

T. C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞME
SÜREÇLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİ ALGILARININ İNCELENMESİ**
(Erzincan Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Mahmut MUTLU

Danışman

Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Erzincan 2017

TEZ BİLDİRİMİ

“Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Algılarının İncelenmesi (Erzincan Örneği) ” isimli “**Yüksek Lisans**” tezimi tarafımdan intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 04/05/2017


Mahmut MUTLU

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

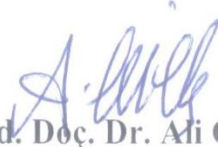
Bu alışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Danışman / Jüri : Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŐKUN



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARININ İNCELENMESİ (Erzincan Örneği)

Mahmut MUTLU

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2017

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

ÖZET

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleklerindeki ilk yıl çok önemlidir. Aday öğretmenlerin, mesleğe uyumlarını kolaylaştıracak ve mesleki sosyalleşmelerini hızlandıracak bir desteğe ihtiyaçları vardır. Bu amaçla düzenlenen adaylık uyum eğitimi büyük önem taşımaktadır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde eğitimleri ve mesleki yönden sosyalleşmeleri, mesleğin ilk yılı içinde yapılacak çalışmalar bağlamında dikkate alınması gereken etkenlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde eğitimi ile mesleki sosyalleşmelerine ilişkin uygulamalarda yaşanan temel problem alanları, öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan önemli sorunlar arasındadır. Bu nedenle “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Araştırmasının” amacı, sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde “temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim” aşamalarında yetiştirilmeleri ile “mesleki sosyalleşmelerinin” hangi yönde gerçekleştirildiğini saptamak olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde ilkokullarda görev yapan yöneticilerle sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme araştırması karşılaştırmalı modelde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmeliğine” dayalı olarak bu araştırmaya uygun şekilde geliştirilen özgün bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi

sürecinde Erzincan ilinden 83 sınıf öğretmeni ve 36 yönetici olmak üzere toplam 119 kişi ile ön uygulamaya gidilmiştir. Ön uygulama verilerine uygulanan istatistikler sonucu ölçeğin çok faktörlü ve faktörlerce açıklanan toplam varyansın % 38.554 olduğu saptanmıştır. Alfa güvenilirlik katsayılarının ise .83 ile .93 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Araştırma ölçeği 2012-2013 Öğretim Yılında Erzincan Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırmaya 402 sınıf öğretmeni ile 119 yönetici katılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. 2’li karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA istatistiği ile çoklu karşılaştırmalarda farkın kaynağını bulmak için ise Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri faktörlere göre, temel ve hazırlayıcı eğitim ($\bar{X} = 2.78$), uygulamalı eğitim ($\bar{X} = 2.58$) ile mesleki sosyalleşme ($\bar{X} = 2.79$) alt boyutlarında yetiştirme etkinliklerini “düşük orta” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Yöneticiler ise faktörlere göre, temel ve hazırlayıcı eğitim ($\bar{X} = 2.32$), uygulamalı eğitim ($\bar{X} = 2.26$) ile mesleki sosyalleşme ($\bar{X} = 2.42$) alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin yetiştirme etkinliklerini “az” düzeyinde ve oldukça yetersiz bir oranda değerlendirmektedirler. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde eğitiminin yetersizliğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında almış oldukları adaylık eğitim uygulamalarından memnun olmadıkları ve yapılan etkinliklerin mesleki sosyalleşme açısından da yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca adaylık sürecinde diğer paydaşlardan gerekli desteği alamadıklarını belirten öğretmenlerin süreç boyunca etkileşimde buldukları personellerle de sağlıklı iletişim kuramadıkları görülmüştür. Yöneticilerin de adaylık sürecinde aday sınıf öğretmenlerine uyum konusunda desteklerinin oldukça sınırlı olduğu ve adaylarla iletişim kurmaktan kaçındıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitiminin profesyonel bir anlayışla ve süreç odaklı bir yönetim felsefesiyle uzman okul yöneticilerinin yönetiminde ve bütün imkânların sağlandığı okullarda gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aday Sınıf Öğretmeni, Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim, Mesleki Sosyalleşme, Aday Eğitimi, Adaylık Eğitim Programı.



**INVESTIGATION OF TEACHERS AND SCHOOL
ADMINISTRATORS' PERCEPTIONS RELATING TO THE ORIENTATION
PERIOD OF CLASSROOM TEACHERS**

(Erzincan Samples)

Mahmut MUTLU

Erzincan University, Institute of Social Sciences

Master Thesis, May 2017

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

ABSTRACT

The very first year at work is very important for teachers who are new to the profession. Teacher candidates are in need of help that will facilitate their adaptation to the profession and speed up their professional socialization. Candidacy training organized for this purpose has got great importance. Teacher candidates' candidacy training and professional socialization are factors to be considered in the context of the work to be done during the first year of the profession.

The main problem areas of classroom teachers in the process of candidacy education and professional socialization are among the important situations in teacher training practices. For this reason, the purpose of the "Classroom Teacher Training Research" is to determine how to train classroom teachers in the process of "basic, preparatory and practical education" during the candidacy process and in which way the "professional socialization" was carried out. In the research process, the opinions of classroom teachers have been consulted with administrators working in primary schools.

Classroom Teacher Training research is a descriptive study in the comparative model. In the research process, an original scale developed in accordance with this survey was used by the researcher based on the "Regulation on the Training of Candidate Officials of the Ministry of National Education". In the process of developing the scale, preliminary practice was carried out with a total of 119 people including 83 class teachers and 36 school administrators from Erzincan province. Statistics applied to preliminary data were found to be 38.554% of the total variance,

which is multifactorial and the factors explained. Alfa reliability coefficients were found to vary between .83 and .93. The research scale was applied in the direction of permission obtained from the Provincial Directorate of National Education of Erzincan Governorship in 2012-2013 Academic Year. 119 school administrators participated in the survey with 402 class teachers. The scale was prepared with a 5-point likert type approach. In the analysis of the data, arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviation (ss) were used for descriptive statistics. T-test in two comparisons, Scheffe test in multiple comparisons in order to find difference in multiple comparisons with ANOVA statistic.

According to the findings of the research, the class teachers find that the training activities in the sub-dimensions of basic and preparatory education ($\bar{X} = 2.78$), practical education ($\bar{X} = 2.58$) and vocational socialization ($\bar{X} = 2.79$) are adequate at the "low middle" level. According to the factors, the school administrators evaluate the training activities of the classroom teachers in the basic and preparatory education ($\bar{X} = 2.32$), practical education ($\bar{X} = 2.26$) and vocational socialization ($\bar{X} = 2.42$). The research findings emphasize the inadequacy of classroom teachers' training in the candidacy process.

According to the results of the research, it was concluded that classroom teachers were not satisfied with the candidacy training they had received in the first years of their profession and that the activities were inadequate in terms of professional socialization. In addition, it was seen that teachers who stated that they could not get the necessary support from other stakeholders during the nomination process did not communicate well with the staff they interacted with during the process. Administrators were also found to have limited support for admission to candidate classroom teachers during the nomination process and to avoid communication with candidates. According to the results of the research, it is proposed that the classroom teachers' candidacy education should be carried out in a professional manner and with a process-oriented management philosophy in the management of specialist school administrators and in schools where all facilities are provided.

Keywords: Candidate Class Teacher, Basic Education, Preparatory Education, Occupational Socialization, Candidate Education, Candidacy Training Program.



ÖNSÖZ

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için adaylık dönemlerinde karşılaştıkları problemlere hızlı ve uygun çözümler üretmek önem arz etmektedir. Mesleklerinin ilk yıllarında kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları tam olarak yerine getiren ve mesleki sosyalleşme süreçlerini başarıyla tamamlayan sınıf öğretmenleri mesleklerinin ilerleyen yıllarında daha başarılı olmaktadır.

Öğretmenler adaylık döneminde adaylık eğitim programına alınmaktadır. Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve Uygulamalı Eğitim olmak üzere üç bölümden oluşan programların sonlarında yazılı ve sözlü değerlendirmeler yapılmakta ve başarılı olanların adaylığı kaldırılıp asil memurluğa geçişleri sağlanmaktadır. Başarısız olanlara ise bir yıl daha süre tanınmaktadır.

Bu araştırmada adaylık eğitiminde başarılı olarak asil memurluğa geçmiş sınıf öğretmenlerinin, adaylık eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri, kendilerinin ve yöneticilerin bakış açısından karşılaştırabilmek ve bu süreçte mesleki sosyalleşme düzeylerine ilişkin ulaşılan sonuçların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, sınırlılıkları ve konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar verilmiştir. İkinci bölümde Adaylık Eğitim Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Sosyalleşme ile ilgili literatür çalışmasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi ve uygulanması, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında değerli öneri ve yardımlarıyla beni yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ'a ve Öğr. Gör. Fatih AYDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ölçeklerin uygulanması aşamasında katkılarını esirgemeyen tüm öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma, çalışmanın her aşamasında yanımda olarak bana destek olan değerli aileme çok teşekkür ederim.

Mahmut MUTLU

Erzincan 2017

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ	IX
İÇİNDEKİLER	X
KISALTMALAR.....	XIII
TABLolar	XIV
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Amacı.....	4
B. Araştırmanın Önemi	4
C. Varsayımlar.....	5
D. Sınırlılıklar	5
E. Tanımlar.....	6
F. BENZER ARAŞTIRMALAR	7
II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	17
A. Kuramsal Açıklamalar	17
1. Adaylık Eğitim Programı	17
a) Temel Eğitim	19
b) Hazırlayıcı Eğitim	19
c) Sınavlarla İlgili İlke ve Yöntemler	19
d) Temel ve Hazırlayıcı Eğitimin Değerlendirilmesi	20
e) Uygulamalı Eğitim.....	20
f) Diğer Hükümler	21
(1) Adaylığın Kaldırılması	21

(2) Belgelendirme	22
(3) Aday Memur ile Birlikte Çalışma Süresi	22
(4) Adaylığın Kaldırılması Teklifi	22
(5) Adaylığın Kaldırılması	23
(6) Adaylık İşlemlerinin Takibi	23
(7) Adaylık Süresinin Uzatılması.....	23
(8) Adaylık Süresi	24
(9) Eksik Eğitimin Tamamlattırılması	24
2. Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Sosyalleşme	24
a) Öğretmen Yetiştirme	24
(1) Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme	25
(2) Diğer Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme	27
(a) Romanya.....	27
(b) Norveç	28
(c) Almanya	28
(d) Fransa	30
(e) Japonya.....	30
(f) İngiltere	32
b) Mesleki Sosyalleşme	33
(1) Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi	34
(2) Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Stratejileri.....	35
(3) Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşmesinde Hizmet İçi Eğitimin Önemi.....	37
(4) Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar.....	38
(5) İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişiminin Örgütsel Sosyalleşme Sürecine Etkisi....	40
(6) Örgütsel Sosyalleşmenin Verimliliğe Olan Etkisi	43
III. YÖNTEM	45
A. Araştırmanın Modeli.....	45
B. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	45

C. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması	46
1. Kapsam Geçerliliği.....	47
2. Yapı Geçerliliği.....	47
3. Güvenirlik	48
D. Verilerin Çözümlemesi	50
IV. BULGULAR ve YORUM.....	52
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	63
A. Sonuç	63
B. Öneriler	73
VI. KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	88

KISALTMALAR

bs.: baskı

Çev.: Çeviren

edt.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SÖY: Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

TABLULAR

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 3.1	Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Testi Sonuçları	61
Tablo 3.2	Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği Faktörlerinin Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları	62
Tablo 3.3	Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.1	Sınıf Öğretmenlerinin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	66
Tablo 4.2	Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	67
Tablo 4.3	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	68
Tablo 4.4	Yöneticilerin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	69
Tablo 4.5	Yöneticilerin Uygulamalı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	70
Tablo 4.6	Yöneticilerin Mesleki Sosyalleşme Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	71
Tablo 4.7	Öğretmen ve Yöneticilerin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “t” Testi Sonuçları	72
Tablo 4.8	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “t” Testi Sonuçları	73
Tablo 4.9	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “ANOVA” Testi Sonuçları	73
Tablo 4.10	Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “ANOVA” Testi Sonuçları	75

I. GİRİŞ

Eğitim sistemi, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ulaşma, milleti meydana getiren bütün fertleri milli Őuur etrafında bölünmez bir bütün haline getirme, bilimsel düşünmeye, geniş bir dünya perspektifine sahip örf, adet ve geleneklerine bağlı, kendisine ve topluma faydalı, Türk toplumunu ağdaş medeniyetler seviyesine yükseltebilecek bireylerin yetiştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitim sistemlerinin en önemli amacı, o ülkeye nitelikli bireyler yetiştirmek ve kendi yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bu sistemler amacına ulaşabilmek için, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesini ve insan gücü politikasını belirleyerek eğitim etkinliklerini düzenlemektedirler (Karagzoğlu, 2003: 10-12). Eğitim, amaçları nitelikli insan yetiştirme yolundaki toplumlar için büyük bir öneme sahiptir. Bu amaçlara ulaşmada en önemli görev öğretmene düşmektedir (Battal, 2003: 13-14).

Eğitim, kültürel mirası geleceğe aktarma, toplumsal kalkınma ve bireyi sosyalleştirilme ve değerleri öğretme gibi önemli işlevler üstlenir. Bu işlevlerden birisi olan toplumun kültürel miras birikiminin ve sürekliliğinin sağlanması; kültürel mirasın yetişkinlerden, genç nesillere aktarılması ve toplumsal değerlerin genç nesillere öğretilmesi yoluyla gerçekleşir. Eğitim ile toplumların kalkınmışlık düzeyi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Kalkınma, sadece ekonomik anlamlar içermemekte, aynı zamanda sosyal ve kültürel yönlerden de gelişmeyi ifade eder. Bir ulusun kalkınmasının önkoşulu bireyin gelişimini sağlamaktır. İnsan kaynaklarını geliştirmeyen toplumların fiziki kaynaklarının çok olması kalkınmayı sağlamak açısından yeterli görülmemektedir. Eğitilmiş bir toplum endüstrileşme süreci için gerekli bilgi ve beceriye sahip olur. Bu bilgi ve beceriler, kalkınmanın daha iyi gerçekleşmesini sağlar (Tezgel, 2006).

Eğitim sistemi içerisinde; öğretmenler, eğitim programlarını uygulama, ğretim sürecini yönetme ve genel ve özel çerçevede eğitimsel amaçlara ulaşma gibi kritik rolleri yerine getirmektedirler. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimin niteliksel olarak gelişiminde etkili olur (Yan, 2009: 114).

Öğretmenlerin adaylık sürecinde etkili eğitimi ve mesleğe girişleri açısından sosyalleşme süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması, demokratik eğitim sistemlerinin nitelikli öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir problemdir (Burgaz ve Özbaş, 2016; Özbaş ve Arslan, 2016). Bu bağlamda, akademik eğitimin; çok önemli bir aşamasını oluşturan ilkokullarda, öğretmenlik görevlerini sürdüren sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde, mesleğe uyum ve sosyalleşmelerine ilişkin eğitimlerinin sağlanması, mesleki yeterliklerinin istenen yönde geliştirilmesi; genel olarak öğretmen yetiştirme probleminden ayrı düşünülemeyecek bir durumdur. Sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecindeki eğitimi; deneyim açısından mesleğin ilk yılını kapsadığından; mesleğe uyumlarında yaşanabilecek bütün sorunların yoğunluğunu da içermektedir.

Öğretmenlik mesleğinde adaylık eğitimi mesleğin en kritik aşamasıdır. Mesleğin ilk yılları öğretmenlerin akademik destek ve yardıma en çok gereksinim duydukları bir dönemdir (Özdemir ve Yalın, 2000: 19). Aday öğretmenin ilk yılını olumlu bir biçimde geçirmesi ve gerekli desteği alması, sonraki yıllarında mesleki açıdan kendine güvenmesini, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesini ve mesleğinde başarılı olmasını sağlayacaktır. Aday öğretmenin bu kritik dönemi olumlu geçirmesi ve mesleki açıdan daha donanımlı hale gelmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Adaylık Eğitimi Programı uygulanmaktadır.

Bu adaylık eğitimi; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Temel eğitim, 657 sayılı kanun ve eğitimin çerçeve yasaları konusunda verilen eğitimi; hazırlayıcı eğitim, buldukları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili verilen eğitimi; uygulamalı eğitim ise buldukları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili yaptırılan staj olarak tanımlanmaktadır (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995).

Adaylık sürecindeki temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmektedir. Bu eğitimler, içeriği MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik ile belirlenmiş konularda alınan seminerler ve seminerler sonucunda yapılan sınavlarla değerlendirilen eğitimlerdir. Bu eğitimlerde adaylık eğitimi teorik olarak verilmektedir (Ekinci, 2010). Adaylık sürecinde teorik eğitimle birlikte verilen

uygulamalı eğitim ise okulda, okul yöneticilerinin denetiminde ve rehber öğretmen ile birlikte yapılan, daha çok uygulamaya dönük bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı bir eğitimidir.

Adaylık eğitimi, aday öğretmenin kuruma ve öğretmenlik mesleğine uyum sağlamada önemli bir aşamadır. Bu süreçte, aday öğretmene öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, ünitelendirilmiş yıllık ve günlük planlar, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve yasalar, özlük hakları gibi konularda bilgi, beceri ve tutum kazandırılmaktadır. Aday öğretmenlik sürecinin sağlıklı planlanması ve amaca uygun gerçekleşmesi, , öğretmenin kurumsal ve sınıfsal aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı katkılar sağlamaktadır (Lay ve diğerleri 2005: 237, Akt. Ekinci, 2010).

Aday öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi için, farklı ortamlarda geniş tecrübe kazandırıcı uygulamalar yapılmaktadır. Öğretmenlere, kendi yetersizliklerinin nedenlerini bulabilme olanağı tanınmalı ve kendi öğrenme yaşantılarını planlama becerileri kazandırılmalıdır (Balcı, 1993).

Kurumlarda gerçekleştirilen adaylık eğitimi dönemi iyi planlandığında ve bu dönem için hazırlanan yönetmelik hükümleri gereği gibi uygulandığında; bu dönemde yapılan çalışmalar, sınamalar ve eğitim; adayın hizmet öncesi eğitiminden daha yararlı olacaktır. Bu dönemde verilen eğitim, adayı mesleğine, yeni işine ve yeni görevine hazırlayabilmektedir. Yine bu dönemde alınan eğitimle, adayın kurumuyla bütünleşmesi ve kurumunu benimsemesi sağlanmaktadır (Başaran, 1985)

Aday öğretmenlik eğitimi, öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllarda, mesleki rollerini geliştiren etkinliklerdir. Bu uygulamalar yeni mezunları izleme, mesleğe uyumu kolaylaştırma, öğretmen eğitimi programını değerlendirme, öğretimin niteliğini artırma, önceki aşamalarda kazandırılan yeterlikleri geliştirme olanağı sağlama, öğretim stratejileri ve program geliştirme, mesleki sezgi ve yargılama gücünü geliştirme gibi yeterlilikler kazandırır (Hacıoğlu, 1991).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Aday Memurluk Eğitimi sürecinde “Uyum Eğitimlerine” ve “ Mesleki Sosyalleşmelerine” ilişkin öğretmen ve yönetici algıları incelenerek, yapılan eğitim faaliyetleri “Ne kadar bilgi, beceri ve davranış kazandırır?” sorusuna cevap aranmıştır.

A. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde “Uyum Eğitimlerine” ve “Mesleki Sosyalleşmelerine” ilişkin uygulamalar üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin “temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim ile mesleki sosyalleşmeleri” konusunda okul yöneticileriyle kendilerine ait algılarının ne olduğunu saptanması olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma problemi řu şekilde belirtilmiştir: Sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin kendilerinin ve yöneticilerin algıları nelerdir? Bu genel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin,
 - a. Kendilerinin ve yöneticilerin algıları nelerdir?
 - b. Kendilerinin ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitimi ve mesleki sosyalleşme süreçlerine ilişkin olarak,
 - a. Kendi algıları arasında, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Yönetici algıları arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

B. Araştırmanın Önemi

Göreve yeni başlayan “aday memur statüsündeki” sınıf öğretmenlerinin aldığı adaylık eğitiminin; kuram-uygulama bütünlüğünde, geniş kapsamlı bilimsel araştırmalara konu edinilmesi, eğitim sisteminin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı olması ve Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğinin

düşünülmesi böyle bir çalışma yapılmasını özendirmiştir. Çünkü sınıf öğretmenliği branşı, ilkokul öğrencileri açısından akademik eğitim sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, aday sınıf öğretmenlerinin mesleğe geçiş sürecini oluşturan adaylık eğitimi üzerinde durması ile ilgililere yeni bakış açıları sunması, bu konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara yol göstermesi ve alana yeni bilgiler katması bakımından önemli olarak görülmektedir.

C. Varsayımlar

1. Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler, gerçeği yansıtan bilgilerdir.
3. Araştırmanın sonuçlarının kendinden sonraki araştırmalar için kaynak teşkil edeceği varsayılmaktadır.
4. Araştırma sonuçlarına göre benzer çalışmalara daha çok önem verileceği düşünülmektedir.
5. Araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin gerçek algılarını yansıttıkları kabul edilmektedir.

D. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; 2013-2014 öğretim yılında Erzincan İli Merkez İlçe ile bağlı belde ve köy ilkokullarında görev yapan 510 sınıf öğretmeni ile toplam 130 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile sınırlıdır.
2. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin, yalnızca adaylık uyum eğitimi ve mesleki sosyalleşme süreçlerini kapsamaktadır.
3. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Araştırma Erzincan İli ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın yönetici ölçeğinde cinsiyet değişkenine, araştırma evreninde kadın yönetici sayısının, son derece yetersiz olduğundan dolayı yer verilememiştir.

E. Tanımlar

Bakanlık; Milli Eğitim Bakanlığını,

Merkez Teşkilatı; Bakanlığa doğrudan bağlı kurul, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimleri.

Taşra Teşkilatı; Bakanlığın merkez ve yurtdışı teşkilatı dışında kalan okul ve kurumları,

Aday Memur: Temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa Devlet Memuru olarak atananları.

Asli Memur: Adaylık süresi içinde temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlerin hepsinde başarılı olan ve süre sonunda olumlu sicil alarak adaylığı kaldırılanları,

Adaylık Eğitimi: Aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devresini içine alan eğitimi,

Temel Eğitim: Aday memurların yetiştirilmesi, devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili kanunlarda verilen eğitimi,

Hazırlayıcı Eğitim: Aday memurlara atandıkları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimi,

Uygulamalı Eğitim: Aday memurlara atandıkları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak yaptırılan stajı,

Sınav: Temel ve hazırlayıcı eğitim dönemleri sonunda yapılan değerlendirmeler için aday memurlarının bilgi seviyelerini ölçme işlemini,

Rehber Öğretmen: Aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen öğretmeni,

Öğretim Yılı: Öğretimin başladığı tarihten itibaren bunu takip eden öğretim yılının başlamasına kadar süreyi,

İlgili Birim: Memurun görevli bulunduğu Milli Eğitim Müdürlüğü ve Merkez Teşkilatı bünyesinde adaylık işlemlerinin yürütüldüğü birimi ifade eder (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995).

F. Benzer Araştırmalar

Alinyazın incelendiğinde, öğretmenlerin adaylık eğitim programı, hizmet içi eğitim ve karşılaştıkları sorunları ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Kıldan ve Temel, 2008; Özcan ve Dikici, 2001; Uçar, 2005; Uşun ve Cömert, 2003; Öztürk, 2016; Toker Gökçe, 2013; Başar ve Doğan 2015; Ekinci, 2010; Erkoç, 2010; Kartal, 2006; Okutan ve Aydoğdu, 2009; Özcanay, 2004; Şimşek, Kılıç ve Arkan, 2009; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yıldırım, 2010; Sarı ve Altun, 2015). Ayrıca sosyalleşme süreçlerine ilişkin de araştırmalar yapılmıştır (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Umur ve Demirtaş, 2015; Öğretir, 2013; Garip, 2009; Özpolat, 2013; Küçükbayram, 2015).

Bu araştırmalara bakıldığında;

Kıldan ve Temel'in (2008) yaptıkları araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem olarak Kastamonu ilinde 22 kişilik deney, 22 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 44 anaokulu-ana sınıfı öğretmeni seçilmiştir. Sonuç olarak; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine etkisi, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (eğitim durumu, deneyim yılı, yaş, mezun oldukları alan) uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Özcan ve Dikici'nin (2001) araştırmalarının amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hizmet içi eğitim programlarını yürüten üniversitelerin Eğitim Fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) ortaklaşa hazırladığı bilgisayar destekli eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde; öğretim elemanlarına ilişkin düşünceler, kursun organizasyonu, kursun planlanması, kursun değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve TÜBİTAK'ta 1997-1998 yaz döneminde Formatör Öğretmen Eğitimi ve Tekâmül Öğretmen Eğitimi alanında bilgisayar

destekli eğitim kursuna katılan öğretmenler oluşturmuştur. Kursa katılan öğretmenlere anket uygulanmış ve hizmet içi eğitim kursuna ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

Uçar (2005) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, Van il merkezinde bulunan 52 ilköğretim okulunda çalışan 125 yönetici ile bu okullar arasından random (seçkisiz) olarak seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan 407 öğretmen olmak üzere toplam 512 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ancak hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

Uşun ve Cömert (2003) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve bu programlara katılmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup, Çanakkale il genelinde 105 okul öncesi öğretmen çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın bazı temel bulguları şunlardır:

- 1- 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri, geçmiş yıllarda yapılan hizmet içi eğitim programlarına diğer kıdem gruplarına oranla daha fazla katılım göstermişlerdir.
- 2- Öğretmenlerin katılmayı en çok talep ettikleri hizmet içi eğitim programları; Çocuk Ruh Sağlığı, Yaratıcı Etkinlikler ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılan Planlardır.
- 3- Öğretmenlerin katılımı en yüksek oranda istedikleri hizmet içi eğitim programı olan “Çocuk Ruh Sağlığı” tercihleri ile daha önce hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öztürk'ün (2016) yaptığı araştırma, köy ve kasabalarda mesleğinin ilk yılını çalışmakta olan öğretmenlerin, mesleklerine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları sorunları ve bu sorunların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip

göstermediğini amaçlayan betimsel ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. Örneklem olarak, kartopu örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin köy ve kasabalarında çalışan 210 aday öğretmen seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler, mesleğin ilk yılında en çok iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, yöneticilerle ilişkiler ve sınıf yönetimine ilişkin güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. En az sıklıkta yaşanan güçlük ise öğrencilerle ilişkiler boyutu olmuştur. Bu güçlüklerin yaşa, cinsiyete ve görev yerine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak katılımcıların görev yaptığı eğitim-öğretim kademesine ve öğretmenlik meslek alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Toker Gökçe (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştıkları sorunlarını çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma tarama modelinde yapılmıştır. Örneklemi 149 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar; hedef yazma; kalabalık sınıflarda öğretim yapma; öğretim materyallerini elde etme; yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma; öğrencilerle ilgili defter ve kayıt tutma; müfettişlerle olumlu ilişkiler kurma ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma çıkmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunlar da cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmamakta, fakat eğitim durumunun etkisi görülmektedir. Eğitim durumu, öğretim etkinliklerinde ve öğrenci ile ilişkilerde önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Başar ve Doğan (2015) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni atanan sınıf öğretmenlerinin sosyal, kültürel ve mesleki hayatta karşılaştıkları problemlerin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde çalışan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; meslek öncesi eğitim, mesleğe başlama ve çevresel sorunlar olmak üzere üç bölümde incelenmiştir. Bu çalışma, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde; sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan bazı derslerin, ilkokul 1. ve 4. sınıfların eğitim - öğretim programında yer almayışı sonucu ortaya çıkan sorunlar ile lisans programında mevzuat ve resmi yazışmalarla ilgili ders içeriğinin olmayışından kaynaklı yaşanan sorunları ortaya çıkarmıştır. Aday öğretmenlerin mesleğe başlama süreci ile ilgili; yönetici ve rehber öğretmenlerden

gerekli desteği alamadıkları, sınıf yönetiminde ve eğitim-öğretim etkinliklerinde yetersiz kaldıkları, istenmeyen davranışlarla baş edememe gibi sorunlar yaşadıkları görölmüştür. Aday öğretmenlerin çevre ile ilgili olarak, çevreye sosyal, kültürel uyum ve çalışılan kurumun yapısı kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları görölmüştür. Bu sorunlar aday öğretmenlerin kendisinden, aldığı eğitimden, velilerden, çevreden ve kurum yapısından kaynaklanmaktadır.

Ekinci (2010) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde ki rolünü aday öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklemini Yozgat ilinde görev yapan 188 aday öğretmen oluşturmuştur. Aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmeye ilişkin okul müdürlerinin sağladığı rehberlik hizmetinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türü, mezuniyet alanları ve mesleki kıdemleri açısından aday öğretmenlere rehberlik etme düzeylerine ilişkin aday öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aday öğretmen görüşlerine göre, adaylık sürecinde ilköğretim okulu müdürlerinin ortaöğretim okulu müdürlerinden, sınıf öğretmeni kökenli olan okul müdürlerinin branş öğretmeni kökenli okul müdürlerinden ve mesleki kıdem yılı fazla olan okul müdürlerinin mesleki kıdem yılı daha az olan okul müdürlerinden daha yüksek düzeyde mesleki rehberlikte buldukları saptanmıştır.

Erkoç (2010) yapmış olduğu çalışmada aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Kahramanmaraş İl'inde hazırlayıcı eğitim kursuna katılmış 399 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda sorunlarla karşılaşma durumlarının, mesleği seçme nedenleri, mesleği sevdiği için ve topluma yararlı olmak için olanlarda anlamlı biçimde daha az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumları arasında cinsiyetlerine göre, annelerinin öğretmen olup olmamasına göre, babalarının öğretmen olup olmamasına göre, görev yaptıkları yerleşim birimine göre, mezun oldukları fakülteye göre, branşlarına göre, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Kartal (2006) yaptığı çalışmada MEB'e bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında göreve yeni başlayan memurların katılmış oldukları temel ve hazırlayıcı eğitimin örgütsel sosyalleşmelerindeki rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Ankara ili Keçiören ilçesinde Mayıs-Haziran 2005 tarihlerinde açılan Temel ve Hazırlayıcı Eğitim kursuna katılan 49 aday memur oluşturmaktadır. Adayların örgütsel sosyalleşme düzeyleri, anketle toplanan verilere dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma da aday memurların eğitim örgütlerine uyum sağladıkları, mesleklerini benimsedikleri, ancak, özlük haklarıyla ilgili yeterince yetiştirilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okutan ve Aydoğdu (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenliğe ilk adımlarını atan aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için uygulanan adaylık eğitimi programının değerlendirilmesini amaçlamışlardır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Trabzon'da göreve başlayan çeşitli branşlardaki 121 öğretmene, açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları: Aday öğretmenler programın içeriğinden hoşnut olmadıkları, öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerinin programı verimli bir şekilde sürdürmeye uygun olmadıkları ve öğretim elemanlarının daha çok akademisyenlerden oluşması yönünde talepler ortaya çıkmıştır.

Özonay (2004) yaptığı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlerin aldıkları Adaylık Eğitimi Programını, aday öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak Eskişehir il ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2000-2001 ve 2001-2002 öğretim yılları içinde mesleğe yeni başlamış 470 öğretmen seçilmiştir. Anketle elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Adaylık Eğitimi Programının amaçlarının gereksinimleri karşılamada yeterli ve konu alanının özelliklerine uygun olduğu, içeriğinin hedeflere ulaştırıcı nitelikte olduğu, ancak aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını istenilen düzeyde karşılamadığı, yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, içeriğe uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin doyurucu düzeyde kullanılmadığı ve kullanılanların ise derse aktif katılımı, kolay ve zevkli bir biçimde öğrenmeyi

sağlayıcı nitelikte olmadığı anlaşılmıştır. Son olarak da, aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerden yeterince destek aldıkları ancak rehber öğretmen eşliğinde düzenli olarak derse girmedikleri; müfettişlerden ise yeterince yardım alamadıkları belirlenmiştir.

Yeşilyurt ve Karakuş (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin adaylık döneminde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde aday öğretmenlik statüsünde görev yapan 49 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin; mesleğe ve okula uyum problemi yaşadıkları, paydaşlardan yeterince rehberlik ve destek alamadıkları, hizmet içi eğitim faaliyetlerini yetersiz gördükleri, lisans eğitimi ile uygulama arasında farkların olduğunu belirttikleri ve bu konularda problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım (2010) yaptığı araştırmada Aday Öğretmenlerin Eğitim Programını (AÖEP) aday öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma evreni 2004-2009 yılları arasında Şanlıurfa İl Merkezi'nde bu eğitim programını tamamlamış olan 437 öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak için anket kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin AÖEP'yi amaçlar, içerik ve programda kullanılan metotlar ve teknikler açısından yetersiz bulunduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenler eğitimcilerin (müfettiş, yönetici ve okul rehber öğretmenleri) AÖEP için donanımsız ve yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Bunun dışında, öğretmenlerin cevaplarına göre programın değerlendirilmesi objektif ve geçerli değildir ve program organizasyon açısından yetersizdir. Sadece program süresi ve öğrenme ortamı açısından aday öğretmenleri memnun etmiştir.

Sarı ve Altun (2015) yaptıkları araştırmada, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2010 yılında, İstanbul (Bahçelievler, Bağcılar, Güngören), Şanlıurfa ve Van il merkezleri ve bu illere bağlı ilçelerde çalışan 529 aday sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday sınıf öğretmenlerinin; okuldaki sorumluluklarını yerine getirirken okul yöneticilerinden

beklenen desteği alamadıkları, il-ilçe yöneticilerinin kendilerinin yaratıcı görüş ve önerileri için destek vermedikleri, okul rehberlik servisindeki rehber öğretmeninin mesleki yeterlilik alanında (rehberlik dersinin işlenmesi, öğrenciyi tanıma vs.) gelişimleri konusunda yeterince ilgilenmedikleri, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracaklarını bilmedikleri en önemli sorunları olarak tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sorunları, çalışılan illere göre farklılık göstermemiştir. “Sadece rehber öğretmenim (danışman) sorunlarımla ilgileniyor” maddesi İstanbul'da çalışan sınıf öğretmenleri tarafından sorun olarak algılanmamışken, Van ve Şanlıurfa illerinde çalışan sınıf öğretmenleri tarafından sorun olarak algılanmıştır.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) yaptıkları çalışmada, aday sınıf öğretmenlerinin sınıf içi süreçlerin yönetimi, göreve başlanılan yörenin farklı sosyal yaşantısına uyum, kurum kültürü ve örgütsel sosyalleşme süreçleri ile ilgili yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Örnekleme Ağrı ilinde 2010 yılında mesleğe yeni başlayan 194 sınıf öğretmenini oluşturmuştur. Aday sınıf öğretmenlerine “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Süreci” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına bize aday sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetimi, okul çevresinin sosyal yaşantısına ve kurum kültürüne uyum ve örgütsel sosyalleşme süreçleri ile ilgili sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu sorunlar, aday sınıf öğretmenin kendisinden, öğrenciden, veliden, çevreden ve okulun kurumsal yapısından kaynaklanmaktadır.

Umur ve Demirtaş (2015) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile kendini ayarlama becerilerinin düzeyini ve ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde mesleğe yeni başlayan 1513 öğretmen arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla 517 kişi seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ve kendini ayarlama becerileri yüksektir. Aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile kendini ayarlama becerileri arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu

görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde kendini ayarlama becerilerinin dikkate alınması gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

Öğretir (2013) hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli Merkez ilçesindeki beş farklı bölgede bulunan, 115 ilköğretim okulunda görev yapan, oranlı eleman örnekleme yöntemiyle bu bölgelerden seçilen 364 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin iş doyumunu, isteklendirme, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri tüm alt boyutlarda cinsiyet, medeni durum ve çalışmakta oldukları okullarındaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmazken, kıdem ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Tüm alt boyutlarda kıdem arttıkça sosyalleşme düzeyi artmakta, eğitim seviyesi arttıkça sosyalleşme düzeyi azalmaktadır. Öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri branş değişkenine göre, iş doyumunu, motivasyon ve kabullenme boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, bağlılık boyutunda farklılık göstermemektedir.

Garip (2009) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; okul yöneticilerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Tekirdağ ilinde ilköğretim okulları, lise ve dengi okullardan mesleğe yeni başlamış random (seçkisiz) seçilen 388 öğretmen (1-5 yıl arası) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında liderlik ve geliştirme fırsatları boyutlarında ve testin toplamında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

2. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında branşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

3. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında geliştirme fırsatları boyutunda lise ve dengi okullarda çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

5. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında okulun bulunduğu yerleşim yerine göre; liderlik ve bilgilendirme boyutlarında ve testin toplamında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özpolat (2013) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyalleşmesi ve sosyal başarılarının, öğretmenlerin mesleki öncelikleri içindeki yerini belirlemek ve bu olgunun altında yatan toplumsal ve eğitsel nedenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin topluma uyumunu ve katılımını amaçlayan uygulamaları desteklediği söylenebilir.

Küçükbayram (2015) hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeylerine ve mesleki sosyalleşme dönemlerinin etkililiğine yönelik algılarını tespit etmektir. Ayrıca mesleki sosyalleşme düzeyleri ve mesleki sosyalleşme dönemlerinin etkililiğine yönelik algıların cinsiyet ve kıdem değişkenleri ile arasındaki anlamlı farklılığı ortaya koymaktır. Örneklem 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde görev yapan 16418 sınıf öğretmeni içerisinde tabakalı örnekleme yöntemi ile 608 sınıf öğretmeni seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyinde kendilerini başarılı bulduklarını gösterir niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin meslek sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının yetersizlik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüş ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeylerine yönelik orta düzeydeki yeterlilik algısı mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlama

döneminde sosyalleşme aşamasının etkililiğine yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmüştür.



II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

A. Kuramsal Açıklamalar

1. Adaylık Eğitim Programı

Türk Eğitim Sisteminde adaylık eğitimi, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Bakanlar kurulu kararı ile çıkarılan 1983 tarih ve 18090 sayılı "Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik" in 33. maddesine dayanak olarak MEB çıkarılan yönetmeliğe göre yürütülür. Öğretmenlerin adaylık eğitimi 30.01.1995 tarih ve 2423 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yürütülmektedir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995).

İlgili yönetmelikte, öğretmen adaylarının; adaylık süresi, göreve başlaması, yetişmesi, adaylığın kaldırılması, eğitimle ilgili genel ilkeler, kurullar, komisyonlar, temel ve hazırlayıcı eğitim programı, sınavlar, uygulamalı eğitim ve değerlendirmesi ile adaylıkla ilgili çeşitli hükümleri içeren konulara yer verilmiştir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995).

Öğretmenler, bu yönetmeliğin yanı sıra, İç Hizmetler Yönetmeliği'ne de tabidirler ve tüm asil öğretmenlerin özlük haklarından yararlanabilmektedirler. Bu yönetmelik, MEB merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere aday olarak atanan öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve asil öğretmenliğe geçişle ilgili esas ve usulleri düzenlemek amacıyla düzenlenmiştir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 1).

Aday memurların, hizmetin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanarak, hizmetlerini en verimli şekilde yerine getirmelerini sağlayacak yönde yetiştirilmeleri gereklidir. Adaylık eğitimlerinin, belli bir sıra içinde, öğretim seviyeleri dikkate alınarak düzenlenip, yürütülmesi, temel ve hazırlayıcı eğitimlerinin Merkezi Eğitim Yönetme Kurulunca belirlenecek eğitim merkezlerinde gerçekleşir. Aday öğretmenlerin asli memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitiminin her devresini başarı ile tamamlamış olmaları gereklidir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 5).

Aday memurların yetişmesinde Merkezi Eğitimi Yönetme Kurulu; temel ve hazırlayıcı eğitim programlarını ve bu programların uygulanmasında gerekli araç gereçleri ile sınav sorularını hazırlar ve dağıtımını sağlar. Eğitici iş görenlerin niteliklerini ve eğitim yapılacak yerleri belirlemek, eğitim etkinliklerini denetlemek, eğitim devrelerinin sürelerini belirlemek ve eğitim etkinliklerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için ilgili birimler arasında gerekli işbölümünü yapmakla yükümlüdür (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 7).

Temel ve hazırlayıcı eğitim programlarının değerlendirilmesiyle ilgili işlemleri yürütmek üzere merkez ve taşra teşkilatında Eğitim ve Sınav Yürütme Komisyonları oluşturulur. Bu komisyonlar, sınav sorularının hazırlanması, dağıtımı, değerlendirilmesi ve adaylara duyurulmasıyla ilgili işlemleri yürütür (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 8-9).

Yetiştirme eğitimi sonunda, aday öğretmenlerin katıldığı temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim etkinlikleri ve bunların başarı durumlarını içeren uygulamalı eğitim değerlendirme formu; rehber öğretmenler tarafından hazırlanan ara raporlar, örnek derslerle ilgili değerlendirme raporları ve öğretmenin yıl içinde yaptığı çalışmalar dikkate alınarak doldurulur. Bu formda, adaylığın kaldırılıp kaldırılmayacağına karar verilir. Aday öğretmenlerden uygulamalı eğitimde yapılan değerlendirme sonunda başarılı olanların adaylıklarının kaldırılması için uygulamalı eğitim değerlendirme formu ilgili makamın onayına sunulur (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995).

Adaylık eğitimi, mesleğe atanma sürecinde yapılmış olan hataların belirlenmesi, düzeltilmesi, hizmete başlama öncesinde alınan eğitimden kaynaklanan eksiklerin giderilmesi ve aday öğretmenlerin eğitim ortamlarına uyumlarını sağlamak amacıyla yapılır. Bu amacı gerçekleştirmek için adaylık süresi, ergin ve yetkin öğretmenlerin aracılığıyla yönetimin gözetiminde aday öğretmenlerin kuram ile uygulamayı bütünleştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.

Aday öğretmen asil öğretmenliğe geçiş sürecinde rehber öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi ve eğitim merkezinin görevlendireceği yöneticilerden oluşan eğitimcilerin yetiştirme sürecinden geçmektedir.

a) Temel Eğitim

Temel eğitimle ilgili ilkeler şunlardır;

- a) Temel eğitimin hedefi, aday memurlara Devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermektir.
- b) Temel eğitimde, her sınıf ve kadrodaki memura ortak bir program içinde ve aday memurların öğrenim durumları göz önünde bulundurulur.
- c) Temel eğitimin süresi toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok bir sürede gerçekleşemez.
- d) Temel eğitim için ayrılan süreye dönem sonunda yapılan sınav süreleri de dahil edilir.
- e) Temel eğitim, Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunun belirttiği tarihte başlar (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 10).

b) Hazırlayıcı Eğitim

Hazırlayıcı eğitimin ilkeleri şunlardır:

- a) Hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır.
- b) Hazırlayıcı eğitim süresi toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az, üç aydan çok olamaz,
- c) Hazırlayıcı eğitim için ayrılan süreye dönem sonunda yapılan sınav süreleri dâhildir.
- d) Hazırlayıcı eğitim, temel eğitimin bitiminden sonra başlar (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 13).

c) Sınavlarla İlgili İlke ve Yöntemler

Temel ve hazırlayıcı eğitim dönemleri sonunda yapılacak sınavlarla ilgili ilke ve yöntemler şunlardır:

- a) Sınavlar test, uzun cevaplı veya uygulamalı şekilde yapılır, uygun görülen sınav çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir.
- b) Sınav önceden duyurulan yer, gün ve saatte yapılır.
- c) Sınav soruları salon başkanı tarafından yoklama yapıp, sınava katılmayanların tutanakla tespit edilmesinden ve sınav kurallarının adaylara açıklanmasından sonra dağıtılır.
- d) Sınavlarda standart kâğıt kullanılması zorunludur.
- e) Sınavlarda sınavın başlayışını, akışını ve bitimini, kullanılan kâğıtların ve sınava giren adayların sayısını ve her adayın kullandığı kâğıt adedini gösteren bir tutanak düzenlenir. Bu tutanaklar salon başkanı ve en az iki gözcü tarafından imzalanır.
- f) Eğitim dönemlerinin süreleri dikkate alınarak, eğitim sonunda yapılacak sınavlara hazırlamak amacıyla temel ve hazırlayıcı eğitim süreleri içinde ara sınavları yapılabilir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 16).

d) Temel ve Hazırlayıcı Eğitimin Değerlendirilmesi

Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavlarda sınav kâğıtları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu değerlendirmede 60 ve daha yukarı puan alanlar başarılı sayılırlar. Başarısız sayılan aday memurların sınav kâğıtları komisyonca en geç bir gün sonra bir defa daha okunarak değerlendirmeye alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 18).

e) Uygulamalı Eğitim

Uygulamalı eğitimle ilgili ilke ve yöntemler şunlardır:

- a) Uygulamalı eğitimin hedefi, aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmaktır.

b) Uygulamalı eğitim hazırlayıcı eğitimden sonra Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunca belirtilen tarihte başlar.

c) Uygulamalı eğitim süresi toplam 220 saatlik programdan aşağı olmamak üzere iki aydan az, beş aydan çok olamaz.

d) Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim yerlerinin belirlenmesinde, kendi branşında rehber öğretmenlik yeterliğini taşıyan en az bir öğretmenin ve branşı ile ilgili ders araç, gereci vb. imkânların bulunması gerekli şart olarak aranır.

e) Uygulamalı eğitime tabi tutulan öğretmenler;

1) Görevli buldukları okulda yapılan öğretmenler kurulu toplantıları ile görevlendirildikleri her türlü kurs, seminer, konferans ve diğer eğitsel etkinliklere katılmak zorundadırlar.

2) Bağımsız nöbet görevi üstlenemezler, ancak nöbetçi öğretmenin yanında, çalışma programını aksatmamak şartı ile yardımcı olarak nöbet görevi yaparlar ve nöbet sırasında öğretmeni olmayan sınıfların derslerine girerler.

3) Rehber öğretmen nezaretinde derse girer, müstakil ders veremezler (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md.24).

f) Diğer Hükümler

(1) Adaylığın Kaldırılması

Adaylığın kaldırılması için uygulamalı eğitim sonunda, uygulamalı eğitim değerlendirme belgesi;

a) Birinci sicil amirince bu belgedeki değerlendirmeye esas her bir niteliğe,

b) İkinci sicil amirince yine bu belgedeki değerlendirmeye esas niteliklerin toplam puanlarının gösterildiği genel özelliklere göre ayrı ayrı puan verilerek doldurulur.

c) Değerlendirmede kesirli puan verilemez.

Uygulamalı eğitim sonunda birinci ve ikinci sicil amirleri tarafından ayrı ayrı doldurulan uygulamalı eğitim değerlendirme belgesine göre toplam puanlarının

aritmetik ortalamasının 60 ve daha yukarı olması durumunda, aday memur uygulamalı eğitimde başarılı sayılır (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 30).

(2) Belgelendirme

Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesine göre, sicil amirlerince verilen puanların aritmetik ortalamasının, adaylığın kaldırılması için gerekli olan 60 puanın altında ya da değerlendirmeye esas her bir niteliğe verilen puanların verilebilecek en fazla puanın yarısı veya yarısından daha az olması durumunda, az puan vermeyi gerektiren sebeplerin belge ile ispatı zorunludur (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 31).

(3) Aday Memur ile Birlikte Çalışma Süresi

Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin, değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde aday memuru izleme, denetleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmaları ve bu belgeyi doldurabilmeleri için aday memur ile en az altı ay birlikte çalışmaları zorunludur.

Ancak, sicil amirlerinin görev değişikliği, istifa ve emeklilik gibi sebeplerle görevlerinden ayrılmaları dolayısıyla aday memur ile birlikte altı aydan az çalışmaları durumunda değerlendirme belgesi, aday memurun mevcut sicil amirleri tarafından rehber eğitici veya rehber öğretmenlerin, varsa önceki sicil amirlerinin yazılı görüşleri de alınarak doldurulur.

Memur ile iki aydan az olmamak üzere birlikte çalışan sicil amirlerinden, ölüm ve görevine son verilme dışındaki çeşitli sebeplerle görevlerinden ayrılanlar aday memur hakkındaki yazılı görüşlerini varsa belgeleri ile birlikte kendi yerlerine atanarlara bırakmak zorundadırlar (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 32).

(4) Adaylığın Kaldırılması Teklifi

Aday memurlardan uygulamalı eğitim değerlendirmesi sonunda başarılı olduğu anlaşılanların adaylıklarının kaldırılması teklifi, değerlendirme belgesi ile birlikte adaylığın kaldırılması gereken tarihten bir ay önce; öğretmenler ve sicil dosyaları

valilikte tutulan personel açısından il millî eğitim müdürlüğündeki; sicil dosyaları Bakanlıkta tutulan personel açısından ise merkez teşkilatındaki adaylık işlemlerini yürüten birimde bulundurulacak şekilde gönderilir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 32).

(5) Adaylığın Kaldırılması

İlgili birimler 33. maddede belirtilen süreler içinde kendilerine intikal eden belgeleri inceleyerek usul ve işlem eksikliği bulunmayanları (EK-2) formla makamın onayına sunarlar.

Usul ve işlem eksikliği bulunanların bu eksiklikleri en kısa sürede tamamlattırılır. Asgarî adaylık süresinde başarılı olanlar için alınacak onaylarda bu sürenin bittiği tarih; asgarî adaylık dönemi içinde başarılı olamamaları nedeni ile adaylık süreleri uzatılanlardan başarılı olanlar hakkında alınacak adaylık kaldırma onayında ise başarılı oldukları eğitim programının bittiği tarih esas alınacaktır.

Adaylığı kaldırılan personelle ilgili onayların birer örneği, sicil dosyalarında muhafaza edilmek üzere ilgili birimlere ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmak üzere Yayınlar Dairesi Başkanlığı'na gönderilir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 33).

(6) Adaylık İşlemlerinin Takibi

Adaylık işlemlerini yürüten birimler, işlemlerin yönetmelikte belirtilen sürelerde yapılıp yapılmadığını takip eder ve zamanında yapılması için gerekli tedbirleri alır (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 35).

(7) Adaylık Süresinin Uzatılması

Aday memurlar adaylık eğitiminin herhangi bir devresinde başarılı olmadıkça bir üst eğitim devresine alınmazlar. Bu eğitim devrelerinin herhangi birinde başarısız olanlara, başarısız oldukları eğitim devresi bir defadan fazla olmamak üzere tekrarlatılır. Adaylık süresi iki yılı geçemez. Adaylığın, uygulamalı eğitim devresinde başarılı olamayanların bu eğitimlerini başka sicil amirleri maiyetinde

tekrarlamalarına karar verilebilir (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 36).

(8) Adaylık Süresi

Aday olarak atanmış olan memurların adaylık süresi bir yıldan az, iki yıldan çok olamaz. Bu yönetmelikle belirlenen haller dışında adaylık süresi içerisinde aday memurların hiçbir şekilde görev yerleri değiştirilemez (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 37).

(9) Eksik Eğitimin Tamamlattırılması

Belge ile ispatı mümkün zorlayıcı sebeplerle ders saati olarak belirlenen her programın 1/5'ine devam edemeyenlerin eksik eğitimleri, eğitim programı bütünlüğü içinde tamamlattırılır (MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995: Md. 38).

2. Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Sosyalleşme

a) Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği, mesleklerin mesleği olarak tanımlanabilir. Çünkü öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi aşamasında rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2009). Öğretmenler, ülkenin eğitim sistemi niteliğinin esas belirleyicileri ve sistemin uygulayıcılarıdır. Eğitim modelini işletecek insan kaynağının niteliği üzerinde hizmet üretmeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini, okullardaki eğitim faaliyetlerinin kalitesi için önemli bir süreç haline getirmektedir (Ataç, 2003). Bu süreç ülkelerde farklılık göstermektedir. Öğretmen yetiştirme tüm toplumu etkileyeceği için sürecin uzmanlar tarafından hazırlanması ve profesyonel bir anlayışla sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Devletlerin uluslararası ilişkilerde güçlü olabilmeleri dolaylı olarak da eğitimden geçmektedir.

Öncelikle ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinden, sonrasında da diğer ülkelerde ki süreçlerden bahsedilecektir.

(1) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de, ilk öğretmen yetiştirme okulu 1848 yılında açılan Darümuallimin’dir. Bu okul rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuştur. Okulun açılışı esas alındığında Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin 160 yıllık geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Aydın, 1998: 275). 1850 yılında Darümuallimin’in müdürlüğüne Ahmet Cevdet Efendi getirilmiştir. 1851 yılında yapılan yasal ve eğitimsel düzenlemelerle, Darümuallimin’e öğrenciler sınavla alınmaya başlanmıştır. Öğrenim süresi üç yıl olan öğretmen okuluna girebilmek için öğrencilerin; Arapçayı anlayıp Türkçeye çevirebilecek kapasiteye sahip olmaları ve kötü hal, hareket ve davranışlarının bulunmaması gereklidir. Okulun öğretim programında dikkat çekici olan, ilk dersin “ders verme ve öğretim yöntemi” konusunda olmasıdır. Mezunların mezuniyet başarı puanları göreve başlamalarında göz önünde bulundurulmaktadır (Akyüz, 2001: 162-165). Bu dönemde öğrencilerin seçilme sürecinde öncelikli olarak kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğunun değerlendirilmeye çalışılması çabaları, bugün öğretmen yetiştirme sürecinde örnek alınabilecek uygulamalar arasında gösterilebilir. Darümualliminler, Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra isim değişikliğine uğramışlardır. 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935’te de, Öğretmen Okulu adını almışlardır (Baskan ve diğerleri, 2006: 36). Ayrıca 1870 yılında kızlar için açılan İptidâiye (İlkokul) ve Rüştiye (Ortaokul) okullarına öğretmen yetiştirmek için ilk kız öğretmen yetiştirme okulu “Dârümuallimât” açılmıştır. Dârümuallimât, 1924 yılında Kız Muallim Mektebi adını almıştır.

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları, örgün öğretimin bütün kademelerine öğretmen yetiştirme görevlerini, değişik tip ve düzeydeki öğretim okulları tarafından yürütülmüştür. Bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim okumasını düzenleyen, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur (Baskan, 2001: 21).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün öğretmenlerin yükseköğrenim kurumlarında yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu amaçla 1974

yılında ilköğretim öğretmeni yetiştirmek için iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu enstitüler üniversitelere bağlanarak eğitim yüksekokulları adını almışlardır. 1989 yılında eğitim yüksekokullarının öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1992–1993 eğitim-öğretim yılında ise ilköğretim öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde yetiştirilmeye başlanmıştır (Baskan, 2001: 24–25; Üstüner, 2004).

Cumhuriyet sonrasında, ilköğretim ve orta öğretim okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla değişik adlarda kurumlar açılmış ve yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır. Öğretmen ihtiyacını karşılanabilmesi için, farklı kaynaklardan belirli zamanlarda öğretmen atama girişimlerinde bulunulmuştur. Genellikle: vekil öğretmenlik, asker öğretmenlik, öğretmenlik formasyon kursları, mektupla veya hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültesi haricindeki fakülte mezunlarından öğretmen ataması yoluyla ihtiyaç giderilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2001: 352). 1989 yılında eğitim yüksekokullarının öğrenim süresinin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte eğitim yüksekokulları üst üste iki yıl mezun verememiş, sonuçta mevcut öğretmen açığında ciddi bir oranda artış yaşanmıştır. Bu durum, MEB ve üniversiteler arasında etkili bir eşgüdüm ve planlama yapılmadan rastgele düzenlemelerin gerçekleştirildiğinin göstergesidir (Aydın ve Baskan, 2005: 192). İlk öğretmen yetiştirme okulunun açılmasından 1997'ye kadar geçen zamanda istenilen niteliklerde öğretmen yetiştirilememiş ve nicelik olarak yeterli öğretmen sağlanamamıştır. 1996 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğretmen yetiştirme sisteminde yenilik ve düzenlemeler yapmak için çalışma başlatmıştır. 1994 yılında başlatılan ve YÖK-Dünya Bankası tarafından yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'nin amaçları 1996 yılında gözden geçirilerek, öğretmen yetiştirme sisteminde bir yenileşmeyi kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiş, okullar ilköğretim ve lise olarak düzenlenmiştir. Bu değişimin ardından 1998–1999 öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere; MEB, YÖK ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile yapılan çalışmalarla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). MEB - Dünya Bankası - YÖK işbirliğiyle, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yürütülen üç yıllık

hazırlıktan sonra, 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeni yapılanma uygulamaya konulmuştur. Sınıf öğretmenliği önceki yıllarda eğitim fakültelerinin bir alt bölümü iken, yeni yapılanma içerisinde, ilköğretim bölümünün bir programı (Ana Bilim Dalı-ABD) haline dönüşmüştür. Öğretim elemanı, fiziki mekân, öğrenci kaynağı açısından eski biçimini koruyan yapılanma; yönetim, akademik birleşme, öğretim programları değişikliklerini beraberinde getirmiştir. Ayrıca bazı alanlarda öğretim materyalleri desteği de sağlanmıştır (Uysal, 2003: 123). Uygulama 1998 yılından itibaren yürürlüktedir. Bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme uygulamaları izleyen bölümde, sunulmuştur.

(2) Diğer Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme

(a) Romanya

Romanya'da eğitim-öğretim de en önemli temel ilke, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin niteliksel olarak en üst düzeyde yetiştirilmeleridir. Romanya'da eğitim sistemi, toplumsal bir alt sistem olarak ülkenin istenilen hedeflere başarıyla ulaşmasında önemli katkı sağlamaktadır. Bu açıdan ülkedeki bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğretimin araştırma, üretim ve toplumsal yaşamla organik bütünleşmesine dayanan temel stratejiye göre yönlendirilmesi önemlidir (Neacşu ve diğerleri, 1986: 125). Romanya'da tüm öğrenim kademelerine öğretmen yetiştirme de en önemli amaç; öğretmen adaylarına nitelikli öğretmen kişiliği ve yüksek meslek bilgisi düzeyi kazandırılmasıdır (Türkoğlu, 1983: 210). Romen eğitimciler, öğretmenleri programların uygulanmasında birinci derecede sorumlu kabul ederler. Programları hazırlamak yeterli değildir, öğretmenleri en iyi biçimde yetiştirme de büyük önem taşımaktadır (Vaideanu, 1988: 574). Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığınca ilgili kademelerdeki okullara iki yıl süreyle stajyer öğretmen olarak atanırlar. Stajyerlik döneminin sonunda yapılan yeterlilik sınavında başarılı olanlar asil öğretmenliğe geçebilirler. Ayrıca öğretmenler, 5 yıl sonra geçirdikleri bir teftiş ve düzenledikleri tezle lise öğretmeni, on yıl sonra da kuramsal bir sınav, bireysel bir tez ve komisyon önündeki başarılı bir teftiş ile birinci derecede öğretmen unvanını kazanırlar (Türkoğlu, 1983: 211-212; Sunay, 1996: 52).

(b) Norveç

Dağınık yerleşme kültürüne sahip olan Norveç'te küçük yerleşim yerlerinin sayısı fazladır. Oluşturulan eğitim öğretim yapısında eğitim bakanlığının söz sahibi olmasının yanında yerel yönetimler ve örgütler ağırlıkla okul yönetimlerinde söz ve karar sahibidir. Böylece, merkezi yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir (Demirel, 1991: 79). Devlet, bölgesel örgütler ve yerel yönetimlerle işbirliği içinde, köy ve kent arasındaki eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya çalışmaktadır (Demir, 1994: 21). Bugün, bu eşitlik ilkeleri, eğitiminin temel taşları olarak kabul görmektedir (Johannes, 1992: 169). Öğretmen yetiştirme 1975'te çıkarılan bir yasayla yükseköğretim ya da eğitim kolejlerinden mezun olma; 1992'de ise yükseköğretim süresi 4 yıla çıkarılmış ve eğitimin 16-18 haftalık kısmı ise uygulamalı staj şartı getirilmiştir. Ulusal düzeyde belirlenen çerçevede öğretmen yetiştiren kurumlar her okul düzeyi için ayrı ayrı kuramsal ve uygulama yapmaktadırlar.

Meslek içi eğitimin çok önemli görüldüğü Norveç'te eğitim alan ve eğitim veren öğretmenler ve konuları önemlidir. Eğitimler devletin yanı sıra sendikalar ve yerel örgütler tarafından, değişik alanlara yönelik meslek içi eğitim izlenceleri düzenlemekte, parasal yükü ağır olan eğitim ve araştırma çalışmaları için, öğretmenler devletten yardım alabilmektedirler (Demir, 1994: 23).

(c) Almanya

Federal yapısı nedeniyle Almanya'da tek bir eğitim ve kültür politikasından farklı olmasına rağmen bölgesel yönetimlerin eğitim ve kültür politikaları arasında önemli farklar görülmemektedir. Almanya eğitim sisteminin ana hedefleri hayatın ihtiyaçlarını karşılayabilen, sosyal sorumluluk alabilen, kendi başına karar verebilen, sorunları çözebilen yetenekte bireyler yetiştirmektir (Budak, 1997: 20).

Yükseköğretimin hazırladığı öğretmen yetiştirme süreçlerini ve izlencelerini her eyaletin eğitim ve kültür bakanı onaylamaktadır. Öğretmen adayları kurumların özelliklerine, yapısına ve dallarına göre, yüksek öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde akademik bir eğitim almaktadırlar. Bu yüksekokullarda teori ile birlikte uygulamalı eğitim alan öğretmen adayları okul seviyelerinin özelliklerine uygun olarak (Demir, 1995: 18-19).

Öğretmen yetiştirme “Bilimsel Öğretim” ve “Hazırlık Hizmeti” gibi iki kademededen oluşur. Bilimsel Öğretim: a) Eğitim Bilimi, b) Branş Bilgisi, c) Branş Öğretimi, d) Okul Pratiği'nden oluşmaktadır (Demirel, 1991: 66). Olgunluk sınavını başarıyla tamamlayan adaylar üç dönem disiplinler arası yaklaşımla (Coşkun, 1986: 67) teorik ders aldıktan sonra uygulamalı derslere geçmektedirler. Akademisyenler eşliğinde okullarda uygulama yapan adayların ders performansları kendi grubu tarafından tartışılmaktadır. Grup ders anlatan öğretmen adayını notla değerlendirmektedir. Alınan notlar adayın devam etmesi için ölçüt olarak kabul edilir.

Öğretmen adaylarının yapmış oldukları özel araştırmalar, çalışmalar ve projeler (Referate) önem arz ettiği gibi başarı kistası olarak da görülmektedir. Eğer bu özel çalışmaları bitirilmezse adayın eğitim süresi 6 yıla kadar uzatılmaktadır (Demir, 1995: 19). Başarılı olan adaylar ise iki yıl sürecek olan stajyerliğe başlamaktadırlar. Bu dönem içerisinde de haftanın belirli günlerinde eğitim seminerlerine devam etmektedirler. Stajyerin verdiği dersler denetlenmekte ve değerlendirilmektedir. İkinci yılın sonunda da bilim ve uygulama sınavı ile birlikte belirlenmiş bir alanda araştırma hazırlanmaktadır. Süreçleri sağlıklı bir şekilde tamamlayan adaylar asıl öğretmenliğe başlamaktadır (Venter, 1987: 105). Böylece (Zweites Staatsexamen) bağımsız olarak ders verme yetki ve sorumluluğu verilmektedir (Budak, 1997: 21). Mesleki eğitime öğretmen olmak isteyen adayların mesleki ortaöğretim sonrasında 18 aylık seminer ağırlıklı eğitim ardından yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavları geçmesi gerekir. Sonrasında ise yükseköğretim diplomasının yanında en az üç dönemde özel alan eğitimi aldığını gösteren belgeye sahip olmak zorundadır (Demir, 1995: 19).

Almanya'da genelinde ilköğretim öğretmenliğinde pedagojik formasyon ve uygulama; ortaokul öğretmenliğinde alan bilgisi; lise öğretmenliğinde tamamen bilimsel ağırlıklıdır (Budak, 1997: 21). Eyaletlerde tam donanımlı ve donatılı hizmet içi eğitim kurumları bulunmaktadır. Bu alt yapıya sahip olan ülkede öğretmenler mesleki anlamda eğitime tabi olmak zorundadırlar (Demir, 1995: 21).

(d) Fransa

Fransa'da öğretmen yetiştirmek için 10 Haziran 1989 tarihli “Eğitim Yönlendirme Kanunu” (La Loi D'Orientation De L'Education) ile yükseköğretim kurumu statüsünde Öğretmen Eğitim Enstitüleri (Institut Universitaire de Formation des Maitres, IUFM) açılmıştır. Kanuna göre, IUFM'ler genel ve bunların üç temel görevi (Okulöncesi, ilk, orta ve mesleki teknik öğretmenlerinin yetiştirilmesi, eğitim personelinin hizmetiçi eğitimine katkı sağlanması, eğitim araştırmaları yürütülmesi) bulunmaktadır (Budak, 1997: 18). Öğretmen yetiştirmede karmaşık yapıya sahip olan Fransa bu durumu düzeltmek için öğretmen yetiştiren bütün kurumları 1990-1991 öğretim yılından itibaren IUFM'ler de birleştirerek yeniden yapılandırılmaya başlamıştır. Bu kurumlarda ortak yönergelerin yanı sıra okul kademelerinin ihtiyaçlarına göre farklı teori ve uygulamalarla eğitim verilmektedir.

Enstitülerde mesleki eğitim gören adaylar arasından başarılı olanların girebildiği sınavları kazanması koşuluyla 2 yıllık bir üniversite öğretimine hak kazanmaktadırlar. Bu okuldan sonra girilen sınavın kazanılması sonucu ilk veya ortaokullarda öğretmenlik yapmaya başlanılmaktadır. Öğretmenlik süresinde eğitimlerini tamamlayanların girebildiği ulusal sınavların kazanılmasıyla bölgesel Eğitim Bilim Merkezinde bir yıl süreyle kuramsal ve uygulamalı eğitim/staj görürler. Staj sonunda ortaöğretim kurumunun türüne göre açılan farklı sınavlara girerler. Örneğin; genel öğretim kurumlarında görev yapacak öğretmenler CAPES (Ortaöğretim Başarı Sertifikası) belgesini almak zorundadırlar (Demir, 1994: 16). Başarılı olanlar, ortaöğretimde bağımsız ders verebilirler.

(e) Japonya

II. Dünya Savaşı sonrasında Japon Eğitim Reform Komitesi ABD'li eğitimcilerin önerileri doğrultusunda "öğretmen yetiştirme" eğitimini üniversite sisteminin bir parçası haline getirmişlerdir. Japonya'da 65 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu fakülteler ilk ve ortaokul öğretmeni yetiştirmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselere ilişkin öğretmenlik sertifikaları değişik yasal ihtiyaçlara göre düzenlenmektedir. Okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için gerekli olan temel niteliklerin üst standardı fakülte diplomasına sahip olma, düşük standardı

ise üniversite ya da diğer ortaöğretim sonrası eğitim kurumlarından 2 yıllık diploma derecesine sahip olmaktır (Demirel, 1991: 68).

Gelecek nesillerin şekillenmesinde en önemli etken olan öğretmenlerin iyi bir eğitim sürecinden geçmesi zorunluluğu Japonya'da öğretmen eğitimine ayrıca önem verilmesini sağlamıştır. İlkokul öğretmeni olmak için ulusal üniversitelerde 4 yıllık ilkokul öğretmeni yetiştirme programı uygulanmaktadır. Ortaokul öğretmenleri ise resmi ve özel üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitimini tamamlayan kişiler arasından seçilirler (Demirel, 1991: 76).

Öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir. Öğretmenlik sertifikası (alma-verme) şartları, okul düzeylerine göre değişir. Anaokullarıyla ilkokullarda genel bir öğretmenlik sertifikası aranmasına karşılık, ortaokul ve liselerde belli bir ders sertifikası aranır. Sertifikalar, normal (sürekli) ve geçici olmak üzere başlıca iki tiptir. Normal sertifikaların da birinci ve ikinci sınıfları vardır. Birinci sınıf sertifika sahibi olanlar "asıl", ikinci sınıf sertifika sahibi olanlar ise "yardımcı" öğretmen olarak atanırlar. Birinci ve ikinci sınıf sertifikaların sağladığı mali ve hukuki haklar farklı değildir. Sertifikalar il Milli Eğitim Müdürlüklerince verilir. Normal (sürekli) sertifikalar bütün ülkede, geçici sertifikalar ise yalnız verildikleri il sınırları içinde geçerlidir (Güvenç, 1990: 72).

Hem merkezi hem de yerel odaklı eğitim sistemine sahip bir ülkedir Japonya (Demirel, 1991: 76). İllerde açılan Eğitim Personeli Sınavı'nı kazanan üniversite mezunlarına, ana, ilk ve ortaokullarda öğretmenlik hakkı sağlayan "Geçici Sertifika" verilir. İki yıllık yükseköğretim kurumlarını tamamlayan adaylara, lise öğretmenliği için "geçici", ana, ilk ve ortaokullar için ise "ikinci sınıf sertifikası" verilir. Dört yıllık yükseköğretim kurumları mezunlarına, lise öğretmenliği için "İkinci Sınıf", ana, ilk ve ortaokul öğretmenliği içinse "Birinci Sınıf Sertifika" verilir. Öğretmen adayı, göreve atanmak için İl Eğitim Kurulu'na başvurur. Eğitim Müdürü, ilgili okul müdüründen görüş ister. Müdür görüşünü bildirir. Eğitim Kurulu, adayları Eğitim Müdürlüğünce açılan yazılı sınava çağırır. Sınavı kazanan adaylar, öğretmen adayı olarak atanır. Altı aylık adaylık (stajyerlik) süresini tamamlayanlar kamu görevlisi hakkı kazanır. "Kamu Görevlisi" statüsünü kazanan öğretmen hayat boyu çalışma

hakkını kazanır. Kamu görevlisi öğretmenin ancak; hizmetin gereklerini yapmamak (yerine getirmemek), göreve engel olan beden ve zihin yetersizliği, mesleki yetersizlik (yetmezlik), ve görev kadrosunun kaldırılması (göreve ihtiyaç kalmaması) durumlarında görevine son verilebilir (Güvenç, 1990).

Devlet üniversitelerine bağlı okullardaki öğretmenler, bakanlık tarafından atanır (Erdoğan, 1995: 119). Bütün öğretim kademelerindeki değişik statü ve derecelerde görev yapan devlet okulu öğretmenleri hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır. Bu eğitim 5 farklı şekilde uygulanmaktadır. Bunlar; okul içi eğitim, uzak bölgelerde ki öğretmenlerin çalışma grupları oluşturarak kendi kendilerine gerçekleştirdikleri informal hizmet içi eğitim, eğitim merkezlerinde (bölge ve yerel) verilen eğitim, Eğitim Bakanlığı tarafından devlet eğitim merkezlerinde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve program danışmanlarına verilen eğitim ve 1978'den itibaren kurulmaya başlanan ve devlet tarafından finanse edilen 3 eğitim kurumunda, yılda bir olmak üzere lisansüstü eğitim amacıyla, bir kaç yüz kişilik öğretmen grubuna verilen 2 yıllık eğitim (Özen ve diğerleri, 1996: 35-36). (Akt: Aksarı, 1997).

(f) İngiltere

İngiltere yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir. Nitelikli öğretmenler yetiştirmek ülkenin temel eğitim politikasıdır. İngiltere ve bağlı ülkelerde (Galler ve Kuzey İrlanda) lisansüstü öğrenim görmüş öğretmen adayları, devlet okullarında çalışabilmektedir. Bu okullara atanacak öğretmenler Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na belirlenmektedir. 1984 yılında kuruluşturılan Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi (CATE), öğretmen adaylarının seçiminden, öğretmen yetiştiren kurumların yönergelerinin belirlenmesinden, sınavların içeriğinden, uygulamalı eğitimin düzenlenmesinden birinci derecede sorumludur. Ortaöğretimin ileri basamağının (GSE) beş bölümü üniversitede ya da üniversite eğitimi veren enstitülerde öğrenim görecektir öğretmen adaylarını yetiştirmektedir. Bu bölümleri başarıyla bitiren öğrenciler 3 ya da 4 yıl üniversite düzeyinde öğrenim gördükten sonra, öğretmenliğe başvurabilmeleri için, kendi görev alanlarına ilişkin bölgesel bir okulda, en az 15-20 hafta uygulamalı eğitimden geçmek zorundadırlar.

Öğretmen adayları, tüm bu çalışmalarını sonunda, başarılarını kanıtlayan diploma (Bachelor of Education) ile öğretmen açığı bulunan okulların Bölge Eğitim Yetkilileriyle görüşebilmekteler, koşulların uygun bulunmasıyla da göreve başlamaktadırlar. Üniversitelerin ve öğretmen yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarının yapısı ne olursa olsun, bilimsel ve teknik verilerin istemlerine yanıt verecek eğitim izlenceleri yapmaları, hükümetin belirlediği genel çerçeveye uymaları gerekmektedir. Bu tür eğitimin sonunda da sınav ve seçim söz konusudur. Öğretmen adayının uygun görev için başvuruda bulunabilmesinin ön koşulu "Post Graduate Certificate in Education" diye adlandırılan diplomaya sahip olmasıdır. İngiltere’de önemli bir yeri olan meslek içi eğitim, değişik kurumlar aracılığıyla sunulmaktadır. Özellikle öğretim yılı içinde düzenlenen meslek içi eğitim izlencelerinde Üniversiteler, Bölge Eğitim Yetkilileri, Okullar, "Man Power Services Commission" adı verilen farklı kurumlar görev yapmaktadır. Meslek içi eğitim izlenceleri, öncelikle o bölgenin, öğretim dalının, öğretmenlerin gereksinimleri, karşılaşılan sorunlar ve beklentiler saptandıktan sonra düzenlenmekte, öğretim kurumlarında aynı dalda görev yapan öğretmenlerin grup çalışmasıyla başlayıp, sorunlar yerel düzeyde tartışılmakta, yükseköğretim kurumlarında, daha bilimsel düzeyde, çözüm yolları aranmaktadır. Meslek içi eğitim izlencelerini tamamlayan öğretmenlere yeni olanaklar sağlanmaktadır. Bu izlencelere katılmak zorunlu değildir (Demir, 1994: 23).

b) Mesleki Sosyalleşme

Sosyalleşme toplumu ve bireyi konu edinen bilimlerden birinden yakın fakat farklı tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Balcı, 2000). Bu çerçevede sosyolojide sosyalleşme, toplumun değerler sisteminin ve ideallerinin bireye öğretilerek, özellikle sosyal hayatta oynayacağı “rollerin” ona öğretilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Böylece bireyin toplum normlarını öğrenip bunlara uyması ile sosyal düzenin korunması sağlanır (Dönmezer, 1994; O’Sullisan, 1997; Feldman, 1980).

Çalışanların iş ortamının kültürünü ve kendi rollerini öğrenmeleri sürecine ise örgütsel sosyalleşme denir (Schein,1988). İş ortamındaki bireyler buldukları

pozisyona göre yeni değer ve tutum kazanırlar (Can,1999). Kazanılan bu değer, tutum ve normlar, örgütün iç dinamikleriyle ilişkilidir. Genel olarak örgütün amaçları, çalışanların verimliliği için ihtiyaç duyulan performans göstergeleri ve davranışları, prensipleri kapsamaktadır (Schein, 1983; Akt. Balcı, 2000). Örgütsel kültürü olarak gösterilen bu normlar, örgüt bireylerince öğrenilmesi ve bunlara uyulması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından elzemdir (Can, 1999).

(1) Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

Genel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmesi, bireysel olarak ve meslek grubu olarak değişmeyi ifade eder. Özel anlamda ise, mesleğe yeni başlayan öğretmenin örgütteki meslek grubuyla etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlar ve uygulamaya yönelik prensipleri öğrenmesi, tanınması ve kültürlenmesi olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 1996: 59). Özet olarak öğretmen sosyalleşmesi çalıştığı örgüte her yönde uyum sağlamasıdır (Çelik, 1998: 192). Örgütsel literatürde bir temel geliştirmesi için öğretmenlerin gereksinmelerinden bahsedilirken, ne çalışmaya başlama öncesi eğitim ne de staj programları az dikkat çeken bölümlerdir. Okullardaki eğitimin örgütsel gerçekleri, eğitim ve öğretimin sosyal ve tarihi içeriği gibi öğretmen olmanın anlamları, nasıl öğretilir az dikkat çekmekle birlikte, öğretmenlerin hazırlanması ve baskın eğitim pratikleri ile teknik perspektifin az miktarda verilmesi öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesini güçleştirmektedir (Kuzmic, 1994: 25).

Öğretmenler sosyalleşme sürecinde istekli davranarak mesleki gelişimlerini de sürdürürler. Kazandıkları deneyim ve tecrübelerle her geçen yıl daha da bilinçli şekilde gelişimini sürdürür. Bu gelişim tesadüflere bırakılamaz. Bu sayede her geçen yıl olumlu yönde ilerlemeye devam eden gelişim meslek hayatı boyunca sürer. Deneyim kazanarak değişime uğrarlar. Böylece yeni sorumluluklar üstlenmesi ve ilerlemesi için çaba göstermesi gerekir (Lacey, 1998; Akt.:Kartal, 2003: 95).

Okul kültürünü sosyalleşme sürecinde kazanan yeni öğretmenler aynı zamanda meslekindeki gelişim normlarını da öğrenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde gelişmesi düşünülen davranışların okul örgütlerinde ödüllendirilmesi ile doğru ve etkili bir sosyalleşme süreci yaşanmaktadır. Deal ve Chatman'a (1994)

göre, okullarda sosyalleşme pratikleri farklı olmaktadır. Öğretmenler okulun veya çevrenin değerlerini yavaş yavaş öğrenmektedirler. Bu nedenle yeni öğretmenler okulun amaç ve eğitimbilim prensiplerine nadiren uyum sağlamaktadırlar. Yöneticilerin buradaki işlevi öğretmenlere okul uygulamalarını, değerlerini, etkinliklerini ve okulun bulunduğu çevreyi de tanımaları için gerekli sosyalleşme imkânını oluşturmaktadır. Örgütlerde kaliteli bir öğretim ortamı oluşturmayı sağlar. Bu durumda ilk olarak öğretmenler öğrencilere istenileni vermek, okulun ve yöneticilerin beklentilerine uyum sağlamak için gerekli becerileri öğrenirler (Akt. Kartal, 2003: 95). Öğretmenlerin olumlu sosyalleşme süreci geçirdiğinde görevini başarmasına ve sevmesine; görevin sevilmesi de yine görev başarılarının elde edilmesine yardımcı olmaktadır (Can ve diğerleri, 2001: 157). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılları boyunca öğretim perspektiflerinin gelişimi karakterlerine özgü, isteklerini ve yeteneklerini, okullarındaki çeşitli insanları ve kurumsal özellikleri etkiler. Aynı zamanda göreve yeni başlayan öğretmenler, örgütteki öğretmenlerin ve yöneticilerin tecrübelerinden, sınıf özelliklerinden, okulun ve öğretmenlerin çalışma sistematiği ile uygun olmayan faktörlerden ve rollerinden etkilenirler (Zeichner ve Tabachnick, 1985: 15).

(2) Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Stratejileri

Örgütler yeni personellerin sosyalleşmelerinde farklı yöntemler uygulamalarına rağmen personeller tipik olarak daha önce belirlenen sosyalleşme aşamalarından (beklenen aşama, karşılaşma ve değişim kazanma aşaması) geçerler (Kartal, 2003: 100). İlk aşama olan beklenen sosyalleşme aşamasında genel deneyimler kısa süreli periyotlar halinde bireylere öğretilir. Öğretmenin hizmet öncesi eğitimindeki bilgi, beceri ve deneyimleri ile katıldığı kurslar bu aşamada yer alır. Karşılaşma aşamasında birey örgütün gerçek yüzü ile tanışarak; örgütün değer, tutum ve becerilerini sergilemeye başlar. Öğretmenin göreve başladıktan sonra kurumun amaçlarına ulaşmasında kendinden beklenen rollerle karşılaşması ve bunları pratiğe dökmesi bu aşamada gerçekleşir. Değişim ve kazanım aşamasında ise işe yeni başlayanlar işlerinin gerektirdiği becerilerde uzmanlaşırlar, kendi rollerinde başarı gösterirler. Örgütün değer ve normlarına uyum sağlarlar. Öğretmenin zamanla gerek

kendi deneyimlerinden gerekse de diğer eğitim çalışanları (yönetici, müfettiş, tecrübeli öğretmenler) ile iletişim kurması sayesinde bilgi ve becerisinde kazanımlar gerçekleşir. Ayrıca katıldığı kurs, seminer vs. gibi etkinlikler de uyumu kolaylaştıran birer etkendirler. Okullarda son iki aşamanın binişik olduğu görülmektedir. Eğitim sistemimize giren bir öğretmen “aday öğretmen” olarak kabul edilerek sosyalleştirme sürecine tabii tutulmaktadır. Bir yıl süren aday öğretmenlik süresinde temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programlarından geçirilmektedir (2423 Sayılı Tebliğler Dergisi, 1995).

1- Temel Eğitim: Devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleri ile ilgili konularda verilen eğitimi kapsar. Bu eğitim programında Atatürk ilkeleri, Anayasa, devlet teşkilatının genel yapısı, Devlet Memurları Kanunu, resmi yazışma kuralları ve dosyalama usulleri, devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri, halkla ilişkiler, gizlilik ve gizliliğin önemi, inkılap tarihi, milli güvenlik bilgileri, Türkçe dil bilgisi kuralları konularında eğitim yapılabilir.

2- Hazırlayıcı Eğitim Programı: Aday memurlara atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimi kapsar. Bu eğitim programında bakanlık teşkilatının tanıtılması, görevleri, ilgili mevzuatlar diğer kurumlarla olan ilişkileri ve aday memurların görevleriyle ilgili konularda eğitim yapılır.

3- Uygulamalı Eğitim Programı: Aday memurlara hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak yaptırılan stajı kapsar. Bu eğitim programında iş, çevre, insan, ast-üst ilişkileri, görevle ilgili mevzuat ve kurallara uyma, gizliliğe önem verme ve uygulamada tarafsızlık konularında eğitim yapılır. Sosyalleştirme bu eğitim süreçleri ile bitmemekte ve özellikle uygulamalı eğitim sürecinde adayın okul yönetimi tarafından sosyalleşme süreci dikkatle yürütülmelidir. Yeni öğretmenlerin formal olarak sosyalleşmesi yalnızca ilk yıl aldıkları eğitimlerle sınırlı kalmayıp, MEB’in düzenlediği Hizmet İçi Eğitim seminerleriyle sürdürülmektedir.

Milli eğitimin genel amaçları olsa da okula özel amaçları da vardır. Bu nedenle aday öğretmenlerin ilk eğitimleri okul yeri nedeniyle farklılaşma olabilir. Bu farklılaşma sorun olacak teşkil etmemektedir. Zamanla aynı amaçlar bütün öğretmenler tarafından benimsenir (Sağlamer, 1975: 101-102). Lacey (1977), örgüte

yeni katılan öğretmenlerin sosyalleşmesini örgüt kültürüne uyum ve değerlerine bağlılık açısından incelemiştir.

Lacey (1977) “sosyal strateji” kavramını, bireylerin amaçları kadar içinde bulunduğu toplumsal güçlerin sınırlandırılmasının nedenlerini açıklayan bir aksiyon ideal sistemler seti olarak tanımlar. Bu kavram hem sosyal yapının hem de bireylerin tepkilerinin farklı olması gerektiğini vurgular. Sosyal strateji, bireylerin, kendilerini sınırlarken aynı zamanda durumu ustalıklarla yürütebilmek için özgürlüğe sahip olmasını da sağlar (Akt. Güçlü, 1996: 62). Bu doğrultuda öğretmenlerden umulan üç sosyal strateji geliştirmiştir (Akt. Zeichner ve Tabachnick, 1987: 9-10).

Birinci strateji, içsel uyum: Öğretmenlerin sosyalleşmesi davranışlara uygunluk ve değerlere bağlılık arasında bireyin ilgisi doğrultusunda gelişir.

İkincisi, stratejik uyum: Uyumsuz bir tepki olduğunu ortaya koyarken bireyin tutum ve inançlarıyla paralel davranmadığını örnek göstermiştir.

Üçüncü olarak da stratejik yeniden tanımlama: Öğretmenler kendi istekleri doğrultusunda kabul edilebilir davranışların ranjını genişletmek için başarılı girişimlerde bulunurlar. Böylece sosyal ortamlara yeni ve inovatif fikirler eklemek için çabalar.

(3) Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşmesinde Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Üniversite eğitimine başlayan öğretmen adayları burada aldıkları eğitim süresince okul örgütünün sosyal yapıya uygun erişkinliğe ulaşması ve okul sosyalleşmesine hızlı adapte olması için hazırlanacaktır (Kartal, 2003: 97). Bu eğitim süreci iki boyutta gerçekleştirilir (Güçlü, 2004: 27).

- *Bilgi Donanımı:* Öğretmen adayının en yüksek verimde iş üretebilmesi için özellikle pedagoji bilgisine sahip olması gerekir. Bunun yanında eğitim sistemi ve eğitim politikaları konularında da donanımlı olması önemlidir. Bu bilgilere haiz olmayan adayın profesyonelce davranması zorlaşacaktır.

- *Meslek ahlakı:* Öğretmenlerin etik bilgisine ve bulunduğu çevrenin kültürüne hâkim olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gösterdikleri davranışlar onların mesleklerine bakış açılarının göstergesidir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde ki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir. Bu yaşanmışlıklar aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerde mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirse, öğretmen olarak göreve başladıklarında; görevlerini eksiksiz yerine getiren, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergileyen, araştıran, yaratıcı düşünen, yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktaran, değişiklikleri takip eden kısacası mesleklerini severek yapan ve sosyalleşmesini tamamlayan çalışan olacaklardır (Çeliköz ve Çetin, 2004: 137).

Hizmet öncesi eğitim programları öğretmenlerin sosyalleşmesini etkileyen üç temel unsur vardır (Güçlü, 2004: 27).

- Eğitim kurumu içinde alınan temel kurslar ve yöntemler,
- Uzmanlaşma ile ilgili akademik kurslar,
- İlk ve orta dereceli okullarda yapılan stajlar.

Öğretmenlerin eğitimi ve diğer kurs programlarındaki bilgiler gerçekçi ve güvenilir olmalıdır. Bu programlar sınıf tartışmaları, öğretim yöntemleri, uygulamalar, alan deneyimleri, okulun örgütsel çevresine uyum sağlama ve öğretim konularını kapsamalıdır. Bu programların, öğretmenin kendi rollerini anlamasını kolaylaştırma ve örgütteki kararlara katılımında da rol oynaması gerekir (Güçlü, 2004: 27).

(4) Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar

Mesleğine yeni başlayan bir öğretmen hizmet öncesinde çok iyi bir eğitim almış olsa bile birtakım problemlerle karşılaşabilir. Bunların başında deneyimsizlik, hizmet öncesi alınan eğitimde kazanılanlarla uygulamalar arasındaki bazı farklılıklar, çok şey yapabilme gayreti gibi problemler sayılabilir. Yeni öğretmenin sınıf yönetimi, planlanan zamana ve programa uygun çalışma yapabilme, özlük haklarını bilmeme gibi deneyimsizliklerine karşın okul yönetimlerinin de daha düşük başarılı

sınıfları ilk etapta yeni gelen öğretmenlere verme tutumu içinde oldukları görülmektedir. Bu durumda yeni öğretmen kararsızlık, korku, yalnızlık gibi duygular yaşamaktadır. Güçlü (1996: 56-57), göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarının önem derecesine göre sıralandığı 23 maddelik bir liste oluşturmuştur.

- 1) Sınıfta disiplin sağlama,
- 2) Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltme,
- 3) Bireysel farklılıklara saygı,
- 4) Öğrenci etkinliklerini değerlendirme
- 5) Velilerle iletişim
- 6) Sınıf etkinliklerini devam ettirme,
- 7) Araç gereç sağlama,
- 8) Öğrencilerin kişisel problemlerine yardım etme,
- 9) Derslerin yoğunluğu
- 10) Öğretmenlerle ilişkiler,
- 11) Farklı öğretim yöntemlerini kullanma,
- 12) Okul politikalarının ve kurallarının farkında olma,
- 13) Öğrencilerin kazanım kazanma seviyesini bilme,
- 14) Kazanımlarla ilgili güncel gelişmeleri izleme,
- 15) Kırtasiye işlerinin çokluğu,
- 16) Yöneticilerle/ müdürlerle ilişkiler,
- 17) Okul araç-gereçlerinin imkanı,
- 18) Öğrenme düzeyi düşüklerle ilgilenme,
- 19) Farklı kültürden gelenlerle ilgilenme,
- 20) Ders kitaplarını ve program kılavuzlarını kullanmadaki etkililik,
- 21) Boş zamanın yetersizliği,

22) Rehberlik ve desteğin azlığı,

23) Sınıf mevcutlarının yoğunluğu.

Üniversitede öğrendikleriyle okul ortamındaki sorunlarla baş edemeyeceğini düşünen öğretmende “gerçeklik şoku” yaşanır. Bu duygu düştüğü zor durumdan kurtulmak için bir meydan okuma ve inovatif fikirler ortaya çıkmasına ortam hazırlar (Cheng ve Pang, 1995; Akt. Özkan, 2004: 55).

Yaşanan gerçeklik şokunun nedenleri şöyle açıklanmıştır (Kartal, 2003: 104)

- 1) Mevcut problemlerin anlaşılması; uygulamadaki psikolojik ve fiziksel baskılar ile okuldaki iş yükü ve stres,
- 2) Davranış değişikliği; Öğretmenin öğrendiği öğretim yöntemlerinin problemlerin baskıları sonucu değişmesi,
- 3) Tutum değişikliği; öğretmenin çağdaş davranışlarını kullanamaması
- 4) Kişilik değişmesi; öğretmenin duygusal denge ve kişisel görüşlerinin değişmesi,
- 5) Meslekten ayrılmak; büyük bir hayal kırıklığı sonucu mesleğin bırakılması.

(5) İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişiminin Örgütsel Sosyalleşme Sürecine Etkisi

Örgütsel sosyalleşme sürecinde iletişimin gücü ve önemi yadsınamaz. İletişim işleri, iş görenin sosyalleştirilmesinde en büyük paya sahip olan yöneticilerin işlerinin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yöneticilerin her zaman iç içe yaşadıkları ve ilgilendikleri; *insan ilişkileri, çatışma, halkla ilişkiler, güdüleme, yöneltme, denetim, karar, eğitim, toplantı, törenler, yetki, sorumluluk, düzenleme, kontrol* gibi durumların hepsi iletişimdir (Açıkalın, 1998: 39).

Örgütlerde iletişimin iki amacı vardır:

- 1) Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek,
- 2) İş görenleri, amaçları gerçekleştirmek konusunda isteklendirmek,

Örgütün gelişim planı kapsamında bilgilendirilen öğretmenler mevcut durumu analiz ederek yararlı ve uygulanabilir çözümler bulmak için güdülenir. Böylece örgüt hedefini bilen öğretmenler aynı amaç için hem fiil olurlar. Belirlenen zaman içerisinde yürülüğe konulan uygulamalar ile istenilen hedefe ulaşılabacaktır (Can, 1994: 238).

Çelik (2000, 51) örgütteki gelişmiş iletişimin iki kültürel işlevini açıklamıştır: Birincisi, örgüt kültür bilgisinin aktarılması; ikincisi ise örgütsel kültür ile aynı amaç etrafında birleştirmesidir. Formal iletişim, kişiler arasındaki daha resmi ortamları; informal iletişim ise kişiler arasındaki samimi ve sorumsuz sohbetleri kapsar. Örgütsel kültür, yeni üyelerin örgütsel sosyalleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Örgütsel kültür örgütün tarih, değer, normlar ve beklentilerini yeni gelene öğretir. Kreps'e (1986:145) göre yeni işgörenler formal ve informal iletişim yoluyla örgüt hakkında bilgi edinirler. Yeni işgörenlerin sosyalleştirilmeleri için örgüt kültürünün aktarılması ayrı bir önem taşır. (Kreps,1986, 145; Akt. Atay, www.iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay/atay2.html).

Okul örgütündeki iletişim sınırları bilgi, duygu ve kavramlardan oluşmaktadır. Bu sürecin etkili ve olumlu sürdürülmesi sonucu örgütteki yönetim eylemlerinin süreğenliği, problemlerin çözülmesi ve personelin kendiliğinden bir şeyler başarması sağlanır (Açıkalın, 1998: 89). Bir ilköğretim okulundaki iletişim süreci okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veliler, okulda çalışan diğer personel ve çevreyi kapsamaktadır. Ancak okul içinde demokratik bir ortam oluşması ve amaçların etkili şekilde gerçekleşmesi öğretmen ve yönetici arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır. Öğretmen ve yönetici iletişimi çift yönlü bir iletişimdir. Bu çift yönlü iletişimde süreci başlatan, bilgiyi aktarandır. Buna göre yönetici iletişimin yapısını belirleyen kişidir. Çünkü yönetici örgütteki konumu itibariyle iş görene göre daha çok yetkiye sahiptir ve örgütle ilgili bilgilerin kaynağı durumundadır. Örgüt içerisindeki iletişimin çift yönlü olarak gelişme gösterebilmesi, öncelikle, yöneticinin tutum ve davranışları ile yöneticilik anlayışına bağlıdır (Celep, 2000: 50).

Kaya (1993) okul yöneticisinin konumunu iletişim kaynağı olarak tarif etmektedir. Okuldaki iletişim sürecinde okul yöneticisi bilgiyi okula yayar. Okul

yöneticisinin iletişimci yeteneği öğretmeni doğrudan etkilemektedir. Çünkü yönetim süreçlerinin temelinde yatan iletişim, insanı etkileyen ve değiştiren en önemli unsurdur. Okuldaki yönetim organizasyonu da bu iletişimi güçlendirerek örgütün amacına ulaşmasını kolaylaştırır ve hızlandırır. Örgütün iç ve dış iletişim akımlarına duyarlı olmayan yönetici, diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede de başarısızlığa uğrayabilir (Kaya, 1993: 110). Okul müdürü formal iletişimde ve informal olan iletişimde (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler) okulun amaç ve misyonunun paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2002: 80-98).

İletişim kanallarının açık olması, okulda birçok sorunun tanımlanmasına ve çözülmesine yardımcı olacaktır. İletişim kanallarının kapalı olması ve sağlıklı bir şekilde işlememesi vücudun uzuvları arasındaki iletişimin kopması gibidir. Bütün uzuvlar arasındaki iletişim kesildiğinde canlının hayatı son bulur. İletişimsizlik de okulu öldüren bir etkiye sahiptir (Özden, 1999: 114). Yüksek bir eğitime sahip olan bireyin sorumluluk üstlenme ve gereksinimlerini karşılama isteği artar. İlköğretim okulundaki öğretmenlerin büyük bir bölümü iletişim sürecinde ihtiyaçlarını yöneticiye bildirmeyi umarlar. Sağlıklı bir iletişim ortamı için sorumlulukların verici ve alıcı arasında eşit olarak paylaşılması gerektiğinden, en doğru çözüm yolunun ne olduğu konusunda tek tarafın beklentisine göre davranılmamalıdır (Celep, 2000: 42).

İlköğretim okullarında yöneticiler iletişim sürecinde öğretmenlere genel olarak görevleri ile ilgili bilgiler, okulun amaçları, eğitim programları, uygulamadaki ve gelecekteki eğitim etkinliklerini iletmekte iken öğretmenler ise kişisel veya görevle ilgili istek ve sorunlarını, çalışma arkadaşlarıyla ilgili sorunlarını, okuldaki uygulamayla ilgili bilgilerini iletmektedirler. Eğitim sisteminin birincil hedefi bireylerde istendik davranış değişikliği sağlamaktır. Buna göre bir okulda iletişim paydaşı olan bireylerin tutum ve davranışlarının önemi daha da artmaktadır.

Örgüt içindeki meslektaşların sosyalleşmelerinde birbirleriyle ve yönetimle kurulan iletişim çok önemli bir yere sahiptir. Meslektaşlarla kurulan iletişim olumsuz gelişirse veya böyle bir iletişim gerçekleşmezse bu durum sosyalleşme sürecinin başarısız sonuçlanmasına neden olabilir. Bunun tam tersi ise meslektaşlar ve müdür ile kurulan iyi bir iletişim sonucu okulun değerleri yeni gelen tarafından daha iyi

öğrenilebilir. Meslektaşlar ve müdür burada sosyalleştirmenin kaynağı konumuna geçerler.

Sosyalleşme yalnızca kişinin örgüte girişindeki bir uyum süreci olarak değil, daha uzun soluklu gelişimsel bir iletişim süreci olarak ele alınmalıdır. Örgütsel sosyalleşmedeki iletişim üç temel model olarak yapılandırılmıştır:

Gelişimsel Model: İş görenin, örgütün isteği doğrultusunda gelişim göstererek değişmesini anlatır.

İletişim Süreci Modeli: İş görenlerin işe alınmalarından sonra örgütsel sosyalleşme stratejileri sonucu oluşan iletişim kaynakları meslektaşlar, yöneticiler, aileler, müfettişler olabilir. İş gören her zaman bu kaynaklara ihtiyaç duyacaktır.

Aktif İlişkilere Dayalı Model: Bu model örgütsel sosyalleşme stratejileri yoluyla yeni gelenlerin test edilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır (Bullis, 1993; Akt. Kartal, 2003: 70).

(6) Örgütsel Sosyalleşmenin Verimliliğe Olan Etkisi

Okulun yönetim yapısı ile okul atmosferi öğretmenin etkili ve yüksek verimli çalışmasında önemli unsurların başında gelir. Bu olgulara sağlanan uyum ile öğretmenin sosyalleşmesi arasında güçlü bir bağ vardır. Bağın niteliği sürecin etkililiğini belirler. Bu sayede mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunların aşılması yanında mesleki beceri, değer, turum ve davranışın geliştirilmesine de büyük katkı sağlanmaktadır. Böylece sosyalleşmenin nitelikli olarak gerçekleşmesi öğretmenin öğretim örgütünün uyumlu bir üyesi olmasını sağlar. Kartal'a (2003: 96) göre; öğretmenlerin sosyalleşmelerinin üç göstergesi vardır:

1. Okul personeli ile olumlu ilişkiler kurma,
2. Temel değerleri öğrenme,
3. Öğrencilerin problemlerinin çözümünde yardımcı olma.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlardaki mesleki uygulama eğitiminin yetersizliği, aday öğretmenin lisans eğitimindeki tutumları ile mesleğinin ilk yıllarındaki tutumları arasında aykırılıklar ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlik

eğitiminde aldıkları bilgi ve becerileri meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanarak ortaya koyamamaları da ayrı bir sorun olmaktadır (Celep, 2000: 56). Meydana gelen bu olumsuz durumları aşmak için örgütsel sosyalleşme sürecinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin örgütün kültür, değer, norm ve uygulamalarını öğrenmeleri, mesleklerini anlamaları, geliştirmeleri ve öğretim ortamlarını etkili kullanmaları için yönetici ve meslektaşlarının desteğini görmeleri önemlidir.



III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile verilerin çözümlenmesinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

A. Araştırmanın Modeli

“Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi” araştırması, araştırma probleminin ilgili olduğu alan ile araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açısından, tarama modeli niteliğinde, karşılaştırmalı türden betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2000). Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin yetiştirme süreçlerine ilişkin uygulamaların; sınıf öğretmenleri ve yönetici algılarıyla ortaya çıkarılıp karşılaştırılması hedeflenmiştir.

B. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; Erzincan ili, merkez ilçe, belde ve köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilkokul yöneticileri oluşturmaktadır. Erzincan ili merkez ilçesi sınırları içerisinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 510 sınıf öğretmeni ile 130 ilkokul yöneticisini görev yaptığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemi Erzincan ili, merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 510 sınıf öğretmeni ile 130 ilkokul müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, evrene göre örneklem belirleme çizelgelerinden yararlanılmıştır. Buna göre, 130 yöneticiden tamamına ulaşılacağı düşünüldüğünden, evrenin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. 510 sınıf öğretmenin tamamına ulaşılacağı düşünüldüğünden, evrenin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma sürecinde, 130 yönetici ölçeğinden 124'ünün; 510 sınıf öğretmeni ölçeğinden ise 415'inin dönüşü sağlanmıştır. Geri gelen ölçeklerin incelenmesi sonucunda 119 yönetici ve 402 sınıf öğretmeni ölçeğinin değerlendirilmeye uygun olduğu anlaşılmış ve analiz edilmesine karar verilmiştir.

C. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla öğretmenler ile yöneticilere iki farklı ölçek hazırlanmıştır. Her iki ölçekte iki bölümden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bulunduğu birinci bölümler katılımcıların bazı kişisel özelliklerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen ölçeğinin birinci bölümünde, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenine ait sorular yer alırken; yönetici ölçeğinin birinci bölümünde, hizmet yılı ve kıdem değişkenleriyle ilgili sorular yer almıştır.

Ölçeklerin ikinci bölümleri özü itibarıyla özdeş maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler öğretmenlerin yetişmeleri açısından, adaylık eğitim süreçleriyle ve mesleki sosyalleşmeleriyle ilişkilidir. Öğretmen ve yöneticilerden, sınıf öğretmenlerinin yetiştirme süreçlerine ilişkin adaylık eğitimi ve mesleki sosyalleşme ile ilgili görüşlerini 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir.

Her iki ölçeğin ikinci bölümlerini oluşturan özdeş maddelerinin hazırlanmasında, geniş kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sürecinde, ağırlıklı olarak yapılmış benzer araştırmaların analiz edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi süreçlerine ilişkin Türkiye'deki mevcut yasal ve idari düzenlemeler değerlendirilmiştir. Alanyazın incelemesi ile yasal ve idari düzenlemelerin birlikte analiz edilmesi sonucu, 56 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun oluşturulması sürecinde, teorik olarak, “temel ve hazırlayıcı eğitim”, “uygulamalı eğitim” ve “mesleki sosyalleşme” alanları dikkate alınmıştır.

Taslak form ölçeklerinin geliştirilip uygulanması sürecinde; öncelikle kapsam geçerliliği için uzman ve akademisyen görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra ise taslak ölçek formu ile ön uygulamaya gidilmiştir. Ön uygulama verileri üzerinde, faktör analizi yapıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği yapılmıştır. Bu çalışmalara izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

1. Kapsam Geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin, uzman olarak sınıf öğretmenleriyle yönetici ve akademisyen görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlarla akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda; araştırma konusuyla ilişkili olmadığı belirlenen ve aralarında benzerlik bulunan maddelerin taslak formdan çıkarılması sağlanmış; formdaki madde sayısı 56'dan 35'e düşürülmüştür.

2. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için 2013-2014 öğretim yılı 1. yarıyılında Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamaya Erzincan ilinden 83 öğretmen ve 36 yönetici olmak üzere toplam 119 kişi katılmıştır.

Ön uygulama sonucunda toplanan verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağına saptanmasını amacıyla KMO testi yapılmıştır. Verilere faktör analizi uygulayabilmek için en küçük KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması öngörülmektedir (Tavşançıl, 2005: 50). Ölçeğe ait 38 maddenin KMO değeri 0.862 olduğu bulunmuştur. Ulaşılan değer 0.60'dan büyük olması sonucunda verilere faktör analizi uygulanabileceği anlaşılmıştır. Faktör analizinde ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olması gerekir. Verilerin normallik dağılımının incelenmesi için ise Barlett testi yapılmıştır (Tavşançıl, 2005: 50; İlğan 2008: 397). Bu analiz sonucunda ise verilerin 0.000 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Tablo 3.1'de ölçeğin KMO ve Barlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1: Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Testi Sonuçları

Örneklem Yeterliliği İçin Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü		.862
Barlett Testi	Ki-Kare Tahmini	2118.518
	Sd	595
	Anlamlılık Düzeyi	.000

KMO ölçümü ile Barlett testine ilişkin işlemlerden sonra ön uygulama verileri üzerinde, faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ile ölçeğin tek ya da çok faktörlü bir yapıya sahip olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Bu amaçla veriler üzerinde Temel Bileşenler analizi yapılmış; ayrıca ölçeğin farklı alt faktörlerinin belirlenmesi için Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanmıştır. Bu analizler sonucu ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne (temel ve hazırlayıcı eğitim) ilişkin faktör yük değeri % 19.430, ikinci faktörüne (uygulamalı eğitim) ilişkin faktör yük değeri % 9.983, üçüncü faktörüne (mesleki sosyalleşme) ilişkin faktör yük değerinin ise % 9.141 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplam faktör yük değeri ise % 38.554 olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin birinci faktörü için alfa katsayısı .93, ikinci faktörü için alfa katsayısı .83 ve üçüncü faktörü için alfa katsayısının ise .83 olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.2’de Sınıf Öğretmenleri Yetiştirme Ölçeği”nin faktörlere göre açıklanan varyans oranları ve alfa katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği Faktörlerinin Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı Varyans %	Alfa
1. Temel ve Hazırlayıcı Eğitim	19.430	.93
2. Uygulamalı Eğitim	9.983	.83
3. Mesleki Sosyalleşme	9.141	.83
Toplam	38.554	

3. Güvenirlilik

Üç faktörlü olarak belirlenen ölçeğin alt faktörleri için güvenirliliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık kat sayısı ve buna paralel olarak, madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 3.3’te görüldüğü gibi madde toplam korelasyonları; birinci faktör için .427-.627; ikinci faktör için .209-.651; üçüncü faktör için de .485-.633 arasında değişmektedir.

Tablo 3.3: Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyon
TEMEL VE HAZIRLAYICI EĞİTİM	01	.578	.612
	02	.713	.598
	03	.609	.627
	04	.602	.534
	05	.637	.550
	06	.613	.610
	07	.765	.610
	08	.629	.520
	09	.626	.570
	10	.603	.503
	11	.774	.560
	12	.699	.475
	13	.591	.427
	14	.632	.516
	15	.655	.538
	16	.715	.520
UYGULAMALI EĞİTİM	17	.711	.573
	18	.698	.592
	19	.645	.651
	20	.635	.491
	21	.609	.558
	22	.464	.209
	23	.630	.462
	24	.569	.549
	25	.503	.488
	26	.722	.602
MESLEKİ SOSYALLEŞME	27	.674	.630
	28	.561	.485
	29	.766	.533
	30	.612	.501
	31	.584	.467
	32	.608	.500
	33	.643	.545
	34	.591	.633
	35	.527	.586

Elde edilen bulgulara göre ölçek üç faktörlü, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Buna göre ölçekte yer alan üç faktör için faktör puanları üzerinden analizler yapılabileceği ortaya çıkmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunda 16, uygulamalı eğitim boyutunda 10, mesleki sosyalleşme boyutunda ise 9 madde ile uygulanmasına karar verilmiştir.

D. Verilerin Çözümlemesi

Ölçek geliştirildikten sonra sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla hangi testlerin yapılacağını belirlemek için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nden elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Genel bilgi formu ve “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler bilgisayarda SPSS istatistik programı üzerine kaydedilmiş, sonra istatistiksel analizler yapılmıştır.

“Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği” 5’li Likert yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Ölçekte, “hiç” seçeneği “1”, “az” seçeneği “2”, “orta” seçeneği “3”, “çok” seçeneği “4” ve “tam” seçeneği “5” ile puanlandırılmıştır. Seçeneklerin puan ağırlıkları ise aralık sayısı (4)’nin seçenek sayısı (5)’na oranı (4/5) ile hesaplanmıştır (4/5=0.80). Buna göre “hiç” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.79; “az” seçeneğinin puan aralığı 1.80-2.59; “orta” seçeneğinin 2.60-3.39; “çok” seçeneğinin 3.40-4.19 ve “tam” seçeneğinin puan aralığı ise 4.20-5.00 olarak tespit edilmiştir. Puanların alt sınırlarına yaklaştıkça “düşük” düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma ölçeğinden elde edilen öğretmen ve yöneticilere ait betimsel verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerlerine ilişkin istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, çalışmaya katılan katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algılarının düzeylerinin çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ikili gruplar için Bağımsız Gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analizler öncesinde veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değer ve uç değere rastlanmamıştır.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın analizleri için öncelikle “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı

test etmek amacıyla katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algı düzeylerinin dağılımına ait histogram ve Q-Q plot grafikleri çizilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik test edilmiştir. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir.

Çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri incelendiğinde tüm değerlerin normalliğe işaret eden çizgiye yakın oldukları; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ve bu durumun normallikten uzaklaştığına işaret ettiği; ancak çarpıklık değeri ve basıklık değerlerine bakıldığında iki değer de ölçüt değer olan -1 ile +1 aralığında olduğu bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştirme algı düzeylerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde grup farklılıklarının belirlenmesinde Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Araştırma verileri 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında toplanmış ve analizleri yapılarak tez yazım aşamasına getirilmiştir. Ancak, araştırmacın özel hayatında yaşamış olduğu bazı problemler nedeniyle yüksek lisans eğitimine ara vermek zorunda kalmıştır. 2016-2017 Eğitim Öğretim döneminde danışman hocasının desteği ile tekrar tez yazımına başlamış ve dönem içerisinde bitirmiştir.

IV. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma problemi ve alt problemleriyle ilgili verilere dayalı olarak ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın yanıtını aradığı 1. Alt problem: Sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin olarak, öğretmen ve yönetici algıları nelerdir; algılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 4.1’de “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nin birinci alt boyutu olan “Temel ve Hazırlayıcı Eğitime” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	ss
1. Temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.	402	2.57	0.96
2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın ana hatlarıyla tanıtılması.	402	2.90	1.06
3. Sosyal çevre ile iletişimde öğretmene gerekli becerilerin kazandırılması.	402	2.77	1.01
4. Yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması.	402	2.94	1.09
5. Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının tanıtılması.	402	2.95	1.05
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.	402	3.00	1.10
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamaması.	402	2.75	1.16
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.	402	2.83	1.05
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.	402	2.75	1.05
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.	402	2.67	1.00
11. Aday öğretmen olarak sizin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyiniz.	402	2.84	1.04
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde edindiğiniz bilgi ve becerilerin meslek yaşamınızda size sağladığı katkı.	402	2.75	1.05
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.	402	2.69	1.02
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.	402	2.60	1.05
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği.	402	2.73	0.98
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması.	402	2.70	1.00
Genel Ortalama		2.78	1.04

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Temel ve Hazırlayıcı Eğitim alt boyutunda sınıf öğretmenleri algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.78$) düşük orta düzeye işaret etmektedir.

Ortalaması en yüksek 6. madde ($\bar{X}=3.00$) olurken, ortalaması en düşük 1. madde ($\bar{X}=2.57$) olmuştur. 6. maddeye bakıldığında temel ve hazırlayıcı eğitim sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsama “düzeyi orta” düzeyde çıkmıştır. 1. maddeye bakıldığında ise temel ve hazırlayıcı eğitime başlamadan önce amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılmadığı görülmektedir. Bu da aday öğretmenlerin bu eğitim sürecinden neden geçtikleri sorusunun cevabını bilmediklerini göstermektedir.

Maddelerin geneline bakıldığında hiçbir maddenin orta düzeyden yukarı bir düzeyde olmadığı görülmekte ve genel ortalama ($\bar{X}=2.78$) bunu göstermektedir. Buradan da yapılan eğitim sürecinin istenildiği gibi amaçlarına tam olarak ulaşmadığını ve eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2’de “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nin ikinci alt boyutu olan “Uygulamalı Eğitime” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalı Eğitimle İlgili Algularına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	ss
17. Uygulamalı eğitimde temel ve hazırlayıcı eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin uygulanma seviyesi.	402	2.67	0.92
18. Uygulamalı eğitim okulunda branşınızla ilgili en az bir öğretmen ve branşla ilgili öğretim materyallerinin bulunması.	402	2.72	0.97
19. Uygulamalı eğitimde rol alan rehber öğretmenin program süresince sizler için izleme ve yöneltme eylemlerinde bulunma durumu.	402	2.38	1.00
20. Uygulamalı eğitimde rehber öğretmeninizle birlikte derslere girme sıklığınız.	402	2.11	1.20
21.. Uygulamalı eğitimde görevle ilgili mevzuatın tanıtımı.	402	2.59	1.01
22. Uygulamalı eğitimde okul ve milli eğitim müdürlükleriyle ilişkilerinizden memnuniyet düzeyiniz.	402	2.65	1.03
23. Uygulamalı eğitimde görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme yapma düzeyiniz.	402	2.77	1.01
24. Uygulamalı eğitimde görevlendirilen rehber öğretmenin yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olma durumu.	402	2.73	1.07
25. Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde sizinle en az altı ay birlikte çalışmalarını zorunluluğuna uyma düzeyleri.	402	2.54	1.15
26. Uygulamalı eğitimde okul yönetiminin sizlere eğitiminizle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi.	402	2.66	1.06
Genel Ortalama		2.58	1.04

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi uygulamalı eğitim alt boyutunda sınıf öğretmeni algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.58$) “az” düzeyindedir. Sınıf öğretmenleri, adaylık

eğitimlerinin çok önemli bir süreci olan uygulamalı eğitim sürecini “az” düzeyinde etkili görmekte ya da açıkça başarısız olarak algılamaktadırlar. Ortalaması en yüksek 23. madde ($\bar{X}=2.77$) olurken, en düşük 20. madde ($\bar{X}=2.11$) olmuştur. 23. maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitim sürecinin 3. aşaması olan uygulamalı eğitimde görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme düzeyleri diğer maddelere göre yüksek görünmesine rağmen “düşük orta” düzeyde çıkmıştır. Bu da aday sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında görevleriyle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme yapma yeterliklerini yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. 20. maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinin 3. aşamasındaki uygulamalı eğitimde rehber öğretmen eşliğinde derslere girilmesi gerekirken, $\bar{X}=2.11$ olarak “az” düzeyinde rehber öğretmenle birlikte derslere girildiği görülmektedir. Bu da uygulamalı eğitim sürecinde rehber öğretmen görevlendirilmesinin pek etkili olmadığını göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda yönetmeliğin bu maddesinin yasal olarak uygulanmadığını göstermektedir.

Tablo 4.3’te “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nin üçüncü alt boyutu olan “Mesleki Sosyalleşmeye” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	ss
27. Adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin mesleki sosyalleşmenize katkısı.	402	2.89	1.01
28. Adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünün mesleki sosyalleşmenize sağladığı katkısı.	402	2.53	1.04
29. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim programında görev alan eğitimcilerin mesleki sosyalleşmenize katkısı.	402	2.64	0.99
30. Adaylık eğitim sürecinde uygulamalı eğitim aşamasında görevlendirilen rehber öğretmenin mesleki sosyalleşmenize katkısı.	402	2.65	1.06
31. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aynı sınıfta eğitim gördüğünüz diğer aday memurların mesleki sosyalleşmenize katkısı.	402	2.90	1.05
32. Adaylık eğitim sürecinde almış olduğunuz çevreye uyum seminerinin mesleki sosyalleşmenize katkısı.	402	2.73	1.02
33. Adaylık eğitiminizin öğretmenlik mesleğine bakışınıza olumlu katkısı.	402	2.92	1.02
34. Adaylık eğitiminizin kendinizi eğitim sisteminin etkin bir üyesi olmanıza yapmış olduğu katkı düzeyi.	402	2.89	1.00
35. Adaylık eğitim sürecinde mesleğinizin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyiniz.	402	2.96	1.00
Genel Ortalama		2.79	1.02

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi mesleki sosyalleşme alt boyutunda öğretmen algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.79$) “düşük orta” düzeye işaret etmektedir. Ortalaması en yüksek 35. madde ($\bar{X}=2.96$) olurken, en düşük 28. madde ($\bar{X}=2.53$) olmuştur. 35. maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitim sürecinde mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyleri “orta” seviyede çıkmıştır. Bu da adaylara verilen eğitimin, görev ve sorumlulukları öğretmede başarılı olmadığını göstermektedir. 28. maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerine adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin mesleki sosyalleşme konusunda sağladıkları katkı “düşük” seviyede çıkmıştır.

Tablo 4.4'te “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği” nin birinci alt boyutu olan “Temel ve Hazırlayıcı Eğitime” ilişkin yöneticilerin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.4: Yöneticilerin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	Ss
1. Sınıf öğretmenlerine temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.	119	2.01	0.95
2. Sınıf öğretmenlerine Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ana hatlarıyla tanıtılması.	119	2.34	1.00
3. Sınıf öğretmenlerine sosyal çevre ile iletişimde kendilerine gerekli becerilerin kazandırılması.	119	2.37	1.08
4. Sınıf öğretmenlerine yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması.	119	2.38	1.19
5. Sınıf öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısının tanıtılması.	119	2.40	1.01
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.	119	2.28	1.10
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamaması.	119	1.93	1.15
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.	119	2.39	0.95
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.	119	2.38	1.11
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.	119	2.18	1.09
11. Aday öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyi.	119	2.40	1.10
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aday öğretmenlerin kazandığı bilgi ve becerileri meslek yaşamlara sağladığı katkı düzeyi.	119	2.44	1.05
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.	119	2.23	1.10
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.	119	2.32	1.07
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği.	119	2.51	1.12
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması.	119	2.54	1.00
Genel Ortalama		2.32	1.07

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda yönetici algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.32$) “az” düzeye işaret etmektedir. Bu okul yöneticilerinin temel ve hazırlayıcı eğitim süreçlerinde adaylarla yeterli iletişimi kuramadıklarını ve adayların eğitim süreçlerinden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Ortalaması en yüksek 16. madde ($\bar{X}=2.54$) olurken, en düşük 7. madde ($\bar{X}=1.93$) olmuştur. 16. maddeye bakıldığında aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması konusunda yöneticilerin “az” düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir. Yani “bu iş yapılmıyor” algısı ortaya çıkmıştır. 7. maddeye bakıldığında ise temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması konusunda yöneticilerin hemen hemen “hiç” seçeneğinde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Tablo 4.5'te “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği”nin ikinci alt boyutu olan “Uygulamalı Eğitime” ilişkin yöneticilerin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.5: Yöneticilerin Uygulamalı Eğitimle İlgili Algularına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	ss
17. Sınıf öğretmenlerine uygulamalı eğitimde; temel ve hazırlayıcı eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin uygulandırma becerisi.	119	2.24	1.15
18. Uygulamalı eğitim okulunda branşla ilgili en az bir öğretmen ve ilgili öğretim materyallerinin bulunması.	119	1.76	1.00
19. Uygulamalı eğitimde rol alan rehber öğretmenin program süresince adaylar için izleme ve yöneltme eylemlerinde bulunma durumu.	119	2.18	1.03
20. Uygulamalı eğitimde rehber öğretmenle birlikte adayların derslere girme sıklığı.	119	2.21	1.27
21. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenlerine görevle ilgili mevzuatın tanıtımı.	119	2.50	1.10
22. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenleri ve milli eğitim müdürlükleriyle ilişkilerinizden memnuniyet düzeyiniz.	119	2.44	1.05
23. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenlerinin görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme yapma düzeyi.	119	2.48	1.08
24. Uygulamalı eğitimde görevlendirilen rehber öğretmenin yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olma durumu.	119	2.32	1.05
25. Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde aday sınıf öğretmeni ile en az altı ay birlikte çalışmaları zorunluluğuna uyma düzeyleri.	119	1.76	1.13
26 Uygulamalı eğitimde okul yönetiminin aday sınıf öğretmenlerine eğitimleriyle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi.	119	2.71	1.03
Genel Ortalama		2.26	1.09

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi uygulamalı eğitim alt boyutunda yönetici algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.26$) “az” düzeye işaret etmektedir. Bu da yöneticilerin uygulamalı eğitim aşamasında da aday sınıf öğretmenlerine gereken desteği vermediklerini göstermektedir. Ortalaması en yüksek 26. madde ($\bar{X}=2.71$) olurken,

en düşük 18. ve 25. maddeler ($\bar{X}=1.76$) olmuştur. 26. maddeye bakıldığında uygulamalı eğitimde okul yönetiminin aday sınıf öğretmenlerine eğitimleriyle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi en yüksek madde olarak çıkmıştır. Maddenin ortalaması faktör içerisinde yüksek görünmesine rağmen “düşük orta” düzeyi işaret etmektedir. Bu da yöneticilerin aday sınıf öğretmenlerine gereken desteği beklenen ve yeterli oranda veremediklerini göstermektedir. 28. maddeye bakıldığında uygulamalı eğitim okulunda branşla ilgili en az bir öğretmen ve ilgili öğretim materyallerinin bulunması ($\bar{X}=1.76$) “hiç” düzeyini göstermektedir. Bu da adaylık sürecinde adayların uygulamalı eğitim aşamasında rastgele okullara atandığını göstermektedir. 25. maddeye de bakılırsa; uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde aday sınıf öğretmeni ile en az altı ay birlikte çalışmaları zorunluluğuna uyma düzeyleri ($\bar{X}=1.76$) “hiç” düzeyine işaret etmiştir.

Tablo 4.6’da “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği” nin üçüncü alt boyutu olan “Mesleki Sosyalleşmeye” ilişkin yöneticilerin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.6: Yöneticilerin Mesleki Sosyalleşme Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	ss
27. Adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.	119	2.28	1.14
28. Adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünün adayın mesleki sosyalleşmesine sağladığı katkısı.	119	2.45	1.03
29. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim programında görev alan eğitimcilerin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.	119	2.34	1.08
30. Adaylık eğitim sürecinde uygulamalı eğitim aşamasında görevlendirilen rehber öğretmenin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.	119	2.54	1.03
31. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aynı sınıfta eğitim gördüğünüz diğer aday memurların adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.	119	2.39	1.00
32. Adaylık eğitim sürecinde verilen çevreye uyum seminerinin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.	119	2.42	1.03
33. Adaylık eğitiminin adayın öğretmenlik mesleğine bakışına olumlu katkısı.	119	2.61	1.11
34. Adaylık eğitiminin aday sınıf öğretmenini eğitim sisteminin etkin bir üyesi olmasına yapmış olduğu katkı düzeyi.	119	2.46	0.97
35. Adaylık eğitim sürecinde aday sınıf öğretmenlerinin mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyi.	119	2.31	1.04
Genel Ortalama		2.42	1.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi mesleki sosyalleşme alt boyutunda yönetici algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.42$) “az” düzeye işaret etmektedir. Mesleki sosyalleşme konusunda yöneticilerin adaylara çok az destek verdiklerini ve süreç içerisinde yöneticilerin kendilerinden beklenen performansı gösteremediklerini belirtmektedir.

Ortalaması en yüksek 33. madde ($\bar{X}=2.61$) olurken, en düşük 27. madde ($\bar{X}=2.28$) olmuştur. 33. maddeye bakıldığında adaylık eğitiminin adayın öğretmenlik mesleğine bakışına olumlu katkısı yetersizdir. 27. maddeye bakıldığında adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı düşük düzeyde çıkmıştır.

Tablo 4.7’de sınıf öğretmeni ve yöneticilerin sınıf öğretmeni yetiştirme süreci algılarına yönelik bağımsız örnek t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmen ve Yöneticilerin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Temel ve Hazırlayıcı Eğitim	Öğretmen	402	44.48	10.51	6.979	.000*
	Yönetici	119	37.09	8.80		
Uygulamalı Eğitim	Öğretmen	402	25.87	7.06	3.738	.000*
	Yönetici	119	23.02	8.09		
Mesleki Sosyalleşme	Öğretmen	402	25.09	6.42	5.109	.000*
	Yönetici	119	21.80	5.19		
Toplam	Öğretmen	402	95.47	21.73	6.090	.000*
	Yönetici	119	81.92	19.71		

P < 0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunda ($t_{519}=6.976$, $p < .05$), uygulamalı eğitim boyutunda ($t_{519}=3,378$, $p < .05$), mesleki sosyalleşme boyutunda ($t_{519}=5.109$, $p < .05$) ve tüm boyutların toplamında ($t_{519}=6,090$, $p < .05$) puanların öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin algılarının her bir alt boyutta ve toplamda yöneticilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu sürece ilişkin algıları ortalamasının “orta” düzeyinde ($\bar{X}=2.78$) olduğu gözlenmiştir. Ancak bu oran bile düşük orta düzeye işaret etmektedir. Yönetici algılarının ise “az” düzeyinde ($\bar{X}=2.31$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, yöneticilerin sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinin ilk aşmasını oluşturan temel ve hazırlayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin işleri; oldukça yetersiz düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

Bu araştırmanın yanıtını aradığı 2. alt problemi: Sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin olarak, kendilerinin algıları arasında cinsiyet ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır? Yöneticilerin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni yetiştirme süreci algılarına yönelik bağımsız örnek t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Temel ve Hazırlayıcı Eğitim	Erkek	178	44.29	10.40	-.246	.806
	Kadın	224	44.55	10.57		
Uygulamalı Eğitim	Erkek	178	25.92	6.83	-.152	.879
	Kadın	224	25.81	7.26		
Mesleki Sosyalleşme	Erkek	178	25.07	6.14	-.064	.949
	Kadın	224	25.02	6.66		
Toplam	Erkek	178	95.29	21.26	-.088	.930
	Kadın	224	95.48	22.14		

p > 0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunda ($t_{399}=-.246$ p> .05), uygulamalı eğitim boyutunda ($t_{399}=-.152$, p> .05), mesleki sosyalleşme boyutunda ($t_{399}=-.064$, p> .05) ve tüm boyutların toplamında ($t_{399}=-.088$, p> .05) puanlarının cinsiyete göre algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.9’da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre yetişme süreci algılarına yönelik ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “ANOVA” Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Temel ve Hazırlayıcı Eğitim	0-5 yıl	42	42.47	7.74	3/398	8.491	.000*	D>A,B,C
	6-10 yıl	82	41.63	8.50				
	11-15 yıl	115	42.89	10.36				
	16 yıl ve üzeri	163	47.55	11.40				
	Toplam	402	44.48	10.51				

Uygulamalı Eğitim	0-5 yıl	42	25.04	6.19				
	6-10 yıl	82	23.25	5.41				
	11-15 yıl	115	25.40	7.63				D>B
	16 yıl ve üzeri	163	27.74	7.13				
	Toplam	402	25.87	7.06	3/398	8.388	.000*	
Mesleki Sosyalleşme	0-5 yıl	42	23.14	5.96				
	6-10 yıl	82	23.29	5.05				D>A,B
	11-15 yıl	115	24.76	6.52				
	16 yıl ve üzeri	163	26.73	6.70				
	Toplam	402	25.09	6.42	3/398	7.431	.000*	
Toplam	0-5 yıl	42	90.66	17.32				
	6-10 yıl	82	88.18	16.43				D>A,B,C
	11-15 yıl	115	93.06	22.10				
	16 yıl ve üzeri	163	102.03	23.11				
	Toplam	402	95.45	21.73	3/398	9.786	.000*	

A: 0-5 yıl, B:6-10 yıl, C: 11-15 yıl, D:16 yıl ve üzeri

Tablo 4.9 incelendiğinde temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunda ($F_{398}=8.491$, $p < .05$), uygulamalı eğitim boyutunda ($F_{398}=8.388$, $p < .05$), mesleki sosyalleşme boyutunda ($F_{398}=7.431$, $p < .05$) ve tüm boyutların toplamında ($F_{398}=9.786$, $p < .05$) puanlarının mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sheffe testi sonuçlarına göre temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=47.55$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=42.47$), mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=41.63$) ve mesleki kıdem yılı 11-15 yıl ($\bar{X}=42.89$) olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dünyada da kıdem; özellikle 15 yıllık kıdem deneyimi çok önemli algılanır. Uygulamalı eğitim alt boyutunda Sheffe testi sonuçlarına göre; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin puanlarının ($\bar{X}=27.74$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=25.04$), mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=23.25$) ve mesleki kıdem yılı 11-15 yıl ($\bar{X}=25.40$) olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sheffe testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, mesleki sosyalleşme alt boyutunda; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=26.73$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=23.14$), mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=23.29$) ve mesleki kıdem yılı 11-15 yıl ($\bar{X}=24.76$) olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutların toplamına bakıldığında ise; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=102.03$); mesleki kıdemi 0-5 yıl

(\bar{X} =90.66), mesleki kıdem yılı 6-10 yıl (\bar{X} =88.18) ve mesleki kıdem yılı 11-15 yıl (\bar{X} =93.06) olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemın sınıf öğretmeni yetiştirme algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’da yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmeni yetiştirme süreci algılarına yönelik ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10: Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik “ANOVA” Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Temel ve Hazırlayıcı Eğitim	0-5 yıl	22	36.54	6.96				
	6-10 yıl	30	37.73	9.08				
	11-15 yıl	39	34.30	5.90				D>C
	16 yıl ve üzeri	28	40.71	11.74				
	Toplam	119	37.09	8.80	3/115	3.119	.029*	
Uygulamalı Eğitim	0-5 yıl	22	22.63	3.68				
	6-10 yıl	30	23.53	6.95				
	11-15 yıl	39	22.17	10.06				D>B
	16 yıl ve üzeri	28	23.96	8.88				
	Toplam	119	23.02	8.09	3/115	.318	.812	
Mesleki Sosyalleşme	0-5 yıl	22	22.36	4.49				
	6-10 yıl	30	22.43	5.99				
	11-15 yıl	39	19.97	3.70				B, D>C
	16 yıl ve üzeri	28	23.25	6.04				
	Toplam	119	21.80	5.19	3/115	2.681	.050*	
Toplam	0-5 yıl	22	81.54	13.92				
	6-10 yıl	30	83.70	20.45				
	11-15 yıl	39	76.46	16.01				D>C
	16 yıl ve üzeri	28	87.92	25.58				
	Toplam	119	81.92	19.71	3/115	1.996	.118	

A= 0-5 yıl, B=6-10 yıl, C=11-15, D=16 yıl ve üzeri

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunda ($F_{115}=3.119$, $p< .05$) ve mesleki sosyalleşme boyutunda ($F_{115}=2.681$, $p< .05$) puanlarının mesleki kıdeme göre algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan yöneticilerin puanlarının (\bar{X} = 40.71); mesleki kıdem yılı 11-15 yıl (\bar{X} = 34.30) olan yöneticilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki sosyalleşme alt boyutunda; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan yöneticilerin puanları (\bar{X} =23.25) ile mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olan yöneticilerin puanlarının (\bar{X} =22,43): mesleki kıdem yılı 11-15 yıl (\bar{X} = 19.97) olan yöneticilere göre anlamlı

düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutların toplamına baktığımızda ise; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan yöneticilerin puanlarının ($\bar{X}= 87.92$) ; mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}= 81.54$), mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ($\bar{X}= 83.70$) ve mesleki kıdem yılı 11-15 yıl ($\bar{X}= 76.46$) olan yöneticilere göre yüksek düzeyde olmasına rağmen anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemın yöneticilerin sınıf öğretmeni yetiştirme algıları üzerinde kısmen etkili bir değişken olduğu söylenebilir.



V. SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Sonuç

Bu bölümde, araştırma problemi ile alt problemlerine dayalı olarak elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, temel ve hazırlayıcı eğitim, uygulamalı eğitim ve mesleki sosyalleşme süreçlerini, açık ve net bir şekilde başarısız bulmaktadırlar. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleğin gereklerini yerine getirme süreçlerine de aynı şekilde yaklaştıklarının göstergesi olabilir. Özonay' (2004) örneklemini Eskişehir il ve ilçelerinde görev yapan 470 öğretmenin katıldığı araştırmasında; adaylık eğitimi programının içeriğindeki konuların aday öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak ölçüde ele alınmadığı; programının içeriğinin aday öğretmenler için yeterli düzeyde yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı ve öğretmenlik mesleği ve eğitimle ilgili yeni gelişmelerin sınıf ortamında yeterince tartışılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2012) yaptığı araştırmada, temel eğitim kursunda aday öğretmenlerin ilgilerini çeken ve gereksinimlerine cevap veren konulara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada ise, öğretmenlere sağlanan kapsamlı bir hazırlayıcı eğitim programının mesleğe ve okul ortamına yumuşak bir geçiş yapabilmelerini sağlayacağını belirtmiştir (Toker Gökçe, 2013). Benzer olan bu sonuçlara bakıldığında yürütülen sürecin başarısız olduğu ve içerik ile uygulama etkinliklerinin günümüz şartlarına göre tekrar gözden geçirilmesini ve sürekli güncellenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamı konusunda sınıf öğretmenleri algılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç adaylık eğitimi veren eğitimcilerin eğitim sonunda hazırladıkları sınavları içeriğine uygun olarak hazırlayabildiklerini düşündürmektedir. Diğer yandan öğretmenler temel ve hazırlayıcı eğitime başlamadan önce amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılmadığı konusunda

algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitimcilerin temel ve hazırlayıcı eğitim programına başlamadan önce programın amaçları konusunda yeterince bilgi vermediklerini düşündürmektedir. Özonay'ın (2004) yaptığı “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi” isimli araştırmasında, çalışmaya dâhil edilen öğretmen adayları, temel ve hazırlayıcı eğitimin başlangıç aşamasında programın amaçları, içeriği ve yürütülmesiyle ilgili bilgiler verilmediğini belirtmiştir. Okutan ve Aydoğdu (2009) yapmış oldukları çalışmada ise aday öğretmenlerin adaylık sürecinde aldıkları eğitimin içeriğinden yeteri derecede hoşnut olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin adaylık süreçlerine başlamadan önce; geçirecekleri süreçler, yapacakları etkinlikler ve görecekleri konular hakkında bilgilendirilmedikleri sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “Uygulamalı Eğitim” alt boyutunda öğretmen algıları “düşük orta” düzeye işaret etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uygulamalı eğitim boyutunda algılarının istenilen düzeyde olmadığını söylenebilir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) yaptıkları çalışmada; aday öğretmenlerin yarıya yakını adaylık sürecindeki uygulamalı eğitim döneminde herhangi bir yer veya kişiden rehberlik veya destek almadıklarını belirtirken, bu konuda destek alan öğretmenlerin en fazla meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden, en düşük düzeyde müfettişlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ekinci (2010) ve Sarıtaş (2007), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık sürecinde uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle aday sınıf öğretmenlerinin uygulamalı eğitim aşamasında yeterli düzeyde desteklenmediği söylenebilir. Öğretmenlerin bu süreçte yeterli destek alamamasında, atandığı yerde tek öğretmen olma, merkeze uzak olma, müfettişlerin yeterince bulunmaması ya da destek sağlamaması, atandıkları okulda tecrübeli öğretmen ve yöneticilerin olmaması gibi sorunların etkili olabileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitim sürecinin 3. aşaması olan uygulamalı eğitimde görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme konusunda kendilerini başarılı olarak görmelerine rağmen istenilen düzeyde katılım ve takibin gerçekleşmediği

görülmektedir. Üniversite döneminde daha fazla katılımın olduğunu, Küçükbayram (2015) yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme Süreçleri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun üniversite eğitimi süresince mesleki gelişimleri ile ilgili etkinliklere (kongre, konferans, panel, sempozyum, seminer, söyleşi vb.) katıldığı saptanmıştır. Kuzey (2002) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası, ekonomik nedenlerden dolayı araştırmaları takip edemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırma da ise katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada katılımcı öğretmenlerin küçük bir kısmının eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlediği ve son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumadığı, yarıya yakınının ise sadece 1-2 kitap okuduğu tespit edilmiştir (TED, 2009). Benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında mesleki gelişim açısından katkı sağlayan etkinliklere gereken önemi vermedikleri söylenebilir. İlk yıllarında bu etkinlikleri alışkanlık haline getiremeyen aday öğretmenler ileriki mesleki yaşamlarında mesleki gelişim açısından da yetersiz kalmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen etkinliklere katılmalarını engelleyen; sınıf öğretmenlerinin birçok dersi yürütmelerinden dolayı boş zamanlarının kısıtlı olması, yöneticilerin bu tür faaliyetleri desteklememesi, yeterince mesleki gelişimi destekleyici etkinliklerin yapılmaması, etkinliklerin yeterince duyurulmaması, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin merkezden uzak olması gibi faktörler de öğretmenleri bu tür faaliyetlere katılmaktan alıkoyabilmektedir.

“Uygulamalı Eğitim ”de rehber öğretmenle birlikte aday öğretmenlerin derslere girme sıklığı konusundaki algıları “az” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitim sürecinin uygulamalı eğitim aşamasında rehber öğretmen eşliğinde derslere girmesi gerekirken, rehber öğretmen görevlendirilmesinin yapıldığı halde birlikte derslere girme sıklığının nadir olarak gerçekleştiğini düşündürmektedir. Öztürk (2016) yaptığı çalışma sonucunda, mesleğin ilk yılında herhangi bir rehber öğretmenle çalışmayan aday öğretmenlerin,

diğer katılımcılara göre daha sık güçlkle karşılaştığını belirtmiştir. Aday öğretmenlik döneminde rehber öğretmenin bulunması öğretmenin mesleğe uyum sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) yaptıkları, “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, aday sınıf öğretmenleri, sınıf içi süreçlerin yönetimi ve kurum kültürüne uyum ile ilgili önemli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sarı ve Altun (2015) yaptıkları araştırmada ise aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorumlu olan rehber öğretmenin aday sınıf öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmediğini saptamışlardır. Afşin (1988) yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin, kendini adaylık sürecinde yetiştirmekle görevlendirilen rehber öğretmeni alanına ilişkin mesleki deneyim, tecrübe ve yaşantı açısından yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Parlak (2005) yaptığı araştırmada mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden genel olarak memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (1999) yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin, rehber öğretmenden beklenen mesleki destek ve yardımı alamadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Adayların uygulamalı eğitim aşamasında görev yapan rehber öğretmenlerinin yeterli bilgi ve donanıma sahip olamadıklarından aday öğretmenlere yeterince rehberlik edemedikleri söylenebilir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenliği yapan aday öğretmenlerin rehber öğretmen desteği almada daha dezavantajlı olmaları, uygulamalı eğitim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini kısıtlayan bir başka etmendir.

Sınıf öğretmenlerinin “Mesleki Sosyalleşme” alt boyutundaki algıları “düşük orta” düzeyde çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde mesleki sosyalleşme etkinliklerinde yeterli başarıyı sağlayamadıklarını söylenebilir. Yeşilyurt ve Karataş’ın (2011) yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleğe ve okula uyum problemi yaşadıkları belirlemişlerdir. Duran, Sezgin ve Çoban’ın (2011) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre aday sınıf öğretmenlerini karşılaştıkları başlıca sorunlar; sınıf içi süreçlerin yönetimi, göreve başladıkları çevrenin sosyal yaşantısına ve kurum kültürüne uyum ve örgütsel sosyalleşmedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını konu alan Aydın, Bıçak ve Kaya (2010) araştırmalarında ters bir sonuç

olarak, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri alanın bireysel sorumluluklar ve örgütsel sosyalleşme olduğunu saptamışlardır. Yeni atanan sınıf öğretmenlerin atandıkları okullarda öğretmen sayısının az olması, yeni bir ortama girmeleri ve sosyal olanakların yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı mesleki sosyalleşme algılarının düşük çıkması normal karşılanabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitim sürecinde mesleklerinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyleri “düşük orta” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç aday öğretmenlerin kendi üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları tam anlamıyla gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Özeleştirilme yapılan bu bölümde, aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında çok farklı sorunlarla uğraştıklarını söylemek gereklidir. Benzer bir araştırmada; Kartal (2005), adaylara verilen eğitimin tam olarak görev ve sorumlulukları öğretmede başarılı olamadığı sonucuna ulaşmıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin, birden fazla derste etkin olması gerekliliği, yeterince tecrübeli olamamaları, mesai saatleri dışında adaylık eğitimine katılmaları nedeniyle yoğun çalışma içerisinde bulunması, yeni girdiği ortama ayak uydurma gibi sorunlar, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmede güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca özellikle kırsal kesimde görev alan öğretmenlerin görev yapacağı yerleşim yerinin iklim, ulaşım, kültür gibi koşullarına uyum sağlama konusunda yaşadıkları güçlükler mesleğe uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin aday sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşmelerine katkısı düşük orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin adayların mesleki sosyalleşmelerine çeşitli etkinliklerle destek olamadıklarını göstermektedir. Mesleklerinin ilk yıllarında yöneticilerle aralarında etkili iletişim kuramayan öğretmenler ilerleyen yıllarda yöneticilere daha da uzaklaşabilmektedir. Sarı ve Altun (2015) yaptığı araştırmada, aday sınıf öğretmenlerinin il ve ilçe yöneticileri ile ilişkilerinde karşılaştıkları en önemli sorunun; il ve ilçe yöneticilerinin aday sınıf öğretmenlerinin yaratıcı fikir ve önerilerine destek vermemeleri ve eğitim denetmenleri tarafından okulda ve sınıfta teftiş edilme korkusu yaşamaları ile ilgili olduğunu saptamıştır. Aksoy (2008)

yaptığı araştırmada üst yöneticilerin her konuda aday öğretmenlere gereken bilgilendirme, yardım ve desteği sağlamadığı, bu nedenden dolayı aday öğretmenlerin kendilerini çaresiz, yalnız ve yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Dağdeviren (2009) ise köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlerinden mesleki destek alamadıkları yönünde sorun yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmalara bakıldığında aynı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında üst yöneticilerle sağlıklı iletişim kuramadıkları saptanmıştır. İl ve ilçe müdürlerinin aday sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerine başvurmamaları, onların sorunlarıyla ilgilenmemeleri ve eskiden beri süregelen üst yöneticiden çekinme, korkma algısı, aday öğretmenlerin müdürlerden uzaklaşmalarına ve mesleki sosyalleşmede müdürlerden yeterince destek alamamalarına etki edebilmektedir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda yönetici algıları az düzeyine işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin algılarının düşük düzeyde olması, aday öğretmenlerin geçmiş oldukları adaylık eğitim süreçlerinden temel ve hazırlayıcı eğitim aşamalarında aktif olarak rol almamaları ile açıklanabilir. Ekici (2010) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin aday öğretmenlere en az rehberlik ettikleri alanın “eğitim-öğretim” boyutu olduğunu saptamıştır.

Yöneticilerin adaylık sürecinde aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratıldığı algısı “düşük orta” düzeyinde kalmaktadır. Bu sonuç aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde yöneticilerin görev tanımlamasını yaptıklarını ancak istendik düzeyde etkili olmadıklarını göstermektedir. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması etkinliğinde ise yöneticilerin algıları az düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması konusunda yöneticilerin bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Uygulamalı Eğitim alt boyutunda yönetici algıları az düzeyine işaret etmektedir. Bu sonuç yöneticilerin uygulamalı eğitim aşamasında aktif olarak rol alamadıkları, rehber öğretmeni yeterince yönlendiremedikleri ve aday öğretmene

gereken mesleki desteği veremediklerini göstermektedir. Ekici (2010) “Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü” üzerine yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesine ilişkin sağladığı rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uygulamalı eğitimde okul yönetiminin adayların eğitimiyle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi faktör içerisinde yüksek görünmesine rağmen “düşük orta” düzeyini işaret etmektedir. Bu sonuç yöneticilerin aday sınıf öğretmenlerine gereken desteği verdiklerini ancak yeteri düzeyde başarılı olamadıklarını göstermektedir. Yöneticilerin aday sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda etkili olabilmesi için farklı uygulamalara yer verilmesi gerektiğini söylemek doğru olacaktır. Benzer bir sonuç, Başar ve Doğan'ın (2015) yaptıkları araştırmada çıkmıştır. Aday öğretmenlerin meslektaşları ve okul yöneticileri tarafından desteklenmediği, pedagojik olarak yeterli bir bilgi ve destek alamadıkları, onlarla iletişim kurmakta sorun yaşadıkları için kendilerini yalnız ve yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Uras (1998) yaptığı çalışmada okul yönetimlerinin, eğitim-öğretim etkinliklerini yeniliklere uyumlu hale getirmeleri için öğretmenlerin gereksinim duydukları desteği istenilen düzeyde karşılayamadıklarını tespit etmiştir. Üte (1990) hazırladığı “Öğretmenlikte Adaylık Uygulaması ve Yöneticinin Rolü” isimli çalışmasında ise elde ettiği bulgular genel olarak aday öğretmenlik döneminde etkili bir yetiştirmenin sağlandığı yönündedir. Araştırmada, adaylık eğitimini tamamlayan aday öğretmenin bağımsız çalışma becerisi kazandığı, okul müdürü ve rehber öğretmenlerin aday öğretmenlere karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak yöneticilerin uygulamalı eğitim aşamasından kendilerine özeleştiri yaptıkları görülmektedir.

Yöneticiler, aday öğretmenlere yol gösterecek aynı branşta öğretmenin ve öğretim sürecinde kullanılacak yeterli öğretim materyalinin olmadığını; aday öğretmenlerin sicil amirleriyle birlikte çalışmadıklarını tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle verilen puanların gerçeği yansıtmadığı sonucuna ulaşılabilir. Burgaz, Koçak ve Büyükgöze (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sosyalleşmelerinde, yönetici ve denetleyicilerin kendilerinden

beklenen öğretim liderliği rolünü istenilen düzeyde başaramadıklarını belirlemişlerdir. Yeni atanan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla kırsal kesimde göreve başladıkları gerçeği göz önüne alınırsa aynı branşta öğretmenden destek alamamaları ve öğretim materyali olanaklarının kısıtlı oluşu, aday sınıf öğretmenlerinin uygulamalı eğitimini güçleştirmektedir denilebilir.

Mesleki sosyalleşme alt boyutunda yönetici algıları ortalama olarak “az” düzeyine işaret etmektedir. Bu sonuç yöneticilerin aday sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme süreçlerinde gerekli hassasiyeti ve önemi göstermediklerine ve yapmaları gereken etkinlikleri yeterli düzeyde gerçekleştirmediklerine işaret etmektedir. Özdemir (2003) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş başında yetiştirilmeleri ile ilgili davranışları çok nadir yaptıklarını belirtmiştir.

Adaylık eğitiminin adayın öğretmenlik mesleğine bakışına olumlu katkısı etkinliğinde yönetici algıları faktör içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen düşük orta düzeyindedir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin adaylık eğitimi sürecinde aday sınıf öğretmenlerinin mesleklerine olumlu bakış açısı oluşturmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Gökçe Toker (2010) yaptığı araştırmada, okul yöneticisinden adaylık döneminde destek gören öğretmenlerin mesleki sorunlar yaşadıklarında yöneticilere daha çok başvurabilecekleri, ancak yöneticiden destek veya kabul görmeyen göreve yeni başlamış bir öğretmenin yöneticisinden mesleki yardım istemesinde güçlüklerle karşılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aday sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitimi süresince en çok destek alabileceği kişinin okul müdürü olduğu, ancak onlardan yeterince yararlanılamadığı bir gerçektir. .

Adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı etkinliğinde yöneticilerin özeleştiri yaptığı söylenebilir. Ortalaması en düşük olan bu maddeye göre yöneticiler adaylık eğitim sürecinde aday sınıf öğretmenin mesleki sosyalleşmesine çok düşük seviyede katkı göstermektedirler. Çalık ve Şehitoğlu (2006) yaptığı çalışmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenleri mesleğe güdülemede ve özendirmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kuzey (2002) yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretmenlere etkili ve

verimli bir çalışma ortamı sağlamadıklarını ve öğretmenlerin sorunları ile yeterince ilgilenmediklerini tespit etmiştir. Benzer araştırmalarda bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Okul yöneticileri, aday sınıf öğretmenlerinin okulu ve okul çevresini tanımada, diğer öğretmenlerle kaynaşmada kilit rol oynamaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar yöneticilerin bu sorumluluğu pek de yerine getirmediğini göstermektedir.

Araştırmada; temel ve hazırlayıcı eğitim, uygulamalı eğitim, mesleki sosyalleşme boyutlarında ve ölçeğin toplamında öğretmen algılarının yöneticilerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin adaylık eğitim süreçlerine aktif katılmalarıyla açıklanabilir. Öğretmenler adaylık eğitim sürecinde birçok eğitici ve aday sınıf öğretmeni ile etkileşime girmekte, yenilenen program ve süreçler konusunda bilgi almakta ve aldığı eğitimi mesleki yaşamına aktarmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin algılarının yöneticilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki sosyalleşme düzeyinde kendilerini başarılı buldukları tespit edilmiştir (Küçükbayram, 2015).

Araştırmamızın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin adaylık eğitim sürecinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamaktadır. Bu da adaylık uyum eğitimi programının hazırlanırken cinsiyete göre herhangi bir düzenlemenin yapılmadığını göstermektedir. Benzer bir sonucu; Çalışkan (2009), Kartal (2005) ve Kartal (2003) araştırmalarında da tespit etmiştir. Araştırmacılar örgütsel sosyalleşme ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Özkan (2005) yaptığı araştırmada tersi bir sonuç olarak; öğretmenlerin algıları, örgütsel sosyalleşme sürecinin uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa etkisinin cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamıştır. Mutlu ise (2008) örgütsel sosyalleşmeyi bağlılık ve motivasyon olmak üzere iki boyutta değerlendirdiği çalışmasında bağlılık boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Özkan (2005) erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Korkmaz (1999) araştırmasında, mesleğe uyumun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir.

Adaylık eğitim sürecine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde mesleki kıdem yılı arttıkça ortalama puanların anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir. Bu bilgiler, daha önceki yıllarda adaylık eğitiminin daha verimli ve aktif bir şekilde yürütüldüğünün ileri sürülebileceğini akla getirebilmektedir. Programların zaman içerisinde etkinliğinin azalması, her yıl güncellemelerin yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Yeni nesil öğretmenlerin kadrolara aktif bir şekilde katılımının güncellenmiş adaylık eğitim programı ile olacağı da net olarak görülmektedir. Benzer bir sonuca Özkan (2005) ulaşmıştır. Araştırmasında 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sosyalleşme puanı en düşük çıkmıştır. Küçükbaşram (2015) yaptığı araştırmada kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki sosyalleşme düzeylerine yönelik algıları diğer kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Mesleki kıdemin sınıf öğretmeni yetiştirme algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem yükseldikçe ortalamalar anlamlı düzeyde artmaktadır. Ekici (2010) benzer bir sonuç olarak; mesleki kıdemin aday öğretmenlere rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmaları ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Ayrıca Uşun (2003) yaptığı araştırmada 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha önceki dönemlerde düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına daha çok katıldıklarını saptamıştır. Yine Çalışkan (2009); mesleki deneyimler geliştikçe ve yeni yaşantılar kazanıldıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme özellikleri de olumlu yönde değişmektedir sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Özkan (2005) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinin kıdem arttıkça arttığını, Mutlu (2008) ise tersi bir sonuç olarak örgütsel sosyalleşme düzeyinde kıdemin etkili olmadığını belirtmiştir.

Yöneticilerde mesleki kıdemin sınıf öğretmeni yetiştirme algıları üzerinde temel ve hazırlayıcı eğitim ve mesleki sosyalleşme alt boyutlarında etkili bir değişken olurken, uygulamalı eğitim boyutunda etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekici (2010) aday öğretmen görüşlerini incelediğinde; okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça kendilerine rehberlik etme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanlarının yükseldiğini belirlemiştir. Mutlu (2008) ve Özkan

(2005) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özetle öğretmen niteliği üzerinde, aday öğretmenin ilk yıl almış olduğu adaylık eğitim programının teorik ve uygulamalı aşamalarının bir bütün olarak ele alınması; adaylık eğitim sürecinde adayın etkili ve verimli yetiştirme programından geçmesi son derece önem arz etmektedir (Ekinci,2010).

İlk kez göreve başlayan sınıf öğretmenleri Türkiye'nin yönetsel ve sosyal yapısı sebebiyle genellikle köylerde tek başlarına ya da birkaç öğretmenle birlikte göreve başlamaktadır. Adaylık sürecini tamamlamadan derslere girmektedirler. Özellikle temel ve hazırlayıcı eğitim aşamasında etkinliklerin okuldan sonra ya da hafta sonları düzenlenmesi aday öğretmenin iş yükünü oldukça artırmaktadır. Temel ve hazırlayıcı eğitimin ilçe veya il merkezinde düzenlenmesi aday öğretmenlere gidiş-geliş olarak da zorluklar çıkarmaktadır. Okullarında birçok sorunla karşılaşan aday öğretmenler sorunlarını tek başlarına çözmeye çalışırken bir yandan adaylık eğitim süreçlerine katılmaya çalışmakta diğer yandan da il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kendilerinden beklenen sorumluluklarını tam olarak yapmaya çalışmaktadırlar. Sorumlulukları fazla olan aday öğretmen ilk yılında mesleğe alışmak yerine uzaklaşabilmektedir.

B. Öneriler

MEB, “Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” içeriğini, öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak sürekli güncelleyebilir.

Adaylık eğitiminin başlangıcında programın amaçları açık ve anlaşılır olmalı; amaçlar adaylara doğru bir şekilde aktarılmalıdır.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde içerik verilirken geleneksel yöntemler yerine adayların aktif katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılabilir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılaması için uzman kişiler tarafından hazırlanıp uygulanması, verilen eğitimin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

Uygulamalı eğitim aşamasında aday öğretmenlerin görevleriyle ilgili araştırma, gözlem ve izleme çalışmalarını sıklıkla yapmalarına olanak sağlayacak şekilde eğitim programları yapılandırılmalıdır.

Uygulamalı eğitim aşamasında aday sınıf öğretmenin yürüttüğü derslerle ilgili gerekli öğretim materyallerinin temin edilmesi önemlidir.

Uygulamalı eğitim aşamasında aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerle birlikte derslere girmesi sağlanarak deneyim edinmesi, mesleki gelişimi açısından önemlidir.

Sınıf içerisinde öğretmenlerden beklenen davranışlar eğitim sürecinde aday öğretmenlere uygulamalı olarak gösterilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığından yapılacak uygulamalarda diğer değişkenlerin göz önüne alınarak eğitim süreci yapılandırılabilir.

Adaylık eğitim sürecinin aşamalarında görev yapılan yerleşim yerinin özelliklerine göre eğitim programları hazırlanabilir.

Okul yöneticileri, adaylık eğitim sürecine başlamadan önce süreç hakkında bilgilendirilmeli ve süreçte yapacağı çalışmalara hazırlıklı olmalıdır.

Okul yöneticileri adaylık sürecinde aktif rol oynayarak adayın verilen eğitimden üst düzey yarar görmesine ve mesleki sosyalleşmesini sağlıklı bir şekilde tamamlamasına yardımcı olması önemlidir.

İl ve ilçe milli eğitim yöneticileri, sınıf öğretmenlerin adaylık süreçleri içerisinde çevreye uyumlarını kolaylaştıracak etkinlikler yapmaları adayların mesleki sosyalleşmeleri açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencileri adaylık eğitim programı konusunda bilgilendirilebilir.

Adaylık eğitim süreciyle ilgili tüm paydaşların aktif katılımının sağlandığı adaylık eğitim programı geliştirilebilir.

Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin, adaylık eğitim programlarına etkin katılımlarının sağlanması için eğitimin programının hazırlanması aşamasında, programın yapılacağı yer, zaman gibi katılımlarını engelleyebilecek diğer durumların göz önünde bulundurulması gereklidir.



VI. KAYNAKLAR

AÇIKALIN, Aytaç; *Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara 1998, s.39.

Aday Öğretmen Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 30.01.1995\2423

AFŞİN. Fatma Nur; *Stajyer Öğretmenlerin Meslekle İlgili Sorunlar Ve Çözüm Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1988.

AKSARI, Mehmet; “Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi.” *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Bahar 1997, s. 49–56.

AKYÜZ, Yahya; *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. 8.bs. İstanbul 2001, s.162-165.

ATAÇ, Engin; “21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi”, Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 13, S. 2, 2003, s. 1-31.

ATANUR BASKAN, Gülsün, AYDIN, Ayhan ve MADEN, Tuğba; “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, C.15, S.1, 2006, s. 36

ATANUR BASKAN, Gülsün; “The Problem of Teacher Training in Turkey”, *Biotechnology and Biotechnological Equipment*, 2/2005/19 Supplement, s.191-197.

ATAY, Osman; “Örgüt Kültürü ve Süreci”, web:<http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay2.html>.

- AYDIN, Ayhan; “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve ğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.15, Yaz 1998, s.275-286.
- BALCI, Ali; *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara 1993, s. 43-44.
- BALCI, Ali; *rgtsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara 2000.
- BAŞAR, Murat ve DOğAN, Zübeyir Gökhan; “ Göreve Yeni Başlayan ğretmenlerin Yaşadığı Sosyal Kültürel ve Mesleki Sorunlar”, *Route Educational and Social Science Journal*, C.2, S.4, October 2015.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; *rgtlerde İş Gören Hizmetlerinin Yönetimi*, Ankara 1985.
- BATTAL, Nevzat; “Cumhuriyet niversitesi’nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar”, VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde ğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Sivas 2003, s. 13-14.
- BIÇAK, Aydın ve KAYA, Selma; “Sınıf ğretmeni Adaylarının ğretmen Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları”. IX. Ulusal Sınıf ğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ 20-22 Mayıs 2010.
- BOYDAK ÖZAN, Mukadder ve DİKİCİ, Abdullah; “Hizmetçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Fırat Sosyal Bilimler Dergisi*, C.11, S. 2, 2001, s. 225–240.
- BUDAK, Yusuf; “ğretmen Yetiştirmede Almanya Fransa ve Türkiye rneği”, *ağdaş Eğitim Dergisi*, S. 22, 1997, s.228.
- BURGAZ, Berrin and ÖZBAŞ, Mehmet; “Teacher and Administrator Perceptions on The Pre-Service Academic Training and In-Service Socialization Processes of Teachers”, *KASMER A JOURNAL* (ISSN: 0075-5222), *Kasmera Journal*,C.44, S.1, 2016, s. 278-293.

- BURGAZ, Berrin; KOÇAK, Seval ve BÜYÜKGÖZE, Hilal; “Öğretmenlerin Mesleki ve Bürokratik Sosyalleştirmeye Yönelik Değerlendirmeleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı*, S.1, 2013, s. 39-54.
- CAN, Halil; *Organizasyon Ve Yönetim*, Ankara 1994, s. 238.
- CAN, Halil; *Organizasyon Ve Yönetim*, Ankara 1999.
- CELEP, Cevat; *Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler*, Ankara 2000, s.50.
- COŞKUN, Hasan; *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim*, Ankara 1986, s.67.
- ÇALIK, Cemal ve ŞEHİTOĞLU, Ekrem Tuğrul; “Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.35, 2006, s. 170.
- ÇALIŞKAN, İsenbike Güniz; “Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algularına Göre İncelenmesi Özel Eğitim Öğretmenleri Örneği”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- ÇELİK, Vehbi; “Alan Dışından Gelen Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C.14, S.14, 1998, s. 191-208.
- ÇELİK, Vehbi; *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara 2000, s.51.
- ÇELİKGÖZ, Nadir ve ÇETİN, Filiz; “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.162, 2004, s.137.

- DAĞDEVİREN, İclal; “*Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2009.
- DEMİR, Ali; “Almanya'da Eğitim”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, C.16, S.189, 1995, s.18-19.
- DEMİR, Ali; “Fransa'da Eğitim”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, C.15, S.177, 1994(a), s.16.
- DEMİR, Ali; “İngiltere'de Eğitim”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, C.15, S.180, 1994(b), s.23.
- DEMİR, Ali; “Norveç'te Eğitim”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, C.15, S. 172, 1994(c), s.21-23.
- DEMİREL, Özcan; *Karşılaştırmalı Eğitim Ders Notları*, Ankara 1991, s.66-79.
- DÖNMEZER, Sulhi *Toplumbilim*, İstanbul 1994.
- DURAN, Erol; SEZGİN, Feridun ve ÇOBAN, Okan; “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.31, 2011, s. 475.
- EKİNCİ, Abdurrahman; “Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 15, 2010, s. 63-77.
- ERÇETİN, Şule (edt.); *İlk Günden Başöğretmenliğe*, Ankara 2004, s. 17 – 39.
- ERDOĞAN, İrfan; *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul 1995, s.119.
- ERKOÇ, Aslıhan; “*Aday Öğretmenlerin Göreve Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunlar*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2010.

- FELDMAN, Daniel C.; A Socialization process that help new recruits succeed. In J. R. Hackman, E. E. Lawler, L. W. Porter (Eds). *Perspectives on Behaviour in Organization*, Mc Graw-Hill Book Company, 1980, s. 170-178.
- GARİP, Nergis Ece; “Okul Yöneticilerinin, Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde, Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi, Tekirdağ İli Örneği”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ, Haziran 2009.
- GÜÇLÜ, Nezahat; “Öğretmen Olma Süreci: Sosyalleşme”, *Eğitim ve Bilim*, C. 20, S.99, 1996, s.55-63.
- GÜVENÇ, Bozkurt; “Japon Eğitimi, Araştırma-İnceleme Dizisi”, *MEB Yayınları*, 1990, s.72.
- HACIOĞLU, Fatma; “Öğretmen Adaylarına Öğretmen Niteliği Kazandırmada Öğretmen Uygulamalarının İşlevi”, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri, 1991, s.220.
- İLĞAN, Abdurrahman; “Farklılaştırılmış Denetim Modeli”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, C.14, S. 55, Yaz 2008, s. 389-422.
- KARAGÜZOĞLU, Galip; “Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde Yansımalar”, VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 2003, s.10-12.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 10. bs. Ankara 2000.
- KARTAL, Sadık; “Aday Memurların Örgütsel Sosyalleşmelerinde Temel Ve Hazırlayıcı Eğitimin Rolü”, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.11, 2006, s. 131-143.

- KARTAL, Sadık; “Aday Memurların Örgütsel Sosyalleşmelerinde Temel Ve Hazırlayıcı Eğitimin Rolü”, Süleyman Demirel Üniversitesi, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.7, S.11, 2006, s. 131-143
- KARTAL, Sadık; “İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri(Ankara İli Örneği)”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2003.
- KARTAL, Sadık; “İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyi”, Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.
- KILDAN, Abdullah Oğuzhan ve TEMEL, Zeynep Fulya; “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.16, S. 1, 2008, s.25–36.
- KORKMAZ, Salman; “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 1999.
- KUZEY, Mehmet; “Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2002.
- KUZMİC, Jeffrey; “A Beginning Teacher’s Search For Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy, and Empowerment”, *Teaching & Teacher Education*, C.10, S.1, 1994, s.15-27.
- KÜÇÜKBAYRAM, Canan; “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme Süreçleri”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2015.

- LACEY, Coun; *Professional Socialization of Teachers*. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, 1998, s. 634-645.
- LACEY, Coun; *The Socialization of Teachers*, Methuen, London 1977.
- LAY, Celine Dulude; PINNEGAR, Stefinee; REED, Meridith; WHEELER, Emily Young and WILKES, Courtney; “The Positioning Of Preservice Teacher Candidates Entering Teacher Education”, *Learning From Research On Teaching: Perspective, Methodology, And Representation. Advances In Research On Teaching*, S. 11, 2005, s.235–252.
- MEB; “ Milli Eğitim Temel Kanunu”, R.G, 24/6/1973, S. 14574, T. 5, C. 12, s. 2342.
- MEB; “Devlet Memurları Kanunu”, *MEB Basımevi*, Ankara 1995.
- MEB; “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik”, *Tebliğler Dergisi*, 1995, s. 2423.
- MEMDUHOĞLU, Hasan Basri; “Örgütsel Sosyalleşme ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme Süreci”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 5, S.2, Aralık 2008, s.137-153.
- MUTLU, Bakile; “İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri”, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- NEACSU ve Diğerleri. “Initial and Further of Teachers in The Domain of Instructional Technolog in The Socialist Republic of Romania” , *Teacher Training in Educational Technology*, Bucharest 1986, s.125.
- O’SULLISAN, Francis; “Learning Organizations-Reengineering Schools For Life Long Learning”, *School Leadership and Management*, C.17, S.2, 1997, s. 217-229.

- OKUTAN. Mehmet ve OKUTAN AYDOĞDU, Fatma Gül; “Adaylık Eğitiminin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği”, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 183, 2009, s.190–201.
- OLDENBURG, Johannes; Norveç'te Öğretmen Eğitimi Norveç'teki Öğretmen Eğitimi Politikası ve Modelleri., 21-26 Eylül 1992, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesince Düzenlenen Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, *MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayını*, S. 3,1995, s.169.
- ÖĞRETİR, Mustafa; “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli 2013.
- ÖZBAŞ, Mehmet and ASLAN, Mahmut Abdullah; Views of Turkish Language and Literature Teachers and Their Managers Related to Professional and Organizational Socialization Processes of Turkish Language and Literature Teachers. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 3; . ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039, doi: 10.5539/ URL: <http://dx.doi.org/10.5539/www.ccsenet.org/ies> Published by Canadian Center of Science and Education. 1120 Finch Avenue West. Suit 701-309. Toronto, ON., M3J 3H7, CANADA. *International Education Studies*, 9, 3, 2016, s. 81-88.
- ÖZDEMİR, İzzet; “Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.35, 2003, s.448-465.
- ÖZDEMİR, Servet, YALIN Halil İbrahim ve SEZGİN, Feridun; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Geliştirilmiş 3.bs.*, Ankara 2000, s.19.
- ÖZDEN, Yüksel; *Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara 1999, s.114.

- ÖZEN, Ramazan; AKKUTAY, Ülker; CAFAOĞLU, Zuhale; ÇELİKGÖZ, Nadir ve ERİŞEN, Yavuz; “Japon Eğitim Sistemi”, *Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını*, S.1, İstanbul 1996.
- ÖZKAN, Yasemin; “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları (Ordu İli Örneği)” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2004, s.55.
- ÖZKAN, Yasemin; “Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005.
- ÖZONAY, İnci Zeynep; “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 2004, s. 12.
- ÖZPOLAT, Vahap; “Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Sosyalleşmenin Yeri”, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 13, S. 2,13, Güz 2013, s. 341-362.
- ÖZTÜRK, Mustafa; “Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler”, *İlköğretim Online*, C.15, S. 2, 2016, s.378-390.
- PARLAK, Cumhuriyet; “Stajyer Öğretmenlerin Formal Ve İnfomal Sosyalleşme Süreçleri (İğdır İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005.
- SABAN, Ahmet; “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.145, 2000, s. 25-30.
- SAĞLAMER, Emin; *Eğitimde Teftiş Teknikleri*, Ankara 1975, s.101-102.
- SARI, Mehmet Hayri ve ALTUN, Yüksel; “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 30, S.1, Ocak 2015, s. 213-226.

- SARITAŞ, Mustafa; “Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.20, S.1, 2007, s. 121-143.
- SCHEİN, Edgar Henry; *Process Consultation: Its Role In Organization Development*, USA 1988.
- SUNAY, Hakan; “Türkiye ve Bazı Yabancı Ülkelerdeki Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Üniversite Öğretimin Yeri ve Önemi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C.20, S.101, 1996, s.52.
- ŞİMŞEK, Özgür; KILIÇ Remzi ve ARKAN, Kader; “Sınıf Öğretmenlerine Verilen Adaylık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Mayıs 2009.
- ŞIŞMAN, Mehmet; *Öğretim Liderliği*, Ankara 2002, s. 80-98.
- TAVŞANCIL, Ezel; *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara 2005, s.50.
- TED; *Öğretmen Yeterlikleri*, Türk Eğitim Derneği, Ankara, 2009.
- TERRANCE, Deal E. and CHATMAN, Reva M.; Learning the Ropes Alone: Socializing New Teachers. In P. Hallinger ve B. Habschmidh (Eds.). *Leadership and School Culture*,1994, s. 71-79.
- TEZGEL, Recep; “Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İnsan Hakları Ve Değer Eğitimi”, II. Uygulamalı Etik Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 18- 20 Ekim 2006.
- TOKER GÖKÇE, Asiye; “Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Dönemlerinde Yaşadıkları Mesleki Sorunlar”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.21, 2013, s.137-156.

- TÜRER, Ali; “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I”, *Abece Dergisi*, Mart-Nisan 2006.
- TÜRKOĞLU, Adil; “Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara 1983, s.211-212.
- UÇAR, Rezzan; “İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri”. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2005.
- UMUR, Zeynep ve DEMİRTAŞ, Hasan; “Aday Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri İle Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.24, S.1, Ocak 2016, s.163-182.
- URAS, Meral; “Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığının Moral, Yenilikçilik, Özerklik, Uyum Ve Problem Çözme Yeterliği Boyutlarına İlişkin Algıları”, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- UŞUN, Salih ve CÖMERT, Dilsüleyman; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.23, S. 2, 2003, s. 125–138.
- UYSAL, Sayit; “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programları”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 11, S.1, Mart 2003, s.121-130.
- ÜSTÜNER, Mehmet; “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C.5, S.7, Bahar 2004. İnternet Adresi: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Ustuner.htm>.

- ÜTE, İsmail Hakkı; “*Öğretmenlikte Adaylık Uygulaması ve Yöneticinin Rolü*”, Yayınlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 1990.
- VAIDEANU, George; “Romania, The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education”, *Pergamon Press*, New-York 1988, s.574.
- VENTER, Joachim; “Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.2, 1987, s.105-110.
- YAN, Hanbing; “Teacher Training In China And A Practical Model: E-Training Community (Etc)”, *Campus-Wide Information Systems Vol*, C.26, S. 2, 2009. s. 114-121.
- YEŞİLYURT, Etem and KARAKUŞ, Mehmet; “Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Karşılaştıkları Problemler”, *International Online Journal of Educational Sciences*, C.3, S.1, 2011, s. 261-293.
- YILDIRIM, Mehmet Cevat; “Temel Eğitim Kursunun Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Çalışma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C.3, S.12, 2012, s. 1877.
- YILDIRIM, Zafer Şirban; “Evaluation Of Novice Teacher Training Program: Şanlıurfa Example(Aday Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirilmesi: Şanlıurfa örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.
- YÖK; Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. and TABACHNICK, B. Robert; “The Development of Teacher Perspectives”, *Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers. Journal of Education for Teaching*, C.11, S.1, 1985, s.1-25.

EKLER

EK I- Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği (Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan)

EK II- Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği (Yöneticilere Uygulanan)



EK I- Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği (Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan)

Sayın Sınıf Öğretmeni,

“Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Eğitimi ve Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları” konulu bilimsel bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla hazırlanan ölçekte, adaylık eğitiminizde yapılan uygulamalarla örgütsel sosyalleşme süreçlerinize yönelik maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin araştırmaya gereken katkıyı sağlayabilmesi, sizlerin ölçekte yer alan maddeleri dikkat ve özenle yanıtlamanıza bağlıdır. Ölçekte yer alan maddelerin herhangi bir doğru veya yanlış yanıtı yoktur. Bunun için size göre en uygun seçeneği işaretlemeniz yeterli olacaktır.

Ölçekten elde edilecek bulgular; yalnızca bu araştırma için bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle ölçek üzerine ad, soyad vb. kimliğinizi açıklayıcı bilgiler vermenize gerek yoktur.

İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

Adres:

Başbağlar Mahallesi
1418 Nolu Sokak
No : 13 Yaren Apt.
Kapı No : 3

24000 MERKEZ/ERZİNCAN

Mahmut MUTLU
Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

E-Mail: mahmutmutlu29@gmail.com

Gsm: 0 (530) 592 22 44

Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

Öğretmenlikteki Hizmet Yılıınız:

() 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve üzeri

<p style="text-align: center;">Sayın Sınıf Öğretmeni, Aşağıdaki ölçekte, mesleğinizin ilk yılında almış olduğunuz aday öğretmenlik süreci ve uygulamaları hakkında maddeler yer almaktadır. Verilen her bir maddenin size ne derece uygun olduğunu gösteren algınızı sağ sütunda yer alan seçeneklerden en uygun olanının karşısına (x) sembolü kullanarak belirtiniz.</p>	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
TEMEL VE HAZIRLAYICI EĞİTİM	1	2	3	4	5
1. Temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.					
2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ana hatlarıyla tanıtılması.					
3. Sosyal çevre ile iletişimde öğretmene gerekli becerilerin kazandırılması.					
4. Yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması					
5. Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının tanıtılması.					
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.					
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamaması.					
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.					
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.					
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.					
11. Aday öğretmen olarak sizin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyiniz.					
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde edindiğiniz bilgi ve becerilerin meslek yaşamınızda size sağladığı katkı.					
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.					
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.					
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği..					
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması..					
UYGULAMALI EĞİTİM					
17. Uygulamalı eğitimde, temel ve hazırlayıcı eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin uygulanma seviyesi.					
18. Uygulamalı eğitim okulunda branşınızla ilgili en az bir öğretmen ve branşla ilgili öğretim materyallerinin bulunması.					
19. Uygulamalı eğitimde rol alan rehber öğretmenin, program süresince sizler için izleme ve yöneltme eylemlerinde bulunma durumu.					
20. Uygulamalı eğitimde rehber öğretmeninizle birlikte derslere girme sıklığınız.					
21. Uygulamalı eğitimde görevle ilgili mevzuatın tanıtımı.					

22. Uygulamalı eğitimde okul ve milli eğitim müdürlükleriyle ilişkilerinizden memnuniyet düzeyiniz.					
23. Uygulamalı eğitimde görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme yapma düzeyiniz.					
24. Uygulamalı eğitimde görevlendirilen rehber öğretmenin yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olma durumu.					
25. Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde sizinle en az altı ay birlikte çalışmaları					
26. Uygulamalı eğitimde okul yönetiminin sizlere eğitiminizle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi.					
MESLEKİ SOSYALLEŞME					
27. Adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin mesleki sosyalleşmenize katkısı.					
28. Adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünün mesleki sosyalleşmenize sağladığı katkısı.					
29. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim programında görev alan eğitimcilerin mesleki sosyalleşmenize katkısı.					
30. Adaylık eğitim sürecinde uygulamalı eğitim aşamasında görevlendirilen rehber öğretmenin mesleki sosyalleşmenize katkısı.					
31. Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aynı sınıfta eğitim gördüğünüz diğer aday memurların mesleki sosyalleşmenize katkısı.					
32. Adaylık eğitim sürecinde almış olduğunuz çevreye uyum seminerinin mesleki sosyalleşmenize katkısı.					
33. Adaylık eğitiminizin öğretmenlik mesleğine bakışınıza olumlu katkısı.					
34. Adaylık eğitiminizin kendinizi eğitim sisteminin etkin bir üyesi olmanıza yapmış olduğu katkı düzeyi.					
35. Adaylık eğitim sürecinde mesleğinizin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyiniz.					

EK II- Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeği (Yöneticilere Uygulanan)

Sayın Yönetici,

“Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Eğitimi ve Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları” konulu bilimsel bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla hazırlanan ölçekte, sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitiminde yapılan uygulamalarla yine aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerine yönelik maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin araştırmaya gereken katkıyı sağlayabilmesi, sizlerin ölçekte yer alan maddeleri dikkat ve özenle yanıtlamanıza bağlıdır. Ölçekte yer alan maddelerin herhangi bir doğru veya yanlış yanıtı yoktur. Bunun için size göre en uygun seçeneği işaretlemeniz yeterli olacaktır.

Ölçekten elde edilecek bulgular; yalnızca bu araştırma için bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle ölçek üzerine ad, soyad vb. kimliğinizi açıklayıcı bilgiler vermenize gerek yoktur.

İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

Adres:

Başbağlar Mahallesi
1418 Nolu Sokak
No : 13 Yaren Apt.
Kapı No : 3
24000 MERKEZ/ERZİNCAN
E-Mail: mahmutmutlu29@gmail.com
Gsm: 0 (530) 592 22 44

Mahmut MUTLU
Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Göreviniz:

.....

Yöneticilikteki Hizmet Yılıınız:

() 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve üzeri

<p>Sayın Yönetici, Aşağıdaki ölçekte, sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitimi ve örgütsel sosyalleşme süreçlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Verilen her bir maddenin sizin algılarınız açısından sınıf öğretmenlerinin adaylık eğitimi ve örgütsel sosyalleşmelerine ne derece uygun olduğunu sağ sütunda yer alan seçeneklerden en uygun olanının karşısına (x) sembolü kullanarak belirtiniz.</p>	HIÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
TEMEL VE HAZIRLAYICI EĞİTİM					
1. Sınıf öğretmenlerine temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.					
2. Sınıf öğretmenlerine Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ana hatlarıyla tanıtılması.					
3. Sınıf öğretmenlerine, sosyal çevre ile iletişimde, kendilerine gerekli becerilerin kazandırılması.					
4. Sınıf öğretmenlerine yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması.					
5. Sınıf öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısının tanıtılması.					
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.					
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması.					
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.					
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.					
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.					
11. Aday öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyi.					
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aday öğretmenlerin kazandığı bilgi ve becerileri meslek yaşamlara sağladığı katkı düzeyi.					
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.					
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.					
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği.					
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması.					
UYGULAMALI EĞİTİM					
17. Sınıf öğretmenlerine uygulamalı eğitimde; temel ve hazırlayıcı eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin uygulama becerisi.					
18. Uygulamalı eğitim okulunda branşla ilgili en az bir öğretmen ve ilgili öğretim materyallerinin bulunması.					
19. Uygulamalı eğitimde rol alan rehber öğretmenin, program süresince adaylar için izleme ve yöneltme eylemlerinde bulunma durumu.					
20. Uygulamalı eğitimde rehber öğretmenle birlikte adayların derslere girme sıklığı.					
21. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenlerine görevle ilgili mevzuatın tanıtımı.					
22. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenleri ve milli eğitim müdürlükleriyle ilişkilerinizden memnuniyet düzeyiniz.					
23. Uygulamalı eğitimde aday sınıf öğretmenlerinin görevle ilgili araştırma, gözlem ve inceleme yapma düzeyi.					
24. Uygulamalı eğitimde görevlendirilen rehber öğretmenin yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olma durumu.					

25.	Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin, değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde aday sınıf öğretmeni ile en az altı ay birlikte çalışmaları zorunluluğuna uyma düzeyleri.					
26.	Uygulamalı eğitimde okul yönetiminin aday sınıf öğretmenlerine eğitimiyle ilgili konularda yardımcı olma düzeyi.					
MESLEKİ SOSYALLEŞME						
27.	Adaylık eğitim sürecinde okul yönetiminin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.					
28.	Adaylık eğitim sürecinde il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünün adayın mesleki sosyalleşmesine sağladığı katkısı.					
29.	Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim programında görev alan eğitimcilerin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.					
30.	Adaylık eğitim sürecinde uygulamalı eğitim aşamasında görevlendirilen rehber öğretmenin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.					
31.	Adaylık eğitim sürecinde temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aynı sınıfta eğitim gördüğünüz diğer aday memurların adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.					
32.	Adaylık eğitim sürecinde verilen çevreye uyum seminerinin adayın mesleki sosyalleşmesine katkısı.					
33.	Adaylık eğitiminin, adayın öğretmenlik mesleğine bakışına olumlu katkısı.					
34.	Adaylık eğitiminin aday sınıf öğretmenini eğitim sisteminin etkin bir üyesi olmasına yapmış olduğu katkı düzeyi.					
35.	Adaylık eğitim sürecinde aday sınıf öğretmenlerinin mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları öğrenme düzeyi.					
<p>Öğretmenlerin adaylık eğitimi ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						