaylık eğitimi dönemi iyi planlandığında ve bu dönem için hazırlanan yönetmelik hükümleri gerektiği gibi uygulandığında; bu dönemde yapılan çalışmalar, sınamalar ve eğitim adayın hizmet öncesi eğitiminden daha etkili olacaktır. Öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının, mesleğe başladıktan sonra da öğrenmeyi sürdürmeleri adaylık eğitimiyle devam eder. Adaylık eğitimi, mesleğin özelliği gereği hizmet öncesi öğrenilen bilgileri uygulama olanağının yanı sıra; mesleki kimliğin kazandırılması kolaylaştıran ve adayın daha sonraki hizmet içi eğitim etkinliklerine hazırlaması nedeniyle öğretmenlerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Kocadağ, 2001, s.38).

2.4. Öğretmenlere Yönelik Adaylık Eğitimi

Öğretmenlik mesleği topluma ve ülkeye yön veren bir meslek olduğu için önemi herkes tarafından bilinmeli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için gereken yapılmalıdır. Öğretmen yetiştirme bir süreçtir. Bu süreç öğretmen adayının seçimiyle başlar. Öğretmen olarak yetişecek öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri davranışlar eğitim fakültelerinde konan meslek bilgisi dersi ve faaliyetleri ile sağlanır. Bu dersler öğretmenlik mesleğinin teorisini kazandırır. (Küçükahmet, 2006, s.142).

Her meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de hizmet öncesi yetiştirmenin daha çok teorik bilgilerin kazandırılmasına yönelik olması ve mesleki eğitimin de süreklilik gösteren bir süreç olmasından dolayı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri büyük bir öneme sahiptir. Hizmetiçi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda belirli bir göreve atanan bireyin işe başladığı ilk günden ayrılıncaya kadar geçen sürede mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme gereksinimlerini karşılayan her türlü eğitim etkinlikleri hizmetiçi eğitimidir. Kuruluşlar gelecekteki verimliliklerini arttırmak için hizmetiçi eğitime başvurmalıdır. Eğitim sistemine giren bir öğretmen “aday öğretmen” olarak kabul edilerek eğitime tabi tutulur. Adaylık döneminde

verilen eğitim, adayı mesleğine, yeni işine ve yeni görevine hazırlamaktadır. Yine bu dönemde alınan eğitimle, adayın kurumuyla bütünleşmesi ve kurumunu benimsemesi sağlanmaktadır. Adaylık eğitimi ayırmsız bütün aday öğretmenlere uygulanan bir eğitim türüdür. Aday öğretmenin adaylık süresi mesleğini tam olarak öğrenip gerekli gözlemleri yaptığı bir önemli bir süreçtir (Aytaç, 2000, s. 66).

Aday öğretmenin yetiştirilmesi, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimleri ve bu eğitimlerin ne şekilde gerçekleşeceği, eğitimde kimlerin sorumlu olacağı, eğitimlerin ne kadar süreyi kapsayacağı ile ilgili bilgiler yayımlanan genelge ve yönetmelikle belirlenmiştir. İlgili yönetmelikte; adaylık eğitimlerinin birbirini takip eden bir sıra içinde ve öğretim seviyeleri dikkate alınarak düzenlenip yürütülmesi, adayların asli memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitimlerinin her devresini başarı ile tamamlamış olmaları gerekir. Temel ve hazırlayıcı eğitimlerinin merkezi eğitim yürütme kurulunca belirlenecek eğitim merkezlerinde, uygulamalı eğitimlerinin ise atandıkları okul ve kurumda yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (MEB, 2423).

Aday öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri, 1995 yılında çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığının Aday Memurların Yetiştirmelerine İlişkin Yönetmelik’ten önce 15/03/1985 tarih 2186 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ile Ortaöğretim ve Yaygın Eğitim Kurumları Öğretmenliklerinin Adaylıkları Hakkında Yönetmelik” esasları doğrultusunda adaylık işlemleri yürütülmekte ve bu yönerge çerçevesinde aşağıdaki uygulamalara yer verilmekteydi.

Aday öğretmenlerin, Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanması ve bunlardan adaylık süresi sonunda başarılı olanların esas görev yerlerinin belirlenmesi atama ve yer değiştirme ile ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılmaktadır. Ancak, zorunlu hallerde ise yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday öğretmen atanmakta, böylece öğretmenlerin asıl görev yerlerine atanmadan önce yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Danışman öğretmen ve okul müdürünün inceleme ve gözlemleri sonucunda bağımsız görev yapacak olgunluğa erişen aday öğretmenin adaylığının kaldırılması teklifi okul müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin adaylık eğitimlerinde temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında formel bir eğitim olarak sürdürülmektedir. Uygulamalı eğitim ise okul içerisinde okul yöneticileri kontrolünde ve danışman öğretmen ile birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya

dönük bilgilerin verildiği bir eğitimidir. Bu eğitimin süreçlerini izlemede, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında ilköğretim müfettişleri de rol almaktadır (15.03.1985 2186 Tebliğler dergisi).

Adaylık eğitimindeki son yasal düzenleme olan “Adaylık Sürecine İlişkin 2015/13 Sayılı Genelge” ye göre; 14/03/2014 tarihinden sonra atanmış olan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin aday öğretmenlere ilişkin hükümleri kapsamında performans değerlendirme sürecine tabi tutulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin üçüncü bölümü olan “Aday Öğretmenlik İşlemleri” ne göre, adaylık programı aşağıdaki şekilde uygulanmaktadır:

“Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında Yönetmelikte yer alan Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşmaktadır. Nihai değerlendirme her bir değerlendiricinin ayrı ayrı üç değerlendirme puanının aritmetik ortalaması alınarak belirlenmektedir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınmakta olup, buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanmaktadır, Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturmaktadır. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılmaktadır. Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanmaktadır. Başarısız olan aday öğretmenlerin başarısızlığa neden olan durumları değerlendiriciler tarafından belgelendirilmektedir.”

Aday öğretmen yetiştirme programında; 384 saat sınıf içi ve okul içi; 90 saat okul dışı faaliyetleri;180 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilmektedir (MEB, 2016).

2.5. Danışman Öğretmen Aday Öğretmen İlişkisi

Öğretmen eğitimi denilince akla hemen öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi gelmektedir ve öğretmen eğitimi bu iki boyutta tartışılmaktadır. Oysa hizmet içi eğitim kapsamına girmekle birlikte öğretmen eğiliminin önemli bir bölümünü oluşturan adaylık eğitimi dönemi göz ardı edilmektedir. Bu dönem aday öğretmenin tüm meslek yaşamını etkileyebilecek önemli bir dönemi oluşturmaktadır. Danışman öğretmen aday öğretmenin adaylığı kalkıncaya kadar ona yardım ve rehberlik yapmaktadır. Aday öğretmen özellikle adaylık döneminde sürekli olarak bir rehberine muhtaçtır. Öğretmen, adaylık dönemini ücra bir köy ya da belde okulunda tek başına veya yine kendisi gibi deneyimsiz iki-üç arkadaşıyla ve kaderiyle baş başa geçirmemelidir. O ilin teşkilatlı merkez okulunda adaylığını tamamlamalı, kendisine rehber müfettiş ve öğretmen tayin edilmelidir. Aday ancak ehliyetine tam güvenildiğinde gerekli yere atanmalıdır (Ataunal, 2003, s.114).

Danışman öğretmen, aday öğretmenin görevlendirildiği birim amiri tarafından yeterli görev ve meslek deneyimine sahip, başarılı kişiler arasından seçilmektedir. Seçilen rehber öğretmenin görevleri şöyle sıralanabilir (MEB, 1995, s. 56):

- Okul veya kurum amirinin emirleri doğrultusunda aday memurun uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli tedbirleri almak,
- Aday öğretmenin uygulamalı eğitim programına uygun olarak yetişmesi için izleme, yönlendirme ve rehberlikte bulunmak,
- Periyodik olarak aday memur hakkındaki görüşlerini rapor halinde birim amirine sunmak,
- Uygulamalı eğitim sonunda aday öğretmenin adaylığının kaldırılıp kaldırılmayacağına ilişkin görüşünü sicil amirlerince dikkate alınmak üzere uygulamalı eğitim belgesindeki niteliklere uygun olarak belirtmektir.

Okulun bütün öğretmenleri, aday öğretmenin yetiştirilmesinde okul yönetimi ve rehber öğretmenin en yakın yardımcıları olduğu bu uygulamada asıl görev, yerine

atanan aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinden, okul müdürü ile danışman öğretmenin birlikte sorumlu olduğu esası getirilmiştir. Aday öğretmene, mesleğine ilişkin bilgi açık bir iletişim yoluyla anlatılmalıdır. Okulda iyi bir iletişimin sağlanması, öğretmenlik mesleğine karşı oluşan olumsuz algıların azaltılmasına yardımcı olabilir. Okuldaki tecrübeli öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirilmesinde okul yöneticisine yardımcı olması gerekir (Özdemir ve Yalın, 2000, s.23).

2.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi

Eğitimin temel unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusundaki bilgisizlik, ilgisizlik ve ihmal içinde bulunduğumuz insan krizinin gerçek nedenidir. Bu nedenle öğretmen eğitimindeki çağdaş ölçütlerden asla ödün verilemez, verilmemelidir (Ataünal, 2003, s.13-14).

Öğretmenler toplumsal yapının oluşturucusu ve mimarıdır. Öğretmenlerin sorunları toplumun sorunları olarak kabul edilir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle yetişme sorunları ve kaygılarını saptayarak, mesleğe başlangıç formasyonu döneminde odaklaşmak, mesleki yetersizliklerin büyümesini engeller. Adaylık eğitimi sürecinde gerçekleştirilen yetiştirme girişimlerinin etkisiz işlemlerden, biçimsel düzenlemelerden öte gitmediği yönündeki kanıya karşın, okul yöneticisinin (ve denetmenin) tutumu ve okul ortamının havası, okuldaki öğretmen grubunun niteliği, aday öğretmenlerin mesleğe uyumları ile iş alışkanlıklarını edinmede önemli etkenlerdir. Çağdaş örgütlerde bireyin hizmet öncesi eğitimdeki mesleki öğrenimi, salt bir hazırlık aşamasıdır. Mesleki yetişme, örgüt ortamında iş başında sağlanan bir hizmettir. İş başında eğitimin amacı, mesleğe yeni girenlerin çalışma ortamına uyum sağlamalarına yardım etmek, onların somut gerçekler ile tanıştırmak ve giriş düzeyindeki bilgi ve becerilerini artırmaktır. İş başında eğitim mesleğe giriş yılında daha fazla olmak üzere sistematik bir şekilde düzenlenen ve sürdürülen programlar çerçevesinde gerçekleştirilir (Başkan ve diğerleri, 2006).

Örgüte yeni katılan çalışan, örgütün yazılı kuralları dışındaki, örgüt çalışanları tarafından oluşturulmuş yazılı olmayan kurallar çerçevesinde örgütün kültürünü öğrenir. Öğretmenlik mesleğindeki ilk yıl meslek hayatının en kritik dönemini oluşturur. Adaylar hizmet öncesinde ne kadar iyi eğitim almış olursa olsun uygulamada her şey farklıdır. Bu süreçte okulda çalışanların ve müfettişlerin yapıcı

tavırları adayın mesleğe bakışını etkileyecektir (Özdemir ve Yalın, 2000, s. 19-20).

Aday öğretmenlerin, Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanması ve bunlardan adaylık süresi sonunda başarılı olanların esas görev yerlerinin belirlenmesi atama ve yer değiştirme ile ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılmaktadır. Ancak, zorunlu hallerde ise yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday öğretmen atanmakta, böylece öğretmenlerin asıl görev yerlerine atanmadan önce yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Türkiye’de yeni mezun bir öğretmen genellikle en ağır şartlara sahip, mahrumiyet derecesi en yüksek yerlere ve okullara verilmekte, bu durum problemi daha da ağırlaştırmakta; dolayısıyla, adayların hevesi kırılmaktadır. Bazı aday öğretmenlerin tek öğretmenli, birleştirilmiş sınıf okullarında görev yapmaları adayları zor durumda bırakmıştır. Meslek hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmayan, mesleği açısından gerekli yeterliliğe ulaşmayan aday bu koşullar karşısında umutsuzluğa düşmektedir. Oysa göreve yeni başlayan öğretmenin başarı kazanabilmesi için heveslendirilmesi çok önemlidir. Ancak aday öğretmenler en elverişli şartlar içinde görev yapsalar bile, yine de deneyimsizliklerinden kaynaklanan birçok güçlükle karşılaşmaktadırlar. Bunların arasında genellikle sınıf yönetimi, müfredatı sınıf düzeyine ve plânlanan zamana uygun olarak uygulayamama, plân yapmada yetersiz bilgiye sahip olma sayılabilir. Bunların yanında genel ve özel öğretim yöntemlerini tam olarak kullanmama bireysel farklılıklara ve seviye gruplarına göre derslerini yönetememe ve mesleği ve özlük hakları ile ilgili mevzuatı bilmeme gibi konular da sayılabilir (Kocadağ, 2001, s.45).

Göreve yeni atanan bir öğretmen kendini birden bire sınıfın içinde bulur. Kuramsal bilgilere donanmıştır; ancak kendisi için büyük önem taşıyan uygulama bilgi ve becerilerinden yoksundur. Yine de bu adaydan atandığı okulda kendisiyle aynı dalda görev yapan kıdemli bir meslektaşının gösterdiği performansı göstermesi beklenir ve aynı ölçütlere göre değerlendirilir. Bu da adayın mesleğinin ilk yıllarında umutsuzluğa kapılmasına neden olmaktadır. Aday öğretmenlerin güdülenmeleri önemli bir durumdur, bu nedenle yetiştirmede gönüllü ve yardımsever personel seçilmelidir. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenin karşılaştığı sorunlarının çözümünde okulda bulunan diğer öğretmenlerin ve özellikle rehber öğretmenin tutumu ve davranışları önemli olmaktadır (Işık ve diğerleri, 2010).

2.7. Yurtdışında Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Öğretmen yetiştirme hemen hemen bütün ülkelerde özenle ve sürekli gündemde tutulan bir konudur. Her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme programları vardır. Günümüzde toplumlar öğretmen yetiştirirken çağdaş öğretmen davranışlarının yanı sıra ülkelerin özelliklerini de eğitim programlarında dikkate almak durumundadırlar. Bazı gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları ile karşılaştırma yapılması, öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin bulunduğu konumu ve yeri göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bazı ülkelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık dönemini nasıl geçirdiklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı incelenmiştir.

2.7.1. Almanya’da Aday Öğretmenlik

Almanya’da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Ancak 1973 yılında eyalet eğitim bakanlarının aldıkları bir kararla öğretmenlik alanları, öğretmenlik eğitiminin süresi ve aşamaları ile diplomaların karşılıklı tanınması konularında ülke düzeyinde bir birliktelik sağlanmıştır (Sağlam, 1999, s.47). Buna göre, öğretmen eğitimi yükseköğretim, birinci devlet sınavı, adaylık eğitimi ve ikinci devlet sınavı olmak üzere birbirini izleyen dört aşamayı kapsamaktadır.

Tüm basamaklardaki öğretmen adayları yükseköğrenimlerini bitirmeden ya da bitirdikten sonra birinci devlet sınavına girerler. Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan bu sınav, aday öğretmenin yükseköğretimde gördüğü eğitim bilimleri ve alan dersleriyle ilgilidir. Bilimsel araştırma, yazılı ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilen bu sınavı kazanan aday, devlet memuru olmaya hak kazanır ve aday öğretmen olarak okullara atanır (Sağlam, 1999, s. 49).

Bir okula atanan aday öğretmen, adaylık dönemi süresince okul içindeki eğitsel ve yönetsel çalışmalar ile bölgedeki öğretmen yetiştirme merkezince düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmak zorundadır. Eyaletlere göre süresi 18-24 ay arasında değişen adaylık eğitiminin amacı, aday öğretmene çalışacağı okuldaki öğretim etkinliklerini yürütebilme becerisi kazandırmaktır (Cortina ve Thames, 2013, s.55). Bu süre içinde aday hem yasa, yönetmelik, ders araçları, öğretim yöntemleri gibi konularda kuramsal bilgiler alır ve sınavlara girer hem de

rehber öğretmeninin gözetiminde ve daha sonraları bağımsız olarak ders verir (Yaşar, 2000, s.18).

Adaylık dönemini başarıyla tamamlayan adaylar ikinci devlet sınavına girmeye hak kazanırlar. Yazılı çalışma, deneme dersleri ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamadan oluşan bu sınav ile adayın adaylık eğitiminde başarıya ulaşım ulaşmadığı belirlenmeye çalışılır (Jones, 2010, s.68). Aday ayrıca, araştırmada öğretmenlik yapacağı okul türündeki bir eğitsel sorunu belli sürede inceleyip çözümleyebileceğini gösteren bir çalışma ortaya koymak zorundadır. Devlet Sınav Dairesi'nin sorumluluğunda yapılan bu sınavı kazanan aday öğretmenler artık asıl öğretmen olarak atanırlar (Yaşar, 2000, s.18).

2.7.2. Fransa'da Aday Öğretmenlik

Fransa'da öğretmen eğitimi ortaöğretimden sonra beş yıllık bir yükseköğretimden geçmeyi gerektirmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim birinci basamakta görev yapacak öğretmenler lise olgunluk diplomasını aldıktan sonra üç yıllık bir yükseköğretimden geçerler. Bu eğitimin ardından bir sınavdan geçerek eğitim yüksekokullarında iki yıl daha öğrenim görürler. Bu süre içinde eğitim yüksekokullarında aday öğretmenlere hem alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Ayrıca aday öğretmenler okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim birinci basamak okullarında uygulama çalışmaları yaparlar (Sağlam, 1999, s.160-161; Yaşar, 2000, s.18).

Ortaöğretim ikinci basamak öğretmenleri ise, üniversitelerde ya da yüksekokullarda en az üç yıl öğrenim gördükten sonra bir seçme sınavı ile eğitim enstitülerine alınırlar. Eğitim enstitülerinde amaçladıkları öğretmenlik alanına göre iki ya da üç yıl öğrenim görürler. Bu öğrenimleri sırasında hem kuramsal bilgi ve beceriler kazanırlar hem de uygulama yapma olanağı bulurlar (Ataüenal ve Özalp, 1997, s.122). Eğitim enstitüsündeki öğrenimlerinin son yılında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler. Bu sınavda başarılı olanlar öğrenimlerini tamamlamadan aday öğretmen olarak öğrenim gördükleri bölgedeki bir okula atanırlar ve ücret almaya başlarlar. Bir yıl süren bu eğitim sırasında adaylar, bir okulda en fazla 4-6 saat öğretmenlik yaparlar (Berchini,2013. s.2). Adaylık dönemi süresince aday öğretmen, hem enstitüdeki öğrenimini sürdürür hem de okuldaki öğretim etkinliklerine katılarak deneme dersleri verir (Yaşar, 2000, s.18-19). Ayrıca

aday öğretmen adaylığının son aşamasında, somut bir sorunla ilgili mesleki bir inceleme çalışması hazırlar ve bu çalışma akademik bir komisyon tarafından değerlendirilir (Gülcan, 2005, s.171-173).

Aday öğretmenler bir yıllık adaylık dönemi sonunda kapsamlı bir sınavdan geçirilirler. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler sertifikalarını alarak Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili okula asil öğretmen olarak atanırlar. Atamanın yapılacağı bölgenin belirlenmesinde adayın sınavdaki başarı durumu önemlidir. Aday öğretmenler, başarılı olamama durumunda ise, bir yıl daha aday öğretmen olarak görevde kalırlar. EURYDICE (1995)' göre; kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler, gördükleri öğretmenlik eğitimine ve aldıkları bitirme derecelerine göre, farklı öğretmenlik gruplarına ayrılırlar. Tüm öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca en az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılmaları zorunludur (Sağlam, 1999, s.161).

2.7.3. İngiltere'de Aday Öğretmenlik

İngiltere'de öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim düzeyinde olmamasına rağmen 1972'ye kadar yükseköğretim kurumları olarak tanımlandı. 1980 yılına kadar öğretmen olabilmek için bünyesinde öğretmen fakültesi bulunan üniversiteler tarafından verilmekte olan sertifika sınavlarını vermek gerekiyordu. Sertifikayı alan öğretmen adayı bir yıl çalıştıktan sonra Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından öğretmen olarak atanmaktaydı (Sağlam, 1999, s.175).

Bugün ise öğretmen eğitimi; eğitim kolejleri, üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteleri ya da bölümlerinde verilmektedir. Bu okulların öğretim süresi üç yıldır. Öğretim programları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi konularında kuramsal ve uygulamalı bilgileri içermektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri dışında başka fakülte ve bölüm mezunlarının, öğretmen olmak istemeleri durumunda, eğitim kolejleri ya da üniversitelerde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılmaları gerekmektedir (Johnson ve Burch, 2016, s.4). Öğretmenlik sertifikasını alan adaylar yalnızca Gramer okullarında öğretmenlik yapabilmektedirler. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının, Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu eğitim Öğretmen Eğitiminin Tanınması Konseyi tarafından yürütülür. Aynı zamanda aday öğretmenlerin

eğitiminden sorumlu bu konsey, aday öğretmenlere akademik ve mesleki yönden yetiştirmelerini sağlamak amacıyla kurslar düzenler (Elton-Chalcraft ve diğ., 2018, s.3). Bu kurslar ilköğretim öğretmenleri için yarım yıl, ortaöğretim öğretmenleri için yılın üçte biridir (Kocadağ, 2001, s.46). Öğretmen eğitimi veren programlardan mezun olan öğretmen adayları, doğrudan çalışmak istedikleri okullara ya da yerel eğitim örgütlerine başvururlar. Başvuruları kabul edilenler, aday öğretmen olarak okullarda göreve başlamaktadırlar (Yaşar, 2000, s. 19).

Devlet destekli okullarda öğretmenlik yapmak isteyen adaylar ise, “vasıflı öğretmen” statüsünü kazanmak zorundadırlar. Bunun için adayın İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlaması ve bunu Eğitim Bakanlığının onaylaması gerekmektedir (MEB, 1995, s.99). İngiltere’de öğretmenler okullarda başarılarına göre bir ya da iki yıl aday öğretmen olarak çalışırlar. Bu süreyi başarıyla geçiren, Eğitim Kurulu tarafından yeterli olduğuna karar verilen aday öğretmenler, asil öğretmen olarak atanırlar ve onlara Eğitim ve Bilim Dairesi tarafından yeterlilik belgesi verilir (Kocadağ, 2001, s.46).

2.7.4. Avusturya’ da Aday Öğretmenlik

Okul öncesi eğitim, ilköğretim, özel eğitim okulu, genel ortaokul ve meslek öncesi eğitim öğretmenleri, Öğretmen Eğitimi Yüksekokullarında yetiştirilirler. Eğitim süreleri üç yıldır ve bitirme sınavı ile bitirirler (Gülcan, 2005, s.99).

Ülkede memur statüsünde olan öğretmenler, federal eyaletlerde yerel eğitim makamlarınca temsil edilmektedir. Üniversitelerden mezun olan öğrenciler mezuniyet sonrası öğretmen olarak istihdam edilmemektedir. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinden master derecesiyle mezun olsalar dahi okullara öğretmen olabilmek için ek bir yıl daha çalışma zorunluluğu vardır. Bir yıllık çalışma süresinde öğrenciler derslere girmekte ve deneyimli öğretmenler tarafından denetlenmektedir. Okullarda uygulamalı derslere ve Pedagoji Enstitülerince düzenlenen zorunlu derslere devam ederler. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bir yıl süreli kurslar, yerel makamlarca düzenlenir. Bir yıllık uygulamalı eğitimi başarı ile bitiren aday öğretmenler, asil öğretmenlik seviyesine ulaşarak okullarda görevlendirilirler (MEB, 1993).

2.7.5. İtalya’ da Aday Öğretmenlik

Merkezi yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahip olan İtalya’da, bütün okullar Halk Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir. Kasım 1990 yasasıyla, ilköğretim öğretmenleri dört yıllık üniversite eğitimi almaya başlamışlardır. Öğretmenler, öğretmenlik niteliği kazandıktan sonra, sürekli öğretmenlik yapabilmek için “Concorso” denilen bir sınavı başarmak zorundadır (Gülcan,2005, s. 213).

Ortaokul kademesinde görevlendirilecek öğretmenlerin ise lisansüstü eğitim almaları gerekmektedir. Bazı teknik okullar ve mesleki okul öğretmenleri pedagoji eğitimi alırlar. Hizmet öncesinde yükseköğrenimlerini tamamlayan öğretmen adayları, yeterlilik sınavına girmek zorundadır. Bunu bir yıl boyunca öğretim yöntemi ve eğitim seminerleri takip eder ve de sürekli öğretmenlik yapabilmek için “Concorsi ” denilen sınava girerler (Ostinelli, 2009, s.293). Yeterlilik sınavında başarılı olan ve ilgili çalışma alanındaki Ulusal Yarışma’yı kazanan öğretmenler, öğretim yöntemi ve ilkelerine bakılmaksızın devlet tarafından işe alınmakta ve işine son verilememektedir (Gülcan,2005, s.213).

2.7.6. İspanya’da Aday Öğretmenlik

İspanya’da öğretmenlerin tamamı üniversite eğitimi almak zorundadır. Ancak ‘Dal’lara göre eğitim süresinde farklılıklar vardır. Öğretmen adayları, genel kültür ve amaçlanan öğretmenlik alanına göre alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersleri de alırlar ve belli bir süre okulda öğretmenlik uygulaması yaparlar (Gülcan, 2005, s.190).

Orta öğretimde görev yapacak öğretmenler öğretmen yetiştiren bir programda yetişmezler. Alanında üniversite eğitimi almış öğretmenlik sertifikasına sahip lisans veya doktora eğitimi alan öğretmen adayları arasından Dal öğretmenleri atanır (Gülcan, 2005, s.191).

Öğretmenler için hizmetiçi eğitim hem hak, hem de sorumluluk olarak yer alır. Hizmetiçi, Bakanlığa bağlı Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, Eğitim Araştırma Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından ortak yürütülür (Sağlam, 1999, s.232).

2.7.7. İsveç'te Aday Öğretmenlik

Öğretmen olabilmek için İsveç eğitim sistemi içinde bir öğretmenlik programını bitirmek gerekir. EFTA ülkeleri (Ekonomik Serbest Ticaret Birliği; Norveç, İsviçre, İzlanda, Liecshtenstein), ya da AB ülkelerinde eşdeğer bir program tamamlayanların denkliği kabul edilmektedir. Öğretmenler, sivil devlet memuru olarak yarım gün veya tam gün olarak çalışabilir (Gülcan, 2005, s.200).

Genel eğitim veren öğretmenler iki ya da üç alanda üniversite diplomasına sahiptir. Öğretmenler ayrıca bir yıl kendi alanlarında öğretmenlik konusunda kuram ve uygulama eğitim alırlar. Ortaöğretimde öğretmenlik yapabilmek için öğretmenler, eğitim alanında üniversite diploması almak durumundadır. Öğretmenlik şartlarını sağlayamayan kişilerin öğretmenlik yapabilmeleri ancak mesleki bilgi ve deneyimlerini tamamlanmadığı durumlarda ve geçici bir süre için söz konusu olabilir. Çalışmaya yeni başlayan öğretmenler ancak bir yıllık deneme süresi sonunda asıl kadroya alınırlar (Musset, 2010, s.33). Bir yıl boyunca tecrübeli bir öğretmenin gözetimi ve danışmanlığında çalışır. Eğitim personeli için hizmetiçi eğitim programı verilmesi, devlet ve belediyelerin sorumluluğu altındadır. Merkezi yönetim ülke genelinde hizmet içi programlarını uygulamakla yükümlüdür. Yerel yönetimler ise, kendi bölgelerindeki okulların hizmetiçi eğitimini planlar (Gülcan, 2005, s. 201).

2.7.8. Yunanistan' da Aday Öğretmenlik

Yunanistan'da öğretmenlik alanları, eğitim basamaklarına uygun olarak yükseköğretim alanının dışında okul öncesi, ilköğretim öğretmenliği ile genel ve mesleki ortaöğretim öğretmenliği olarak iki grupta toplanmıştır (Sağlam, 1999, s. 365).

Üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, mesleğe atanmadan önce, bölgedeki bir hizmetiçi eğitim merkezinde üç aylık bir mesleğe giriş kursuna katılırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, iki yıllık stajyer öğretmenlikten sonra asil öğretmenliğe atanırlar. Her öğretmen, göreve başladığının beşinci yılından itibaren 25 çalışma yılını doldurana kadar her beş ya da altı yılda bir hizmetiçi eğitime katılmak zorundadır (Sağlam, 1999, s.366).

2.7.9. Japonya’da Aday Öğretmenlik

Japonya’da öğretmen eğitiminin üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi sertifika sistemine dayalı olması, ikincisi bu eğitimin yalnızca üniversitelerde ve yüksekokullarda verilmesi, üçüncüsü ise öğretmen eğitiminin açık bir sistem olmasıdır. Öğretmen adaylarının anaokulları ve ilkokullarda çalışabilmeleri için genel öğretmenlik sertifikasına, ortaokul ve liselerde çalışabilmeleri için ise ilgili alan sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 1995, s.125).

Japonya’da öğretmenlik sertifikaları birinci sınıf sürekli, ikinci sınıf sürekli, geçici ve kısa süreli olmak üzere dört türdür. İlköğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise iki yıllık önlisans eğitimi almak zorunludur. Ortaöğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi ile iki yıllık lisansüstü eğitim, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise dört yıllık lisans eğitimi almak zorunludur. Geçici ya da kısa süreli sertifikalar ise ilköğretim öğretmenliği için bir yıllık, ortaöğretim öğretmenliği için iki yıllık bir eğitim sonunda verilmektedir (Howe, 2006, s.293). Geçici ve kısa süreli sertifikalar yalnızca verildiği il sınırları içinde belirli bir süre için geçerlidir. Tüm sertifikalar arasında belirli koşullar sağlandığında geçişler olanaklıdır (Erdoğan, 1995, s.125).

Üniversiteden ya da yüksekokuldan mezun olan ve sertifikaya sahip öğretmen adayları, öğretmen olarak atanabilmeleri için genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren yazılı sınava girmek zorundadırlar. Güzel sanatlar ve beden eğitimi alanlarında ayrıca uygulamalı sınavlar da yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının atanmasında bu yeterlilik sınavı sonuçları ile üniversitedeki akademik başarısı ve atanacağı okul müdürünün görüşleri dikkate alınmaktadır (Gülcan, 2005, s.177- 178).

Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmen olarak atanmalar altı aylık bir eğitim ve 4 rehberlik sürecinden geçirilir. Bu süreyi başarıyla tamamlayan aday öğretmenler okul müdürünün hazırladığı rapor doğrultusunda Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmaktadır. Adaylık süresi gerekli görülürse bir yıla kadar uzatılabilir (Gülcan, 2005, s.180).

2.7.10. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde Aday Öğretmenlik

Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Yerel yönetim odaklı eğitim sistemine sahip ülkede her basamaktaki öğretmenler, en az dört yıllık lisans eğitimi almak zorundadırlar. Eyaletlerdeki öğretmen eğitimi kurumları, kendi programlarını kendileri düzenlediklerinden, ülke düzeyinde bir örneklik sağlamak amacıyla “Öğretmen Eğitimi için Ulusal Standart Saptama Konseyi” oluşturulmuştur. Bu konsey eyaletler arasındaki öğretmen eğitimindeki farklılıkları en aza indirmekle görevlidir (Ataunal, 1997, s.112-117).

Öğretmenlerin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Eyaletlere göre değişmekle birlikte öğretmen olarak atanmış olmak meslekte sürekli kalabilmek için yeterli değildir. Genellikle bir yıllığına atanan öğretmenler, emeklilik hakkını kazanmak için aralıksız en az beş yıl çalışmak zorundadırlar (Erdoğan, 1995, s.82). Amerika Birleşik Devletlerinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar eyaletlere göre farklılık gösterebilir.

Öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol yoktur. Ancak öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü birçok öğretmen kilise kontrolündeki okullarda yetişmektedir. Federal ve eyalet hükümetleri, öğretmen eğitimiyle doğrudan olmasa da yönlendirmeler yoluyla dolaylı olarak ilişkilidir (Erdoğan, 1995, s.82).

Bu uygulamalardan en çok dikkat çeken iki model aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir (Üte, 1990, s.14-20):

New Hampshire Modeli: New Hampshire eyaletinde okul - üniversite işbirliği ile lisans dönemini de kapsayacak biçimde beş yıllık bir adaylık programı uygulanmaktadır. Bu program çerçevesinde üniversitenin birinci ve ikinci sınıflarında öğretmen adaylarına öğretmen yardımcılığı göreviyle öğretmenlik deneyimi kazandırılmaya başlanmakta ve yoğunlaşan alan dersleriyle lisans eğitimi tamamlanmaktadır. Geriye kalan bir yıllık süre ise 12 kredilik yüksek lisans dersleri ile bir bitirme projesi ya da tezle son bulmaktadır. Bu program hem ilköğretim hem

de ortaöğretim öğretmenleri için geçerlidir. Öğretmen adayı 65 saatlik giriş niteliğindeki sınıf içi uygulama çalışmasını ikinci sınıfla tamamladıktan sonra, bu programa devam edebilmesi için rehber öğretmenin ve bölüm öğretim elemanlarının adayla ilgili olumlu görüş bildirmeleri gerekmektedir (Andrew, 1984).

Öğretmen adayının aday öğretmenliğe ve mezuniyet sonrası çalışmalara katılabilmesi için ise, GRE (Graduate Record Examination) sınavından 1080 puan alması ve mezuniyet derecesinin 3.00 ya da üstü olması gerekmektedir. Bu programda öğretmen adayının eğitimi için rehber öğretmen ve üniversite temsilcisi denetmen görevlendirilmektedir (Andrew, 1984).

Rehber öğretmenler rehberlik alanında üniversitelerde özel programlarla eğitilmektedirler. Üniversite temsilcisi denetmenler ise üniversite öğretim üyelerinden seçilmektedirler. 5 ya da 6 aday öğretmenin sorumluluğu verilen üniversite temsilcisi denetmen, her aday öğretmeni haftada iki kez olmak üzere en az 12 kez izlemeye gitmektedir. Gönüllülüğe dayanan rehber öğretmenlik ve denetmenlik, koşulların iyileştirilmesiyle çekici bir görev durumuna getirilmiştir (Andrew, 1984).

Virginia Modeli: Virginia eyaletinde aday öğretmenlerin eğitimi ile ilgili olarak 1986 yılında “Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlere Yardım Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, normal öğretmenlik sertifikasına sahip her öğretmene güven sağlamak ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlikle ilgili yeteneklerini geliştirmek olmak üzere iki amaca hizmet etmektedir (Caldwell, 1986).

Bu model çerçevesinde aday öğretmen iki yıllık “yenilenemez” sertifika ile göreve başlatılmaktadır. Bu iki yıllık geçici süre içerisinde aday öğretmenden etkili bir öğretim için gerekli yetenekleri göstermesi beklenmektedir. Başarılı olan aday öğretmenin sertifikası yenilenmekte ve kendisine yenilenebilir beş yıllık “profesyonel öğretim sertifikası” verilmektedir. Bu süre içinde başarılı olamayan aday öğretmenler ise gerekli yardımlarda bulunularak yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. Sağlanan bu yardım sonucunda da başarılı olamayan aday öğretmenlerin sertifikaları yenilenmemekte ve üçüncü yıl Virginia eyaletinde öğretmenlik yapmalarına izin verilmemektedir (Caldwell, 1986).

Aday öğretmen adaylık süresi içinde her biri üç gözlemden oluşan, üç değerlendirmeden geçirilmektedir. Ayrıca aday öğretmene, etkili bir öğretim için

gerekli yetenekleri gösterme düzeyini belirlemek amacıyla, öğretim yöntemi, planlama süreci ve program içeriği ölçeklerinden oluşan “öğretmen performans ölçeği” uygulanmaktadır. Aday öğretmen için görevlendirilen rehber öğretmen ise, rehberlik konusunda eğitim almış ve başarılı olmuş kişilerden seçilmektedir. Ayrıca seçilen rehber öğretmen yılda bir kez sınava alınarak kendisini yenilemesi sağlanmaktadır (Caldwell, 1986).

Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve en güç dönemdir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmen ya mesleğinden vazgeçer, ya da en azından cesareti kırılır. Buna bir sebep de yeni gelen öğretmenlerin, hem yöneticilerinden, hem de öğretmen arkadaşlarından gerekli desteği alamamalarıdır (Balcı, 2000).

Geleceğimizin teminatı olan aday öğretmenlerimizin ilk yıllardaki çalışma heveslerini korumalarını sağlamak için de adaylık eğitimi gerekli bir süredir. Aday bu sürede gözlem yaparak, rehber öğretmen gözetiminde derse girerek mesleği öğrenme fırsatı bulur. Adaylık dönemi öğretmenin mesleki yaşamının ilk şekillenmeye başladığı dönemdir ve bu dönemde aday mesleğini tanır ve mesleki tecrübeler edinmeye başlar. Mesleğinin ileriki yıllarında mesleğe yönelik tutum ve algıları adaylık döneminde şekillenmesi olasıdır.

2.8. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Önder (2018) tarafından yapılan araştırmada, aday öğretmenlerin MEB’in 2016 yılından itibaren uygulanmaya başladığı Aday Yetiştirme Programı ile ilgili görüşlerini incelenmesi amacıyla, 13 aday öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenlerin adaylık programını mesleki gelişimleri açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ulubey (2017) tarafından yapılan araştırmada, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nın aday öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmış olup, Muğla İli’nden 15 farklı branştan 20 aday öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri geliştirdiği için Aday Yetiştirme Programı’nın katkı sağladığı, ancak programın uygulanmasında ve denetiminde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Köse (2016) tarafından yapılan araştırmada, aday öğretmen yetiştirme

sürecinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi amacıyla, Kahramanmaraş'ta okul müdürü olarak görev yapan 10 okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmen yetiştirilmesinin olumlu etkisinin olduğunu, ancak aday öğretmenlerin Aday Yetiştirme Programının atandığı yerden başka bir okulda gerçekleşmesinin aday öğretmenlerin uyum sorunu yaşamasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Balkar ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin eğitiminde kullanılan Göreve Başlatma Programı (GBP)'nin Türkiye'de uygulanabilirliği amacıyla, Gaziantep ilindeki okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan 9 aday öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan aday öğretmenler ve okul müdürlerinin GBP'nin adaylık eğitimi programı olarak kullanılmasının aday öğretmenler için yararlı olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Ekinci (2010) tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin mesleğe atandıklarında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünün belirlenmesi amacıyla, Yozgat'taki 188 aday öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde yetersiz oldukları saptanmıştır.

Nevin ve diğerleri tarafından (2009) "Öğretmen Olmada Öğretmenlerin Kişisel formasyonu ve Karşıt Kültürel Motivasyon Analizleri" adlı çalışmada özellikle bugünün çok kültürlü toplumlarında bu kültürlerin, adayların öğretmen olmalarındaki etkileri araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda çok kültürlü yapının, öğretmenlerin iş, kişilik, sosyal ve kültürel bağlanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Çok kültürlü yapının öğretmen adaylarının kişisel kimliklerinde ve öğretmenliği seçmelerinde çok etkili rol oynadığı görülmüştür. Bu çok kültürlü yapının içinde olan öğretmenlerin öğretmenlikte kullanacağı kimliği belirlerken kendi kimliği ile toplumsal bağlamdaki kimliğinin birçok farklı türde şekillenmesinde farklı zaman ve mekânlardaki toplumların etkisinin olduğu görülmüştür.

Bakay (2006) tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mevcut durumu saptanmış sonra da çeşitli

çıkarımlar ve öneriler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın evrenini Balıkesir ilinde 2004- 2005 eğitim- öğretim yılında aday öğretmen olarak görev yapan 328 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; hazırlayıcı, temel ve uygulamalı eğitimlerle ilgili etkinlikler formalite olmaktan çıkarılmalı, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yönetmelikler dışında yardımcı kitapçıklar hazırlanmalıdır. Aday öğretmenleri yetiştirmekle görevlendirilen danışmanların adaylarla aynı daldan olması sağlanmalıdır. Danışmanlar, aday öğretmenle aynı dalda olmalı, atama yapılan kurumlarda bu durum göz önünde bulundurulmalı, danışman öğretmenlerin ders yükleri azaltılmalı, danışmanlara özendiriciler verilmeli, rehberlikte gönüllülük sağlanmalı, danışmanlar hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, danışman öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, müfettişler rehberlik amaçlı daha fazla yardımcı olmalı. Yardımcı olunurken adayların kaygı düzeylerinin azaltılması faktörü göz ardı edilmemelidir.

Uygur (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini; 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa merkez ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 422 aday öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre: İlköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda aday öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları sağlanması, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde il merkezi, ilçe, belde ya da köy ayrımı yapmaksızın müfettişlerin sağladığı rehberlik rollerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesi, ders dağıtımı, nöbet tutulması, sicil notu ve özlük hakları konularında aday öğretmenlere daha fazla bilgilendirici açıklamalar yapılması gerektiği saptanmıştır. Ayrıca, adaylık süresince bir müfettiş tarafından denetlenen aday öğretmenin aynı müfettiş tarafından adaylık süresi boyunca denetlenmesinin sağlanması öneri olarak sunulmuştur.

Yüksel (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlere uygulanan yetiştirme programının etkililiğinin araştırılması amaçlanmış olup, 2003-2004 yılında Sakarya'da adaylık eğitimi alan 174 aday öğretmene ve toplam 25 aday öğretmeni denetleyen paydaşlara (müfettiş, yönetici, öğretmen) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; aday eğitiminin etkililiğinin yüksek olduğu, ancak programın çok yoğun ve uzun olduğu saptanmıştır.

Kocadağ (2001) tarafından yapılan araştırma da, aday öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarında yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla, 1999-2000 öğretim yılında Yozgat' ta 310 aday öğretmen ve 45 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenlerin hizmet içi programının rutin bir program olduğunu belirttikleri saptanmıştır.

Üte (1990) tarafından yapılan araştırma, aday öğretmenlerin adaylık dönemlerinden sonra, bağımsız görev yapabilecek yeterliliğe ulaşıp ulaşmadığını aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığını, aday öğretmenlerin, müdür ve rehber öğretmenlerin kendilerine karşı tutum ve davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; adaylık eğitimi programının başarıyla uygulandığını, aday öğretmenlerin bağımsız görev yapma yeterliliğine sahip olduğunu, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerin aday öğretmenlere karşı olumlu bir tutum ve davranış içinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu başarının, yoğun bir ders yükü, ön eğitimden geçmemiş ve aynı daldan rehber öğretmen bulma güçlüğü ve araç gereç yetersizliğine rağmen gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

2.9. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Burns ve Badiali (2015), yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin bakış açılarını ve etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Saha içinde görev yapan denetmenler, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerin görüşleri alınarak kapsamlı veri elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları arasında aday öğretmenlerin denetim ve değerlendirme sürecine ilişkin kopukluk ve güçsüzlük hissettikleri, değerlendirme sürecinde teorik ve pratik arasında bir kombinasyona ihtiyaç olduğu, sahadaki denetçilerin daha profesyonel bir eğitime ihtiyaçları olduğu gibi bulgular yer almaktadır.

Levin ve He (2008) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlere aday öğretmenlerin kendi eğitim programlarına yönelik geliştirdikleri düşüncelerin adayların eğitimi üzerindeki etkisini daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlanmıştır. Araştırmada adayların düşüncelerinin kendi eğitimlerinde, rehber öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirmesinde ve sınıf içi uygulamalarda yol gösterici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilz (2008) tarafından yapılan çalışmada dört farklı kariyer basamağındaki

öğretmenlerin iş doyumları incelenmiştir. Bu kariyer basamakları; acemi öğretmen, uzman öğretmen, müdür ve vekil öğretmen olarak belirlenmiştir. İş doyumları ise, özellikle 7 faktör incelenerek analiz edilmiştir. Bu faktörler: müfredat ve öğretim, okul politikaları, öğrenci sorunları, mesleki gelişim, liderlik ve çalışma koşullarıdır. Bu araştırma sonucunda öğretmen kariyer basamakları ile incelenen 7 faktör arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklı kariyer basamağında bulunan öğretmenlerin iş memnuniyetsizliği nedeniyle farklı meslekleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin % 4'nün farklı meslekleri tercih ettiği ve bunun da çoğunluğunu 0-5 yıl arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Osunde ve Izevbigie (2006), tarafından yapılan çalışma da Nijerya'daki öğretmenlerin durumunu belirlemek ve öğretmenlik mesleğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamındaki 40 ilköğretim okulundan rastgele seçilen 400 öğretmene öğretmenlik tutum ölçeği veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin belirten ödenek ve yollukların gecikmesinden rahatsız oldukları, böylece de örgüte aitlik duygularının zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik saygının düşük çıkmasına neden olmuştur.

Johnson ve Birkeland (2003) tarafından yapılan araştırmada Massachusetts'deki 50 yeni öğretmenin okullarında kalmalarının veya başka okula geçmelerin ya da 3 yıl içinde devlet okullarını bırakmalarının sebepleri araştırılmıştır. Araştırmaya göre; aday öğretmenlerin kariyer planlamasında ekonomik sebepler önemli olsa da, kararlarını asıl etkileyen şey okullarda edindikleri tecrübelerdir. Okul yönetimi tarafından desteklenen, öğrencilere karşı başarılı hisseden, iş arkadaşlarıyla iyi geçinen, yeterli kaynaklara sahip öğretmenler bu imkânlarla sahip olmayan öğretmenlere göre daha çok okullarında kalmayı istemektedir.

Odell (1986), yeni bir okulda göreve başlamış deneyimli öğretmenlerle, mesleğe yeni başlamış deneyimsiz öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlar ve ihtiyaçları konusundaki fonksiyonel araştırmasında her iki gruptaki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yardım konularının birbirine çok benzer olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle; duygusal açıdan yardım ya da destek alma, okulla ilgili bilgiler edinme, öğretilcek programla ilgili materyal ve kaynakları belirleme gibi konularda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle bir okulda yeni göreve başlayan bir öğretmene ister deneyimli ister deneyimsiz olsun uyum programı uygulanmasının gereğini savunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum modeli kullanılmıştır. Nitel çalışmanın en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden kullanılan durum çalışması, güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilir. Durum çalışması “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003). Durum çalışmasında, bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, liselerde görev yapan aday öğretmenler ve diğer paydaşlardan (danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi/şube müdürü) oluşmaktadır. Lise kademesi çalışılmasının nedeni ise aday öğretmen ve lise öğrencilerinin yaş farkının az olması, bu durumun sınıf yönetimini önemli kılması araştırmacının eylem ve gözlem alanı olması, spesifik bir alan çalışılmak istenmesi, lise kademesinin daha hassas bir kademe olarak çalışılacak bir alan olarak kabul edilebileceği gerekçeleriyledir denebilir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitliliği sağlamak adına hem kadın hem erkek

katılımcıların yer almasına, lise seviyesinde fakat farklı okul türlerinde görev yapıyor olmalarına, aday öğretmenlerin farklı branşlardan olmasına, hem kırsalda hem de şehir merkezinde bulunan okullarda görev yapan katılımcılar olmalarına özen gösterilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniği ile araştırmanın amacı doğrultusunda aday öğretmenler belirlenirken yürürlükte olan aday öğretmen yetiştirme mevzuatının son şeklini deneyimlemiş ve sürecin sonuna gelmiş olanlar tercih edilerek istenen niteliklere sahip temsil grubu elde edilmiştir. Bu amaçla 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde görev yapan aday öğretmen değerlendirme sürecine katılmış aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürleri ve şube müdürü/maarif müfettişlerinden paydaşların her birinden 5 katılımcı olmak üzere 20 katılımcı olarak belirlenmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre; araştırmanın amacı kapsamında aday öğretmen değerlendirme sürecinin paydaşları olan 5 aday öğretmen, 5 danışman öğretmen, 5 okul müdürü ve 5 maarif müfettişi/şube müdürü olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan her paydaşa ait demografik özelliklere ilişkin elde edilen frekans (N) dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		Aday Öğretmen	Danışman Öğretmen	Okul Müdürü	Maarif Müfettişi/Şube Müdürü
		N	N	N	N
Cinsiyet	Kadın	3	1	-	1
	Erkek	2	4	5	4
Yaş	25 Yaş Altı	3	-	-	-
	26-35 Yaş	2	2	-	-
	36-45 Yaş	-	3	4	5
	46 Yaş Üstü	-	-	1	-
Medeni Durum	Bekar	4	1	-	-
	Evlü	1	4	5	5
Çalıştıkları Kurum Türü	MTAL	1	-	-	-
	KAIHL	2	-	-	-
	And. Lise	2	1	2	-
	ÇPAL	-	3	-	-
	İHL	-	1	1	-
	MTL	-	-	1	-
	SAMT	-	-	1	-
	Diğer	-	-	-	5
Branş	Edebiyat	1	-	2	1
	PDR	1	-	-	-
	Kimya	1	-	-	-
	İngilizce	1	-	-	-
	Tarih	1	1	1	-
	Coğrafya	-	2	-	1
	Fransızca	-	1	-	-
	Matematik	-	1	1	-
	İlahiyat	-	-	1	1
Sınıf	-	-	-	2	
Eğitim Durumu	Lisans	5	5	4	2
	Yüksek Lisans	-	-	1	3

Tablo 3.1'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan aday öğretmenlerin ve diğer paydaşların demografik özellikleri cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştıkları kurum türü, branş, adaylık öncesi iş tecrübesi, eğitim durumları bakımından çeşitlendirilmiştir.

Katılımcıların 5'i kadın, 15'i erkek; 3'ü 25 yaş altı, 4'ü 26-35 yaş aralığında, 12'si 36-45 yaş aralığında, 1'i 46 üstü yaş grubunda; 5'i bekar, 15'i evlidir. Katılımcı gruplardan maarif müfettişi/şube müdürü dışındaki katılımcıların 6'sı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, 4'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi, 5'i de Genel Anadolu Lisesi türü olan ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcılar branşları bakımından incelendiğinde 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 3'ü Tarih, 3'ü Coğrafya, 2'si Matematik, 2'si İlahiyat Meslek Dersleri, 2'si sınıf öğretmeni, 1'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 1'i Kimya, 1'i İngilizce, 1'i Fransızca öğretmenidir. Katılımcıların ayrıca 16'sı Lisans, 4'ü Yüksek Lisans mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubundaki aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürleri ve şube müdürü/maarif müfettişlerinden aday öğretmen değerlendirme sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmada gönüllü aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürleri ve şube müdürü/maarif müfettişlerine açık uçlu 2 soru yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir.

Durum araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulurken uygulamanın içinde olmaları bakımından okul müdürleri, maarif müfettişleri ve kavramsal yeterlik açısından Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmış uzmanların görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra uygulanabilirliği test etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında soruların amacına hizmet ettiği, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik noktasında herhangi bir problem yaşanmadığı görülmüştür. Sonrasında mevcut sorularla asıl katılımcı gruplarla görüşülmüştür.

Görüşme formunda yer alan soru maddeleri aşağıda verilmiştir:

1. Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler öncesinde görüşülmesi planlanan katılımcılarla iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılıp katılmama noktasındaki istekleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılım noktasında gönüllü olanlara görüşme formu örneği öncesinde e-posta yolu ile gönderilmiş ve kendilerinin belirlediği yer ve zamanda randevu talep edilmiştir. Okul müdürleri, maarif müfettişleri/şube müdürleriyle kendi kurum ve makamlarında uygun bir ortamda görüşülmüştür. Aday ve danışman öğretmenler ile de görev yapmakta oldukları kurumların uygun mekânlarında görüşülmüştür. Görüşmeler bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30'ar dakika sürmüştür. Toplam süre ise

yaklaşık 620 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların müsaadesi ile ses kaydı yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı ile birlikte küçük notlar alınmıştır.

Gizliliği sağlamak açısından katılımcılardan aday öğretmenleri (A1, A2...), danışman öğretmenleri (DÖ1, DÖ2,...), şube müdürleri/maarif müfettişleri (MM1, MM2,...), okul müdürleri ise (OM1, OM2,...) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ifadelerin yerine daha çok inanırlık, aktarılabirlik, sonuç doğruluğu gibi ifadeler tercih edilir. (Krefting, 1991) Araştırmanın inanırlığını sağlamak adına katılımcılarla kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda, yeterli zaman ayrılarak görüşmeler yapılmıştır. Aktarılabirlik çerçevesinde araştırmanın tüm adımları açık bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme metodu ile katılımcılar belirlenmiş, katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada üçgenleme tekniğiyle farklı gruptaki katılımcıların görüşleri alınmış ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi/şube müdürü görüşleri alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi hacim olarak kapsamlı olan nitel materyali, temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek üzere indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014: 453). Çalışmada içerik analizi aşamalarından önce kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada verilerle ilintili ve kodları da gruplandırabilecek şekilde temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise ortaya çıkan bu kod ve temalara göre veriler düzenlenerek tablolaştırılmıştır. Daha sonra veriler temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Sonrasında ise bulgular yorumlanarak değerlendirmeler ortaya konmuştur.

Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar

tanımlanarak MAXQDA 12 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

- Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış her bir görüşme sorusu MS Office Programı ile ayrı bir Word dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Word dosyasındaki veriler nitel analiz programı MAXQDA'ya aktarılmış olup, veriler tek tek programda kodlanmıştır.
- Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirliği için, alan uzmanlarından yardım alınarak kodlamalar temalar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles & Huberman (1994)'ın;
$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$$
formülünden faydalanılmış olup, araştırmanın güvenilirliği %78 çıkmıştır.
- Elde edilen bulguların tespitinde; görüşme sorularındaki verilerin güvenilirlik çalışmaları Eğitim Yönetimi Alanında doktora eğitimini tamamlamış 2 alan uzmanıyla birlikte çalışılıp veri seti kodlanarak benzerlik ve farklılıklar Miles & Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ile sayısal olarak karşılaştırılmış ve kodlama yüzdesi %78 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan kodlama yüzdesi %70'den yüksek olduğundan kodlama güvenilir kabul edilmiştir.
- Bulgular, araştırma soruları ile ilgili olarak açıklanarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

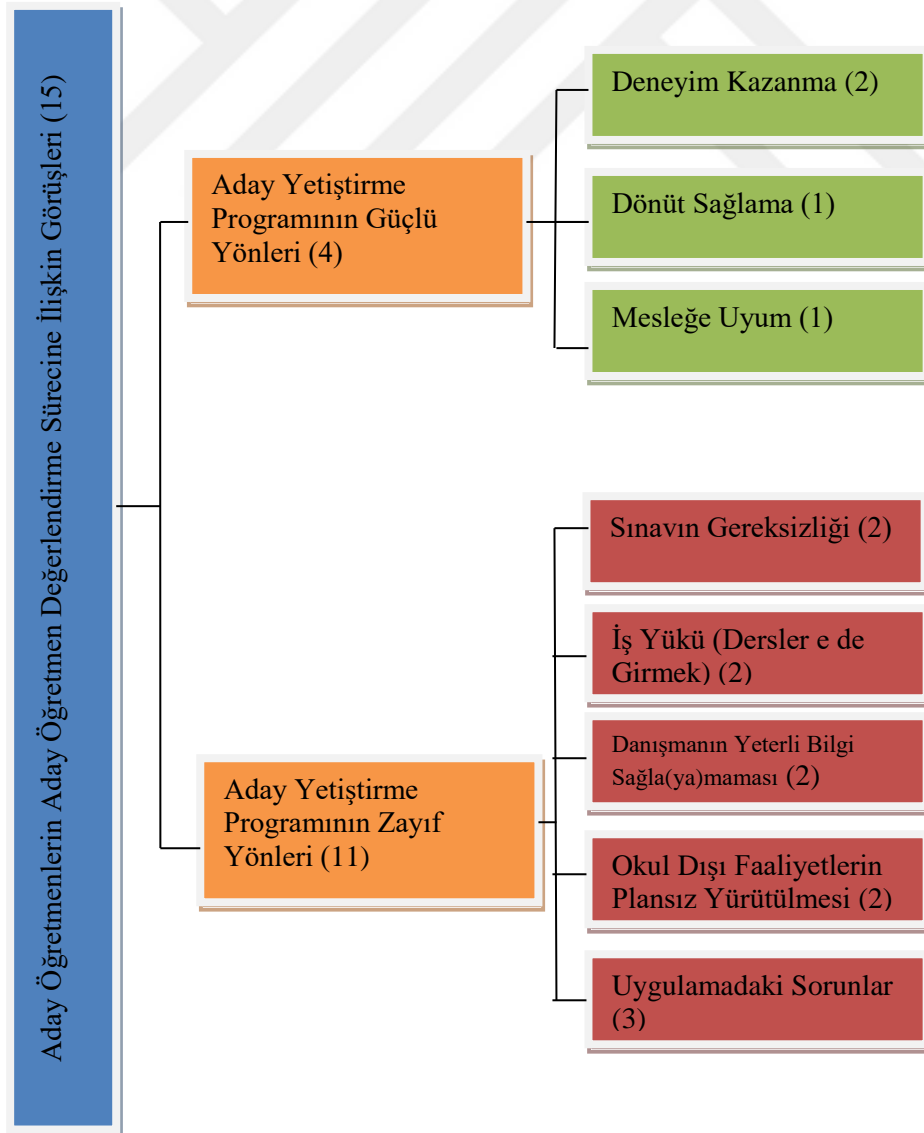
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı ulaşılan sonuçların özetine yer verilmiştir.

4.1. Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlere Ait Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan görüşme sorularından; ilk açık uçlu soruda, katılımcılardan aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler her paydaş grup için uygun kategoriler ve kodlar altında birleştirilerek ayrı ayrı verilmiştir:

Tablo 4.1.

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri



Şekil 4.1.'e göre aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (15) güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Güçlü yönler temasını Deneyim Kazanma(2), Dönüt Sağlama(1) ve Mesleğe Uyum(1) kodları oluştururken; zayıf yönleri temasını; Sınavın (Yazılı ve Mülakat) Gereksizliği(2), İş Yükü (Derslere de Girmek)(2), Danışmanın Yeterli Bilgi Sağla(ya)maması(2), Okul Dışı Faaliyetlerin Plansız Yürütülmesi(2) ve Uygulamadaki Sorunlar(3) kodları oluşturmuştur.

Güçlü yönler temasındaki “Hazır Bulunuşluluk” (2) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; üniversitelerde pratiğe yönelik staj modeline geçilmesi gerektiği, alanıyla ve sınıf yönetimi ile ilgili eksiklerini adaylık döneminde tamamlama fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Derslerine girdiğimde en azından kendi branşıma dair daha çok şey öğreniyordum. Nasıl anlatmam gerektiğini, öğrencilere nasıl yaklaşmam gerektiğini gözlemliyordum...” (A1)

Güçlü yönler temasındaki “Dönüt Sağlama” (1) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; atandıktan sonra aday öğretmenlere danışman öğretmen, okul müdürü ve müfettiş tanımlanmasının kendileri için bir canlı kaynak oluşturduğunu bunun da bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “ Danışman öğretmenim de İngilizce öğretmeni idi. Yani o ne sorsam yardımcı oldu. Formları doldururken bazı sıkıntılar olmuştu, anlamadığım yerler olmuştu, onlarda da çok yardımcı oldu. Aynı şekilde müdürüm de çok iyiydi. Bir sıkıntı yaşamadım. Onlar bana yardım etti, ben de onlara aynı şekilde karşılıklı olarak, yani geçen yıl çok güzel bir sene geçirdim diyebilirim.” (A4)

Güçlü yönler temasındaki “Uyum” kodu (1) ile ilgili olarak aday öğretmenler; atandıktan sonra direk derslere girmiş olmaları, yıl boyunca adaylık dosyası hazırlamış olmaları ve mevzuatın gerektirdiği seminerlere katılmış olmaları mesleğe uyumlarını hızlandırmaya katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...ama burada sorumluluk tamamen bizde olunca daha bir işin içinde olduk...” (A1)

Zayıf yönler temasındaki “Yazılı ve Sözlü Sınavın Gereksizliği” (2) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; Öğretmenliğe başlarken KPSS yazılı sınavına, sonrasında da mülakata zaten girmiş olduklarını bu nedenle adaylık süreci sonundaki yazılı sınav ve mülakatın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...sonuçta bu sözleşmeli öğretmenlik, kadrolu öğretmenliğin farkını söyledim ve adaylık sınavının gereksiz olduğu kanaatimi dile getirdim.” (A5)

Zayıf yönler temasındaki “İş Yükü(Derslere de Girmek)” (2) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; atanır atanmaz 30 saat derse girdiklerini, nöbet tuttıklarını,

onlarca kitap okuyup film izlemek zorunda olduklarını, gece yarısına kadar seminerlerde kalmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Öğrencilerle ilk defa tanıştık, derse ilk defa girdik, bütün enerjimizi onlara harcamak isterken diğer taraftan sorumluluklarımız vardı. Bölününce hepsini tamamen yapamadık...” (A1)

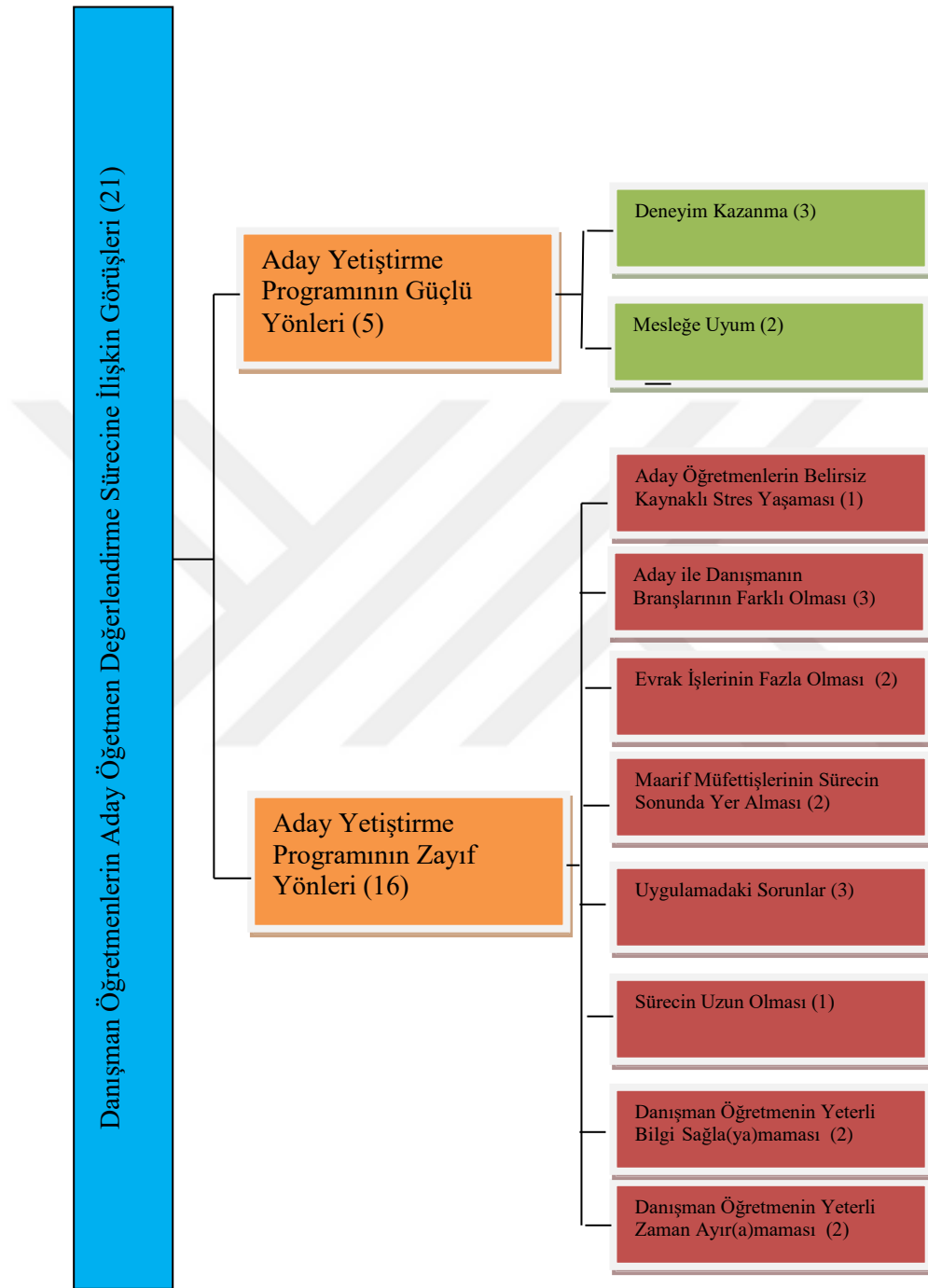
Zayıf yönler temasındaki “Danışmanın Yeterli Bilgi Sağla(ya)maması” (2) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin mevcut modelin bize rehberlik yapacak olan danışman öğretmen, okul müdürü hatta müfettişlerce pek tanınmadığını, bilinmediğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...ikimiz için de zorluklar yaşandı, belki daha çok tecrübeli biri olsaydı belki o sıkıntılar pek yaşanmazdı...” (A5)

Zayıf yönler temasındaki “Okul Dışı Faaliyetlerin Plansız Yürütülmesi” (2) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; okul dışı faaliyetler ilçe milli eğitim hizmet içi şubesi tarafından organize edilmeyip okul müdürlüklerine bırakıldığından farklı kurum tanıma ziyaretleri, şehrin tarihi turistik yerlerinin gezilmesi gibi faaliyetlerin amacına uygun yerine getirilemediğini belirttiler. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Benden sonra gelenler için, bilmiyorum bence o kadar detaylı geziler falan yapamadılar. Hani öğrenemediler diğer seminerler de zaten vaktinde zamanında oldu.”(A1)

Zayıf yönler temasındaki “Uygulamadaki Sorunlar” (3) kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; seminerlerin saatlerinin ve günlerinin uygun olmadığını ve paydaşların (DÖ) işin ehemmiyetinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...seminerler saat altı gibi başlıyordu. Saat onlara kadar falan seminerlerimiz devam ediyordu; ama bütün öğretmenler merkezde değildi. Köyden geliyordu gün boyu dersteydik ben sekiz dört çalışıyordum dörtte gelip bir saat dinlenip altıda seminere gidiyordum. Teori verildi bize, yapıldı, yani uygulandı ama biz ne kadar alabildik, çünkü haddinden fazla yorgunduk hani zamanlama bizim için sıkıntılıydı.” (A1), “...Okul içinde de çoğu kişi, kimsenin dersine girmiyor, öylesine yazıyorlar, bunu da okul müdürü gerekirse denetlemesi lazım...” (A2)

Tablo 4.2.

Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri



Tablo 4.2.'e göre Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (21) güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Güçlü yönler temasını Deneyim Kazanma (3) ve Öğretmenlik Mesleğine Uyum (2), kodları oluştururken; zayıf yönleri temasını Aday

Öğretmenlerin Belirsiz Kaynaklı Stres Yaşamaları (1), Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Branşlarının Farklı olması (3), Evrak İşlerinin Fazla olması (2), Maarif Müfettişlerinin Sürecin Sonunda Yer Alması (Zamanında Yönlendirememesi) (2), Uygulamadaki Sorunlar (3), Sürecin Uzun Olması (1), Danışman Öğretmenin Yeterli Bilgi Sağla(ya)maması (2) ve Danışman Öğretmenlerin Yeteri Zaman Ayır(a)maması (2) kodları oluşturmuştur.

Güçlü yönler temasındaki “Deneyim Kazanma” (3) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; adaylara arkadaş gibi davrandıklarını deneyimlerini formal değil daha çok informal şekilde aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...Öğretmenlik bu şekilde yapılır şu şekilde yapılır, öğrencilere yaklaşım şöyle olur, arkadaş ortamı, öğretmenler odası ortamı böyle olur diye anlatırız” (DÖ5), “Bana yansıyan severek yapıyordu, yani onun hoşuna gidiyordu, yani araştırmacı kimliği vardı...” (DÖ5)*

Güçlü yönler temasındaki “Öğretmenlik Mesleğine Uyum” (2) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; bazı aday öğretmenlerin okul kültürüne kısa sürede adapte olduklarını ve sınıf yönetimini çabuk kavradıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...Daha teşvik edici oldu.... benim bir aday öğretmenim vardı hak ediyordu. Gerek sınıftaki otoritesiyle, gerek öğrenci yaklaşımıyla, gerek öğretmenler odasındaki davranışlarıyla o şeyi hak ediyordu...” (DÖ2)*

Zayıf yönler temasındaki “Aday Öğretmenlerin Belirsiz Kaynaklı Stres Yaşamaları” (1) kodu ile ilgili olarak danışman öğretmenler; bazı aday öğretmenlerin performans denetiminden olumsuz etkilendiklerini, telaşlandıklarını, gerçek performanslarını yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“Müfettişlerin okula geleceğini duysalar bile farklı bir stres yaşıyorlar. Belki sohbet ortamında olursa bu durumu daha rahat aşacaklarını düşünüyorum.” (AÖ4) “...hiç tanımadığınız biri tarafından ve biliyorsunuz ki sizin üstünüzün üstü tarafından. Gerçekten insan tedirgin oluyor. Bu yüzden denetimden ziyade bir sohbet havasında olsa daha etkili olur.” (DÖ4)*

Zayıf yönler temasındaki “Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Branşlarının Farklı olması” (3) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; bazı aday öğretmenlerin ve Danışman öğretmenlerin farklı branştan olmalarının tecrübe aktarımını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...uyuşmuyor, çünkü 2. bir din kültürü öğretmenimiz yok. Diğer öğretmenlerimiz de aday öğretmen. Bu durumda, öğretmene tam olarak nasıl davranmamız gerektiğini bilmiyoruz. Yani öğretmeni yeterince tanıyamıyoruz...” (DÖ1)*

Zayıf yönler temasındaki “Evrak İşlerinin Fazla olması” (2) kodu ile ilgili

olarak Danışman öğretmenler; aday öğretmenlerin doldurulması gereken evrakların çokluğundan dolayı daha mesleğin başında tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“Aday öğretmenler için sorun olan, belki de en büyük en büyük sorun, aday öğretmenin çok fazla evrak doldurması. Haddi hesabı olmayan çok fazla evrak. Bu da aday öğretmenin şevkini kırıyor. Bir ansiklopedi kadar evrak dolduruyor, bu da benim kanaatimce adaylara fazla yararlı ve verimli olmuyor.”* (DÖ1)

Zayıf yönler temasındaki “Maarif Müfettişlerinin sürecin sonunda rol alması” (2) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; aday öğretmenlerin gözünde önemli bir yeri olan maarif müfettişlerinin daha sık ve daha erken aday öğretmenlerle buluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...Şu an işler denetim bile olsa 2. Dönem sonuna kalınca süreç neredeyse tamamlanmış oluyor, hatta okulda öğrenci bile kalmıyor.”* (DÖ3)

Zayıf yönler temasındaki “Uygulamadaki Sorunlar” (3) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; aday öğretmenlerin derslerine denetim, gözlem amaçlı girilmesine pek taraftar olmadıklarını belirtmiştir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...Ben şunu doğru bulmuyorum. Hani öğrenci çok fazla farkında olmasa da aday öğretmenin dersini izlemeye gittiğimizde ister istemez itibarları zedeleniyor. Onun yerine mikro öğretim gibi hani küçük bir çekim yapılırsa, o şekilde olsa daha verimli olur. O zaman öğrencinin gözündeki itibarı o kadar kötü olmaz.”* (DÖ3)

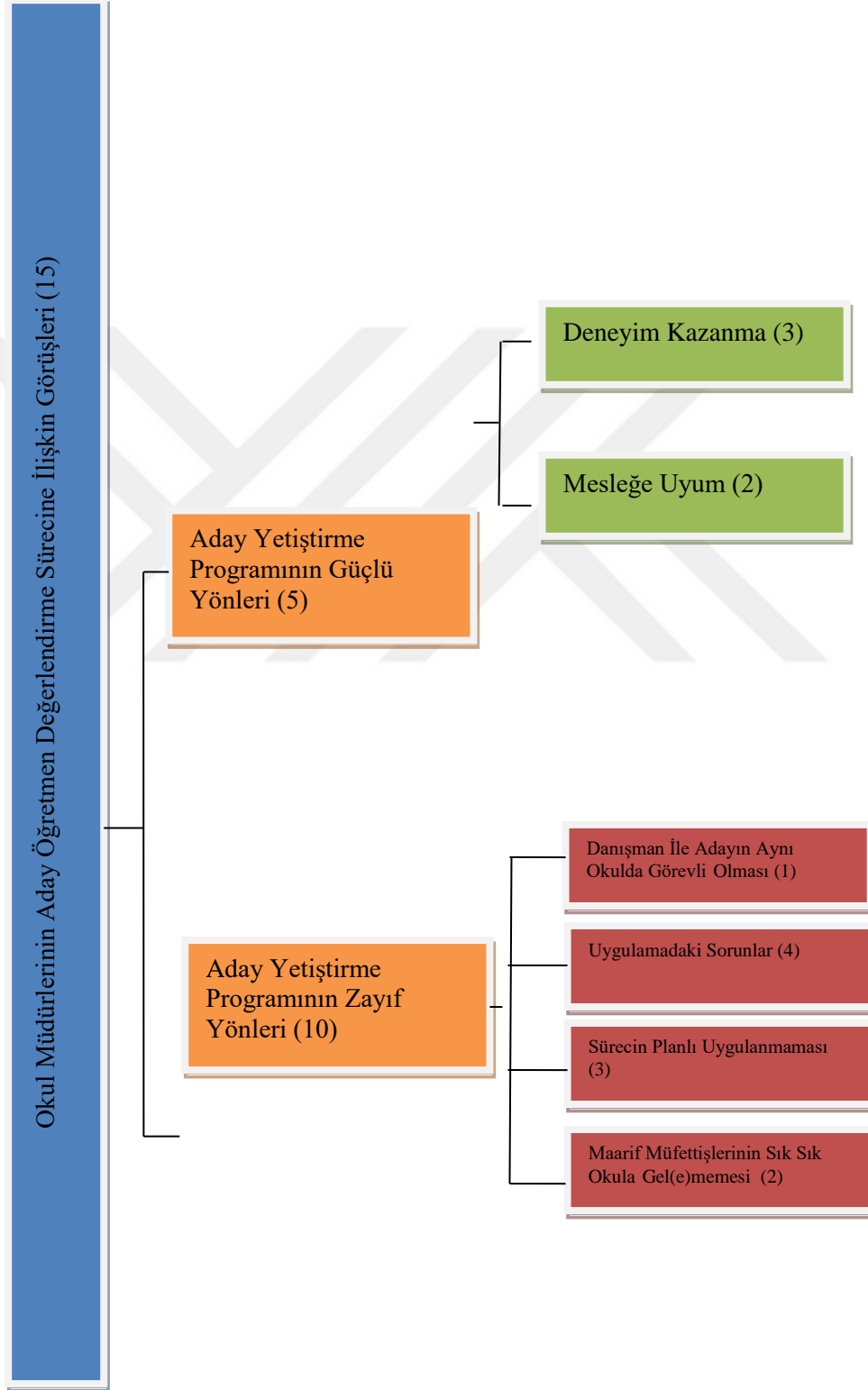
Zayıf yönler temasındaki “Sürecin Uzun Olması” (1) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; adayların üniversitede staj yapmış olduklarını, benzer merhalelerden geçtiklerini bu nedenle adaylık sürecinin uzun olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...Bir de uzun bir süreçtir, bir yıldan fazla sürüyor...”* (DÖ2)

Zayıf yönler temasındaki “Danışman Öğretmenin Yeterli Bilgi Sağla(ya)maması” (2) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; kendilerinin de adaylık modeliyle ilgili pek bilgi sahibi olmadıklarını, kendilerinin de rehberliğe ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“... okul idaresine başvurduğum danışman ne yapar diye, bilmiyorum diyor. Böyle olunca biz de tkanıyoruz...”* (DÖ4)

Zayıf yönler temasındaki “Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenleri Yetiştirmek İçin Yeteri Zaman Ayr(a)maması” (2) kodu ile ilgili olarak Danışman öğretmenler; kendilerinin de en az aday öğretmen kadar derse girdiklerini, nöbet tuttıklarını aday öğretmene rehberlik amaçlı zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...biz de derse giriyoruz yoğun olduğumuz zaman onun takibi biraz daha zor oluyor...”* (DÖ5)

Tablo 4.3.

Okul Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri



Tablo 4.3.'e göre Okul Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (15) güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Güçlü yönler temasını; Deneyim Kazanma (3) ve Mesleğe Uyum (2), kodları oluştururken; Zayıf Yönleri Temasını; Danışman Öğretmen İle Aday Öğretmenin Aynı Okulda Görevli Olması (1), Uygulamadaki Sorunlar (4), Sürecin Planlı Uygulanmaması (3), Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi ve (Yönlendirmemesi) (2) kodları oluşturmuştur.

Güçlü yönler temasındaki “Deneyim Kazanma ” (3) kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri adaylık süreci boyunca aday öğretmenlerin geçtiği aşamaların her şeye rağmen adaylara mesleğe hazırlamayla ilgili olumlu şeyler kattıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...bilmedikleri her şeyi dosyalayıp yazmaları, öğrenmeleri, bir araya getirmeleri bir faydaydı, ama her ne kadar formalite gibi görseler de gerçekten faydası var yani. Yok değil yani. Çünkü bazı yönetmelikleri, biz söylediğimiz zaman, işte hocam benim. dosyamda var, işte ben onu görmüştüm, okumuştum, toplantıda falan dile getiriyorlardı.” (OM4)*

Güçlü yönler temasındaki “Mesleğine Uyum” (2) kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri; aday öğretmenlere kendilerinin yaptıkları rehberlik ve danışmanlığın aday öğretmeni mesleğe kazandırmada çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“...burada müdürlere çok iş düşüyor, müdür bu öğretilerde, mesela ben her olayında destek vermesem, manevi yanında durmasam amir olarak, o kopardı mesela. Bu yükü kaldıramazlar, bir iki olayda müdür yanında olmasın, mesela tehdit edildiği olay oldu, biz gittik, arkasında durduk, sen işini çok iyi yapıyorsun, devam et rehberlik çok iyi yapıyorsun, devam et, iyi bir öğretmensin, müdür motivasyonu, moral desteği olmasa, kesinlikle bir iki olaydan sonra aday öğretmen okuldan soğurdu, meslekte soğurdu...” (OM1), “...bizim sözleşmeli öğretmenlerin birçoğu, gerçekten diğer öğretmenlerden daha fazla istekli yani. Neyi, nasıl yapacağını soruyor. Ne yapacağım, ne edeceğim hocam, bu böyle yapmış, bir bakıyorum bizim bile eksik gördüğümüz, ne yapacağımızı bilmediğimiz bir şeyi, bir bakıyorsun araştırmış, diyor ki bak hoca bu belgenin olması lazım, bu şeyin oluşturulması lazım...” (OM4)*

Zayıf yönler temasındaki “Danışman Öğretmen İle Aday Öğretmenin Aynı Okulda Görevli Olması (1)” kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri; aralarında gereksiz samimiyet doğmasına bunun da değerlendirmede olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: *“... genel konuşuyorum, kendi fikrim, danışman öğretmenin kesinlikle aynı okuldan olmamalı....” (OM1)*

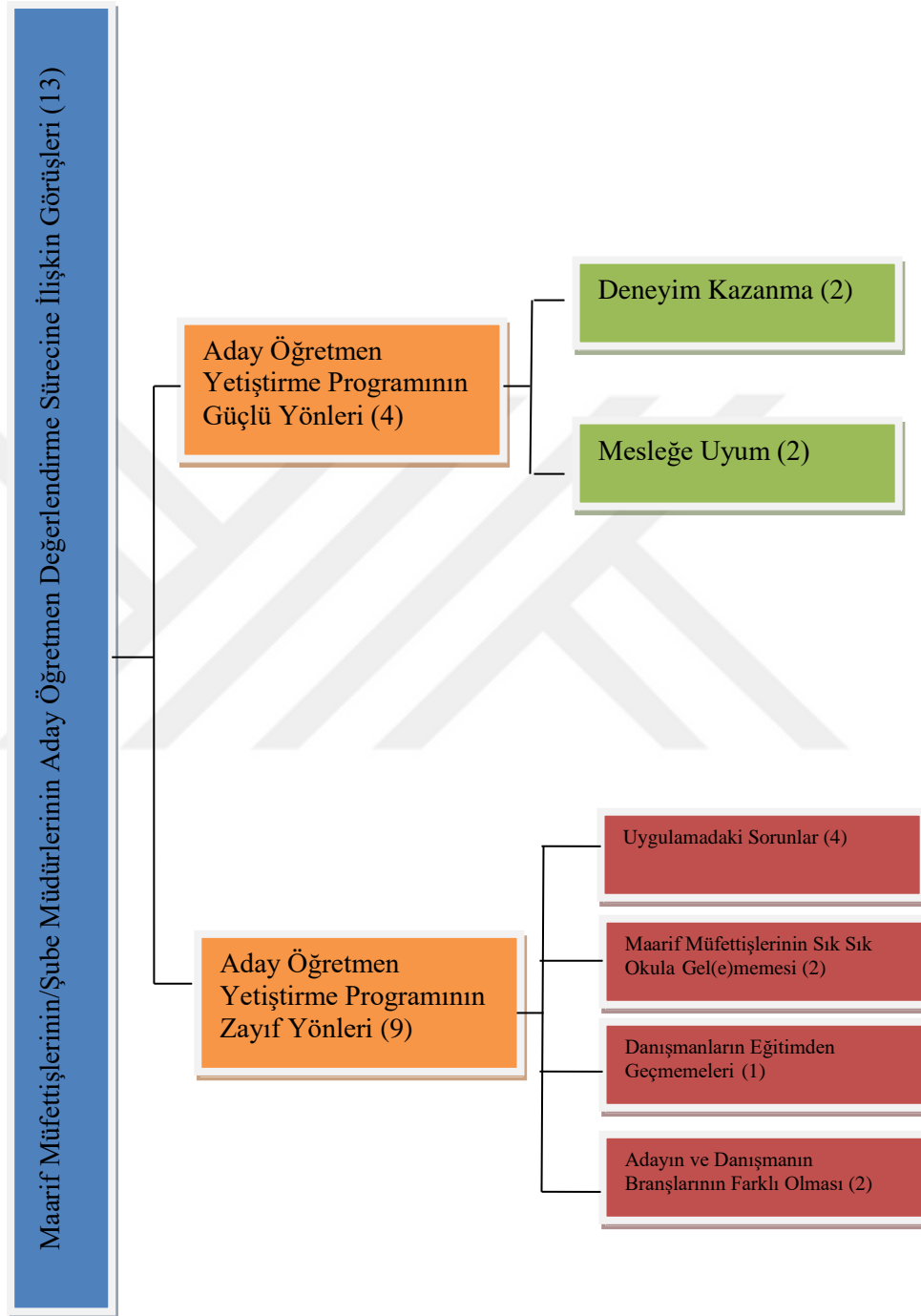
Zayıf yönler temasındaki “Uygulamadaki Sorunlar” (4) kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri; Seminerlerin iyi planlanmadığını, eğitici kişilerin alanlarında uzman olmadıklarını, bu gibi nedenlerin sürecin adayların gözünde formaliteye dönüşmesine

sebepler olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Süreç yetersizdir, ... özünde yapılan seminerler, amacına ulaşmıyor, aday öğretmenler ona bir angarya gözüyle bakıyor, çok kalabalık oluyor o gidilen seminerler, kişi sayısı özellikle kalabalık olunca formalite gereği gidiliyor, geliniyor, pek bir şey anlamadıklarını da söylüyorlar o seminerlerden adaylar, sırf bir formalite gereği gidip imza atıyorlar, tutanaklara katıldıklarını belirtip geliyorlar, bu seminerlerin hiçbir faydasını görmüyorlar bizim gördüğümüz kadarıyla...” (OM5)

Zayıf yönler temasındaki “Sürecin Planlı Uygulanmaması (3)” kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri; yine okul dışı etkinliklerin ilçe hizmet içi şubeleri tarafından en verimli gün ve saatlerde yapılacak şekilde planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...özellikle saat 5’ten ziyade, burada da pratik yöntem... ilçenin tümünde bunu sağlayamazsınız, ama mümkün mertebe o öğretmenin seminer alabilecek saatlerini daha doğrusu şunu söyleyeyim, hafta sonlarında yapılırsa daha iyi olur ...” (OM2)

Zayıf yönler temasındaki “Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi ve Yönlendir(e)memesi (2)” kodu ile ilgili olarak Okul Müdürleri; maarif müfettişlerinin aday öğretmenlerin gözünde önemli bir yeri olduğunu, iş tecrübesi bakımından önemli bir birikime sahip olduklarını bu nedenlerle doğru zamanda, doğru sıklıkta aday öğretmenlerle bir araya gelmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...son haftada biliyorsunuz okullarda öğrenci bulunmuyor, dolayısıyla ders değerlendirilmesi yapılamadı, evrak üzerinden inceleme yapıp puan verildi...” (OM5)

Tablo 4.4.
Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri



Şekil 4.4.'e göre Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (13) güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Güçlü yönler temasını; Deneyim Kazanma (2) ve Mesleğe

Uyum (2), kodları oluştururken; Zayıf Yönleri Temasını; Uygulamadaki Sorunlar (4), Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi (2), Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşlarının Farklı Olması (2), Danışmanların Eğitimden Geçmemiş Olmaları (1) kodları oluşturmuştur.

Güçlü yönler temasındaki “Deneyim Kazanma (Mesleğe Hazırlama)” (2) kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; aday öğretmen değerlendirme sürecinin gerekli olduğuna inandıklarını bu sürecin doğru yönlendirme ve rehberliklerle tamamlanması halinde adayların belki de emekli olana kadar kullanabilecekleri meslek bilgilerini elde edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Benim şahsi görüşüm tabii ki performans değerlendirme önemli, katkı sunuyor...” (MM1)

Güçlü yönler temasındaki “Mesleğe Uyum” (2) kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; aday öğretmenlik değerlendirme süreci içerisinde paydaş olarak bulunmaları gerektiğini çünkü aday öğretmenlerin bu süreçte farklı paydaşlarla buluşmalarının mesleğe uyum konusunda ekstra bir katkı sağladıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...en büyük katkımız, benim şahsi görüşüm, bu performans değerlendirmede rehberlik boyutudur. Rehberlik boyutunda çok önemli husus var bana göre, birincisi; bizim onun mevcut durumunu değerlendirerek onun mevcut durumuna göre, ona yön göstermemiz, ikincisi tecrübelerimizi onlara aktarmamız...” (MM1)

Zayıf yönler temasındaki “Uygulamadaki Sorunlar” (4) kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; Seminerlerin iyi planlanmadığını, eğitici kişilerin alanlarında uzman olmadıklarını, bu gibi nedenlerin sürecin adayların gözünde formaliteye dönüşmesine sebep olduğunu, ilişkilerin zamanla resmiyetten uzaklaşabildiğini, ders içi performans değerlendirme formunun sadeleştirilmesi gerektiğini, aday öğretmeni puanla değerlendiren paydaşlar arasında uygulamada birlik olmadığını, hemen hemen tüm paydaşların zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Somut değil, soyut kalıyor teoride kalıyor birçok şey. Teoride kaldığı için istediğimiz verimi elde edemiyoruz...” (MM1), “...danışman öğretmenle bir yıl boyunca aynı kurumda olduğundan dolayı işin içine kişisel duygularını da katabilme riski vardır...” (MM2), “Performans değerlendirme kriterleri çok fazla benzer sorular var, 50 soru biraz sadeleştirilebilir. Soru fazlalığı dikkati dağıtıyor yani. Bir yerden sonra bıkkınlık veriyor.” (MM3), “...öğretmenlerde nelere dikkat etmeliyiz, mesela bazen denk geliyor, iki denetmen arkadaş bir okula denk geliyoruz, öncesinde bazı paylaşımlarda bulunuyoruz, ben bakıyorum ki o arkadaşın bakış açısı çok değişik, benim ki çok değişik. Bazen şans eseri ikimiz aynı okulda, farklı kişilere denk gelebiliriz, bizim farklı değerlendirmelerimizden dolayı öğretmenler ikileme düşebilir.(Güven ve standart olmalı)...” (MM2), “...çok planlı yapamadılar, ders yükü, o kadar stres

yaşıyor ki öğretmen!...” (MM3), “...ben bazen, örneğin saat üçten sonra görüşmek zorunda kalıyordum, bazen saat beşe kadar bu öğretmeni orada tutuyorduk, bir yandan idari işleri kavratmaya çalışıyorsunuz, bir yandan evrak işleri, ama okul dışı faaliyetler için, mesela ben isterdim ki okul müdürü olarak örneğin herhangi bir belediyeyi, Haliliye Belediyesini, kendisiyle ziyaret etme imkânım olsun, örneğin bir üniversiteyi ziyaret etme imkânım olsun, örneğin bir öğretmen grubuyla eğitimin paydaşı olan kurum ve kuruluşları ziyaret imkânı olsun, fakat bu sizin özellikle bahsettiğiniz zamansızlık faktörü ciddi anlamda etki etti...” (MM4)

Zayıf yönler temasındaki “Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi (2)” kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; çok yoğun olduklarını aday öğretmenlerle çok daha fazla bir araya gelmeleri, daha fazla zaman geçirmeleri, aradaki stres yaratıcı mesafeyi ortadan kaldıracı birliktelikler kurmaları gerektiğini ve aday öğretmenlere sürece yayılmış bir şekilde rehberlik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...uygulamalar yeterince somut değil ve görevlendirilen gerek maarif müfettişleri olsun, gerek şube müdürleri olsun, performans değerlendirmeler için, her iki birim de çok yoğun gerçekten. Çok yoğun olmaları sebebiyle ayrıca oraya çok fazla zaman ayıramıyorlar. Zaman ayıramadıkları için de, diyelim ki, bir öğretmenin bir performans değerlendirmesi için bir saat yetmez, bir gün yetmez, belki bir hafta yetmez, beraber bir zaman geçirmeleri gerekiyor...” (MM1)

Zayıf yönler temasındaki “Danışmanların Eğitimden Geçmemiş olmaları (1)” kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; sık sık mevzuat değiştiğini bunu iş yoğunluğundan dolayı yakından takip etme fırsatı bulamadıklarını aday öğretmen yetiştirme modelinin tamamına hâkim olmadıklarını çoğu zaman sadece ders içi performans değerlendirme ile yetindiklerini modelin büyük fotoğrafına yabancı olduklarını aslında kendilerinin de bir seminere ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...bunla ilgili de çok fazla denetmenlere de çok fazla bilgi akışı olmadı, denetmenlerin de aslında bu konuda bir seminere tabi tutulması gerekmektedir...”(MM2)

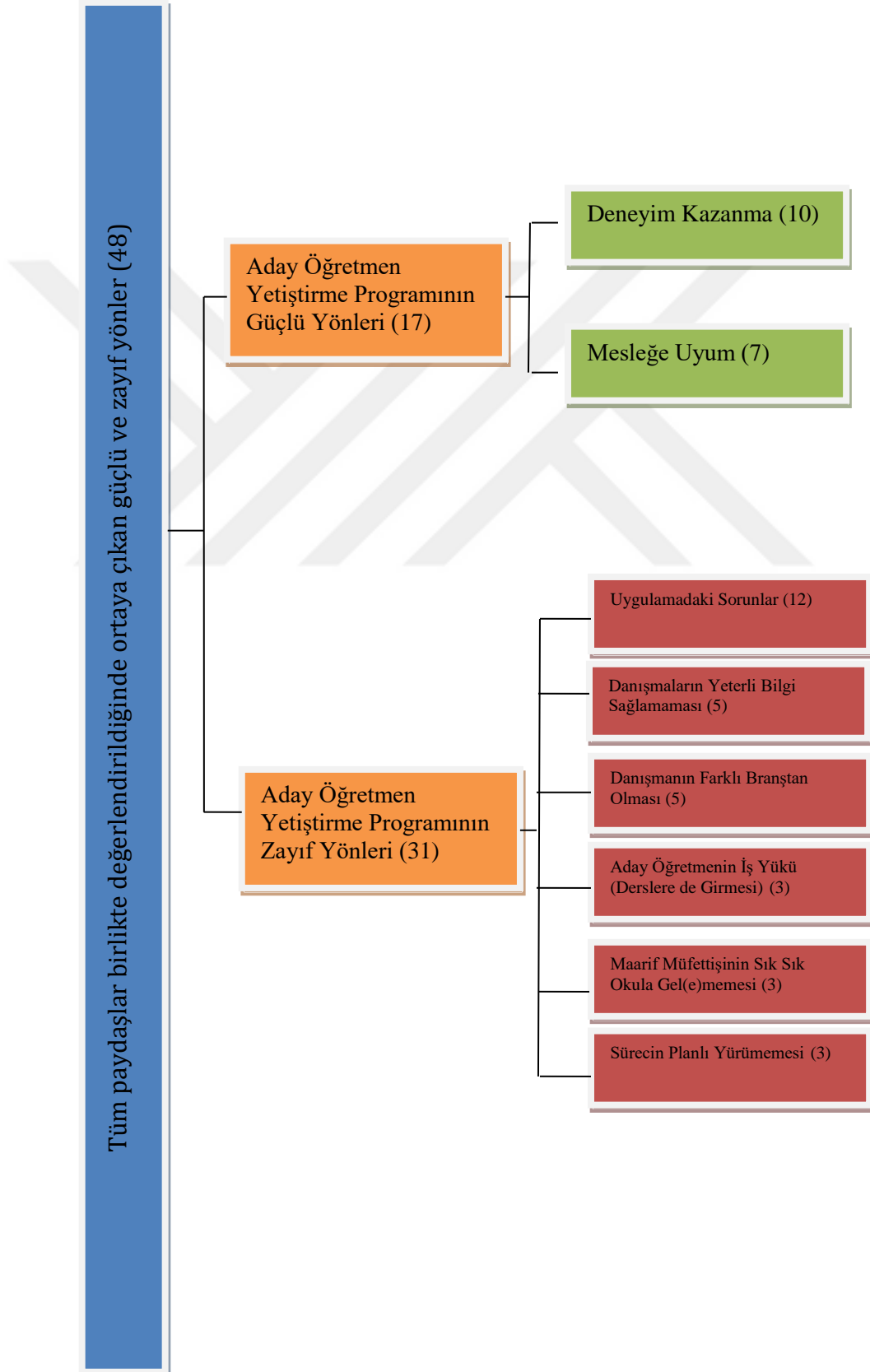
Zayıf yönler temasındaki “Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşlarının Farklı Olması (2) kodu ile ilgili olarak Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri; değerlendirecekleri aday öğretmenler ile danışmanlarının (DÖ, OM, MM) farklı branşlardan olmaları, detaylı ve isabetli rehberlik yapmalarına engel olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili görüşlerden biri: “...Benim gözüme çarpan en önemli problemlerden biri, bana göre her öğretmenin kendi branşında değerlendirilememesi...” (MM2)

Araştırmada tüm paydaşların öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirilip aşağıdaki tabloda yer alan ortak tema ve kodlar

oluşturulmuştur.

Tablo 4.5.

Tüm paydaşlar birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan güçlü ve zayıf yönler.

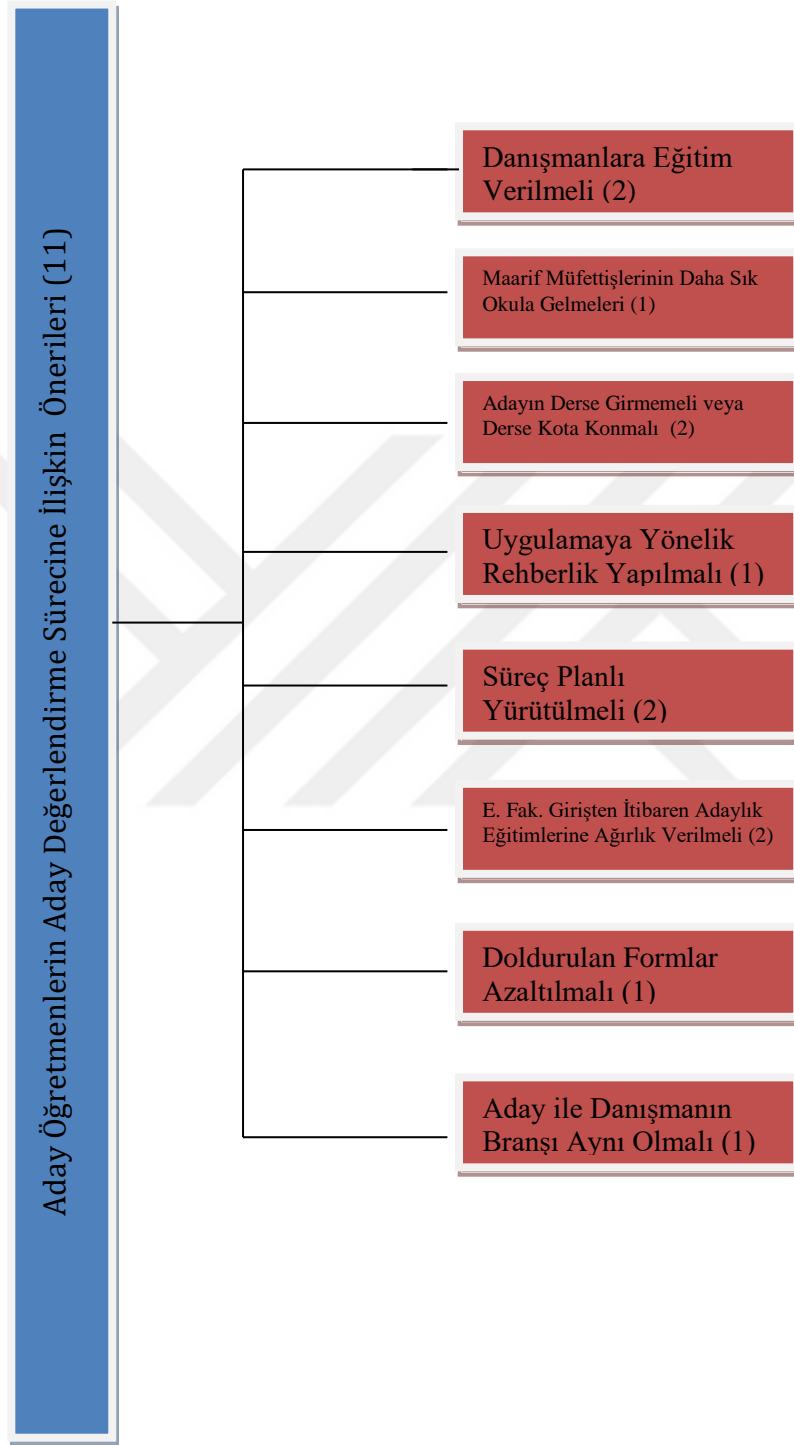


Tabloda 4.5 'te verilen bilgilere göre tüm paydaşların görüşleri birlikte değerlendirildiğinden güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplandığı tespit edilmiştir. Güçlü yönler temasında; Deneyim Kazanma (10) ve Mesleğe Uyum (7) kodları yoğun bir şekilde oluşmuştur. Zayıf yönler temasında ise; Uygulamadaki Sorunlar (12), Danışmanların Yeterli Bilgi Sağlamaması (5), Danışmanın Farklı Branştan Olması (5), Aday Öğretmenin İş Yükü (Derslere de Girmesi (3), Maarif Müfettişinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi (3) ve Sürecin Planlı Yürümemesi (3) kodları oluşmuştur.

4.2. Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan görüşme sorularından; ikinci açık uçlu soruda, katılımcılardan aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler her paydaş için uygun kodlar altında birleştirilerek ayrı ayrı verilmiştir:

Tablo 4.6.

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri

Tablo 4.6.'ya göre aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileri (11) bir bütün olarak ele alındığında elde edilen kodlar şunlardır: Danışmanlara eğitim verilmeli (2), Maarif müfettişlerinin/şube müdürlerinin daha sık okullara gelmeli (1), Aday derse girmemeli ya da derse kota konulmalı (2), Uygulamaya yönelik rehberlik yapılmalı (1) Süreç planlı Yürütülmeli (1), Eğitim Fakültesi'ne girişten itibaren adaylık eğitimlerine ağırlık verilmeli (2), Doldurulan formlar azaltılmalı (1), Aday ile danışmanın branşları aynı olmalı (1)'dir, kodları oluşmuştur.

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Danışmanlara Eğitim Verilmeli (2)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; adaylık süreci ile ilgili olarak aday öğretmenlere daha nitelikli rehberlik yapılabilmesi için sürecin başında süreç boyunca rolü bulunan diğer danışmanların da bir bilgilendirme seminerinden geçmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Aday öğretmenlerden önce danışmanlara da gerekli bilgilerin verilmesi gibi bir imkan olursa bu çok güzel olur.” (A1)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürleri Daha Sık Okullara Gelmeli (1)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; Maarif müfettişlerinin/şube müdürlerinin adaylık süreci ile ilgili olarak daha fazla rol almaları gerektiğini, bunun için gerekli şartların oluşturulmasını, bu konuda bir beklenti içerisinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Müfettişlerimiz bir defa değil de, dönem içerisinde ilk dönemde eğer ki gelebiliyorlarsa, hani şartlar el veriyorsa, müfettişlerimiz de dönem içinde gelirse hani derse girmek değil, gelip.... eksikler ne nasıl ilerleyebiliriz, gibisine yardımcı olurlarsa, bu bence çok güzel olur...” (A1)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday Derse Girmemeli ya da Ders Kotası Konmalı (2)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; adaylık sürecinin çok yoğun olduğunu, uzun olduğunu hem asil öğretmen gibi bağımsız derslere girmenin hem de aday öğretmen olmanın verdiği yükümlülükle iki kat çaba göstermeleri gerektiğini bunun da bir yıpranmaya sebep olduğunu bu konuda bir kolaylık getirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Aday öğretmenlerin sekiz dört sekiz beş okul da kalma zorunlulukları, diğer taraftan bir ton sorumluluğun verilmiş olması yıpratıyor, öğretmeni gerçekten yıpratıyor. Öğretmen derse girince pek bir enerji kalmamış oluyor. Hani aday öğretmenden sanki biraz çok şey bekleniyor ya, derslere girilirse, bunlar layıkıyla yapılsa, ya da biraz daha az girilse aday öğretmen için bir kota olsa; on beş saat , yirmi saat gibi...” (A1)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (1)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; derli toplu bir ön bilgilendirme ve hazırlanması gereken formlarla ilgili tanıtıcı rehberlik almadıklarını aslında atanır atanmaz hazırlanması gereken formların örnekleriyle beraber tanıtılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...Örneğin hiçbir danışman öğretmen ya da okul müdürü bize nitelikli evrak örneği göstermeli. Çünkü. biz daha çok, bir yıl önce adaylığı kaldırılmış öğretmenlerden bilgi belge toplamaya çalışıyorduk. (A2)*

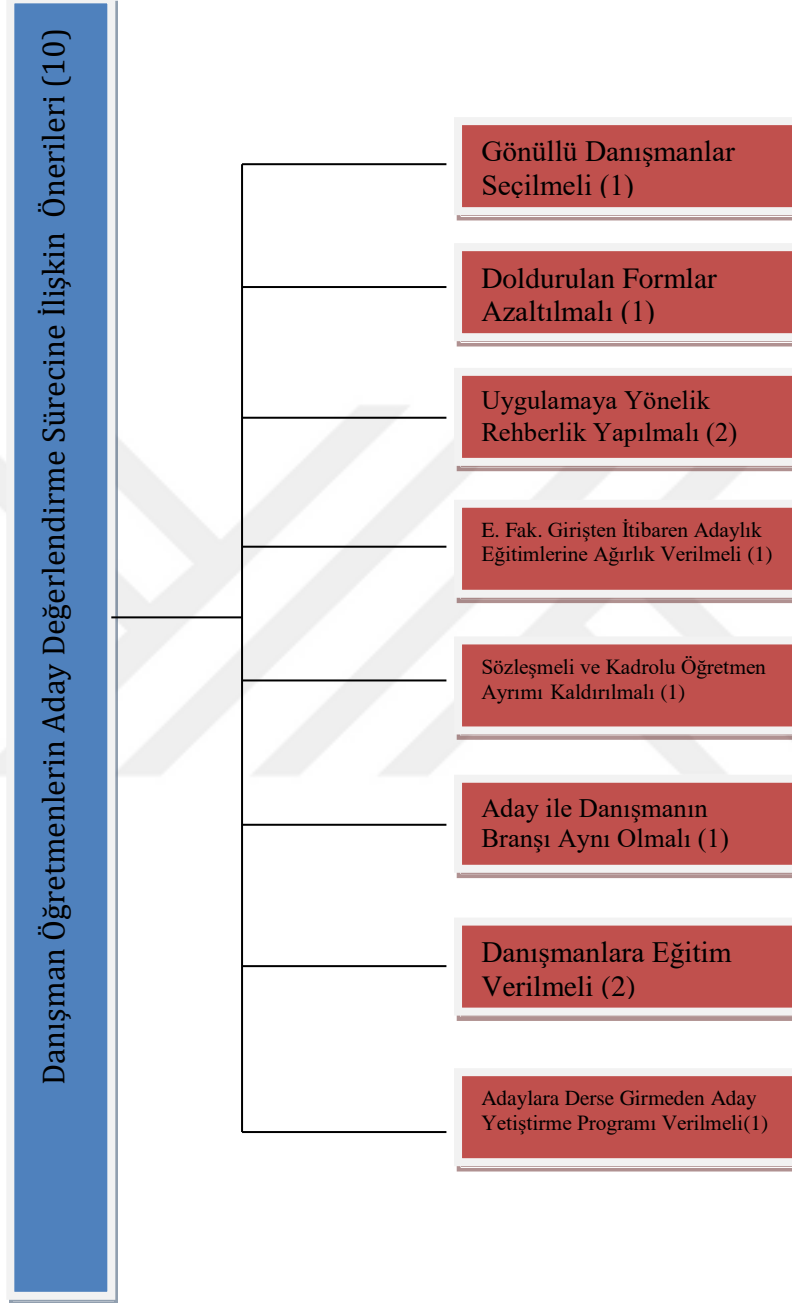
Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Süreç Planlı Yürütülmeli (1)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; danışman öğretmenin süreci bilenlerden seçilmesi, müdürlerin ilgili olması, müfettişlerin rehberliğinin sene sonuna bırakılmaması, seminerlerin gün ve saatlerinin doğru planlanması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Yani dediğim gibi süreç böyle bir organizasyonun içinde yapılırsa, adaylar yalnız bırakılmasa daha iyi olur...” (A2)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (2)” kodu ile ilgili olarak; sürecin büyük bir bölümünün üniversite yıllarında bitirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Aslında atandıktan sonra adayların yoğun bir yıl yaşamamaları için ve daha deneyimli bir şekilde mesleğe başlamaları için bu adaylık modelinin üniversiteye girişten itibaren uygulanması gerektiğine inanıyorum.” (A4)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Doldurulan Formlar Azaltılmalı (1)” kodu ile ilgili olarak aday öğretmenler; iş yoğunluğunu azaltmak ve bıkkınlıktan kurtulmak için bakanlığın hazırlanmasını zorunlu tuttuğu belge ve evrakların sadeleştirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Bu formların biraz eksiltilmesi lazım, yüzlerce sayfa yazdık, çok fazla ve her hafta yapılması gerekenler vardı.” (A4)*

Aday öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday ile Danışmanın Branşları Aynı Olmalı (1)” kodu ile ilgili olarak; adayların danışman öğretmen, müdür ve gerekirse müfettişlerinin aynı branştan seçilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Danışman öğretmen atanırken yani aynı branşta olması gerektiği kanaatindeyim; çünkü mesela aday İngilizceci, kendisine Biyoloji öğretmeni atanmış danışman öğretmen olarak, ben buna tanık oldum, mesela diğer arkadaşlarda gördüm.” (A5)*

Tablo 4.7.

Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri

Tablo 4.7'ye göre Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileri (10) bir bütün olarak ele alındığında elde edilen kodlar şunlardır: Gönüllü danışmanlar seçilmeli (1), Doldurulan formlar azaltılmalı (1), Uygulamaya yönelik rehberlik yapılmalı (2), Eğitim Fakültesi'ne girişten itibaren

adaylık eğitimlerine ağırlık verilmeli (1), Sözleşmeli ve kadrolu öğretmen ayrımı kaldırılmalı (1), Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Aynı Olmalı (1), Danışmanlara Eğitim Verilmeli (2), Aday Öğretmenlere okulda derse girmeden Aday Yetiştirme Programı'nın verilmeli (1)'dir, kodları oluşmuştur.

Danışman Öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Gönüllü Danışmanlar Seçilmeli (1)” kodu ile ilgili olarak bazı danışman öğretmenlerin bu işi isteyerek yapmadıklarını kendileri için bir angarya dönüştüğü karşılığında bir ücret ve ya özlük hakkı olarak geri dönerse belki istekli olabilecekleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Gönüllülük esasına dayanması lazım. Zorunlu olunca iş yükü artıyormuş gibi geliyor. Artık bir göreve dönüşüyor.” (DÖ3)*

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Doldurulan Formlar Azaltılmalı (1)” kodu ile ilgili olarak; adayların en çok zorlandıkları ve işi formaliteye dönüştürdükleri kısmın form doldurma süreci olduğundan adaylık dosyasına konması gereken evrakların sadeleştirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...fazla evrak işinden kurtulmak gerekir...” (DÖ1)*

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (2)” kodu ile ilgili olarak; adaylık süresi içerisinde bir devlet memurunun sürekli ihtiyacı olduğu mevzuat bilgisinin aday öğretmene kazandırılmasının öncelikli önem arz ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Bence öğretmenlerin bu şekilde kanunu, nizamı, yönetmelikleri bilmesi çok önemli. Yani hakkını hukukunu öğrenmeleri için şu temel eğitim hazırlayıcı eğitimden geçmeleri lazım. Buna önem verilmeli.” (DÖ2)*

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; üniversite yıllarına denk gelen stajın adaylık sürecindeki modelle uyumlu olması aday öğretmenin adaylık dönemini kolaylaştıracağı belki de kısaltacağı bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“üniversitelerde yaptırılan stajların birçoğunun formalitede kaldığını hepimiz biliyoruz, aslında bu stajların teorik değil pratik olarak ciddi bir şekilde yaptırılması ve bunun üniversite hayatı boyunca devam etmesi öğretmen olduktan sonra da adaylık sürecine kolaylık sağlayacaktır.”*

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmen Ayrımı Kaldırılmalı (1)” kodu ile

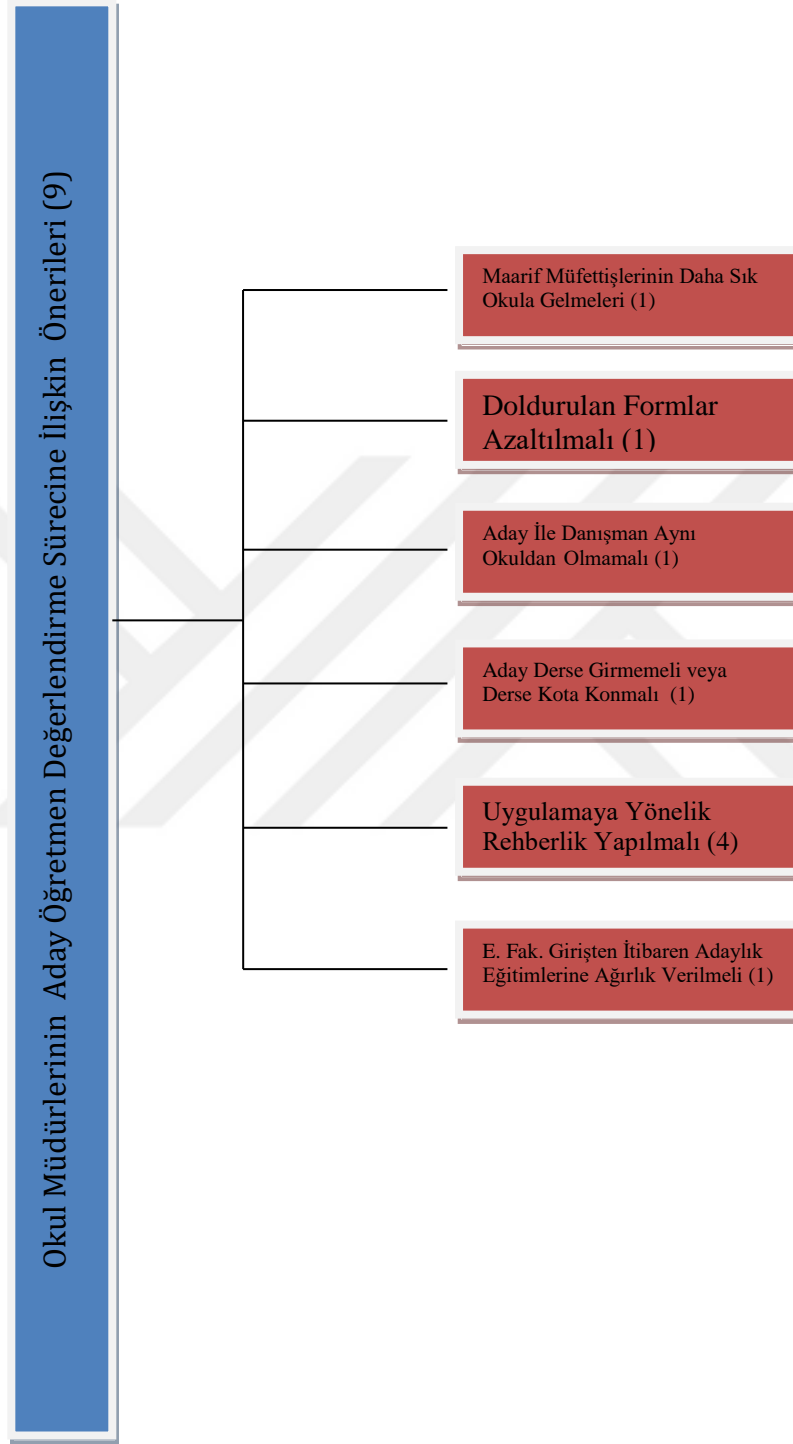
ilgili olarak; aday öğretmenler sözleşmeli olmayı bir ayrımcılık ve benimsenmesi zor yıllar olarak gördükleri için bu ayırımın ortadan kalkması için tüm sözleşmelilerin kadroya geçirilmesi ve aynı özlük haklarından yararlanması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: “...sözleşmeli olmayı 2. Sınıf insan muamelesi görüyoruz olarak görüyorlar....” (DÖ1)

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Aynı Olmalı (1)” kodu ile ilgili olarak; okul müdürü veya ilçe hizmet içi şubesi aday öğretmenlere danışman öğretmen görevlendirmesi yaparken branşlarının aynı olmasına dikkat edilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: “...Benim branşım Fransızca, Bir İngilizce öğretmenin danışman öğretmeniyim. Sınıf yönetimi dışında alanıyla ilgili çok faydalı olduğumu düşünmüyorum. (DÖ3)

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Danışmanlara Eğitim Verilmeli (2)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenlere daha faydalı olabilmek için işin uzmanları tarafından tüm paydaşlara aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin geniş bilginin verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: “Bir de danışmanları, okul müdürlerinin seminer ihtiyacının karşılanması lazım. Müdürler sadece seminere alınsa onlar da bize verseler yine olur.” (DÖ4)

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday Öğretmenlere Derse Girmeden Aday Yetiştirme Programı Verilmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenler atanır atanmaz deneyimsiz olduklarından asil öğretmen olarak derse girmemeleri, bir süre danışman öğretmen kontrolünde tecrübe kazandıktan sonra bağımsız olarak derse girmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: “...direk geldiği gibi ilk beş altı ay derse girmeyecek, daha çok öğretmen dersine girecek veya öğretmen onu kendi dersine alıp tahtaya geçip kontrollü ders anlatacak, onun takibi olacak, bu dediğiniz kitapları filmleri falan, daha sağlıklı bir şekilde takip edilip hepsini ilk beş altı ayda yapıp, ondan sonra direkt derse başlasalar, bence çok daha güzel olur, daha verimli olur.” (DÖ5)

Tablo 4.8.

Okul Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri

Tablo 4.8'e göre okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileri (9) bir bütün olarak ele alındığında elde edilen kodlar şunlardır: Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Daha Sık Okula Gelmeli (1), Doldurulan Formlar Azaltılmalı (1), Aday ile Danışman Öğretmen Aynı Okulda Görevli

Olmamalı (1), Aday Derse Girmemeli veya Derse Kota Konmalı (1), Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (2), Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (1)' kodları oluşmuştur.

Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Daha Sık Okula gelmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenlerin maarif müfettişlerinin denetimine ve rehberliğine ayrı bir önem verdikleri bu durumun adayların daha iyi hazırlanmalarını sağladığı bu nedenlerle maarif müfettişlerinin daha sık okulları ziyaret etmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Süreç şube müdürlerin, müfettişlerin gelmesi o çok faydalı, onun okula gelmesi ciddiyeti artırıyor, hazırlık daha çok yapıyorlar, ilk dönem, her dönem gelseler daha iyi bence, ama o kadar imkan var mı, yok mu, adaylar kendini iyi hazırlıyorlar...” (OM1)*

Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Doldurulan Formlar Azaltılmalı (1)” kodu ile ilgili olarak sınıf içi performans değerlendirme sorularının çok fazla olduğu birbirine yakın ve soyut ölçülemez sorular barındırdığı göz önünde bulundurularak soru sayısının azaltılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...ölçme sorularının sadeleştirilmesi, formların azaltılması lazım, bıkkınlık veriyor...” (OM1)*

Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday ile Danışman Öğretmen Aynı Okulda Görevli Olmamalı (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenlerle danışman öğretmenlerin aynı çatı altında, aynı öğretmenler odasında olmaları bir süre sonra doğal olarak samimiyetleri geliştirdiğinden, arkadaşlık başladığından işin resmiyeti yerini arkadaşlık duygularına bıraktığından danışman öğretmenlerin farklı okullardan seçilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Danışmanın aynı okuldan olmaması gerekiyor çünkü ilişkiler bir süre sonra laçkalaşıyor, puan verirken 90'dan yukarı verip ciddiyeti bozuyorlar.” (OM1)*

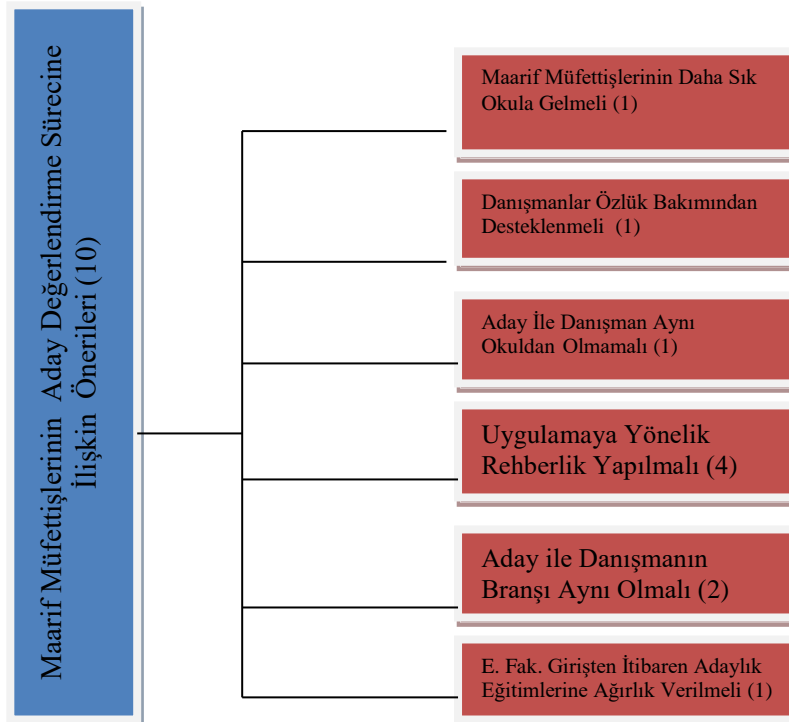
Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday Derse Girmemeli veya Derse Kota Konmalı (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenler atanır atanmaz deneyimsiz olduklarından asil öğretmen olarak derse girmemeleri, bir süre danışman öğretmen kontrolünde tecrübe kazandıktan sonra bağımsız olarak derse girmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Aday öğretmenler atanıyor ama tecrübesiz olduklarından sınıfta bazı kazalar yaşayabiliyorlar. Öğrencinin karşısında bazen küçük duruma düşebiliyorlar, tecrübesizken tek başına derse girmeleri doğru değil. (OM3)*

Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (2)” kodu ile ilgili olarak; danışman öğretmenler ve okul müdürlerinin yeteri kadar aday öğretmenin dersine gözlemci olarak karşılıklı katılmaları, notlar almaları, sınıf yönetimi ve alanıyla ilgili yeterli rehberlikte bulunmaları gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Aday öğretmenin ders içi performansını yakından takip etmek için 40 dakika boyunca dersten erken çıkmadan gözlemlenilerek bulunup, dersin sonunda aday öğretmenle ders performans değerlendirmesi yapılması gerekir. Yani derse girip 10 dakika sonra dersten çıkmak olmaz. Öğretmenin performansını tam anlamayız. Kendisine de tam rehberlik yapamayız, 10 dakikada çıkan müdürler var. Hatta hiç derse girmeyenler var.” (OM2)*

Okul müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; adaylık sürecine ilişkin tüm işlem basamaklarının atandıktan sonraya bırakılmaması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...üniversitenin son sınıfındayken, yani bu işi gidip okullarda bir öğretmenin ders rehberliğinde dinleseler, (aynı formlara çalışmalara orada tabi olsalar) görseler, bence çok faydası olacak...” (OM4)*

Tablo 4.9.

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri



Tablo 4.9'a göre Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileri (10) bir bütün olarak ele alındığında elde edilen kodlar şunlardır: Maarif müfettişlerinin/Şube Müdürleri Daha Sık Okullara Gelmeli (1), Danışmanlar Özlük (Ekonomik ve Sosyal) Açısından Desteklenmeli (1), Aday İle Danışman Öğretmenin Aynı Okulda Görevli Olmamalı (1), Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (4), Aday ve Danışman Öğretmenin Branşları Aynı Olmalı (2), Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (1) kodları oluşmuştur.

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Maarif Müfettişleri/Şube Müdürleri Daha Sık Okullara Gelmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenlerin maarif müfettişlerinin denetimine ve rehberliğine ayrı bir önem verdikleri bu durumun adayların daha hazırlanmalarını sağladığı bu nedenlerle maarif müfettişlerinin daha sık okulları ziyaret etmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...şube müdürü/maarif müfettişleriyle ilgili bölümde daha çok zaman geçirmesini ben önerebilirim.” (MM1)*

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Danışmanlar Özlük (ekonomik ve sosyal) Açısından Desteklenmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; tüm danışman paydaşların iş yoğunluğunun olduğu, danışmanlık görevinin hakkıyla yapılması halinde büyük bir sorumluluk olduğu ve zaman ayrılması gerektiği, bu nedenle görevi cazip hale getirebilmek için ekonomik bakımdan veya özlük açısından danışman paydaşlarının desteklenmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Milli Eğitim’de personellerimize ek görevler veriyoruz, görevle beraber, her iki tarafın da en azından ekonomik ve sosyal (özlük) açıdan en azından desteklenmesi gerekiyor. Desteklendiği takdirde bunu da asli görevi gibi alır önemser, bir sonuca vardırabilir. Sonuca bu şekilde katkı sağlayacağına inanıyorum...”(MM1)*

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday İle Danışman Öğretmenin Aynı Okulda Görevli Olmamalı (1)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmenlerle danışman öğretmenlerin aynı çatı altında, aynı öğretmenler odasında olmaları bir süre sonra doğal olarak samimiyetleri geliştirdiğinden, arkadaşlık başladığından işin resmiyeti yerini arkadaşlık duygularına bıraktığından danışman öğretmenlerin farklı okullardan seçilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri:

“Danışman öğretmen adayla bir yıl boyunca aynı kurumda olduğundan dolayı işin içine kişisel duygularını da katabilme riski var” (MM1)

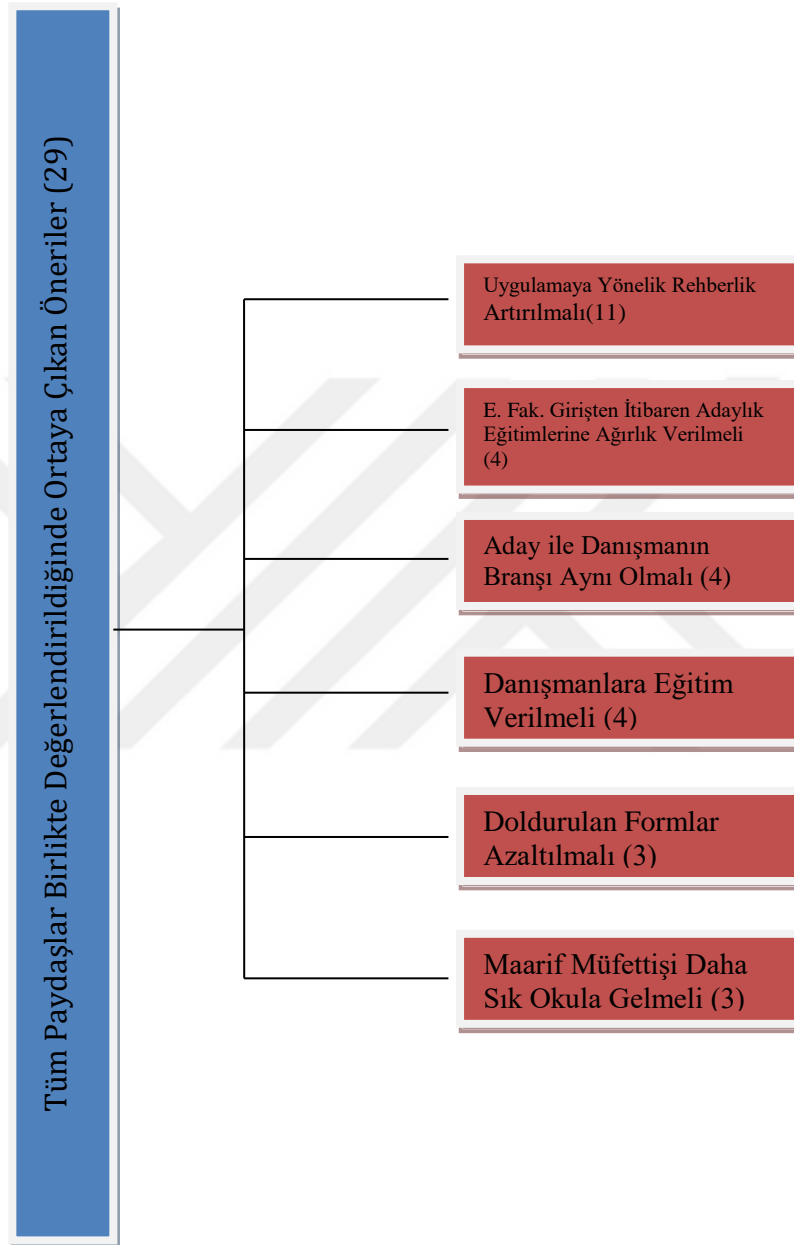
Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (4)” kodu ile ilgili olarak; danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri arasında aday öğretmeni değerlendirme yaklaşımında çelişkiler bulunduğu, bazılarında rehberlik ve denetimin formalite aşamasında kaldığı, bazıları danışmanların ise aday öğretmeni çok fazla sıktığı gözlemlendiğinden aradaki farkın ortadan kaldırılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Bize yardımcı olabilecek hatta bizim için, bizden biri bile bize yardımcı olabilir, uygulama birliği açısından. İşte danışman öğretmenler toplanabilir, bu değerlendirmeyi yapan okul idareleri toplanıp seminerlere alınabilir...” (MM2)*, *“...uygulamaya yönelik dönütler alarak, o aday öğretmene doğru yönlendirmelerde bulunulabilir.” (MM4)*, *“...dar bölge toplantıları yapılmalı, grup çalışmalarına ağırlık verilmeli, dar bölgeden de darı grup çalışmaları da yapılabilir...” (MM5)*

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Aynı Olmalı (2)” kodu ile ilgili olarak; aday öğretmen ile ilişkilendirilen paydaşların aynı branştan olmasına dikkat edilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“...branşları birbirine yakın olan denetmenler, o branşa verilebilir. En azından diyelim ki bir matematikçiye, din kültürü öğretmeni verilirse tam olarak istenilen matematik belki yapabilir ama bir kimya bir fizik gibi onda sıkıntı oluşturabilir. Ona dikkat edilebilir belki...”(MM4)*

Maarif Müfettişlerinin/Şube Müdürlerinin aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine ait “Eğitim Fakültesi'ne Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Ağırlık Verilmeli (1)” kodu ile ilgili olarak; adaylık sürecine ilişkin tüm işlem basamaklarının atandıktan sonraya bırakılmaması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu kodla ilgili önerilerinden biri: *“Önerilerimizin bir kısmı, şu anki sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme programında konu olarak bulunsa bile, verimli olmuyor, ölçme ve değerlendirmeler usulüne göre yapılmadığından (formalitede kaldığından) okulda (üniversitede) halledilmeli...” (MM3)*

Tüm paydaşların aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileri genel olarak değerlendirilip Şekil 4.10’da yer alan kodlar oluşturulmuştur:

Tablo 4.10.

Tüm Paydaşlar Birlikte Değerlendirildiğinde Ortaya Çıkan Öneriler

Tablo 4.10.'da verilen bilgilere göre tüm paydaşların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; Uygulamaya Yönelik Rehberlik (11), Eğitim Fakültesine Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Yer Verilmeli (4), Aday ve Danışman Öğretmen Aynı Branştan Olmalı (4), Danışmanlara Eğitim Verilmeli (4), Doldurulan Formlar Azaltılmalı (3), Maarif Müfettişi/Şube Müdürü Daha Sık Okula Gelmeli (3) kodları oluşmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular ilgili alanyazındaki çalışmalarla bağlantılı olarak sonuçlar incelenmiştir:

5.1. Tartışma

Araştırmanın amacı kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru “Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler incelendiğinde görüşlerin güçlü ve zayıf yönler olmak üzere iki temada toplandığı tespit edilmiştir.

Güçlü yönler temasındaki en sık dile getirilen kod “Deneyim Kazanma” (10) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak, danışman öğretmenlerin dersine girmelerinin ders anlatma tekniklerini geliştirdiğini, öğrencilere nasıl yaklaşımları gerektiğini öğrendiklerini, iş arkadaşlığının geliştiğini, teşvik edici olduğunu, manevi desteklerini yanlarında hissettiklerini, öğretmenliğin inceliklerini öğrendiklerini, öğrencilere yaklaşım tarzını geliştirdiklerini, meslek hayatları boyunca kendilerine gerekli olan bilgileri edindiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak aday öğretmenlere bu süreçte verilecek formel ve informal desteğin onların deneyim kazanmalarına katkıda bulunacağı söylenebilir. Önder (2018)’in araştırmasına katılan aday öğretmenler, aday öğretmenlerin adaylık programının mesleki gelişimleri açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sabuncuoğlu (2000) da araştırmasının bulguları arasında uygulamanın güçlü yanları arasında aday öğretmeni yenilenmeye teşvik etmesi, diri tutması, durağanlıktan uzaklaştırması, kişisel, mesleki, bilimsel anlamda yenilenmesini sağlayarak, idealistliğe yönelttiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Levin ve He (2008), araştırmasında adayların düşüncelerinin kendi eğitimlerinde, rehber öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirmesinde ve sınıf içi uygulamalarda yol gösterici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güçlü yönler temasındaki en sık dile getirilen 2. kod “Uyum” (7) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak arkadaşlarından, danışmanlarından ne sorarlarsa yardım aldıklarını, bir sıkıntı yaşamadıklarını, öğretmenler odası ortamını teneffüs ettiklerini, sınıf yönetimi ve otoritesine ilişkin bazı melekeler

kazandıklarını, evrak hazırlamayı öğrendiklerini, kriz çözebilecek duruma geldiklerini, yapılan rehberliğin faydasını gördüklerini ve bu sayede olası iletişim kazalarından kurtuldukları gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak aday öğretmenlerin mesleğe ve kurum kültürüne daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir. Odell (1986), bir okulda yeni göreve başlayan bir öğretmene ister deneyimli ister deneyimsiz olsun uyum programı uygulanmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Ulubey (2017) de aday öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri geliştirdiği için Aday Yetiştirme Programı'nın katkı sağladığına yönelik bulgulara ulaşmıştır.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen kod “Uygulamadaki Sorunlar” (12) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak planlı ve detaylı kurumsal işleyiş ve şehir kimliğini, tarihi özelliklerini tanıma gezileri yapamadıklarını, seminer gün ve saatlerinin iyi planlanmadığını, danışmanların bir kısmının yaklaşımlarının yanlış olduğunu, adaylık iş ve işlemlerine ait bir çok şeyin formaliteye dönüştürüldüğünü, aday öğretmen ile danışman öğretmenin sürece zarar verici gereksiz samimiyet ve husumetlere girdiklerini, verilen puanların gerçeği yansıtmadığını, bazı okul müdürlerinin adaylara görev dışı emir ve talimatlar verdiğini ve de birçok rehberliğin teoride kalmasından dolayı istedikleri gibi verim elde edemedikleri gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak standart prensipler oluşturmamanın sürece ve aday öğretmene zarar verdiği söylenebilir. Ulubey (2017)'nin araştırmasında programın uygulanmasında ve denetiminde sorunlar olduğuna yönelik bulgular elde ederken, Kocadağ (2001)'in araştırmasında ise aday öğretmenlerin hizmetiçi programının rutin bir program olduğunu ifade eden görüşler belirtmişlerdir.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen 2. kod “Danışmanların Yeterli Bilgi Sağla(ya)maması” (5) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin mevcut modelin kendilerine rehberlik yapacak olan paydaşlarca da pek tanınmadığı, adaylara verilecek seminerlerde görevlendirilen eğiticilerin yeterliliklerinin olmadığı, paydaşların bir kısmının adaylara pek zaman ayırmadıkları, doğru kanalize edemedikleri gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak paydaşların istekliler arasından ve alanında yeterliliği olanlar arasından seçilmemesinin sonucu olarak adaylara istenen düzeyde mentörlük sunulmadığı söylenebilir. İki senelik öğretmenlerin bile danışman öğretmen olarak atanmaları mentörlük yapmada yetersiz kalmaya sebep

olduğu söylenebilir. Ekinci (2010), yaptığı araştırmasındaki elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde yetersiz oldukları saptanmıştır.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen 3. kod “Danışmanın Farklı Branştan Olması” (5) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak danışman öğretmenleriyle branşlarının uyuşmadığını, bu nedenle tam olarak nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini, ders anlatma yöntem tekniklerini çeşitlendiremediklerini, performans değerlendirmelerinin de sağlıklı yürümediğini, bazı okullarda aynı branştan ikinci bir öğretmen olmadığı gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak danışman öğretmen ve maarif müfettiş görevlendirmelerinde branş uyumuna dikkat edilmemesi veya branş sıkıntısı yaşamanın süreci olumsuz etkilediği söylenebilir. Bakay (2006), tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenleri yetiştirmekle görevlendirilen danışmanların adaylarla aynı daldan olması sağlanmalıdır. Danışmanlar, aday öğretmenle aynı dalda olmalı, atama yapılan kurumlarda bu durum göz önünde bulundurulmalı sonucuna ulaşılmıştır.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen 4. kod “Aday Öğretmenlerin Derslere de Girmesi (İş Yüğü)” (3) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak atanır atanmaz 30 saat derse girdikleri, nöbet tuttıkları, onlarca kitap okuyup, film izlemek zorunda oldukları, gece yarısına kadar seminerlerde kalmak zorunda oldukları, idari görevlerde buldukları, birçok evrak hazırlamak zorunda oldukları, bütün enerjilerinin tükendiği, bu nedenle hiçbir aşamayı da hakkıyla yapamadıkları, bu haliyle sürecin bir yıl gibi çok uzun sürdüğü gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak sürecin kendisi başlı başına bir yoğunluk arz ettiğinden ayrıca 30 saat bağımsız derse girmenin adaylarda tükenmişlik riski doğurduğu söylenebilir. Yüksel (2004), tarafından yapılan çalışmada aday eğitiminin etkililiğinin yüksek olduğu, ancak programın çok yoğun ve uzun olduğu saptanmıştır. Öte (1990), tarafından yapılan çalışmada, başarının yoğun bir ders yükü, ön eğitimden geçmemiş ve aynı daldan rehber öğretmen bulma güçlüğü ve araç gereç yetersizliğine rağmen gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Dağlı (1991), tarafından yapılan çalışmada adaylık eğitimi uygulamasında aday öğretmen ve anahtar rol oynayan rehber öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda rehber-aday ilişkisine ayıracak zamanlarının olmadığını anlaşıması ve okul müdürlerinin uygun rehber bulma konusunda güçlük çektiğinin belirtilmesine rağmen rehberlik hizmetlerinin

yeterli düzeyde yürütüldüğünün ortaya çıkmasını düşündürücü bir sonuç olarak değerlendirmiştir.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen 5. kod “Maarif Müfettişi/Şube Müdürlerinin Sık Sık Okula Gel(e)memesi” (3) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak müfettiş korkusunu üzerinden atamadıklarını, süreç neredeyse tamamlandıktan sonra karşılaştıklarını, hatta okulda öğrenci bile kalmadığı haftalara denk geldiğini, sınıf performanslarımızı izleyemeden not verdiklerini, sadece bir sefer, bir ders saati karşılaşma ile doğru ve yeterli rehberlik alamadıklarını, süreç boyunca müfettişlerle çok az zaman geçirdiklerini, sonucunda istenilen düzeyde tecrübelerinden faydalanmadıkları gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak bir aday öğretmenin yararlanabileceği paydaşlar içerisindeki en uzman muhatabıyla bir sefer ve sürecin sonunda bir araya gelmesinin yetersiz olduğu, bunun da adayın beklentisini karşılayamadığı söylenebilir. Uygur (2006), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda aday öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları sağlanması, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde il merkezi, ilçe, belde ya da köy ayrımı yapmaksızın müfettişlerin sağladığı rehberlik rollerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesi, ders dağıtımı, nöbet tutulması, sicil notu ve özlük hakları konularında aday öğretmenlere daha fazla bilgilendirici açıklamalar yapılması gerektiği saptanmıştır. Ayrıca, adaylık süresince bir müfettiş tarafından denetlenen aday öğretmenin aynı müfettiş tarafından adaylık süresi boyunca denetlenmesinin sağlanması öneri olarak sunulmuştur.

Ayrıca Maarif Müfettişinin rolünün sürecin sonunda yer alması, ve eğitmeden, yetiştirmeden, sadece değerlendirme yapması uygulamanın en zayıf yanları arasında sayılabilir. Aday öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini, nelerden sorumlu olduğunu, hangi metotlarla değerlendirileceğini bilmemektedir. Bilmediği, hazırlayamadığı bir evrak veya etkinlik sorulduğunda denetmen sıfatıyla ilk kez karşılaştığı birisine karşı mahcup olabilecektir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olmadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler. Colins (2004;akt. Şahin, Çek ve Zeytin, 2011) araştırmasında öğretmenlerin denetmenleri “fildişi kulelerde” gözlem yapan, baskıcı ve otoriter karakterli kişiler olarak tanımladıklarını ve denetmenleri mükemmeliyetçi, yargılayıcı ve yetersiz olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Bu görüşlerle

araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Zayıf yönler temasındaki en sık dile getirilen 6. kod “Sürecin Planlı, Programlı Olmaması” (3) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak danışmanların seminere alınmamış olduğu, gezilmesi gereken kurum ve şehir kimliğine ait tarihi yerlerin bir grup ve plan şeklinde ayarlanmadığı, puanlamanın formalite haline geldiği, farklı branşlardan danışman atandığı, uygun gün ve saatlere seminer konmadığı, müfettişlerin çok geç bir zamanda okula geldikleri, paydaş danışmanlar arasında bir usul ve prensip tutarlılığı olmadığı, aylarca hazırlanan adaylık dosyasının pek de incelenmediği, bazı katılımcılar da birçok konuda yalnız bırakılıp destek görmedikleri gibi görüşler dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak il ve ilçe hizmetiçi şubelerinin, okul müdürlüklerinin süreç ile ilgili çok iyi planlama yapmamaları sonucu adayların gereksiz sıkıntılar yaşadıkları, süreç sonunda iyi yetişemedikleri söylenebilir. Bilz (2008), farklı kariyer basamağında bulunan öğretmenlerin iş memnuniyetsizliği nedeniyle farklı meslekleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin % 4’nün farklı meslekleri tercih ettiği ve bunun da çoğunluğunu 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın amacı kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler incelendiğinde önerilerin 6 kod olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen kod “Uygulamaya Yönelik Rehberlik Yapılmalı (11)” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak hiçbir danışmanın ya da okul müdürünün kendilerine nitelikli evrak örneği göstermediği, adaylık dosyasında bulunması gereken doldurulmuş belge örneklerine ulaşamadıkları, derslerinin düzenli gözlemlenmediği ve dönütler alamadıkları, neyi nasıl yapacaklarını bilmedikleri gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak aday öğretmenliğin başında süreç boyunca karşılaşılabilecek ve kullanılacak iş ve işlemlere ait bilgi ve belgelerin derli toplu olarak sunulmasının adaylara katkı sağlayacağı söylenebilir. Yeterli düzeyde rehberlik hizmeti sunulmadan direkt değerlendirme yapıldığından uygulamanın bu kısmının da tam olarak amacına ulaşmadığı düşünülmektedir. Bakay (2006), tarafından yapılan araştırmada,

hazırlayıcı, temel ve uygulamalı eğitimlerle ilgili etkinlikler formalite olmaktan çıkarılmalı, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yönetmelikler dışında yardımcı kitapçıklar hazırlanmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, müfettişler rehberlik amaçlı daha fazla yardımcı olmalı görüşleri belirtilmişken, Yalçinkaya (2002)'nın aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini, katılımcıların aday öğretmenler için öğretici yönünün olduğunu söylemeleri, teftiş her şeyden önce eğitici ve öğretici bir nitelik taşımaları gerektiğini belirtmeleri, teftiş edilen işte hata bulmayı amaç bilen “avcı zihniyetli” teftiş şekli reddedilmelidir, şeklindeki görüşleri bulgumuzu desteklemektedir.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen 2. kod “Eğitim Fakültesine Girişten İtibaren Adaylık Eğitimlerine Yer Verilmeli (4) ” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak atandıktan sonra yoğun bir yıl yaşamamaları, daha deneyimli bir şekilde mesleğe başlamaları, üniversitedeki stajın da formalitede kalmaması, atandıktan sonra daha bir özgüvenle mesleğe başlayabilmeleri, atandıktan sonra öğrencinin gözünde stajyer psikolojisi yaşamamaları, hatta atandıktan sonra da başka formalitelerle karşı karşıya kalmamaları gerektiği gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak staja ait işlemlerin ve gerekli deneyimin büyük çoğunluğunun üniversite hayatı boyunca pratiğe yönelik programlarla tamamlanması gerektiği, en azından adaylık programı modeli ile staj arasında model uyumunun geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen 3. kod “Aday ve Danışman Öğretmenin Aynı Branştan Olmalı (4) ” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak aday öğretmenle danışman öğretmenin branşları uyuşmadığından ders gözlemlerinden tam olarak yararlanamadıkları, farklı branştan bir öğretmenin puan vermesinin doğru olmayacağı, aynı branştan olanların eşleştirilmesi gerektiği, ölçme ve değerlendirmeyi daha sağlıklı kılacağı gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak okulun, ilçenin ve ilin imkânları bu eşleşmeyi sağlama konusunda zorlanmalı, en azından branşın kazanımlarına en uygun branştan bir görevlendirme yapılması gerektiği söylenebilir. Bakay (2006), tarafından yapılan araştırmasındaki, aday öğretmenleri yetiştirmekle görevlendirilen danışmanların adaylarla aynı daldan olması sağlanmalı, danışmanlara özendiriciler verilmeli, rehberlikte gönüllülük sağlanmalı, danışmanlar hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, danışman öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır gibi görüşleri bulgumuzu desteklemektedir.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen 4. kod “Danışmanlara Eğitim

Verilmesi (4) ” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak adaylardan önce danışmanlara eğitici eğitimi verilmesi gerektiği, danışman öğretmenlerin eğitimden geçememeleri nedeniyle değerlendirmeyi kendi birikimlerine göre yaptıkları, modeli yakından tanımaları gerektiği gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak Bakanlık, İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin ilgili birimlerince gerekli tedbirlerin alınması gerektiği söylenebilir. Bakay (2006), tarafından yapılan araştırmada, danışmanlara özendiriciler verilmeli, rehberlikte gönüllülük sağlanmalı, danışmanlar hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, danışman öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır görüşü bulgumuzu desteklerken, Ekinci (2010), tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde yetersiz oldukları saptanmıştır.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen 5. kod “Doldurulan Formlar Azaltılmalı (3) ” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak adaylık boyunca yüzlerce sayfa form hazırladıklarını, bunun her hafta ve her güne yayıldığını, bunlardan kurtulmaları gerektiği, hatta performans değerlendirmeye ait ölçme sorularının azaltılması gerektiği gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak formların sayısında ve içeriğinde azalmaya ve sadeleşmeye gidilmesinin adaylar ve danışmanlar için motive edici olacağı söylenebilir. Yüksel (2004), tarafından yapılan araştırmada aday eğitiminin etkililiğinin yüksek olduğu, ancak programın çok yoğun ve uzun olduğu saptanmıştır. Bilz (2008), tarafından yapılan araştırmada ise farklı kariyer basamağında bulunan öğretmenlerin iş memnuniyetsizliği nedeniyle farklı meslekleri tercih ettikleri görülmüştür.

Öneriler sorusu ile ilgili en sık dile getirilen 6. kod “Maarif Müfettişlerinin Daha Sık Okula Gelmeli (3)” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodla ilgili olarak müfettişlerin sürecin sonunda dâhil olup, neredeyse adaylığın tamamlanmış olduğunu, işlerin formaliteye kaldığı, müfettişlerle daha erken ve daha sık bir araya gelmeleri gerektiği, bu şekilde işin ciddiyetinin artacağı, gerekirse bu konu için maarif müfettişlerinin iş yoğunluğunun azaltılması veya sayılarının arttırılması gerektiği, adaylarla beraber daha fazla zaman geçirmeleri gerektiği gibi görüşleri dile getirmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak maarif müfettişlerinin aday öğretmenlerin 3. değerlendirmesinden önce de bir rol verilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabileceği söylenebilir, ancak maarif müfettişliği yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle taşrada müfettiş yokluğunun da giderilmesi gerektiği söylenebilir. Uygur

(2006), tarafından yapılan araştırmada, İlköğretim Müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda aday öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları sağlanması, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde il merkezi, ilçe, belde ya da köy ayrımı yapmaksızın müfettişlerin sağladığı rehberlik rollerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesi, ders dağıtımı, nöbet tutulması, sicil notu ve özlük hakları konularında aday öğretmenlere daha fazla bilgilendirici açıklamalar yapılması gerektiği saptanmış, ayrıca, adaylık süresince bir müfettiş tarafından denetlenen aday öğretmenin aynı müfettiş tarafından adaylık süresi boyunca yakın rehberliğe alınması öneri olarak sunulmuştur.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulguların analizinin sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmada, “Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusundan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Genel olarak zayıf yönlerinin güçlü yönlerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir;
- Öğretmenlerin mesleki deneyimine olumlu katkılar sağladığı,
- Öğretmenlerin mesleki uyumlarına katkı sağladığı,
- Uygulama aşamasında birtakım sorunların yaşandığı,
- Görev alan danışmanların yeterli bilgiye sahip olmadıkları,
- Aday öğretmenlerin yoğun iş yükü ile karşılaştıkları,
- Görev alan Maarif Müfettişleri/Şube Müdürlerinin daha sık okula gelmeleri gerektiği,
- Sürecin planlı ve programlı yürütül(e)mediği bulguları elde edilmiştir.

Araştırmada, “Aday öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusundan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Uygulamaya yönelik rehberliğin geliştirilmesi,
- Yükseköğrenim döneminin başından itibaren bu modele yakın şekilde adaylık eğitimlerine yer verilmesi,
- Aday öğretmen ile danışman öğretmenin aynı branşta olmasının sağlanması,
- Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde görev alan danışman öğretmenlere eğitici eğitim olanağının sağlanması,
- Aday öğretmen dosyasında yer alan evrakların sayısının azaltılması ve sadeleştirilmesi,
- Bu süreçte görev alan maarif müfettişi/şube müdürlerinin aday öğretmenlerle daha erken ve daha sık görüşmelerinin sağlanması,
- Modelin istenen sonucu verebilmesi için uygulamadaki hatalardan arındırılması

gerektiğinin önerilebileceğine yönelik bulgular saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlıkta geliştirilmiştir.

6.2.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Geliştirilen Öneriler

6.2.1.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

- Adaylık süreci içerisinde, aday öğretmenin mesleki deneyimine katkı sağlaması ve eğitsel çıktılardaki niteliğın artması için, aday öğretmenlere bu süreçte yararlı olabilecek yetkili, istekli uzman kişilerce adayın rehberliğe yönelik ihtiyaçlarının daha da geliştirilmesi önerilebilir.
- Adaylık süreci içerisinde aday öğretmenin mesleğine ve okuluna uyum sağlamasını kolaylaştırmaya yönelik olarak, adaylar üniversitedeyken dezavantajlı köy şartları gibi ortamları tecrübe edinmeleri, ayrıca adaylık sürecinin okul, öğrenci profili, çevre ve şehir tanıtımıyla başlanmasının sağlanması önerilebilir.
- Uygulamada sürecin formaliteye dönüşmesini önleyici standart tedbirlerin geliştirilmesi önerilebilir.
- Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde görev alan danışmanlara hizmet içi seminerler aracılığıyla modeli tanıtıcı (mentörlük) eğitici eğitimi verilebilir.
- Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki iş yükünü azaltılmasına yönelik olarak ders yükü sayısının ve adaylık dosyasında yer alan formların sayılarının azaltılması ve formların içeriğinde sadeleştirmeye gidilmesi önerilebilir.
- Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde görev alan müfettiş ve şube müdürlerinin daha etkin olmalarına yönelik mevzuat güncellemeleri yapılabilir.
- Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinin daha planlı olması için sürecin tamamında il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı hizmetiçi şubeleri okul müdürlükleri ile senkronize bir şekilde aktif rol alıp öncülük yapılabilir.
- Danışmanlara, aday öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki adaylık dosyasında

yer alan formlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olması için örnek formların paylaşıldığı hizmet içi eğitim veya uzaktan eğitim şeklinde eğitimler verilebilir.

- Adaylık dönemindeki staj modelinin gerektirdiği hem teorik hem de pratik yönlerine, üniversitedeki staj modelinde de geniş ölçüde yer verilmesi önerilebilir.
- Danışman öğretmen ile aday öğretmenin branşının aynı olmasına öncelik verilebilir.
- Modelin istenen sonucu verebilmesi için formaliteden kurtulması ve uygulamadaki hatalardan arındırılması için denetimler artırılabilir.
- Modelin güçlü ve zayıf yönleri var olmakla birlikte insan faktörü ve yerel dezavantajların modelin zayıf yönlerini artırdığı söylenebilir. Dolayısıyla bu modelde ısrar edilecekse bu iki nedeni ortadan kaldıracı önlemlerin alınması elzemdir denebilir.

6.2.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Aday öğretmen değerlendirme sürecinin incelenmesinde yer alan paydaşlarla süreçteki aksaklıkları giderecek ve süreci geliştirilecek faaliyetler kapsamında odak grup çalışmaları ve eylem araştırmaları yapılabilir.
- Aday öğretmenlerin mesleğe yönelik algıların oluşmasında hizmet içi eğitim kapsamında verilen adaylık eğitiminin ve hizmet öncesinde yapılan okul uygulaması derslerinin adayın mesleğe yönelik tutumuna katkısı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: PegemA
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12),15-28.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa
- Akyüz, Y. (2002). Türkiye'de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu. Yüksel Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* İçinde. Ankara: Pegem A.
- Andrew, M. D. (1984). Restructuring Teacher Education: The University of New Hampshire's Five Year Program.
- Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi konulu panelde yaptığı açılış konuşması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-31.
- Ataunal, A. ve Özalp, R. (1997). Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı. Ankara: Milli Eğitim
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 495-508.
- Balkar, B., Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 32-51.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M., Leavy, A., Smyth, E., Watson, D. (2015). *Review of the Droichead teacher induction pilot programme*.
- Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranışlar. Ankara: Aydan
- Başkan, G. A., Aydın, A. ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Berchini, C. (2013). Are we Turning our Backs on Teacher Preparation? Lessons

- from France's System of Teacher Training. *Current Issues in Education*, 16(1).
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2),223-246.
- Bilz, J., A. (2008). *Teacher career stages and job satisfaction*, Walden University, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Education.
- Caldwell, M.(1986). Status Report on the Virginia Beginning Teacher Assistance Program Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED275622>
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Cortina, K. S., & Thames, M. H. (2013). Teacher education in Germany. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 49-62). Springer, Boston, MA.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 63-77.
- Elton-Chalcraft, S., Copping, A., Mills, K., & Todd, I. (2018). Developing research-informed practice in initial teacher education through school-university partnering. *Professional Development in Education*, 1-16.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş sınıflarda etkili eğitim-öğretim ve sınıf yönetimi*. Ankara: Anı
- Erdoğan, A. (1995). 21. yüzyıla girilirken Milli Eğitim Stratejisi için yeni ilkeler, amaçlar ve araçlar. *M. U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri dergisi* 7, 105-123.
- Eurydice. (1995). *Structures of the education and initial training systems in the European Union*. European Communities.
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001.
- Fleener, M. J., Exner, P. D. (2011). Dimensions of teacher education accountability: A Louisiana perspective on value-added. İçinde Earley, P. M., Imig, D. G., Michelli, N. M. (Ed.). *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations*. (26-45). USA: Routledge.
- Gülcan, G. (2005). *AB ve eğitim süreci*, Ankara: Anı
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international

- review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297.
- 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.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14(1).
- Jackson, A., & Burch, J. (2016). School Direct, a policy for initial teacher training in England: plotting a principled pedagogical path through a changing landscape. *Professional development in education*, 42(4), 511-526.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20-20
- Jones, M. (2010). Becoming a Secondary Teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 65-76.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları (Yozgat İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Küçükahmet, L. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik, Leyla Küçükahmet (Ed.) *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde, Ankara: Ekonomik Baskı.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2. Aufl., Thousand Oaks et al.
- MEB (1973). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu. Resmi Gazete, Sayı: 14574.
- MEB (1985). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ile Ortaöğretim ve Yaygın Eğitim Kurumları Öğretmenliklerinin Adaylıkları

- Hakkında Yönetmelik. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 2186.
- MEB (1995). Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 2423.
- MEB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı: 29329.
- MEB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Adaylık Sürecine İlişkin 13 Sayılı Genelge.
- MEB (2016). Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 29790.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective.
- Nevin, A., Bradshaw, L., Cardelle-Elawar, M., Diaz-Greenburg, R. (2009). Becoming a teacher: A cross-cultural analysis of motivation and teacher identity formation. American Educational Research Association, San Diego,
- Odell, S. J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29.
- OECD (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes in OECD. creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. OECD.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Osunde, A.,U., Izevbigie, T.,I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession In Midwestern Nigeria. *Education*, 126(3).
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 143-189.
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmet içi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Özdemir, S., Yalın, H.,İ.(2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Genişletilmiş 3.Basım). Ankara: Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Rebecca West Burns & Bernard J. Badiali (2015) When Supervision Is Conflated with Evaluation: Teacher Candidates' Perceptions of Their Novice Supervisor, *Action in Teacher Education*, 37:4, 418-437.

- Sabuncuoğlu, Z. (2000). İnsan kaynakları yönetimi, Bursa: Ezgi
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- 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.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 221-227.
- Şeren, M.(2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 1
- Tanel, R., Şengören, S. K.,Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-9.
- Tekışık, H., H. (2003). *Bilgi çağının eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme paneli*, 24 Kasım 2003, Antalya.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 201, 1-23.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ilköğretim müfettişlerinin rolleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, S., & Ada, S. (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş (1. Basım). *Ankara: Nobel*.
- Ünal, S., Sefer, A.(2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Üstüner, M. (2006), Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık. S.45, s. 109-127.
- Üte, İ., H. (1990). *Öğretmenlikte stajyerlik uygulaması ve yöneticinin rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Yaşar, Ş. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik, öğretmenlik mesleğine giriş I.

- Ersan Sözer (Ed.), *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, Eskişehir.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program (Şanlıurfa example)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin
- Yin, R., K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage
- Yüksel, E. (2004). *Aday öğretmenlere uygulanan temel ve hazırlayıcı eğitim programlarının yeterliliği (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- XI. Milli Eğitim Şurası (1982) *MEB XI. Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982)*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi EYTPE alanında Yüksek Lisans bitirme tezi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla değerlendirilecektir. Hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır. Formda kimlik bilgilerinizi yazmanız istenmemektedir. Araştırmanın amaca hizmet edebilmesi, sizlerden istenen bilgilerin tam, doğru ve objektif olarak doldurmanıza bağlıdır. Bu nedenle hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Görüşme usulü gerçekleştirilecek olan çalışmamda göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Lütfü ÖZÇINAR

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi/ Yüksek Lisans Öğrencisi
lutfuozcinar@gmail.com

”

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:** () 25 yaş ve altı () 26-35 () 36-45 () 46 ve üstü
3. **Medeni durumunuz:** () Evli () Bekar
4. **Hangi tür kurumda çalışıyorsunuz.:**
5. **Branşınız:**
6. **Adaylık Öncesi İş Tecrübesi:** () 1-5 Yıl () 5-10 Yıl () 10 Yılden Fazla

BÖLÜM II

1. **Mevcut değerlendirme sistemine bağlı olarak, Aday Öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?**

Mevcut değerlendirme sistemine bağlı olarak, Aday Öğretmen değerlendirme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK 2. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.499527
Konu : Ölçek İzni

08.01.2019

Lütfü ÖZÇINAR
Hamidiye Mahallesi Necmettin Cevheri bulvarı
İlçe Millî Eğitim Müd. Haliliye / Şanlıurfa

İlgi : 07.01.2019 tarihli dilekçeniz.

"Aday Öğretmen Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi" konulu ölçeğin Müdürlüğümüze bağlı aşağıdaki okullarda uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu ölçek çalışmasının sonuçlarının Müdürlüğümüze paylaşılması ve çalışmanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

- ▶ Anadolu Lisesi
- ▶ Fen Lisesi
- ▶ İmam Hatip Anadolu Lisesi
- ▶ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- ▶ Çok Programlı Anadolu Lisesi

Adres: Hamidiye Mahallesi, Necmettin Cevheri Blv No:20, 63300
Şanlıurfa Merkez/Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Mehmet TOSUN

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

EK 3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde, 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetleri, 180 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilecektir.

Sözleşmeli aday öğretmenin göreve başlama tarihine göre bir eğitim takvimi belirlenecek ve uygulanacaktır.

	Sıra	Çalışma Konuları	Süre(Saat)
Sınıf ve Okul İçi Faaliyetler (384 Saat)	1	Ders Planlama/Hazırlık/Değerlendirme	144
	2	Ders Uygulaması	90
	3	Ders İzleme	54
	4	Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	96
Okul Dışı Faaliyetler (90 Saat)	5	Şehir Kimliğini Tanıma	18
	6	Kurumsal İşleyiş	18
	7	Yanı Başımızdaki Okul	18
	8	Tecrübeyle Buluşma	12
	9	Gönüllülük ve Girişimcilik Çalışmaları	12
	10	Mesleki Gelişim ve Kariyer	12
Kitap Okuma	11	Kitap Okuma (Her ay 1 kitap)	
Film İzleme	12	Film İzleme (Her ay 2 film)	
Hizmet İçi Eğitimler (180 Saat)	13	Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci	6
	14	Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	60
	15	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	18
	16	Dünden Bugüne Öğretmenlik	12
	17	İnsani Değerlerimiz ve Meslek Etiği	12
	18	Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı	12
	19	Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi	12
	20	Milli Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar	12
	21	Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları	12
	22	Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	12
	23	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	6
	24	Afet Eğitimi Semineri	6

ÖZGEÇMİŞ

Lütfü ÖZÇINAR. 1975 yılında Siverek'te doğdu, İlk-Orta öğrenimini Siverek'te tamamladı. 1995 Yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği bölümüne girdi. 1999 yılında aynı bölümden lisans diplomasıyla mezun oldu.

MEB bünyesinde öğretmen olarak atandıktan sonra farklı tür ve okullarda sırasıyla Öğretmenlik yaptı ve protokol sınavları sonrası Okul Müdür Yardımcılığı, Okul Müdürlüğü ve Şube Müdürlüğü görevlerinde bulundu.

MEB'e bağlı onlarca mahalli ve merkezi hizmet içi seminerlerine katıldı. Birçok hizmet içi seminerinde ve toplantılarında görev almış, birçok projede yer almış olup, meslek hayatı boyunca teşekkür, takdir ve başarı belgeleri almaya hak kazanmıştır.

2016 yılı güz döneminde ise Gaziantep üniversitesi EYTPE (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında Yüksek Lisansa başlamış oldu.

Evli ve 2 çocuk babası olup hala Şanlıurfa Haliliye ilçesi Şube Müdürü olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Lütfü ÖZÇINAR. He was born in Siverek- Sivas in 1975 and completed his primary and secondary education in Siverek- Sivas. In 1995, he studied Dicle University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching. He graduated from the same department in 1999 with a bachelor's degree.

After he was appointed as a teacher at MEB, he worked as a teacher in different types and schools, and after the protocol exams he worked as a deputy School Director, School Director and Branch director.

He attended dozens of local and Central in-service seminars. He has been involved in many in-service seminars and meetings and has been involved in many projects and has been entitled to receive certificates of appreciation, appreciation and success throughout his career.

In the fall period of 2016, Gaziantep University EMIPA (Education Management Inspectorate Planning And Economics) started its master's degree.

He is married and has 2 children and still serves as branch manager of Şanlıurfa Haliliye District.