

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

MEB ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ UYGULAMASININ
ÖĞRETMEN BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Taner TÜNAY

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Murat TUNÇBİLEK




Karabük

Haziran-2017

TEZ ONAY SAYFASI

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Taner TÜNAY' a ait "MEB ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ UYGULAMASININ ÖĞRETMEN BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından İŞLETME YÜKSEK LİSANS programı tezi olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı	İmzası
Tez Kurulu Başkanı	: Prof. Dr. Abdullah KARAKAYA	
Danışman Üye	: Yrd. Doç. Dr. M. Murat TUNÇBİLEK	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Hakan Murat ASLAN	

Tez Sınavı Tarihi: 05 /06 / 2017

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

05/06 /2017

Taner TÜNAY

İmzası

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın hazırlanma sürecinde, bana her konuda yardımcı olan, sabırlı ve hoőgörülu tutumuyla, ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danıőmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Murat TUNÇBİLEK' e; tez jürimde yer alan ve önerileri ile yol gösteren, Hocalarım Prof. Dr. Abdullah KARAKAYA ve Yrd. Doç. Dr. Hakan Murat ASLAN' a teşekkür ederim.

Araştırmanın alıőma grubunda yer alan Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçesinde görev yapan İl ve İlçe Yöneticilerine, Maarif müfettiőlerimize, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere, görüşlerini paylaşarak bana yardımcı oldukları için teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama aşamasında, araştırmanın yazımında ve kontrolünde, kısacası araştırmanın her safhasında desteğini ve emeğini esirgemeyen tüm dost ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Taner TÜNAY

Haziran, 2017

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GRAFİK LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İŞE ALIŞTIRMA ORYANTASYON	3
1.1. ORYANTASYON PROGRAMININ AMACI VE ÖNEMİ	4
1.2. ORYANTASYON PROGRAMININ AŞAMALARI	5
1.3. ORYANTASYON PROGRAMI UYGULAMA YÖNTEMLERİ	8
1.3.1. İşletmeyi Tanıtıcı Yayınlar	8
1.3.2. Konferanslar, Açık Oturumlar, Grup Toplantıları	8
1.3.3. Görsel Teknikler	8
1.3.4. İşletme İçi Geziler	8
1.3.5. İlk Amir, Uzmanlar veya Kıdemli Bir İş Gören Tarafından Yürütülen İşe Alıştırma	9
1.4. ORYANTASYON EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	9
1.4.1.Üst Yönetim Desteği	9
1.4.2.Teknolojik İlerlemeler	10
1.4.3.Örgütsel Karmaşıklık:	10
1.4.4. Diğer İnsan Kaynakları İşlevleri	10
1.5. ORYANTASYON EĞİTİMİNDEN BEKLENEN YARARLAR	11
1.5.1. Oryantasyon Eğitimi Öğrenmeyi Çabuklaştırır	11

1.5.2.	Oryantasyon Eğitimi ile Birlikte İş verimliliğinde Artış Olur.....	11
1.5.3.	Oryantasyon Eğitimi İş Görenlerde İşletmeye Karşı Olumlu Tutum Sağlanmış Olur.....	11
1.5.4.	Oryantasyon Eğitimi Gözetimin Azaltılmasını Sağlar	12
1.5.5.	Oryantasyon Eğitimi Örgütte Süreklilik ve Esneklik Sağlar:	12
1.5.6.	Oryantasyon Eğitimi İş görenlere Yarar Sağlar:	12
1.6.	ORYANTASYON EĞİTİM SÜRECİ.....	13
	Başlangıçta Olumlu Bir İzlenim Yaratma	13
	Kişiler Arası Kabulü Artırma	14
	Bireysel ve Örgütsel Performansı Artırma	14
1.6.1.	Oryantasyon Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	14
1.6.2.	Oryantasyon Eğitim Politikası.....	16
1.6.3.	Oryantasyon Eğitiminde Öğrenmenin Psikolojik İlkeleri	18
	1.6.3.1. Motive Etme ve Etkin Eğitim.....	18
	1.6.3.2. Bireysel Farklılıklar	18
	1.6.3.3. Öğrenme Materyalinin Düzenlenmesi.....	19
	1.6.3.4. Uygulama ve Tekrar	19
	1.6.3.5. Geribildirim	19
	1.6.3.6. Transfer	20
1.7.	İŞ BAŞINDA EĞİTİM.....	20
1.7.1.	İş Başında Eğitim Yöntemleri.....	22
	1.7.1.1. Çıraklık Eğitimi.....	23
	1.7.1.2. Stajyerlik	24
	1.7.1.3. İş Rotasyonu	25
	1.7.1.4. Yönlendirme - Koçluk.....	26
	1.7.1.5. Rehberlik (Mentöring).....	27
	1.7.1.6. Davranış Modelleme (Behaviour Modelling).....	29
	1.7.1.7. Eylem Öğrenimi	29
	1.7.1.8. Kilit İşlerin Kullanılması	30

İKİNCİ BÖLÜM

MEB EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANAN ORYANTASYON PROGRAMI DEĞERLENDİRİLMESİ: KARABÜK İLİNDE BİR ARAŞTIRMA

2.	ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ	39
2.1.	ARAŞTIRMANIN AMACI.....	39
2.2.	ARAŞTIRMA SORULARI.....	39
2.3.	ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	40
2.4.	YÖNTEM.....	40
2.5.	ARAŞTIRMA MODELİ	41
2.6.	EVREN VE ÖRNEKLEM	41
2.7.	VERİ TOPLAMA ARACI	43
2.8.	VERİLERİN TOPLANMASI.....	43
2.9.	VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	43
2.10.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
2.10.1.	Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Yaş Değişkeni İle Karşılaştırması.....	45
2.10.1.1.	Yaş Gruplarına Göre Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Beklentisi	46
2.10.1.2.	Yaş Gruplarına Göre Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Beklentisi.....	49
2.10.1.3.	Yaş Gruplarına Göre İletişim, Teknoloji ve Öğrenci Odaklılığı Becerisi Kazanma Beklentisi.....	53
2.10.1.4.	Yaş Gruplarına Göre Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanma Beklentisi	58
2.10.2.	Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Görev Değişkeni İle Karşılaştırılması	62
2.10.2.1.	Görev Gruplarına Göre Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	63
2.10.2.2.	Görev Gruplarına Göre Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	66
2.10.2.3.	Görev Gruplarına Göre İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	71
2.10.2.4.	Görev Gruplarına Göre Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanma Beklentisi	75
2.10.3.	Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Temel Alan Değişkeni İle Karşılaştırılması	79

2.10.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Kıdem Yılı Değişkeni İle Karşılaştırılması	83
2.10.4.1. Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklentisi.....	85
2.10.4.2. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklentisi.....	88
2.10.4.3. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yöneticiler ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı Beklentisi	91
2.10.4.4. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim, Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı Beklentisi.....	94
2.10.5. Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Beklenti Farklılığı.	97
2.11. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ BECERİ KAZANMA BOYUTLARI ARAŞTIRMA AŞAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI (EŞLEŞTİRİLMİŞ T TESTİ ANALİZİ UYGULANMASI).....	99
2.11.1. Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Beklenti Farklılığı Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması	100
2.11.2. Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklenti Boyutlarının Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması	100
2.11.3. İletişim ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Farklılıkları Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması..	101
2.11.4. Meslektaş ve Yöneticilerle İletişim Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Farklılıkları Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması	102
3. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	113
EK 1: Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Kazanılabileceği Düşünülen Becerilerin Faktör Analizi	113
EK 2: Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Kazanılabileceği Düşünülen Becerilerin Faktör Analizi	116
EK 3: Anket Formu	118
ÖZET	121
ABSTRACT.....	123
ÖZGEÇMİŞ	125

SİMGELER VE KISALTMALAR

- An** : Anket
- AÖ** : Aday Öğretmen
- Cins** : Cinsiyet
- ÇS** : Çalışma Süresi
- DÖ** : Danışman Öğretmen
- Değ** : Değişken
- F.B** : Fen Bilimleri
- F** :frekans
- Grv** : Görev:
- GS/S** : Güzel Sanatlar/Spor
- Grp** : Grup
- İl/İlçe Y**: İl İlçe Yönetici
- M** :Müdür
- MM** : Maarif Müfettişi
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- MT** : Mesleki Teknik
- OÖ/SÖ**: Okul Öncesi Sınıf Öğretmeni
- SB** : Sosyal Bilimler

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Oryantasyon Eğitiminin Amaçları	5
Tablo 2. Oryantasyon Planı	6
Tablo 3. Eğitimle İlgili Kararlar Alınırken Göz Önüne Alınacak Faktörler	15
Tablo 4. Oryantasyon Eğitiminin Örgüt İçin Gerekli Olduğu Aşamalar	15
Tablo 5. Oryantasyon Eğitim Programlarının Başarı İlkeleri	17
Tablo 6. İş Başında Eğitim Yarar ve Sakıncaları	21
Tablo 7 Koçluk Sürecinin Çalışma ve sosyal Hayata Kazandırdıkları	27
Tablo 8. Mentörlük İlişkisinin Kariyer Açısından ve Psikolojik Açından İşlevleri	28
Tablo 9. Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Bilgiler (n=400)	42
Tablo 10. Yaş Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	47
Tablo 11. Yaş Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	51
Tablo 12. Yaş Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	55
Tablo 13. Yaş Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	59
Tablo 14. Görev Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı	64
Tablo 15. Görev Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı	68
Tablo 16. Görev Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	73

Tablo 17. Görev Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Bakış Açısı.....	77
Tablo 18. Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	85
Tablo 19. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	88
Tablo 20. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yöneticiler ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı.....	91
Tablo 21. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı.....	94
Tablo 22: Cinsiyet Gruplarının Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Beceri Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı.....	98
Tablo 23. Eşleştirilmiş Örnek İstatistikleri	99
Tablo 24. Eşleştirilmiş T Testi	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	35
Şekil 2: Araştırma Modeli	41



GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Yaş Gruplarının Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	48
Grafik 2 Yaş Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	52
Grafik 3 Yaş Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	56
Grafik 4. Yaş Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	60
Grafik 5.Görev Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı	65
Grafik 6. Görev Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı	69
Grafik 7. Görev Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	74
Grafik 8. Görev Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Bakış Açısı.....	78
Grafik 9. Temel Alan Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	81
Grafik 10. Temel Alan Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	82
Grafik 11. Temel Alan Gruplarının İletişim ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	82
Grafik 12. Temel Alan Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	83

Grafik 13. Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı.....	87
Grafik 14. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	90
Grafik 15. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı	93
Grafik 16. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı	96



GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve küreselleşme süreci ile birlikte, sert rekabet koşulları ile karşı karşıya kalan iş örgütleri varlıklarını sürdürebilmek için rekabet güçlerini artırmak durumundadır. Gelişen teknolojiye ayak uydurarak diğer işletmelerle rekabet edebilmek için; nitelikli, devamlılığı olan, kendini yenileyerek gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilen, sürekli öğrenen bir örgüt yapısı oluşturmak gerekir. Çağımız iş dünyasının içinde bulunduğu rekabet ortamında, en önemli rekabet gücünün insan kaynağı olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle rekabet gücü için gerekli olan etkili ve devamlı bir işgücünü oluşturma sürecinin başlangıç aşamasını iş gören tedariki ve seçimi oluşturacaktır. Personel seçim sürecinin tamamlanmasıyla birlikte, en doğru aday işe alınmış olabilir. Her ne kadar en uygun aday seçilmiş olsa da işe başlatma kararı verdiğimiz iş görenin görevini teorik ve pratik anlamda eksiksiz başarılı bir şekilde yürütebileceğini düşünemeyiz. Bu nedenle yeni iş görene işletmeyi, iş arkadaşlarını, işi bir sistem dâhilinde tanıtmak, ona yapacağı işi göstererek, işine alıştırmak mutlak olarak gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreç İşe Alıştırma(Oryantasyon)süreci olarak adlandırılmaktadır.

Oryantasyon eğitim süreci, iş dünyasında işletmeler tarafından iş görenlerine yönelik uygulanmakla birlikte, Kamuda Aday Memur Yetiştirme süreci olarak uygulanmaktadır. Bu süreç çerçevesinde, memuriyete atanma ile birlikte meslekte ilk yıl aday memur olarak geçirilmekte, bu oryantasyon süreci başarı ile tamamlandığı takdirde asli memurluğa atamaları gerçekleştirilmektedir. Memurluk sürecinde uygulanmakta olan bu aday memur oryantasyon eğitimi 2016 yılı Şubat ayına kadar MEB teşkilatına atamaları gerçekleşmiş olan aday öğretmenler içinde uygulanmaktadır. Bu eğitim genel memur yetiştirme beceri ve yeteneklerini içermekte olan bir oryantasyon sürecidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin bilgi beceri ve

yeterliliklerini kazandırmaya yönelik değildir. 2016 şubat ayından itibaren uygulanmakta olan Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci uygulaması oryantasyon süreci öğretmen yetiştirme ve uyumu açısından bakıldığında ne kadar verimli olduğunun tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi çalışmamıza konu alınmıştır.

Araştırmamızın birinci bölümünde; işe alıştırma, oryantasyon kavramı, amacı ve önemi, aşamaları ve uygulama yöntemleri, beklenen yararlar, oryantasyon eğitim süreci, ve iş başında eğitim kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırmamızın ikinci bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarında uygulanan oryantasyon programı ve iş yaşamında uygulanan oryantasyon programı genel olarak incelenmiş, Milli Eğitim Bakanlığı aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesine yönelik araştırmanın çerçevesi oluşturularak buna yönelik veriler üzerinden yorumlamalar yapılmış, elde edilen bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde sonuç ve öneriler paylaşılmıştır. Araştırmamızın yöntemi istatistiksel nicel analiz yöntemine dayanmaktadır. Nicel verilerin toplanması amacıyla beşli likert tipi ölçek geliştirilmiş ve araştırma sahasına uygulanmıştır. Çalışma kapsamında mesleğin çeşitli kademelerinde bulunan öğretmenlerin bakış açıları arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmamız Milli Eğitim Bakanlığı, aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasına uygun olarak iki aşamadan oluşmuştur. Bu iki aşamadan birincisi teorik öğrenme ve izleme süreci içerisinde, diğeri ise alanda bağımsız ders uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler yorumlandığında Araştırmamızın birinci aşamasında bütün tarafların yetiştirme sürecine yüksek düzeyde olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında en düşük beklenti içinde olan tarafın öğretmen grubu, en yüksek beklenti içinde olan grubun yönetici grubu olduğu görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında elde edilen veriler incelendiğinde, tarafların aday öğretmen yetiştirme sürecine bakış açılarında, birinci aşamaya oranla düşüş olduğu görülmüştür. En düşük beceri kazanım beklenti düzeyinin aday öğretmenlerde en yüksek beceri kazanım beklenti veri ortalamalarının danışman öğretmenlerde karşımıza çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında elde edilen verilerin ortalamasının üzerinde olduğu fakat araştırmanın ikinci aşamasında düşüş gösterdiği görülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İŞE ALIŞTIRMA ORYANTASYON

Oryantasyon sözcüğü, Türk Dil Kurumu sözlüğünde yönlendirme, belli bir konuda yetiştirme, eğitime olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Bir başka tanıma göre işe alıştırma “yeni iş görenlerin işlerine, iş arkadaşlarına ve örgüte iş başı yaptırılmadan önce ya da yaptırılmasıyla birlikte tanıtımı ve uyumu sürecidir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Bingöl, 2014: 274); (Örücü ve Yumuşak, 2005: 6).

Özdemir, oryantasyon eğitimini; çalışanların yeni bir işletmeye veya aynı işletmede farklı bir göreve transferi olduğunda iş çevresi, işletme kültürü, rol beklentileri ve sorumlulukları, genel iş kuralları, kurumsal işletme olanakları, yönetici ve işlemlerle tanıştırılması şeklinde açıklamaktadır (Özdemir, 2006: 2).

Küresel rekabetin yoğun olduğu günümüzde her alanda teknolojik, ekonomik, sosyal açıdan değişim ve gelişimler meydana gelmekte ve iş dünyasını da büyük ölçüde etkilemektedir. İşletmeler, bu değişim ve gelişimlere ayak uydurmak, çağın gereklerine uygun çözümler üretmek zorundadır. Günümüz teknolojisinde “yeni” ulaşılan çoğu bilgiler yerlerini çok çabuk bir şekilde, bazen de anlık olarak başka bilgilere bırakmaktadır. İşletmelerin sağlıklı örgütlenebilmeleri ve küresel rekabetin hâkim olduğu piyasalarda sürekliliğini sağlamaları bu değişime uyum sağlayabilmelerini gerektirmektedir. Bu değişime uyum sağlayarak varlığını devam ettirebilmenin en etkin yolu da eğitimden geçmektedir. İşletme, iş stratejileri, iş basamakları gibi hususlarda eğitim programları organize edip, iş görenlerin işe ve işletmeye adaptasyon sürecini kolaylaştırmalıdır. İşletmenin verebileceği en önemli

eğitimlerin başında oryantasyon / işe alıştırma eğitimi gelmektedir (Günay, 2010: 42-43).

1.1. ORYANTASYON PROGRAMININ AMACI VE ÖNEMİ

Oryantasyon eğitimi; iş görenin yürüteceği yada yürütmekte olduğu işe yönelik olarak, performansını artırma çalışmalarıdır. Mevcut işler için gereken bilgi ve yeteneklerle donatılmış iş gören yetiştirmek için planlanır. Bir iş görene, işi ile ilgili makine ve teçhizatı nasıl kullanacağını veya bir yöneticiye, üretimi nasıl planlayacağını göstermek oryantasyon eğitimi ile ilgilidir. İş görenlerin niteliklerinin geliştirilerek, hedefleri yakalama başarısı göstermelerine yönelik, mesleki ve kişisel olarak geliştirilmesinin hedeflendiği insan kaynakları yönetimi alanında oryantasyon eğitimi, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki şekilde tanımlanabilir. Oryantasyon eğitimi, bireysel olarak tanımlandığında iş görenin amaçlarına ulaşma bilgi beceri ve yetenek ve motive olma yönünden başarısının yükseltilmesine yöneliktir. Örgüt açısından bakıldığında ise oryantasyon eğitimi, örgütün bilgi beceri yetenek ve verimlilik açısından var olan başarısının yükseltilmesini amaçlayan yönetim araçlarının bütünüdür (Atılğan, 2005: 133); (Yıldız, 2014: 6). Oryantasyon eğitiminin amacı, iş görenin görevini yerine getirirken ihtiyaç duyduğu becerileri kazanması ve iyileştirmesini sağlamaktır. Oryantasyon eğitimi aynı zamanda bugünün ötesinde uzun vadede rekabet edebilmeyi hedeflemekte çalışanların hızla kendini geliştiren işletmeye uyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Örgütün strateji ve planlarını geliştirme, performansına göre gözden geçirme süreçlerini uygulama, uzun vadeli takım gelişmesini sağlamaya yöneliktir (Bingöl, 2014: 280).

İşletme kar elde etme temeli üzerine kurulmuştur. Oryantasyon eğitimi, işletmenin kuruluş amacı olan kar elde etme ve verimli üretim işlevini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. İşletme, sürekli gelişen ve yenilenen teknolojinin oluşturduğu rekabet ortamında varlığını sürdürebilmek için, kullandığı teknolojiyi yenilemek durumundadır. Oryantasyon eğitimi sürecini kullanarak, yenilenen teknolojiye çalışanlarının uyumunu sağlamalıdır. İşletmenin teknolojisini yenilemesi, ürettiği ürünün kalite ve miktarını da artıracak, araç gereç bakımını daha iyi yaparak, iş kazaları azalması ile birlikte ana amaç olan karlılığın arttırılması sağlanacaktır.

Genel itibariyle örgütlerin artan oryantasyon eğitimi çabalarından beklentileri Tablo1 sıralanmıştır.

Tablo 1. Oryantasyon Eğitiminin Amaçları

S.No	Oryantasyon Eğitiminin Amaçları
	Yüksek Performans
	Yüksek kalite ve verimlilik.
	İş gücü esnekliğini artırma
	Çalışanların işverenin değerlerine bağlılığı,
	İş gören dönüşümünü ve devamsızlığı azaltma
	Örgüt stratejisini destekleme
	Daha az hata, daha düşük oranda iş kazaları
	Daha az kontrol ve gözetim gerekliliği
	İş tatmini ve motivasyonu yüksek çalışanlar.
	Çalışanların özgüven yükselmesi.

Kaynak: (Atılğan, 2005: 133); (Bingöl, 2014: 282)

1.2. ORYANTASYON PROGRAMININ AŞAMALARI

İşe yeni başlayan çalışanlara, belirli program dâhilinde işe alıştırma çalışmalarının yapılması hem uyumsuzluğu önler hem de programın amaçlarını gerçekleştirmesini sağlar.

İşe yeni başlayan personeli karşılamaya hazırlanmak, karşılama yapmak, görev yapacağı departmanının işleyişi hakkında bilgilendirme yapmak, çalışacağı iş görenlerle tanıştırmak, işletmenin sahip olduğu özellikler hakkında bilgi vermek, işletme ile ilgili genel bilgiler vermek, personelin yararlanabileceği hizmetler ve yaptığı iş ile ilgili bilgiler vermek için en az bir haftalık süre ayrılması önemlidir. Oryantasyon programının nasıl oluşturulacağı, ne tür yöntemler kullanılacağı, işyerinin büyüklüğüne, istihdam koşullarına, işletmenin sahip olduğu olanaklara, istihdam edilen personelin sayısına, niteliğine ve eğitimcilere göre farklılık gösterir. Oryantasyon eğitimi, bir program doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Oryantasyon eğitiminin uygulama aşamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Oryantasyon Planı

İŞGÖRENİN ADI SOYADI: İŞE BAŞLAMA TARİHİ:		ÜNVANI:
1. Yeni Personeli Karşılama Hazırlanmak	a) Personelin yaş, cinsiyet, deneyim ve eğitim bilgilerini gözden geçiriniz.	
	b) İş tanımlarını hazırlayınız.	
	c) İş yerini düzenleyiniz, araç-gereçleri hazır bulundurunuz.	
2. Yeni Personeli Karşılama	a) İş görene güler yüzle “hoş geldiniz” deyiniz.	
	b) İş görene olan ihtiyacınızdan söz ediniz.	
3. Yeni Personele Karşı Gerçek İlgi Göstermek	a) İş görene ev ve ulaşım durumunu sorunuz.	
	b) Avansa ihtiyacı olup olmadığını sorunuz.	
4. İşletme İle İlgili Bilgiler Vermek	a) İşletmenin ana hedeflerini ve felsefesini anlatınız	
	b) Politikalarını açıklayınız.	
	c) İşletmenin ürettiği mal ve hizmetler ile ilgili bilgi veriniz.	

Tablo2.Devam

5. Yeni Personelin Çalışacağı Birimin İşlevlerini Anlatmak	a) Birimde yapılan işleri açıklayınız.
	b) Personelin pozisyonunu anlatınız.
	c) Kimden emir alacağını ve kime emir vereceğini bildiriniz.
6. Çalışma Kurallarını Bildirmek	a) İşe geliş ve çıkış saatlerini belirtiniz.
	b) Dinlenme ve yemek saatlerini açıklayınız.
	c) İş güvenliği kurallarını ve ilgili araçları nasıl kullanacağını anlatınız.
	d) İzin alma kurallarını belirtiniz.
	e) Telefondan nasıl faydalanacağını belirtiniz.
	f) Yararlanabileceği sosyal yardım ve hizmetleri bildiriniz.
	g) Ona ücret ödeme usullerini anlatınız.
7. Yeni Personeli İş Arkadaşları İle Tanıştırmak	a)Öncelikle yeni iş görenin adını çalışma arkadaşlarına bildiriniz.
	b) Birlikte çalışacağı iş görenlerin isimlerini ve görevlerini yeni iş görene bildiriniz.
	c) Kıdemli personelden birine onunla yemeğe götürmesini isteyiniz.
8. Yeni Personele Şu Şekilde İşini Öğretiniz	a) Yeni personeli işe hazırlayınız.
	b) İşin adımlarını gösteriniz.
	c) İş performansını deneyiniz.
	d) Personelin çalışmasını izleyiniz ve hatalarını düzeltiniz.
9. İzlemek	a)Yeni personelin gelişip gelişmediğini denetleyiniz.
	b) Onu soru sormaya cesaretlendiriniz.
	c) Geliştikçe ve hataları azaldıkça gözetimi seyrekleştiriniz.

Kaynak: (Bingöl, 2014: 277)

1.3.ORYANTASYON PROGRAMI UYGULAMA YÖNTEMLERİ

Oryantasyon programında, özellikle işletmeye ait veya işe yeni başlayan tüm çalışanları ilgilendirecek genel bilgilerin verilmesinde yararlanılan başlıca yöntem ve araçlar (Bingöl, 2014:278-279):

1.3.1. İşletmeyi Tanıtıcı Yayınlar

İşe yeni alınan işgörenlere işletmeyi tanıtmayı hedefleyen, işletme ile ilgili tanıtıcı bilgilerin bulunduğu; yayın, klavuz kitapçık, broşür gibi dökümanlar temin edilir. Bu dökümanlar yardımıyla, yeni iş görenin işletmeyi ve işletmede yapacakları işlerini tanımaları sağlanır.

1.3.2. Konferanslar, Açık Oturumlar, Grup Toplantıları

İşe yeni alınan iş görenlerin sayısının fazla olması ve bu kişilere eğitim programı uygulanacağı durumlarda konferans grup toplantıları ve açık oturum gibi eğitim programları tercih edilebilir. Yeni iş görenlere bireysel olarak eğitim verilmesi yerine grup halinde eğitime almak kaynak tasarrufu sağlar. Bununla birlikte, eğitimde birlik ve tutarlılık sağlanmış olur. Konferans, açık, oturum, grup toplantıları gibi eğitim programlarında görsel anlatım ve eğitim sonunda soru cevap yöntemleri kullanıldığı takdirde eğitime katılan personelin ilgisi açık tutulmuş ve verim artırılmış olur.

1.3.3. Görsel Teknikler

Görsel teknikler kullanılırken; Film, power point sunuları, fotoğraflar, işletmeyi tanıtıcı plan ve haritalar vb. bu tekniğin içinde yer alan eğitim materyalleri tercih edilebilir. Kullanılan bu eğitim metaryalleri vasıtasıyla işletmeye yönelik bilgiler verilir. Sunum esnasında bir sunucu görevlendirilerek, sözlü olarak tanıtım açıklamalarda bulundurulur.

1.3.4. İşletme İçi Geziler

Rehber eşliğinde, işletme bölümlerinin yeni işe alınan işgörenlere gezdirilmesi, işletme içinde yapılan faaliyetleri, faaliyet esnasında karşılaşılan durumları ve iş çevresini tanımak açısından olumlu olacaktır. İş gören, işletme ile ilgili varsa bulunan endişe ve sorularına da cevap almış olacaktır.

1.3.5. İlk Amir, Uzmanlar veya Kıdemli Bir İş Gören Tarafından Yürütülen İşe Alıştırma

İşe yeni alınan iş görenlerin bireysel olarak işe uyumunu gerçekleştirmek ve yürütecekleri görevleri görmelerini sağlamak amacıyla üst yönetici, uzman bir kişi ya da kıdemli bir çalışan tarafından eğitim verilebilir. Bu eğitim, işe yeni başlayan iş görene iş yeri gösterilip, çalışma arkadaşları ile tanıştırılması şeklinde gerçekleşebilir. Daha sonra işini nasıl yapacağı kişiye bir plan dâhilinde öğretilir. Böylece iş görenin endişe ve soruları cevaplanmış, olumlu bir izlenim oluşmuş olur.

İşe alıştırma eğitiminin amacına ulaşması, yetişkinlere yönelik, hayat boyu öğrenme ve öğretme-öğrenme ilkelerini dikkate alan bir yaklaşımla iş görenin bulunmuş olduğu yaş seviyesi sosyal kültürel düzeyi dikkate alınarak uygulamaya konulan bir oryantasyon eğitimi ve geliştirme süreci doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile mümkündür.

1.4. ORYANTASYON EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Oryantasyon eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve amacına ulaşabilmesini işletme içi veya işletme dışı olmak üzere bir takım faktörler etkilemektedir. Süreci etkileyen faktörler (Bingöl, 2014: 284-285); (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 222):

1.4.1. Üst Yönetim Desteği

Üst yönetimin desteği, oryantasyon eğitiminde en önemli unsurdur. Üst yönetim tarafından verilen destek eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlamakla birlikte, çalışanlar tarafından da herhangi bir kuşkuyla yer kalmaksızın kabullenilir. Üst yönetimin desteği ile birlikte, oryantasyon faaliyetlerinde aktif olarak rol alması ve oryantasyon faaliyetleri için gereken kaynakları sağlaması daha olumlu karşılanacaktır. Üst yönetimle birlikte tüm yönetim kademeleri ve uzman personelin oryantasyon çalışmalarına dahil olması sağlanmalıdır.

1.4.2. Teknolojik İlerlemeler

Oryantasyon eğitimini en fazla etkileyen faktörün teknoloji faktörü olduğu, bunun temelinde de bilgisayar ve internetin yer aldığı görülmektedir. Bilgisayar ve internetin getirmiş olduğu imkanlar, yeni fırsatlar ortaya koymaktadır.

1.4.3. Örgütsel Karmaşıklık:

Yönetim kademelerin azaltıldığı, yatay örgüt yapılarının kullanıldığı günümüz işletme yapılarında, iş görenlerin ve bölümlerin yerine getirmesi gereken görevler artmış ve daha karmaşık bir hale gelmiştir. Teknolojide meydana gelen değişim ve gelişimler, yapılması gereken görevlerin artması çalışanların da sürekli kendilerini geliştirmeleri ve bu görevlere uyum sağlamaları için yenilenmeleri gereğini doğurmuştur. Bu gereklerin yerine getirilmesiyle birlikte, karmaşıklık azalacak ve iş başarıma düzeyinde artış sağlanması gerçekleşebilecektir.

1.4.4. Diğer İnsan Kaynakları İşlevleri

Diğer insan kaynaklarının işlevlerinin yerine getiriliş biçimi, oryantasyon faaliyetlerinin gerçekleştirilme tarzını etkileyecektir. Örneğin, seçim ve yerleştirme faaliyetleri sonucunda, gelişim düzeyi az personel işe alınmışsa, oryantasyon faaliyetleri yoğun bir şekilde yapılması gerekecektir. Seçim ve yerleştirme faaliyetleri yerine getirilirken, düşük ücret politikası güdüldü ise, yine düşük nitelikli personel istihdamı nedeniyle yoğun bir şekilde oryantasyon faaliyeti yerine getirilmesi gerekecektir.

1.5. ORYANTASYON EĞİTİMİNDEN BEKLENEN YARARLAR

Oryantasyon eğitiminde beklenen yararlar; öğrenmeyi çabuklaştırma, verimlilikte yükselme, işletmeye karşı olumlu tutum, denetimin azalması, örgütte süreklilik ve esneklik, iş görenlere yarar sağlaması olup; bunlar (Bingöl, 2014: 286-287); (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 221); (Çetin, Arslan ve Esra, 2014,: 83):

1.5.1. Oryantasyon Eğitimi Öğrenmeyi Çabuklaştırır

Oryantasyon eğitimi belirli bir program çerçevesinde tasarlanarak yapıldığı takdirde, öğrenme süresi kısılacak ve öğrenme çabuklaşacaktır. Bu da işletmenin hedef aldığı iş görenin, hızlı bir biçimde üretim verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. İş görenin ise öğrenme düzeyi kısa bir zaman içinde artacak ve istenilen düzeye gelecektir.

1.5.2. Oryantasyon Eğitimi ile Birlikte İş verimliliğinde Artış Olur

Oryantasyon eğitimi faaliyetleri personelin bilgi, beceri ve yeteneklerinin artırılmasına yönelik faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerle birlikte çalışanların iş başarısında artış sağlanır. Oryantasyon eğitimi faaliyetleri, işletmeye yeni giren iş görenlerle birlikte, hali hazırda çalışmakta olan diğer personele de uygulanmakta dolayısıyla tüm bu iş görenlerin iş verimliliğinde artış sağlanmaktadır. Böylelikle işletme tarafından hedeflenen üretim kalite ve verimliliğe de olumlu katkı sağlanmış olur.

1.5.3. Oryantasyon Eğitimi İş Görenlerde İşletmeye Karşı Olumlu Tutum Sağlanmış Olur

Oryantasyon eğitimi faaliyetlerinin hedefi, iş görenin işletmeye bakış açısında varsa endişe ve sorularını gidermek olmalıdır. Yapılan oryantasyon eğitimi faaliyetlerinde bu hedefe yönelik çalışmalar yapıldığında iş görenlerin işletmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmış olur.

1.5.4. Oryantasyon Eğitimi Gözetimin Azaltılmasını Sağlar

Oryantasyon eğitimi faaliyetleri, planlı bir şekilde uygulandığı ve istenilen verim elde edildiği durumlarda iş görenin işi doğru gerçekleştirme olasılığı artırılmış olur. Dolayısıyla sık bir denetim ihtiyacı ortadan kalkar. Aynı zamanda oryantasyon eğitimi birlikte kendini denetleme yeteneğinde gelişme sağlanabilir.

1.5.5. Oryantasyon Eğitimi Örgütte Süreklilik ve Esneklik Sağlar:

Gelişen teknoloji ve rekabet ortamı ile birlikte işletme varlığını sürdürebilmek için hızla ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlamak zorundadır. Bu nedenle, iş yaşamı içerisinde karşılaşılabileceği durumlara ilişkin çözümler üretmelidir. İşten ayrılan personelin yerine yenisinin işletme bünyesinden karşılanabilmesi ve işlerin aynı verimlilikte sürdürülmesi çok önemlidir. Bunu başarabilmek için işletmede gerektiğinde başka görevleri yerine getirecek personelin yetiştirilmesi ve bu personelin işin gereklerine göre yer değiştirilmesi sağlanabilir. Bunun için işletmenin personelini başarılı bir oryantasyon eğitimi faaliyetlerinden geçirmesi sağlanmalıdır.

1.5.6. Oryantasyon Eğitimi İş görenlere Yarar Sağlar:

Oryantasyon eğitimi faaliyetleri ile birlikte iş görenler, yeni bilgi ve beceriler kazanmış olurlar. Kazandıkları bu bilgi ve becerilerle birlikte, iş gücü piyasasındaki değerlerine değer katmış olurlar. Dolayısıyla çalışmış oldukları işletmelerde iş güvencelerini sağlamış olurlar. Bununla birlikte kazanmış oldukları yeni bilgi ve beceriler onların ileriki iş yaşamlarında terfi etmelerine de katkı sağlar.

Bütün bu yararları ile birlikte oryantasyon eğitimi, işletmede karşılaşılan bütün sorunların çözümünde fayda sağlamaz. Özellikle işletme yapısındaki bozukluklar nedeniyle ortaya çıkan sorunlar ve yanlış personel yerleştirmenin sorunları

oryantasyon eğitimi ile giderilemez. Oryantasyon eğitiminden beklenen yararlar Tablo 3 de gösterilmiştir.

1.6.ORYANTASYON EĞİTİM SÜRECİ

Oryantasyon sürecinin asıl amacı, çalışanın yeni göreve başladığı işletme ve işine uyum sağlayarak, sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olmaktır. Personel tedarik sürecini başarıyla geçerek işe alınan iş gören, işverenin hızlı ve etkin verimlilik beklentisi içinde olduğu düşünüldüğünde, bu beklentiyi karşılayabilmek için planlı bir eğitim sürecinden geçirilmelidir. Bu eğitimle birlikte, iş görenin işe başlatılmadan önce motivasyonunun sağlanması bir gerekliliktir. İş gören öncelikle ait olma duygusunu hissetmelidir. İşletmedeki diğer iş görenlerin de onu kabullenerek gruba bağlılık duygusunu kazanmalarına yardımcı olmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle iş görenin vakit geçirmeden diğer iş görenlerle uyumu, işletme ve işletmede yerine getireceği işlerle hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. İşte bu noktada oryantasyon eğitimi ile iş görenin işi kısa sürede kavraması, iş yerine karşı güven duygusu geliştirmesi, güven duygusu ile birlikte de kuruma bağlılık ve hızlı bir şekilde adaptasyonunun sağlanması amaçlanmaktadır (Yenilmez, Kaya, Balçık ve Dolgun, 2016: 135). Titizlikle tasarlanmadan hazırlanan bir program ya da özensiz bir karşılama ve tanışma iş gören üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Boylu ve Karakaş, 2011: 63).

Küresel rekabet ortamında varlığını sürdürmek isteyen bir işletme, kurumsal bir yapı oluşturmak zorundadır. Bu yapının gereği olarak işe başlattığı personeline vizyonunu, misyonunu varlığını sürdürebilmek ve rekabet edebilmek için uyguladığı strateji ve politikalarını, kurum kültürünü hissettirmeli ve benimsetmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için de etkili ve planlı bir oryantasyon süreci uygulamak zorundadır. Bunu sağlamanın yolları şunlardır:

Başlangıçta Olumlu Bir İzlenim Yaratma

İlk iş günü çalışan için çok önemlidir. Çalışan personelde, yeni başladığı iş için oluşabilecek olumlu veya olumsuz izlenimler onun performansını ve verimliliğini

doğrudan etkileyecektir. İşletme açısından bakıldığında bu durum yeni işe başlayan personelinin iş devamlılığını yitirmesine kadar giden bir sürece uzanabilir. Bu nedenle işe başlanılan ilk gün iyi planlanmış bir oryantasyon eğitimi iş görenin işletme, işveren, iş arkadaşları ve diğer faktörlerle ilgili olumlu izlenim kazanması ve daha kolay uyum sağlamasında büyük katkı sağlar(Bingöl, 2014: 275).

Kişiler Arası Kabulü Artırma

İşe alıştırmanın başlıca hedeflerinden biri de iş görenin tek başına kalma ve faydalı olamama duygusuna kapılmasını engellemektir. Başka bir ifadeyle iş görenin diğer iş görenlerle uyumunu sağlamak ve ait olma duygusunu kazandırmaktır. Böylelikle yeni iş görenin, diğer iş görenler tarafından kabulü ve benimsenmesi sağlanır (Bingöl, 2014: 275).

Bireysel ve Örgütsel Performansı Artırma

Amaca odaklanmış ve etkili bir işe alıştırma programı güvenlik, güven duyma ve aidiyet duygusu oluşturarak işe yeni başlamış iş görenin adaptasyon problemlerini en aza indirmektedir. Böylece yeni iş görenin işletmenin değerlerine ve amaçlarına daha fazla bağlılık duyması da sağlanır. İyi hazırlanmış ve ilk günden iş göreni kazanmaya yönelik olarak ortaya konmuş bir işe alıştırma programı ile bu problem büyük ölçüde ortadan kaldırılabılır (Bingöl, 2014: 274-275) .

İşe Alıştırma eğitim sürecinin başarılı olabilmesi için öncelikle eğitim ihtiyaçları belirlenmeli, ihtiyaçlara uygun eğitim politikası oluşturularak amaçlar geliştirilmeli, eğitim geliştirme yöntemi seçilmeli, eğitim programı planlanmalı, programın uygulamasının ardından da sağlıklı bir şekilde değerlendirme yapılmalıdır (Kaya, 2007: 26).

1.6.1. Oryantasyon Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

İşletmeler değişen ve gelişen bir çevrede faaliyetlerini sürdürmektedirler. Varlıklarını sürdürebilmek için, bu değişen ve gelişen çevreye uyum sağlamaları

gerekmektedir. Bunun yolu da oryantasyon eğitiminden geçmektedir. Bu nedenle eğitim ihtiyacının belirlenmesi oryantasyon eğitimi geliştirmenin temel taşıdır (Çetin, Arslan ve Esra, 2014: 89) Eğitimin etkili olabilmesi için, mesleğin gerektirdiği yetenek, bilgi ve becerilerin neler olduğu, iş görenin bu yetenek, bilgi ve becerilerden hangilerine sahip olduğu ve düzenlenmesi planlanan eğitim ile hangi ihtiyaçların karşılanabileceği konusu araştırılmalıdır. Bu araştırmalar sonucunda eğitim ihtiyaçları belirlenmiş olacaktır.

Oryantasyon eğitim gereksinimlerinin belirlenmiş olmasından bu ihtiyaçların tam olarak karşılanacağı anlamı çıkarılmamalıdır. Oryantasyon eğitimlerinin uygulanması işletme için kaynak gerektirecektir. Hiç bir işletme sınırsız kaynaklara sahip değildir. Dolayısıyla oryantasyon eğitimlerini de bu sınırlılıkları göz önünde bulundurarak uygulayacaktır. Özellikle eğitime ihtiyacı olan personelin ve yetersizlik alanlarının tespit edilmesi uygulama için gereklidir (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 225). Bu uygulamalara karar verirken, bir takım faktörler göz önünde bulundurulacaktır. Bu faktörler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitimle İlgili Kararlar Alınırken Göz Önüne Alınacak Faktörler

S.No	Faktör
1	Üst yönetimin tercihleri
2	Para
3	Zaman
4	Somut sonuçların olasılığı
5	Eğiticilerin kabiliyetleri ve motivasyonları.

Kaynak: (Bingöl, 2014: 296)

Oryantasyon eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile birlikte örgüt içinde oryantasyonun gerekli olduğu aşamalarda tespit edilmiş olur. Oryantasyon eğitiminin örgüt için gerekli olduğu aşamalar Tablo4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Oryantasyon Eğitiminin Örgüt İçin Gerekli Olduğu Aşamalar

S. No	Oryantasyon eğitiminin bir örgüt için gerekli olduğu aşamalar
-------	---

1	İşe yeni alımlar
2	Görevler arasında, yer değiştirmeler
3	Görevde yükselme
4	Yeni makine teçhizat kullanımı
5	Yeni süreçler
6	Yeni kurallar, standartlar ve uygulamalar
7	Yeni ilişkiler ve yetkiler
8	Standartların idamesi
9	Esnekliğin idamesi.

Kaynak: (Atılgan, 2005: 136)

1.6.2. Oryantasyon Eğitim Politikası

Oryantasyon eğitim politikası, işletmelerde oryantasyon eğitimi faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, ulaşılmak istenen amaçlarla, bu amaçların gerçekleştirilmesi için yapılacak çalışmalarını gösterir. Yapılacak olan eğitim plan ve programları, oryantasyon eğitim politikası doğrultusunda oluşturulacaktır. Böylece işletmede yapılması planlanan oryantasyon eğitim faaliyetleri, zaman ve para kaybına neden olmayacaktır (Bingöl, 2014: 295).

İşletme, çalışanlarının bilgi beceri ve yeteneklerini geliştirme ve iyileştirmelerine yönelik oryantasyon eğitim faaliyetlerinde bulunmadığı takdirde, diğer işletmelerle rekabet etme, dolayısıyla varlığını sürdürebilme eğilimi zarar görür. Bu yüzden işletmeler, geleceğin teknolojisine uyum sağlayarak, üretim ve verimliliği yükseltecek ve varlığını sürdürmesine katkıda bulunacak insan kaynaklarına sahip olmalıdır. Bu yöndeki oryantasyon eğitimi faaliyetlerinde süreklilik sağlamalıdır. İşletme bu oryantasyon eğitimi faaliyetlerini, stratejik planları doğrultusunda, uzun dönemli hedeflerini gerçekleştirecek şekilde belirlemelidir. Oryantasyon eğitim faaliyetlerinin başarılı olabilmesinde, bütün yöneticilerin fikirlerinin alınması önemli bir faktördür. Geçmişten bu yana düşülen bazı yanılgılar, işletmenin karşılaşmış olduğu tüm sorunların eğitimle çözülebileceği düşüncesidir. Eğitim faaliyetleri planlanırken bir takım sorunların da yönetim hataları, motivasyon eksikliği,

ödüllendirme hataları ve teknoloji kullanım eksikliğinden ileri gelebileceği unutulmamalıdır (Atılğan, 2005: 134)

Oryantasyon eğitim faaliyetlerinin başarısı için bazı ilkelerin üzerinde önemle durulmalıdır. Bu ilkeler **Tablo:5** te sunulmuştur

Tablo 5. Oryantasyon Eğitim Programlarının Başarı İlkeleri

S.No	Oryantasyon Eğitim Programlarının Başarı İlkeleri
1	Organizasyonda farklı görev ve fonksiyonlara yönelik kapsamlı oryantasyon eğitim programları uygulanmalı.
2	Organizasyonda tüm çalışanlar potansiyel kariyere sahip elemanlar olarak kabul edilmeli.
3	Oryantasyon eğitim programı düzenli aralıklarla sürdürülmeli.
4	Oryantasyon eğitim programı için yeterli maddi kaynak ve zaman ayrılmalıdır.
5	Oryantasyon eğitim programına önem verilmeli.
6	Problem çözme analizi ile istatistiksel kalite ve süreç kontrolü çalışanlara basit bir şekilde açıklanmalı ve öğretilmeli.
7	İşletmede stratejik yönetimi başarıyla gerçekleştirmek için oryantasyon eğitimine yeterince önem verilmeli.
8	Organizasyonda yaşanan bir kriz anında tecrübeli yöneticilerin eğitim programına iştiraki sağlanmalı ve bu kişilerin bilgi ve tecrübeleri çalışanlara aktarılmalı.
9	Oryantasyon programlarında işletmenin vizyon ve değerleri çalışanlara iyi bir şekilde aktarılmalı.

Kaynak: (Aktan, 2017)

İşletme tarafından düzenlenecek olan oryantasyon eğitim programları, işletmenin kendi bünyesi içinden görevlendirdiği eğitim personeli aracılığıyla verilebileceği gibi, eğitim personelinin kendi dışında düzenlenen eğitimlere göndererek eğitim aldırmasıyla ya da başka kurumların bünyesinden sağlayacağı uzman eğitimciler aracılığıyla verdirilmesi yoluyla da sağlanabilir (Koyun, 2012).Eğitimcilerin taşınması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- (1) Öğretmekten zevk duymaları,
- (2) Bireyler arasındaki kişisel farkları tanıyabilme becerisi taşınmaları,
- (3) Sabırlı davranmaları,
- (4)Nezaket sahibi olmaları,

(5) Eğitim ve öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları (Bingöl, 2014: 300).

Eğitilecek iş görenin seçimi, eğitimde öncelik verilmesi gereken bir konudur. Eğitime katılacak iş görenlerin seçimi, üretim verimliliği ve diğer iş görenler üzerinde yapacakları olumlu etkiler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Böylelikle eğitim yolu ile işletmenin üretim verimliliğinde artış sağlanacaktır (Koyun, 2012).

1.6.3. Oryantasyon Eğitiminde Öğrenmenin Psikolojik İlkeleri

Oryantasyon eğitiminde öğrenmenin psikolojik ilkeleri; motive etme ve etkin eğitim, bireysel farklılıklar, öğrenme materyalinin düzenlenmesi, uygulama ve tekrar, geri bildirim, transfer olup bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

1.6.3.1.Motive Etme ve Etkin Eğitim

Motivasyon, bireylerin belli bir hedefe ulaşmak için kendi arzu ve istekleri ile davranış göstermeleridir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitilenlerin motive olmaları sağlanmalıdır. Eğer eğitilenler motive olmamış ise öğrenme performansı gösterilemeyecek, eğitimden bir kazanım elde edilemeyecektir (Bingöl, 2014: 297); (Koçel, 2014: 730).

İş görenler oryantasyon eğitim programını, bazen kendilerinin bilgi beceri ve yeteneklerini yükseltmek için kullanılan bir araçtan çok, kendilerine yapılan bir dayatma olarak görmektedirler. Verilen eğitimlerin kendilerinin verimliliğini artırmak suretiyle işletmenin üretim kalitesini yükseltebileceğini anlayamamaktadırlar (Yıldız, 2014: 223). Bu nedenle Motivasyon sağlanabilmesi için, çalışanların eğitime ihtiyaçları oldukları hissettirilmelidir. Aldıkları eğitimin onlara fayda sağlayacağına inandıklarında, eğitim hedeflenen etkiye ulaşabilecektir.

1.6.3.2.Bireysel Farklılıklar

Çalışanlar arasında bireysel farklılıklar bulunduğu, eğitimin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, bilgi, beceri

ve zihinsel olmak üzere kendini göstermektedir. Bireysel farklılıklar dikkate alınmadığı takdirde eğitimin etkinliği sağlanamayacak, istenen düzeyde verim alınamayacaktır. Bu nedenle eğitim mümkün olduğunca bireyselleştirilmeli, bireyselleştirmenin mümkün olmadığı durumlarda da nitelikleri bakımından yakın bireylerin gruplandırılarak eğitime alınması sağlanmalıdır(Bingöl, 2014: 298).

1.6.3.3.Öğrenme Materyalinin Düzenlenmesi

Öğrenmenin sağlanabilmesi için, anlamlı temeller üzerine oturtulması gerekmektedir. Eğitilen iş görene verilecek bilgi ve kazandırılacak beceriler anlamlı olabilmesi için, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmeli yani parçadan bütüne bir yol izlenmelidir. Böylelikle öğrenme mümkün olduğunca belirsiz ve çelişkilerden uzak, etkili ve başarı oranı yüksek bir boyut alacaktır. Oryantasyon faaliyeti, eğitim görenler tarafından da önceki öğrenmelerin üzerine inşa edildiğinden daha zevkli ve akıcı bir hal alacak, sonucunda iş gören ve işveren tarafından etkili iş kazanımları sağlanacaktır(Bingöl, 2014: 298).

1.6.3.4. Uygulama ve Tekrar

Eğitim sisteminde en kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak kazanılan öğrenmedir. Bu nedenle bilgi ve becerilerin kazandırılmasının en etkin yolu olarak, öğrenciye soru-cevap, tartışma ,uygulama ve tekrar yaptırılması yerinde olacaktır. Böylelikle öğretilen bilgilerin kalıcı olması sağlanırken, eğitiminde etkinlik ve verimliliği artırılabilecektir. Uygulama yolu ile yapılan öğrenme aynı zamanda bireyin motivasyonunun da artmasını sağlayacaktır. (Aşkun, 1982:435)

1.6.3.5.Geribildirim

Eğitim süreci içerisinde programda belirlenen amaçlara ulaşma düzeyinin gösteren noktaların belirlenmesi, öğrenmeye yardımcı olur. Bu yolla öğrenmenin ne derece gerçekleştiği, hedeflere hangi düzeyde ulaşıldığı belirlenir. Eğitime katılan

bireyler de böylelikle öğrenme kazanımlarını ne derece gerçekleştirdiklerini ve daha hangi kazanımları öğrenmeleri gerektiğini bilerek eğitime daha fazla motive olurlar. Bu nedenle yapılacak değerlendirmelerde şu sorulara cevap aranmalıdır:

- Eğitim programının amacına ulaşma derecesi nedir?
- Karşılanan amaçlar nelerdir?
- Eğitim kaynağı nasıl gözden geçirilmeli, geliştirilmelidir (Bingöl, 2014: 299).

1.6.3.6. Transfer

İşletme tarafından iş görenler için düzenlenen eğitim faaliyetleri işletmenin iş ortamı dışında gerçekleştirildiği durumlarda, eğitim yerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin iş görenin asıl çalışma ortamına aktarmasında problemler yaşanabilir. Birey eğitim faaliyetleri ile kazandığı bilgi ve becerileri kendi çalışma ortamında uygulamaya dönüştürebilirse, öğrenmenin transferi gerçekleştiği sonucuna varılabilir (Bingöl, 2014: 299).

1.7. İŞ BAŞINDA EĞİTİM

İyi planlanmış bir iş başı eğitim programı, iş görenin üretimde aktif olarak rol alması ve işletmelerin verimliliğine katkısı ya da üretim sürecine tam adapte olması açısından son derece önemlidir. İşletmelerin üretim sürecinde yararlandıkları en birincil güç nitelikli insan gücüdür. Teknolojinin geliştiği, iletişimin kolaylaştığı ve hızlandığı, insanların ürün beklentilerinin yükseldiği, en önemlisi rekabet koşullarının zorlaştığı ve küreselleştiği günümüzde nitelikli personel istihdamı ve istihdam edilen personelin devamlılığının sağlanması hayati önem taşımaktadır. İşletmenin kurum kültürünü öğrenmiş, değerlerini benimsemiş, stratejileri ile uyumlu hale gelmiş personelin kuruma sağlayacağı katkı tartışılmaz hale gelmiştir. Bu nedenle işletmeler insan kaynağına daha da önem vermektedirler. İnsan kaynağına önem veren işletmeler bu kaynağı daha etkili bir biçimde kullanabilme imkânı yakalayabilmek için mutlaka çalışanları eğitimden geçirmek zorundadır. Çalışanlarını eğitimden geçirirken bir

yandan üretimine de devam etmek isteyecektir. Dolayısıyla işletme iş başında eğitim yöntemlerini tercih edecektir.

İş başında uygulanan eğitim yöntemleri çalışanın işletmeden ve işinden uzaklaştırılmadan eğitim görmesini içermektedir (Bahar, 2003: 6) ; (Özdemir, 2006,: 2). İş dünyasında en çok kullanılan ve hizmet-içi eğitimin önemli bir kolu durumuna gelen İş-Başında Eğitim, iş göreni işinin ve tezgâhının başından ayırmadan çalışma esnasında eğitime tabi tutarak, kalifiye duruma getirme faaliyetidir. İş başında eğitim en yakın üst yönetici veya kıdemli iş gören tarafından yürütülebilir (Bingöl, 2014: 146-147). Bu tip eğitim biçiminde çalışana gerçek makine ve teçhizat kullanılır. Çalışanın tam bir performansla işini hatasız yapması beklenemez hata yaptığıında hatayı düzeltmek için fırsat verilir ve destek olunur (Özdemir, 2006: 2).

Günümüzde istihdam yaratmak ve işsizlikle mücadele devlet politikası haline gelmiş bulunmaktadır. Bu noktada Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından istihdamı artırmak ve istihdam edilen iş gücünü nitelikli hale getirmek onların kalifiye eleman olmalarını sağlayabilmek için iş başı eğitim programları düzenlenmektedir. Çeşitli üstünlüklere ve sakıncalara sahip iş-başında eğitim yöntemlerini sıralayıp kullanım amaçlarıyla birlikte aşağıdaki tabloda açıklayabiliriz:

Tablo 6. İş Başında Eğitim Yarar ve Sakıncaları

İş Başında Eğitim	
Yararları	Sakıncaları

Çalışan eğitilirken aynı zamanda üreticiliği devam eder, işten uzaklaşmaz böylece işte ve üretimde aksama ortaya çıkmaz.	Bazı faaliyetlerin karmaşıklığından dolayı veya makinelerin düzenli çalışma hızının bir sonucu olarak iş başında öğrenmenin diğer bazı güçlükleri vardır.
Eğitimin uygulanmasında herhangi bir yatırım veya özel öğreticiye gerek bulunmadığından maliyeti düşük ve ekonomiktir.	Öğrenme süreci, gerçek iş ortamında gerçekleştiği için hatalı üretim gerçekleşebilir.
.Eğitimin standardizasyonu dolayısıyla standart bir iş gücü elde edilmesi mümkün olur.	Öğrenme sürecinde tecrübesiz çalışanlar pahalı iş ekipmanlarına zarar verebilirler.
Eğitim iş ortamında gerçekleştiğinden standarttır. Bu nedenle Standart bir iş gücü elde edilmesi sağlanmış olur.	Öğrenme sürecinde tecrübesiz çalışanlar arasında iş kazası geçirme riski yüksek olur.
Eğitim iş ortamında gerçekleştiğinden uygulama ve pratik yapma olanağı daha çoktur.	Özel eğitimciler ya da eğitim yeteneği olan usta öğreticiler görevlendirilmezse, istenen verime ulaşamaz.
Eğitim iş ortamında gerçekleştiğinden uygulama ve pratik yapma olanağı daha çoktur.	İşletmenin iş yükü ve üst yönetimden gelen çeşitli baskıları nedeniyle etkili bir eğitim için yeterli zaman ayrılamayabilir.
Öğrenme iş ortamında gerçekleştiği için öğrenilen bilgiler işe aktarılırken adaptasyon sorunları yaşanmaz	İşletmenin çalışma ortamının modern ve teknolojik olmaması iş göreni çağdaş ve teknolojik bilgiler almasını engeller.

Kaynak: (Bahar, 2003: 6)

1.7.1. İş Başında Eğitim Yöntemleri

İş gören, işini üst yönetici gözetiminde yaparak tanımaktadır. Burada yetiştirilen iş gören, işinin başında ve en yakın üstünün takibindedir. Bu bakımdan yöneticinin yetenek ve isteği, eğitimin etkinliğinde önemli yer tutar. Bu yönteme, genellikle el becerisine dayanan yeteneklerin kazandırılıp geliştirilmesinde ve iş güvenliği önlemlerinin öğretilmesinde başvurulur.

İş görenin geliştirilmesi gereken yönlerini en iyi en yakın üstü olan personel bilir. İşletmenin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gereken yeteneklerini kazanması için uygun ortamı oluşturabilir. İşe yeni alınan iş gören işin önemli, teknik noktalarını öğrenmek için eğitici yönü gelişmiş işinin ehli usta öğretici yanında çalıştırılır. Böylece usta öğretici bildiklerini yeni iş görene öğretmek yetiştirmesine katkıda bulunur.

Bu yöntemin maliyetinin düşük olması, basit ve sık tekrarlanan işlerin öğrenilmesinde kullanılması olumlu bulunmaktadır. En kolay eğitim yöntemi olarak gösterilen bu eğitim yöntemi bazı zorlukları da taşımaktadır. Eğitimi gerçekleştirecek olan çalışanın öğretme konusunda isteksiz olması, işi yapma ile eğitim vermenin farklı olması gibi etkenler yöntemin başarı oranını azaltacaktır. Diğer yandan eğitici personelin işin basamaklarını azaltacak uygun olmayan kısa yöntemleri eğitim verdiği personele göstererek onda olumsuz davranış değişikliği yaratması olasılık dâhilinde bulunmaktadır. İş öğreten için zaman kaybına sebep olarak asli işleri aksatabileceği de eleştirilen yönleri olarak görülmektedir (Çetin ve Özcan, 2014: 5).

1.7.1.1.Çıraklık Eğitimi

Çıraklık eğitimi kanunlarla düzenlenmiş bir eğitim şeklidir. Haftanın belirli günlerinde okulda, diğer zamanlarda işletmelerde iş başı eğitim uygulamaları yaparlar (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 240). Hem işbaşında, hem sınıf içi yapılan bir iş-çalışma eğitim metodudur. Programın en büyük avantajı öğrencilerin öğrenirken ücret kazanabilmeleri olarak gösterilebilir. (Çetin ve Özcan, 2014) Çıraklık Eğitimi %100 istihdamın içerisinde, kişinin, yörenin ve günün şartlarına yönelik olarak yürütülen bir meslek öğrenme biçimidir. Eğitim sonrası tam istihdamın sağlanması, eğitim boyunca öğrencinin üretim faaliyetleri içerisinde üretime katkıda bulunması nedeniyle, doğrudan iş hayatının içerisinde günün şartlarına ve çağın teknolojisine uyum sağlayabilmesi sebebiyle sadece ülkemizde değil, gelişmiş ülkelerde de tercih edilen bir meslek eğitimi biçimidir.

Çıraklık eğitimi ile ayrıca; iş hayatında çalışma disiplinin sağlanması, çırak öğrencilerin sosyal güvenlik kapsamına alınması, Ülke çapında mesleki standartların sağlanması, işyeri açmanın belli bir düzene bağlanması, meslek analizine dayalı olarak günümüzde geçerli mesleklerin belirlenmesi, yapılan işlerin kalite ve veriminin yükselmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin yaygınlaştırılması gibi amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir(MEB Mesleki Eğitim Merkezi Öğretim Programları, 2017).

Çıraklık eğitimi 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa tabi olarak yürütülmektedir. 09/12/2016 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre ülkemizde çıraklık eğitim 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Artık gençlerimiz 12 yıllık zorunlu eğitiminin ortaöğretim bölümünü mesleki eğitim merkezlerine kayıt yaptırıp, burada alacakları çıraklık eğitimlerini tamamlayarak bitirmiş olacaklardır. Çırak öğrencilerimiz hem iş öğrenecekler hem de geçimlerini sağlayacaklardır. Mezun olup; ustalık belgelerini aldıklarında devlet destekli kredi kullanarak kendi işini kurma fırsatı bulacaklardır. Ayrıca yapılan kanuni düzenleme ile Çırak öğrenci çalıştıran iş yerlerinin devlet teşvikinden yararlanmaları sağlanarak devlet eliyle bu eğitimin desteklendiği gözlemlenmektedir (Meb, 2016).

1.7.1.2.Stajyerlik

Personel tedarik yöntemlerinden biri olan staj yoluyla eğitim, okullarla işletmeler arasında yapılan sözleşmeler çerçevesinde yürütülen iş başında eğitim programıdır (Bingöl, 2014: 303); (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 240).Bireylerin ileride icra edeceği mesleği öğrenmeleri, meslekle ilgili bilgi beceri sahibi olabilmeleri, mesleğin sorumluluklarını görmeleri hedeflenmektedir (Çetin, Arslan, ve Esra, 2014: 96). Staj yapan iş görenler mesleğin teorik bilgilerini okulda almakta işletmelerde ise pratik uygulama yapma fırsatı bulmaktadır. Böylelikle staj programı çalışan adayını iş yaşamına hazırlamakta ileriki iş yaşamı başlangıcında uyum ve adaptasyon sürecini kısaltmada fayda sağlamaktadır (Özdemir, 2006: 4).Çıraklık eğitiminde olduğu gibi staj eğitiminde de bireylerin öğrenirken kazanç sağlaması bir avantaj yaratmaktadır. Ancak Staj yapan iş görenler diğer çalışanlardan daha düşük ücretle çalıştırılmaktadırlar (Çetin ve Özcan, 2014: 5).

1.7.1.3.İş Rotasyonu

Yönetimin en önemli araçlarından biri olarak karşımıza çıkan iş rotasyonu iş görenlerin görevler arasında yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Bu yer değiştirme işletme ve personel açısından bakıldığında amaçlara ulaşmada en etkili yol olarak düşünülebilir. Eğitime katılanlara işletmede yapılan uygulama ve faaliyetler hakkında bilgi sahibi olma ve iş deneyimini artırma fırsatı verir. İşletmenin bütün kademelerinde yaygın olarak kullanılan bir eğitim biçimidir. İş görenler arasında yapılan yer değiştirme ile birlikte işletme iş gücünün değişik alanlarda uzmanlaşması ile birlikte elindeki iş gücü portföyünü genişletme imkânı yakalamış olur. Bununla birlikte işlerin hep aynı iş gören tarafından yürütülmesi nedeniyle ortaya çıkan tek yönlü bakış açısı ve durağanlık yerini farklı bakış açısı yeni fikir ve düşüncelere bırakır. Bu durum işletmenin etkinlik ve verimliliğini olumlu yönde etkileyerek işletmenin büyüme ve gelişmesine hız kazandırır. Dolayısıyla iş rotasyonu, hedeflere ulaşmada etkili bir uygulamadır (Ay, 2005: 36-37); (Akdemir ve Demirkaya, 2016: 240); (Bingöl, 2014: 303).

İş rotasyonu uygulamasıyla birlikte yürütülmeye başlanan görev ile ilgili kazanılan bilgi ve beceriler kişinin kendi mesleğinde daha başarılı olmasını sağlar. İlerleyen zamanlarda iş hayatında üstleneceği yeni görevlere geçiş yaparken de iş görene fayda sağlar.

Ancak iş rotasyonu uygulamasında kişinin işletmelerdeki farklı bölümler yerine kendi bölümündeki farklı işlerde çalıştırılması daha çok faydalı sağlayacaktır. İş rotasyonunun olumsuz görülerek eleştirilen tarafı ise herhangi bir alanda uzmanlaşmayı engellediği olarak belirtilmektedir (Çetin ve Özcan, 2014: 6).

İş rotasyonlarının faydaları ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İş rotasyonu programları çalışanların öğrenme isteğinin artmasına neden olur.
- İş rotasyonu ile öğrenmeler daha kalıcı olur ve üretkenlik açısından daha verimlidir.

- Rotasyonlar, çalışanların öğrenmelerinin sonuçlarını anında gördükleri için, onlarda daha çok öğrenme isteği yaratır.

- Eğer yöneticiler eğitim sürecine katılırlarsa, muhtelif bir grubu eğitmek için farklı metotlar kullanmaya çalışacaklardır. Bu aynı zamanda onlara insanların nasıl öğrendiğini öğretir ve onlara iş görenlerin neyi neden yaptıklarını anlamalarında fayda sağlar.

- İş sürecini diğerlerine açıklama zorunluluğu genelde yöneticileri kendi süreçlerini analiz etmeye zorlar, bu da bu süreçlerin daha etkili hale gelmelerine neden olur. Rotasyona katılan çalışanların gelişimi ile yöneticiler kendilerinde öğrenme/öğretme azmi oluştururlar. Yöneticilerin kalitesinin artması daha hızlı ilerlemeye ve şirketi daha başarılı bir hale getirmeye fayda sağlar.

- Rotasyona katılanlar (ve yöneticileri) rotasyon programları süresince birçok kişiyle çalışırlar böylece daha esnek ve daha çevik hale gelirler. Bu değişken olma ya da diğer alanları doldurabilme yeteneğini yükseltir (Ay, 2005: 36).

1.7.1.4.Yönlendirme - Koçluk

Yöneticilerin kendi çalışanları ile birlikte, yeteneklerini geliştirmek, bilgi vermek ve onların bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşmalarına yardımcı olarak daha zorlu görevlere hazırlayacak değer ve davranışlar kazandırmak için yürüttüğü faaliyetler bütünüdür. Türkiye’ de koçluk kavramı yeni yerleşen bir kavram olarak görünse de kültürümüzde yer alan usta- çırak ilişkisine benzerlik göstermektedir (Özbay, 2008: 20).Koçluk, iş başında bire bir eğitim olarak tasarlanmaktadır. Koç, bir iş göreni motive ederek, becerilerini geliştirmesine yardım eden, ödüllendirme ve geribildirim sağlayan bir yönetici veya aynı kademede bulunan çalışma arkadaşıdır. Koç, yapılacak şeyle ilgili iyi bir örnek oluşturur, sorulara cevap verir, eleştiride bulunur, uyarır, tavsiyelerde bulunarak çalışanı yönlendirir.

“Koçluk, esas itibariyle insanı geliştirmede kullanılan bir yöntemdir. Özünde adayın kontrollü, bir şekilde öğrenmeye motive edilmesi yatmaktadır. Aktif olan “öğrenici” dir. Koç, gözlemleyici, yorumcu ve geri bildirim vericidir. Gelişmek

isteyen kişi, “öğrenici” işi fiilen gerçekleştirir. Koç (öğretici) öğrencinin yanındadır, fakat müdahale etmez. Gözlem yapar ve öğrencinin tüm sorularını cevaplamaya çalışır. Öğrenici deneyerek, düşünerek, sorun çözerek, tahmin yaparak ve karar vererek kendini geliştirmeye çalışır. Koç, öğrencinin performansını nerelerde ve nasıl geliştirmesi gerektiğini görür ve geribildirim verir. Öğrencinin özgüvenini arttırır. Öğrenici bu yolla yeni bilgi, yetenek ve beceri kazanır (Koçel, 2014: 25).

Koçluk sürecinin kişilere çalışma ve sosyal hayatında neler kazandırdığını şöyle Tablo 7’ de sıralayabiliriz:

Tablo 7 Koçluk Sürecinin Çalışma ve Sosyal Hayata Kazandırdıkları

S. No	Koçluk Sürecinin Çalışma ve Sosyal Hayata Kazandırdıkları
1	Kişi, kendisine tutulan ayna ile güçlü ve gelişmeye açık yönlerini keşfeder.
2	Eylem planları yapar.
3	Hatalarından ders çıkarır, sürekli öğrenerek performansını arttırır.
4	İnsiyatif kullanarak ve kararlarının sorumluluğunu taşır.
5	Kişi potansiyelinin farkına varmasını sağlar ve yeni beceriler geliştirir.
6	Neyi neden yaptığının farkında olduğu için özgüveni artar.
7	Zamanını iyi yönetmeyi öğrenir.
8	Fırsatları etkin bir biçimde değerlendirmeyi öğrenir.
9	Kendisine bağlı çalışanların performanslarını düzenli izleyebilir ve geribildirim vererek yol gösterir.
10	Problem çözme tekniklerini geliştirir.
11	Hatalarını bir öğrenme yöntemi olarak kullanabilir.
12	Karşılaştığı stresi daha kolay yönetebilir

Kaynak: (Önder, 2015)

1.7.1.5.Rehberlik (Mentörlük)

Mentor az deneyimli bir çalışanı destekleyen ona arka çıkan kıdemli bir çalışandır. Başarılı mentorler iyi öğretmenlerdir. Fikirlerini açıkça sunarlar, İyi dinleyicidirler ve mentorluk yaptığı kişinin sorunlarıyla empati kurabilirler. Mentorluk ilişkisi hem kariyer hem de psikolojik fonksiyonlara hizmet etmektedir (P.Robbins ve TimothyA.Judge, 2015: 398).

Tablo 8. Mentorlük İlişkisinin Kariyer Açısından ve Psikolojik Açından İşlevleri

Mentorlük İlişkisinin Kariyer Açısından ve Psikolojik Açından İşlevleri	
Kariyer Açısından İşlevleri	Psikolojik Açından İşlevleri
Koruması altındaki kişinin zorlu görevleri konusunda lobi yapmak.	Koruması altındaki kişinin kendine güvenini desteklemek için tavsiyelerde bulunmak.
Koruması altındaki kişinin amaçlarına ulaşmasına ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak	Koruması altındaki kişi ile kişisel deneyimlerini paylaşmak.
Örgütteki etkili kişilerin kimler olduğu konusunda koruması altındaki kişiyi bilgilendirmek.	Dostluk kurmak ve koruması altındaki kişinin sosyal kabulüne yardımcı olmak.
Koruması altındaki kişinin itibarını olası risklerden korumak.	Rol modeli olmak.
Koruması altındaki kişiyi olası avantaj veya terfiler için desteklemek.	
Koruması altındaki kişinin doğrudan bir yöneticiyle paylaşmaya çekinebileceği fikirleri için görüş alışverişinde bulunmak.	

Kaynak: (Robbins ve Judge, 2015: 398)

Mentorlük yetiştirilmesi düşünülen kişilere kariyerleri konusunda ışık tutmaktadır. Tecrübeli yöneticilerin alt kademelerde çalışan yöneticilere, özel olarak gelişimlerine katkıda bulunmak, kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak yol göstermek, iş ve genel konularda farklı bir bakış açısı getirmektedir (Köktürk, 2006). Mentorlüğün kapsamı koçluğa oranla çok daha geniştir; bu anlamda koçluk mentorlüğün alt basamağı olarak düşünülebilir (Özbay, 2008: 64).

Rehberlik, iş-başında geliştirme yaklaşımlarından birisidir ve koçluk da olduğu gibi mentorlukta da bire bir eğitim yapılıır. Uzman, deneyimli ve güvenilir bir danışman veya öğretmen olan rehber (Mentor), mentorluk alacak kişinin en yakın amir veya üst, daha fazla deneyimli ve uzman olan bir iş arkadaşı olabilir. Aynı zamanda örgütün başka bir bölümünde ve hatta başka bir firmadan birisi de deneyimli ve uzman olması koşuluyla rehberlik görevini yerine getirebilir. Rehberlik (mentoring) ise, kendilerine eğitim için verilmiş bireylerin gelişmelerine sağlamak amacıyla önerilerde

bulunmaları ve rehberlik etmeleri için özel olarak seçilmiş deneyimli ve eğitimli kişilerin kullanılması sürecidir.

1.7.1.6.Davranış Modelleme (Behaviour Modelling)

Davranış modelleme, gözlem yolu ile gerçekleştirilen bir öğrenme çeşididir. Bu yöntemde göre personel, diğer personellerin davranışlarını gözlemler ve davranışı zihinsel olarak algılar, daha sonra gözlemlediği bu davranışı aynen tekrar eder. Böylelikle Davranış modelleme sağlanmış olur. Çalışan kişinin davranış modelleme ile istenilen davranışı gösterebilmesi için bir takım faktörlerin gerçekleştirilmesi gerekir. Bunlar (Bingöl, 2014: 305-306); (Çetin, Arslan ve Esra, 2014: 100) :

1.Davranış modellemesi gereken çalışanlara, modelleme yapacakları kişinin video veya filmi vasıtasıyla problemlere yaklaşım ve çözüm tarzlarının izlettirilmesi.

2.Model alması beklenen davranışları alıştırma ve uygulama yapmak için fırsat verilerek mükemmel düzeyde yapana kadar tekrar ettirilmesi.

3.Davranış düzeylerinin model aldıklarına yaklaşp yaklaşmadığını görmeleri ve değerlendirme yapmalarının sağlanması.

4.Davranışın ortaya çıkma alışkanlığı kazanılana kadar uygulama ve güçlendirme fırsatı sağlanmasıdır.

1.7.1.7.Eylem Öğrenimi

İş yerinde kazanılan tecrübeler dayanan öğrenme yöntemidir. Çalışanlar kendi iş ortamlarında çalışırken birçok problemlerle karşılaşmaktadırlar. Eğitim görenler, çalışma ortamlarında edindikleri tecrübeleri diğer eğitim görenlerle paylaşırlar. Bu yöntemle yöneticiler iş ortamlarındaki sorunları çözmeye kendi tecrübelerinden edindikleri iş ortamlarını oluşturmaya çalışır. Bu problemlerin zaman içerisinde çözümlenmesi ile birlikte daha etkili öğrenme gerçekleştirmiş olurlar. Böylelikle çalışma ortamındaki gerçek problemlerin çözümü iş görenlerin tecrübe kazanmalarını ve gelişimlerini sağlamış olur. (Nayır ve Deniztekin, 2004,: 246).

1.7.1.8.Kilit İşlerin Kullanılması

Bazı işletmeler, personelini yetiştirmek, bazı yetenek ve becerilerini geliştirmek amacıyla bazı kilit işleri kullanmaktadırlar. Böylece eğitilenlerin iş-başında işlerini bizzat yaparak öğrenmeleri sağlanır. Eğitilen kişilerin, yapılması ve başarılması için temel kararları gerektiren; güç sorunların çözümüne olanak tanıyan; tepe yöneticileriyle ve firmanın dış çevresiyle teması gerektiren ve başarılması için etkin bir liderliğin gerekli olduğu işlerde bizzat çalıştırılıp yetişmelerine çalışılır. Bu tür kilit veya stratejik işleri öğrenip başarılı olan kişilerin diğer işleri ifa etmeleri kolaylaşır (Bingöl, 2014: 307).



İKİNCİ BÖLÜM

MEB EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANAN ORYANTASYON PROGRAMI DEĞERLENDİRİLMESİ: KARABÜK İLİNDE BİR ARAŞTIRMA

Bir ülkenin gelişmesinde, çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasında; en önemli etmenlerin başında kaliteli eğitimin geldiği tartışılmaz (Erdemir, 2015: 136); (Özdemir, Yalın, ve Sezgin, 2008: 3); (Sarı ve Altun, 2015: 213). Eğitim sisteminin kaliteli, çağa uygun, toplumun ihtiyaçlarını giderecek nitelikte olması ülkenin gelişimine ivme kazandırmaktadır (Akbaşlı ve Üredi, 2014: 110). Eğitim sisteminde kalitenin artırılmasında başlıca öge öğretmenlerdir (Başar ve Doğan, 2015: 376); (Sarı ve Altun, 2015: 213); (Sarıtaş, 2007: 122). Öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemi, sürekli yenilik ve gelişmelere açık olmasını gerektirmektedir. Zaten “Öğretmenlik” mesleğinin anlamının ‘geleceğe yön vermek’ ve ‘fedakârlık’ olduğu hususunda bütün öğretmenler hemfikirdir. Bu bulgu (Semerci ve Semerci, 2004) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007); Maviş, Çaycı ve Arslan da (2014) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlik mesleğinde fedakârlığın önemli olduğunu saptamışlardır.

Gerçekten de öğretmenlik mesleği, özveri gerektiren bir meslektir. Öğretmen, yetiştirdiği öğrencileri evladı; öğrencisinin ailesini de kendi ailesi gibi görür. Onların sıkıntılarının farkına varıp, çözümünde rol oynamak gibi toplumsal sorumluluklar taşır. Öğrencisinin küçük yaşlardan başlayarak olumlu değerler kazanmasını sağlar. Çevreden veya aile içerisinde gelebilecek olumsuz tutumların yerleşmesini

engelleyip toplum yapısını olumlu anlamda yeniden şekillendirir ve ülkenin geleceğine yön verir (Tunçbilek ve Tünay, 2017: 413).

Öğretmen kendi yaşam tarzı, giyimi, konuşması, olaylar karşısındaki tutumu ve tavırları ile öncelikle öğrencisine, dolayısıyla ailesine ve zincirin son halkası olarak topluma ışık tutar ve toplumu arkasından sürükler. Öğretmenlik mesleği sadece belirli bir mesai zaman dilimi ile sınırlı değildir. Öğretmenlik, mesleğin aktif olarak yapıldığı süre içinde, mesai saati dışında da hem fiziksel hem zihinsel çalışmayı gerektirmekte; ayrıca hem fedakârlık ve sorumluluk gerektirmekte hem de gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlik vicdan mesleğidir(Tunçbilek ve Tünay, 2017: 413).

İyi bir öğretmen her davranışa sevgi ile yaklaşabilmeli, her tutum karşısında empati kurabilmelidir. Ayrıca sabırlı davranmak ve iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olmak öğretmenin başlıca özelliğidir(Tunçbilek ve Tünay, 2017: 413).

Eğitimin kalitesini artırmak, öğretmenin nitelikli olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Eğitimin en önemli unsurlarından biri, yetiştirici konumundaki öğretmen olduğuna göre; öğretmenlerin mesleğindeki yeterliliğinin eğitim sistemini doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Eğitimin girdisi insan olmakla birlikte amacı da iyi insan yetiştirmek, bireylerin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yapmaktır. Bu nedenle eğitimde öğretmen tarafından yapılan hatalar, toplumun yarınlarını olumsuz etkileyecek, telafisi mümkün olmayan durumlara sebep olabilecektir. Unutmayalım ki eğitimde feda edilebilecek hiçbir birey yoktur. Bu nedenle her meslekte söz konusu olan mesleğe uyum çalışmaları ve süreci öğretmenlik mesleği için daha da öne çıkmaktadır (Gökçe, 2013: 138) .

Üniversitelerin ilgili fakültelerinden mezun olan aday öğretmenler kaliteli eğitim almış olsalar da, üniversiteden mezun olup hemen öğretmenlik mesleğine başlamaları ile birlikte bu mesleğin sorumlulukları ve bilinci ile bir anda karşı karşıya kalmaları ve mesleğin gereklerini yerine getirmek zorunluluğu, birtakım problemleri de ortaya çıkarmaktadır (Korkmaz, Saban, ve Akbaşı, 2004: 268); (Sağlamer, 1975: 100); (Sarı ve Altun, 2015: 214); (Yalçınkaya, 2002). Özellikle ilk görev yeri kırsal kesim olan öğretmenler, daha önce hiç karşılaşmamış oldukları coğrafi yapı, sosyal

şartlar, kültürel faktörler ve bölgesel dil farklılıkları ile tanışmakta ve tüm bu etkenlerle zaman zaman tek başına mücadele etmek zorunda olmaktadır. Bu şartlar altında birtakım psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bunun sonucu olarak maalesef meslekten ayrılma eğilimi gösteren öğretmen sayısı ilk yılları kapsayan adaylık döneminde oldukça fazladır.

Atamayı takip eden ilk dönem meslekte yeterli tecrübenin olmadığı dönemdir. Yeni yaşam tarzının heyecanı, mesleğin manevi yönünün ağırlığı, kişisel olarak bu mesleğe adaptasyon sürecinde desteği gerektirir. Alınan eğitim ne ölçüde iyi olursa olsun teorik bilgilerle mesleğin uygulanması birbirinden çok farklıdır. İşte aday öğretmen, bu dönemde bir yol göstericiye ihtiyaç duyar. Çünkü karşıdaki kitle eğitim sürecinde ve toplumumuzun geleceğine yön verecek olan çocuk veya gençlerdir, bu nedenle hatanın telafi edilmesi çok uzun yılları alabilmekte bazen de telafisi mümkün olmamaktadır. Bu hataların önlenmesinde, mesleğinde deneyim kazanmış öğretmenlerin aday öğretmenlere ışık tutması değerli bir faaliyettir (Tunçbilek ve Tünay, 2017: 414).

Bu bağlamda yapılan araştırmalar göstermiştir ki mesleğin ilk yıllarında deneyimsizliğin de etkisi ile öğretmenlerin sınıf hâkimiyetinden, bilginin doğru aktarımına kadar geçen süreç içinde istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda aday öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlama, öğrencileri tanıma, öğrencileri motive etme, velilerle ve meslektaşlarıyla iletişim kurma, okul kültürüne uyum ve çevreyle etkili iletişim kurma, okulun örgütlenmesi ve sosyal yapısına uyum sağlama, yöneticilerle iletişim kurma, ders ve kılavuz kitaplarını etkili kullanma, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, materyal ve kaynakların yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, farklı kültürden gelen öğrencilerle ilgilenme, resmi yazışmalar, idari görevler ve özlük haklarının kullanımı gibi sorunlarla mücadele ettiği belirlenmiştir (Başar ve Doğan, 2015); (Gökçe, 2013); (Sağlamer, 1975: 102); (Yılmaz ve Tepebaş, 2011: 158)

Yukarıda bahsi geçen bütün sorunlar bir rehber eşliğinde, öğrenciyle doğrudan baş başa kalmadan; planlı bir oryantasyon eğitimi süreci ile en aza indirilebilir ve öğretmenlerin öğrenci karşısında bu sorunları yaşamaları önlenabilir. Böylece aday öğretmen, mesleğin tüm zorluklarını görerak öğrenir ve bunları yaşamamak için

önceden uyarılmış olur. Çünkü eğitimi almakla uygulamak çok farklıdır. Eğitimi almak bireyseldir, buna karşın mesleği uygulamak, bir örgütün kuralları çerçevesinde tüm etkin iletişim teknikleriyle öğrenciye olumlu katkılar sağlayacak yetkinliğe erişmek ise ekip işidir. Öğretmenlik mesleğinin birçok incelikleri vardır. Bu, aday öğretmenlik sürecinde ayrıntıları ile öğrenilmeli ve öğretmen bilgi aktarımı için hazır hale getirilmelidir (Tunçbilek ve Tünay, 2017: 414).

İşletmeler boyutundan bakıldığında; İş görenler de tıpkı öğretmenler gibi çalışma hayatına başlamadan önce mesleki ve teknik liselerde veya üniversitelerde teorik eğitim almaktadırlar. Verilen teorik eğitim her ne kadar çağın gereklerine uygun, bilimsel ve teknolojik açıdan donanımlı iş gücü yetiştirmeye yönelik olsa da alanda uygulamaya geçildiğinde bu eğitim genellikle yeterli olamamaktadır. Teorik eğitimle, alanda uygulama arasında büyük fark vardır. Okullardan mezun olup çalışma hayatına başlamaları ile birlikte mesleğin bilinci ve sorumluluğu ile karşı karşıya kalan iş görenler beraberinde bir takım problemlerle de karşı karşıya kalmaktadırlar (Kaya, 2007: 26).

Karşılaşılan bu sorunlar çalışanların daha ilk günlerde işten ayrılmalarına, işletme içinde iş gücü kaybına neden olmaktadır. Çalışanların işe uyum sağlamaları, devamlılığı ve başarıyı yakalayabilmeleri için; işi tanımaları, kendileri ve işletmenin(işverenin) istek ve ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini, kısacası başarma duygusunu hissetmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde iş görenler üretime etkin şekilde katılamayacaklardır. Bu durum yeni işe başlayan iş görende fiziksel ve psikolojik olarak sorunlara yol açabilecektir (Boylu, 2007: 259-300). İşe yeni başlayan iş görenleri, icra edecekleri iş ve mensubu oldukları işletme hakkında bilgi sahibi yapmak, işe uyum ve devamlılık için tıpkı MEB örgüt yapısında olduğu gibi önem taşımaktadır. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bahsi geçen sosyal ihtiyaçlardan; sevgi ve ait hissetme ihtiyacı alt basamakları olan ilişki kurma, bağlanma, kabullenilme arkadaşlık tatmini için ilk adım olarak gelmektedir (Melih Topaloğlu, 2002). Bu ihtiyacın karşılanması planlı tasarlanmış bir oryantasyon eğitimi ile gerçekleştirildiği takdirde iş gören kazanılmış olacaktır.

Şekil 1: Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: (Barutçugil, 2016: 375)

Çalışanlar yeni işlerine hep olumlu duygularla başlarlar. İşverenin kendisinden beklentisini en iyi şekilde karşılamayı, kendisinden istenilen işi istenildiği şekilde gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Bu istek durumunu sürekli hale getirmek ve verime dönüştürmek işverenin yerine getirmesi gereken bir yükümlülüktür. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek işletme faaliyetlerini ve uygulamalarını, işin özelliklerini, çalışma gün ve saatlerini, ayrıca kural ve politikalarını iş görene benimsetmekten geçmektedir. Bütün bunların ise işe ilk başlanıldığı gün kazandırılmaya çalışılması için oryantasyon eğitime başlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca İşletmenin genel başarısı, büyük oranda yeni yeteneklerin kazanılması ile ilişkilidir. İş gören davranışlarının, uygulamada olumlu görünüm gösterebilmesi, yöneticilerin çalışanlara eğitim fırsatı vererek gelişimlerine desteklemesi ile mümkün kılınabilir (Topaloğlu ve Sökmen, 2003: 4). Bütün işletmeler yeni işe başlattığı iş görenin en kısa sürede işletmenin üretimine olan katkısını yükseltmeyi amaçlar. Bundan dolayı işveren, iş görenin işletmeyi tanıması ve işletmeye uyum sağlama sürecinin kısılmasını ister. Bu kapsamda uygulanan oryantasyon eğitimi uygulamalarının hedefi iş görenin işletme ve işe uyumunu çabuklaştırarak üretime olan katkısının yükselmesini sağlamaktır. (Tiyek, 2014: 334)

Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki kapsamlı çalışmalar incelendiğinde, oryantasyon eğitiminin işletmelerin büyük bir kısmında uygulanmadığı gözlemlenmektedir. (Kaya, 2007: 26)

İşletmeler küresel rekabet ortamına ayak uydurabilmek, etkinlik ve verimliliklerini kaybetmemek için zaman geçirmeden etkin bir oryantasyon süreci geliştirmek ve işe yeni başlamış olan çalışanlarına yönelik olarak uygulayarak, personellerini sürece dahil etmelidirler.

Programın sonunda personelin özlük ve sosyal haklarını, görev yetki ve sorumluluklarını, kurumun misyonu, vizyonu ve stratejilerini öğrenip, endişeden kurtularak üretim sürecine dahil olması hedeflenmelidir (Tiyek, 2014: 338).

Çalışanın yeni işe başladığı işletmede yürüttüğü göreve zaman geçirmeden adapte olması, hızlı bir biçimde kendinden beklenen üretim katkısını yapabilmesi için, çalıştığı pozisyona bakılmaksızın göreve başlayan bütün çalışanlara iyi planlanmış bir oryantasyon programı uygulanmalıdır. Oryantasyon süreci ruhuna uygun planlanıp uygulanmadığı durumda işletme ve çalışan için herhangi bir fayda sağlamayacaktır. (Tiyek, 2014: 334) .

Milli Eğitim Bakanlığı oryantasyon uygulamaları kapsamında geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ve uyum sağlama faaliyetleri uygulamaktadır. Bu amaçla, ülkemizde 06.05.2010 tarih ve 27573 sayılı Resmi Gazete 'de yayınlanan MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği gereğince öğretmenlere mesleğin ilk yılında 'temel eğitim' ve 'uygulamalı eğitim' biçiminde gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim uygulaması bulunmaktaydı. Ancak, bu eğitimde daha çok devlet memuru olmanın gerektirdiği sorumluluklara ve görevlere yönelik bilgilere yer verilmekteydi. Bu açıdan bakıldığında, uygulamanın öğretmen yetiştirme ile ilgili herhangi bir katkısı olmadığı söylenebilir. Bu çalışmaların mesleğin gereklerini ve yeterliliklerinin farkına varacak, yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirecek programlı bir oryantasyon süreci olmadığı göz önüne alındığında; MEB' in 2016 yılında uygulamaya koyduğu Aday Öğretmen Yetiştirme süreci 2016 yılı Şubat ayında farklı branşlarda yapılan 30 bin öğretmen atamasıyla eğitim sistemine yeni dahil olan aday öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorunları yaşamamaları için oryantasyon sürecinden geçirilmesi, özellikle pratik uygulama ihtiyacının karşılanması bakımından MEB'in en üst düzeyde Başbakan, Bakan ve Müsteşar tarafından toplantılarına iştirak edilerek sahiplendiği özel bir projesi olarak dikkat çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Söz konusu bu uygulama 1 Mart 2016 tarihinden itibaren başlamış, 30 bine yakın aday öğretmen 2016 yılı Eylül ayına kadar devam ederek, 6 ay süren Aday Öğretmen Yetiştirme sürecine dâhil edilmiştir. Bu sürecin 16 haftası uygulamalı, 10 haftası ise teorik eğitime ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı Aday öğretmen yetiştirme sürecinde, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürleri; İl/ İlçe Milli Eğitim Müdürleri tarafından yürütülen faaliyetlerin koordine edilmesinde; sorumlu yetiştirme süreci koordinatörü, eğitim kurumu yöneticileri ve eğitim kurumu yöneticilerinin belirleyeceği adaylık dahil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş aday öğretmenlerle aynı alanda olan danışman öğretmenler ile aday öğretmenler görev almaktadır. Bu yöntemle seçilen Türkiye genelinde 35 bin danışman öğretmen belirlenerek, danışman öğretmenlerin yaklaşık 10 günlük bir eğitimden geçmeleri sağlanmıştır. Bu süreç içerisinde aynı zamanda uzaktan eğitimle Etkileşimli Sınıf Yönetimi Semineri almaları da sağlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016)

Bu yapıyla 25 Ocak 2013 ve 24 Mayıs 2016 döneminin Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı “İnsan, İnsan Gölgesinde Yetişir” (TRT Haber, 2016) sözü ile sürecin istikametini belirlenmektedir. Avcı, TRT haberdeki bu röportajında danışman öğretmenlerin birer “usta” olarak “mesleğin inceliklerini” genç meslektaşlarına aktaracaklarını, aday öğretmenlerin “öğretmen duruşu” kazanmalarına katkıda bulunacaklarını dile getirmiştir. Böylelikle mentorlük (akıl hocalığı) uygulaması şeklinde izah edilebilecek bu uygulama, usta-çırak ilişkisi şeklinde yapılandırılmış olmaktadır.

Literatür incelendiğinde, mentorlüğün Yunan Mitolojisinden ortaya çıktığı; yetiştirme, geliştirme, destekleme, danışmanlık yapma, rol model olma, sosyalleştirmek ve korumayı ifade etmektedir. Daha çok ilişki odaklı ve uzun dönemli bir süreci ifade etmektedir. Mentorlük, mesleğinde tecrübeli çalışanların biçimsel ve biçimsel olmayan programlar çerçevesinde genç ve tecrübesiz çalışanlara mesleki

yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan bir düzenlemedir. Mentorlukta başarı, insan ilişkilerindeki gelişimle ölçülebilir (Koçel, 2016: 92). Bir başka tanıma göre, mentor kendinden az tecrübesi olan ya da işe yeni başlayan çalışanı destekleyen tecrübeli bir çalışandır. Başarılı mentorler, insanları dinleyebilen, empati kuran, açık fikirli iyi öğretmenlerdir. Mentorden, aynı zamanda mesleğin iş başında nasıl yapıldığı ve olası sorunların üstesinden nasıl geldiği, kariyer yönetimi ve psikolojik destek fonksiyonları da beklenmektedir. (Robbins ve Judge, 2015: 398) .Bu bakımdan aday öğretmen yetiştirme süreci ile birlikte geçmişte karşılaşılan aday öğretmen sorunlarının birçoğunun ortadan kalkacağı beklenebilir.

Aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmekte ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilmemekte, derslere danışman öğretmen nezaretinde girmekte ve danışman öğretmenin nöbetçi olduğu zamanlarda nöbet görevini izlemek üzere danışman öğretmenin yanında yer almaktadırlar. Çalışma programı, eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmen tarafından Yetiştirme Programı esas alınarak, eğitim kurumunun özelliği ve danışman öğretmenin haftalık programı göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılacak formlar Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce hazırlanmakta, Eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmenler bu formları kendi sınıf, okul ve çevre şartlarına göre uyarlayarak kullanmaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Bütün bu çalışmalar sonrasında aday öğretmenler, performans değerlendirme sürecine girmekte; danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi ve il ilçe yöneticileri tarafından yazılı ve/veya sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Her ne kadar süreç sınavla noktalansa da bu sürecin bir eleme süreci değil aksine yetiştirme süreci olduğu unutulmamalıdır.

2. ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Araştırmanın çerçevesi aşağıda oluşturulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı, “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının, uygulama öncesi beceri kazanım beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beceri kazanım beklenti bakış açılarına ilişkin; yöneticiler, danışman öğretmenler, öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirleyerek, bu görüşler arasındaki beklenti farklılıklarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıda araştırma soruları olarak verilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMA SORULARI

- a.** Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin yaşlarına göre “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının uygulama öncesi beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b.** Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin görevlerine göre “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının uygulama öncesi beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c.** Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin temel alanlarına göre “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının uygulama öncesi beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d.** Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin kıdemlerine göre “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının uygulama öncesi beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

e. Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Öğretmen Yetiştirme Süreci” oryantasyon uygulamasının uygulama öncesi beklentileri ile uygulama sonuçları elde edildikten sonraki beklentileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada elde edilen veriler, Karabük Merkez ve Safranbolu ilçesinde bulunan okullarda “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasını yürütmekle görevli İl/ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri, maarif müfettişleri, okul müdürleri, danışman ve aday öğretmenlerin içerisinde araştırmaya katılanların görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırma 2015-2016 öğretim yılı ikinci dönemi ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci döneminde yapıldığı için araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar sadece araştırma dönemi ile ilgili görüşleri yansıtmaktadır. Bu nedenle bu tarihten sonraki zamanlardaki görüşlere tahvil edilememe sınırlılığı taşımaktadır.

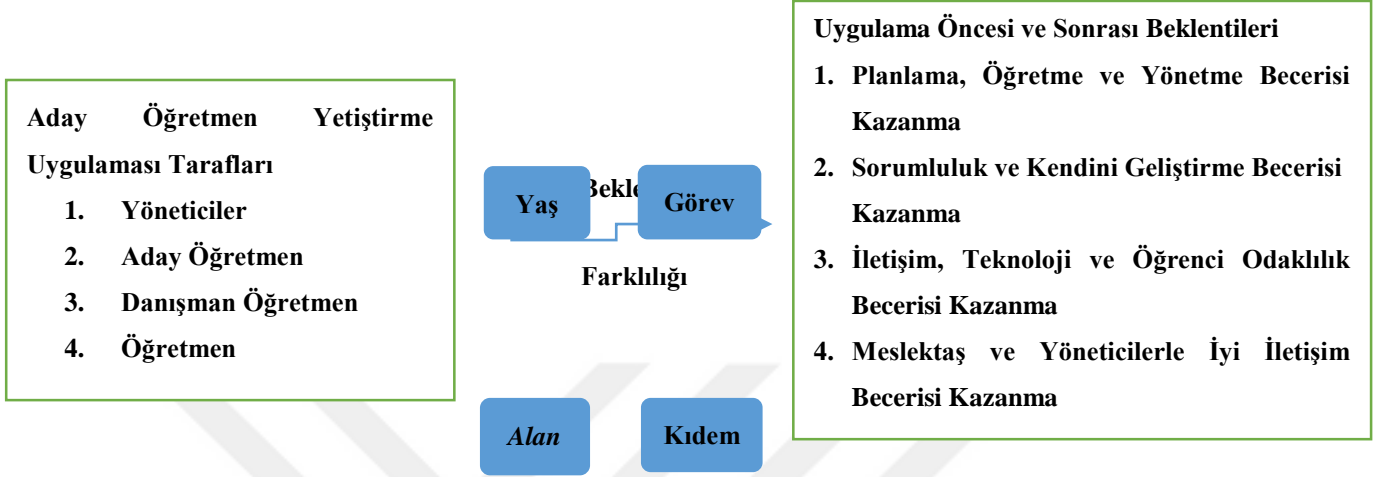
2.4. YÖNTEM

Araştırma yöntemi, istatistiksel nicel analiz yöntemine dayanmaktadır. Nicel verilerin toplanması amacıyla öncelikle beşli likert tipi ölçek geliştirilmiş ve araştırma sahasına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ortamına aktarılarak anketlerin geçerlilik ve güvenilirlik frekans dağılımları yapılmış, daha sonra faktör analizine tabi tutularak verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Verilerden parametrik testlere uygun olanlar grupların görüşlerinin farklılığını ortaya çıkarmak amacıyla T testi ve ANOVA testine tabi tutulmuştur. Parametrik testlere uygun olmayan anket verileri analize dahil edilmemiştir. Analiz sonuçları yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur.

2.5. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Model aşağıdaki gibidir:

Şekil 2: Araştırma Modeli



2.6. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının yapıldığı okullarda görevlendirilmiş olan danışman öğretmenleri ve bu okullarda uygulama etkinliklerine katılan aday öğretmenler, öğretmenler, okul yöneticileri, maarif müfettişleri, İl/ilçe yöneticileridir. Karabük Merkez ve Safranbolu İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, toplam 2724 eğitici personel bulunmaktadır. Karabük Merkez ve Safranbolu ilçesinde Aday öğretmen Yetiştirme Süreci çerçevesinde 104 aday öğretmenin öğretmen olarak ataması yapılmıştır. Karabük Merkez ve Safranbolu İlçesinde okullarda 100 öğretmen Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde aday öğretmenlere yetiştirme etkinliklerinde rehberlik etmek üzere görevlendirilmişlerdir.

Karabük İl Merkezi ve Safranbolu İlçesinde 14 İl ilçe yöneticisi ve 9 Maarif Müfettişi ve 42 okul müdürü süreçte görev yapmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, Danışman öğretmen grubundan 100 kişi, öğretmen adayları grubundan 90 kişi, il/ilçe yöneticileri grubundan 12 kişi, maarif müfettişi grubundan 6 kişi aday öğretmeni bulunan okul yöneticileri grubundan 24 kişi, öğretmen grubundan ise 168 kişi örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, Danışman öğretmen

grubundan 94 kişi, öğretmen adayları grubundan 90 kişi, il/ilçe yöneticileri grubundan 12 kişi, maarif müfettişi grubundan 6 kişi aday öğretmeni bulunan okul yöneticileri grubundan 29 kişi, öğretmen grubundan ise 169 kişi örneklem olarak alınmıştır. Bu evrende toplam 2724 yönetici ve öğretmenden kota örneklemesine göre örnekleme yapılmıştır. En az örnek sayısı 2800 evren büyüklüğüne göre 338 kişi olduğundan anketimiz 400 kişi üzerinde yapılmıştır bu da evreni yansıtmak için yeterlidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012: 137)

Araştırma katılımcılarına yönelik demografik bilgiler aşağıdadır.

Tablo 9: . Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Bilgiler (n=400)

Değ	Grp	1.An	1.An	2.An	2.An	Değ	Grp	1.An	1.An	2.An	2.An
		Sayı	%	Sayı	%			Sayı	%	Sayı	%
Grv	İl/ilçe Y.	12	3	12	3	T.A	S.B	136	34	115	28,7
	M. M	6	1,5	6	1,5						
	M	24	6	29	7,25						
	Y.	42	10,5	47	11,75		F.B	72	18	105	26,3
	D.Ö	100	25	94	23,5						
	Ö.	168	42	169	42,25						
	A.Ö	90	22,5	90	22,5						
Ç.S.	0-3 yıl	95	23,8	102	25,5	Yaş	25yaş ve altı	51	12,8	43	10,8
	4-10 yıl	42	10,5	48	12		26-30 yaş arası	57	14,2	57	14,2
	11-20 yıl	141	35	109	27,3		31-40 yaş arası	122	30,5	117	29,3
	21yıl üzeri	122	30,3	141	35,3		41yaş üstü	170	41,8	183	45,8
Cns	Kadın	204	51	200	50						
	Erkek	196	49	200	50						

* * İl/İlçe Yöneticisi, Maarif Müfettişi ve Okul Müdürlerinin toplamından Yönetici grubu oluşmaktadır.

2.7. VERİ TOPLAMA ARACI

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Aday ğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması kapsamında yer alan etkinliklerle ilgili 35 tane kapalı uçlu davranış maddesi yer almaktadır. Anketteki becerilerin kazanılabilme düşüncesinin düzeyini ifade etmek amacıyla 5'li likert leği kullanılmıştır. Bu ölçekte davranışlara katılma düzeyi; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4) Kararsızım (3) Katılmıyorum (2) Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

2.8. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma leği kapsamında, 5' li Likert leği kullanılarak elde edilen ve katılımcıların Aday ğretmenlik uygulamasının değerlendirmesine yönelik görüşlerini içeren veriler form ve elektronik ortam kullanılarak iki aşamada tekrar ederek toplanmıştır.

2.9. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Toplanan veriler SPSS veri tabanına aktarılmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin ilk önce güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiş daha sonra faktör analizi testine tabi tutularak boyutlar ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizinde keşfedici yöntem kullanılmıştır.

Faktör Analizi sonuçlarına göre aday öğretmenlerin kazanması gereken beceriler 1. Planlama, ğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma, 2. Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma, 3. İletişim, Teknoloji ve ğrenci Odaklılık Becerisi Kazanma, 4. Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi kazanma olarak 4 grup faktör belirlenmiştir (Ek Tablo 1). Araştırmamızın birinci aşamasında Faktör analizine göre istatistiki açıdan sağlıklı sonuç üretmeyen 8 soru elendikten

sonra 27 yargı üzerinden analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucu olarak KMO katsayısı, 0,962 bulunmuştur. Bu değer 1'e çok yakın olduğundan faktör analizi için verilerin uygun olduğuna karar verilir. Barlett Sphericity testi anlamlılık düzeyi $p=0,000$ olduğundan korelasyon matrisi birim matrisi değildir. Veriler normal dağılmaktadır. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO' nun 0,60'dan yüksek ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ya da daha yüksek ve psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması durumunda açıklayıcı olabileceğini göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, 2012: 137). Faktör analizine ait bilgiler ekte Tablo 1. de sunulmuştur.

Ölçek, Cronbach Alfa güvenilirlik analizine tabi tutulduğunda alfa katsayısı 0,920 olarak tespit edilmiş bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızın ikinci aşamasında Faktör analizine göre istatistiki açıdan sağlıklı sonuç üretmeyen dokuz soru elendikten sonra 18 yargı üzerinden analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucu olarak KMO katsayısı, 0,975 bulunmuştur. Bu değer 1'e çok yakın olduğundan faktör analizi için verilerin uygun olduğuna karar verilir. Barlett Sphericity testi anlamlılık düzeyi $p=0,000$ olduğundan korelasyon matrisi birim matrisi değildir. Veriler normal dağılmaktadır. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO'nun 0,60'dan yüksek ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ya da daha yüksek ve psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması durumunda açıklayıcı olabileceğini göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, 2012: 137). Faktör analizine ait bilgiler ekte Tablo 1. de sunulmuştur.

Ölçek, Cronbach Alfa güvenilirlik analizine tabi tutulduğunda alfa katsayısı 0,985 olarak tespit edilmiş bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.10.BULGULAR VE YORUMLAR

Aday öğretmen Yetiştirme Sürecinin Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğumuz araştırma çalışmamız iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada aday öğretmenlerin yetiştirme süreci ikinci aşama

ise aday öğretmenlerin uygulama süreci araştırmamızın boyutları itibariyle ele alınmıştır.

Araştırmaya katılanlar arasında görev, temel alan, çalışma süresi cinsiyet ve yaş bakımından aday öğretmen yetiştirme sürecine bakış açıları karşılaştırması yapılmıştır. Genel olarak verilen cevaplara baktığımızda araştırmamızın birinci aşamasında (2016 yılı şubat ayında atanan aday öğretmenlerin atanması ile birlikte danışman öğretmenleri gözetiminde ders içi ve ders dışı gözetim faaliyetleri yürüttüğü ilk altı aylık sürecin yeni devreye alındığı, henüz sonuçlarının oluşmadığı dönem) aday öğretmen yetiştirme sürecinde grup ortalamaları olarak: Yönetici, 4,2673; Danışman Öğretmen, 4,2320; Öğretmen, 3,8502 ve Aday Öğretmen, 4,0280 ortalamasına sahiptir. “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasına öğretmen grubu hariç, diğer grupların hemen hemen olumlu baktıkları ve bu süreçten beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen grubu da sürece olumsuz bakmamakla birlikte, beklentilerinin orta düzeyde ama yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Araştırmamızın ikinci aşamasında (2016 şubat ayında ataması yapılan aday öğretmenlerin 6 aylık çalışma süresini doldurarak bağımsız ders görevi yürüttükleri yani uygulama sonuçlarının alındığı öğretmenlerin artık aktif göreve başladığı dönem) grup ortalamaları olarak: Yönetici,4,226; Danışman Öğretmen,4,30845; Öğretmen, 3,85045 ve Aday Öğretmen, 3,113975 ortalamasına sahiptir. “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasına öğretmen grubunun bakış açısının hemen hemen aynı seviyede olduğu, aday öğretmen grubunun ise beceri kazanım beklentisinin azaldığı diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer grupların beklentilerinin birinci araştırma aşamasının altında kaldığı fakat sürece olumsuz bakmadıkları beklentilerinin yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Geliştirdiğimiz ölçek yardımıyla elde ettiğimiz veriler, ANOVA, T testi, Eşleştirilmiş T testi analizine tabi tutularak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

2.10.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Yaş Değişkeni İle Karşılaştırması

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve sınıf yönetme becerisi kazanma; sorumluluk alma ve kendini geliştirme becerisi kazanma;

meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentileri ile söz konusu grupların yaşları arasında araştırmamızın birinci aşamasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sadece İletişim Teknoloji ve Öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentisi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmamızın ikinci aşamasında ise aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve sınıf yönetme becerisi kazanma; sorumluluk alma ve kendini geliştirme becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentileri ile söz konusu grupların yaşları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Araştırmadaki boyutlar olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutları yaş grubu değişkeni ile karşılaştırıldığında, karşılaşılan veriler; Planlama Yönetme ve Öğretme Becerisi Kazandırma Bakış Açısı, Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Bakış Açısı, İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanma Bakış Açısı ve Meslektaş ve Yöneticilerle İletişim Kurma Becerisi Kazanma Bakış açısı boyutları itibarıyla aşağıda sıralanmıştır.

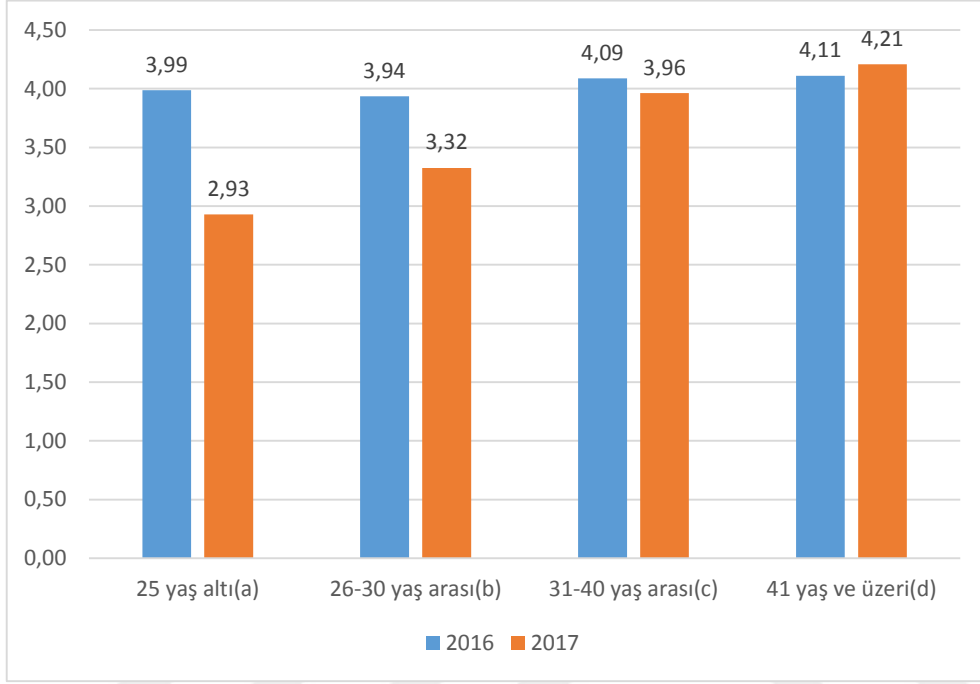
2.10.1.1. Yaş Gruplarına Göre Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Beklentisi

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci içerisinde aday öğretmenlerin planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında, araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının beklentileri arasında anlamlı fark bulunmazken; araştırmamızın ikinci aşamasında yaş gruplarının beklentileri arasında anlamlı fark vardır. Beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 10' da verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci aşaması ve ikinci aşamasında elde edilen yaş gruplarının planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik 1 de sunulmuştur.

Tablo 10. Yaş Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	n1	n2	X1	X2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Planlama, Öğretme Ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı	25 yaş altı(a)	51	43	3,9869	2,9302	,951	,000	Fark Yok	a-c, c-a
	31-40 Yaş arası (c)	122	117	4,0874	3,9615				
	25 yaş altı(a)	51	43	3,9869	2,9302	,848	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	41 yaş ve üzeri(d)	170	183	4,1105	4,2090				
	26-30 yaş arası(b)	57	57	3,9357	3,3246	,721	,006	Fark Yok	b-c, c-b
	31-40 yaş arası(c)	122	117	4,0874	3,9615				
	26-30 yaş arası(b)	57	57	3,9357	3,3246	,506	,000	Fark Yok	b-d, d-b
	41 yaş ve üzeri(d)	170	183	4,1105	4,2090				

Grafik 1. Yaş Gruplarının Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden yorumladığımızda 41 yaş üzeri öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanımı beklentisinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmamızın birinci aşamasında 26-30 yaş arası öğretmenlerin en düşük beceri kazanım beklentisine sahip olduğu, ikinci aşamada ise 25 yaş altı grup öğretmenlerinin en düşük beceri kazanım beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak veri ortalamaları incelendiğinde özellikle araştırmanın ikinci aşamasında yakın yaş gruplarının beceri kazanım beklentilerinin de yakın olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında yaş gruplarının planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklentilerinde veri ortalamaları incelendiğinde, araştırmanın birinci aşamasında veri ortalaması 4,0628, ikinci aşamasında ise 3,8731 olduğu görülmektedir. Araştırmanın birinci aşamasında yaş gruplarının aday öğretmen yetiştirme sürecine daha olumlu baktıkları söylenebilir. Araştırmamızın ikinci aşamasında planlama yönetme ve öğretme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti verilerindeki düşüşün özellikle 25 yaş grubunda yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Veri ortalamalarında ikinci aşamadaki düşüş eğilimi 41 yaş üstü öğretmen grubuna bakıldığında ters eğilim göstermekte yani yükseliş eğilimi sergilemektedir.

2.10.1.2. Yaş Gruplarına Göre Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Beklentisi

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci içerisinde aday öğretmenlerin sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında; araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise yaş gruplarının sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark vardır. Beklenti farklılığının olduğu gruplar 25 yaş altı ve 31-40 yaş arası; 25 yaş altı,41 yaş üzeri; 26-30 yaş arası,31-40 yaş arası; 26-30 yaş arası,41 yaş üzeri olduğu görülmektedir. Beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 11’ de verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci aşaması ve ikinci aşamasında elde

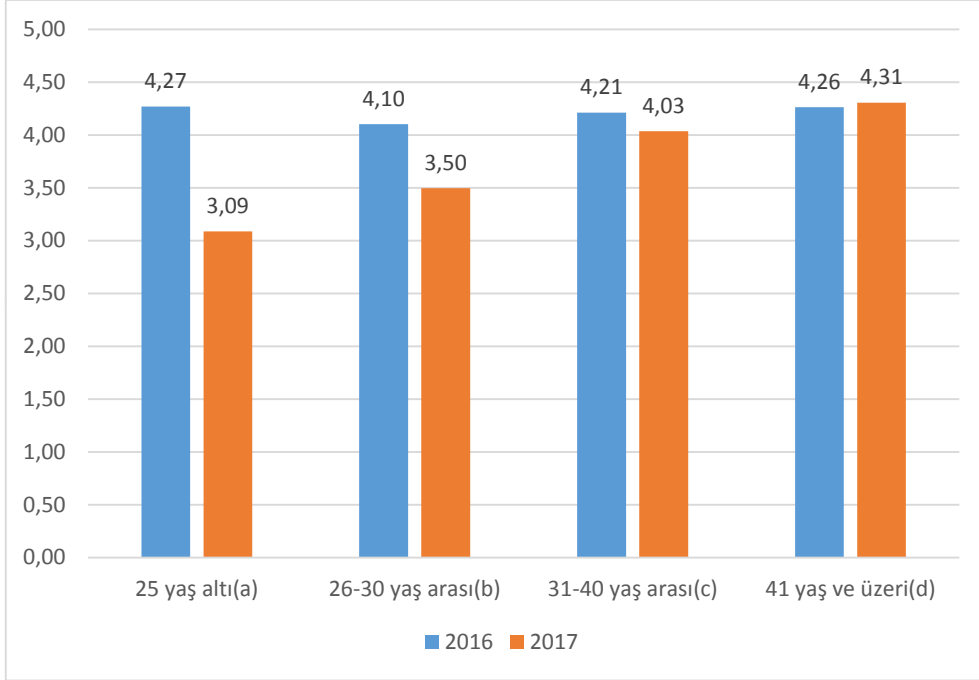
edilen yaş gruplarının sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik2' de sunulmuştur.



Tablo 11. Yaş Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişke	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma	25 yaş altı(a)	51	43	4,2689	3,0864	,997	,001	Fark Yok	a-c, c-a
	31-40Yaş arası (c)	122	117	4,2119	4,0342				
	25 yaş altı(a)	51	43	4,2689	3,0864	1,000	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	41 yaş ve üzeri(d)	170	183	4,2630	4,3052				
	26-30 yaş arası(b)	57	57	4,1028	3,4962	,936	,014	Fark Yok	b-c, c-b
	31-40 yaş arası(c)	122	117	4,2119	4,0342				
	26-30 yaş arası(b)	57	57	4,1028	3,4962	,443	,000	Fark Yok	b-d, d-b
	41 yaş ve üzeri(d)	170	183	4,2630	4,3052				

Grafik 2 Yaş Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en yüksek beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda araştırmamızın birinci aşamasında 25 yaş altı öğretmen grubunun aday öğretmen yetiştirme sürecinin sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanımı beklentisinin, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise 41 yaş üzeri öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanımı beklentisinin, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en düşük beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda Araştırmamızın birinci aşamasında 26-30 yaş arası öğretmenlerin en düşük beklenti ortalama verilerine sahip olduğu, ikinci aşamada ise 25 yaş altı grup öğretmenlerinin en düşük beceri kazanım beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak veri ortalamaları incelendiğinde özellikle araştırmanın ikinci aşamasında yakın yaş gruplarının beceri kazanım beklentilerinin de yakın olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında araştırmamızın birinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti verileri ortalaması 4,2254 iken araştırmamızın ikinci aşamasında 3,9796 olduğu ve düşüş gösterdiği görülmektedir. Sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti verilerindeki düşüşün özellikle 25 yaş ve 26-30 yaş arası gruplarda yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Yaş grupları ortalama verilerinden farklı olarak 41 yaş üstü grup ortalamaları incelendiğinde ikinci aşamada bu ortalama yükseliş gözlemlenmektedir.

2.10.1.3. Yaş Gruplarına Göre İletişim, Teknoloji ve Öğrenci Odaklılığı Becerisi Kazanma Beklentisi

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci içerisinde aday öğretmenlerin iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında; Araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik beklentileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanmaya diğer yaş gruplarına göre

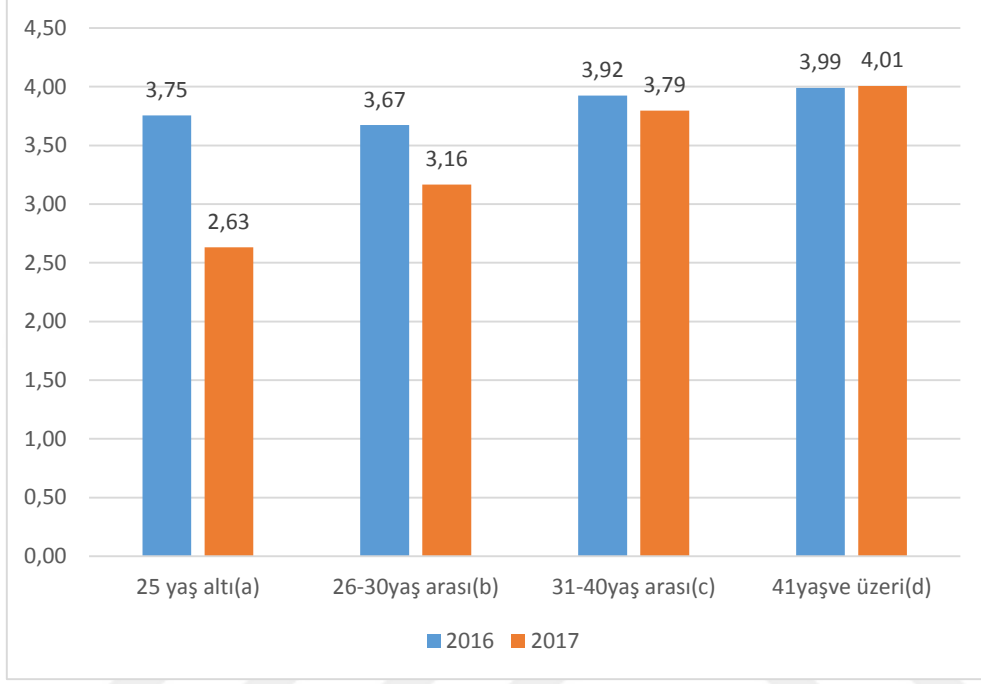
farklı olarak bakan 26-30 yaş arası ile 41 yaş ve üzeri gruptur. 41 yaş ve üzeri grup diğer gruba göre iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanmaya daha olumlu bakmaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında yaş gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik beklentileri arasında yine anlamlı fark bulunmaktadır. Beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 12’ de verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci aşaması ve ikinci aşamasında elde edilen yaş gruplarının iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik3’ te sunulmuştur.



Tablo 12. Yaş Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi	25 yaş altı(a)	51	43	3,7549	2,6326	,662	,000	Fark Yok	a-c, c-a
	31-40 Yaş arası (c)	122	117	3,9242	3,7949				
	25 yaş altı(a)	51	43	3,7549	2,6326	,800	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	41yaşve üzeri(d)	170	183	3,9897	4,0066				
	26-30yaş arası(b)	57	57	3,6732	3,1649	,224	,003	Fark Yok	b-c, c-b
	31-40yaş arası(c)	122	117	3,9242	3,7949				
	26-30yaş arası(b)	57	57	3,6732	3,1649	,046	,000	b-d, d-b	b-d, d-b
	41yaşve üzeri(d)	170	183	3,9897	4,0066				

Grafik 3 Yaş Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Gruplar arasındaki farklılığı, grup ortalamaları üzerinden en yüksek beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda; 41 yaş üzeri öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanımı beklentisinin diğer yaş gruplarına göre araştırmamızın her iki aşamasında da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en düşük beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda, araştırmamızın birinci aşamasında 26-30 yaş arası öğretmenlerin iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanımı beklentisinin en düşük kazanım beklentisine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise 25 yaş altı grup öğretmenlerin iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanımı beklentisinin en düşük kazanım beklentisi ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak yakın yaş gruplarının iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanımı beklentilerinin de yakın olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklentilerinde 26-30 yaş arası ve 41 yaş üzeri gruplarında fark bulunup diğer gruplarda fark bulunmamaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında elde edilen veriler incelendiğinde, İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklentilerinde 25 yaş altı ile 31-40 yaş arası, 41 yaş üzeri yaş grupları arası anlamlı fark olduğu, aynı zamanda 26-30 yaş ile 31-40 yaş arası ve 41 yaş üzeri gruplar arasında da anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Araştırma verilerine genel olarak bakıldığında araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik beklenti verileri ortalaması 3,8947 iken araştırmamızın ikinci aşamasında, 3,6770 olduğu görülmektedir. İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazanmaya yönelik beklenti verilerindeki bu düşüş eğilimi özellikle 25 yaş altı gruplarda görülmekle birlikte, bu genellemeyi 41 yaş üstü grubun yükseliş eğilimi göstererek bozduğu görülmektedir. Sonuç olarak; 41 yaş üstü grubun sürece her iki aşamada da en güçlü şekilde olumlu baktığı ve bakış açısında yükseliş gözlemlendiği, 25 yaş altı grubun ise süreçte özellikle ikinci aşamadaki beceri kazanım beklentisinde görülen güçlü düşüş eğilimi ile dikkat

çekmektedir. 25 Yaş altı grup öğretmenlerinin genel itibariyle göreve yeni başlayan aday öğretmenlerden oluştuğu da bir başka dikkat çekici veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

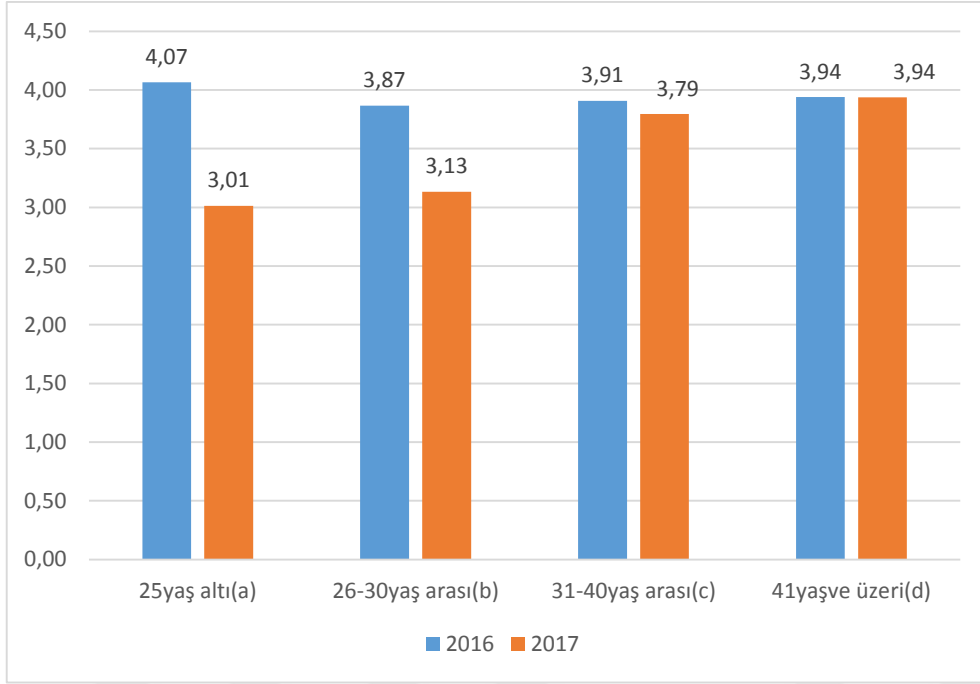
2.10.1.4. Yaş Gruplarına Göre Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanma Beklentisi

Yaş gruplarına göre meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında; araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanmaya yönelik beklentisi arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise yaş gruplarının meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanmaya yönelik beklentileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanma beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 13' te verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci aşaması ve ikinci aşamasında elde edilen yaş gruplarının meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik4' te sunulmuştur.

Tablo 13: Yaş Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi	25yaş altı(a)	51	43	4,0654	3,0116	,662	,001	Fark Yok	a-c, c-a
	31-40Yaş arası (c)	122	117	3,9071	3,7949				
	25 yaş altı(a)	51	43	4,0654	3,0116	,800	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	41yaşve üzeri(d)	170	183	3,9392	3,9372				
	26-30yaş arası(b)	57	57	3,8655	3,1316	1,00	,003	Fark Yok	b-c, c-b
	31-40yaş arası(c)	122	117	3,9071	3,7949				
	26-30yaş arası(b)	57	57	3,8655	3,1316	,992	,000	Fark Yok	b-d, d-b
	41yaşve üzeri(d)	170	183	3,9392	3,9372				

Grafik 4. Yaş Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en yüksek beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda; araştırmamızın birinci aşamasında meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanma beklentisi bakış açısında 25 yaş altı yaş grubunun 4,0654 ile en yüksek veri ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum 25 yaş altı yaş grubunun Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci uygulamasına çok olumlu baktığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise, 41 yaş üzeri öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerisi kazanımı beklentisinin 3,9372 ortalama ile diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en düşük beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda; araştırmamızın birinci aşamasında en düşük beklenti 26-30 yaş grubunda, 3,8655 ile karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise 25 yaş altı grup öğretmenlerinin,3,0116 veri ortalaması ile en düşük kazanım beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak araştırmamızın ikinci aşamasında 25 yaş altı grubu için ters yönde bakış açısı veri ortalamaları olduğu fakat bundan yola çıkarak bir olumsuzluk beklentisi genellemesi yapılamayacağı ortalamanın (3,0) ün altına düşmediği belirtilebilir. Aynı zamanda yakın yaş gruplarının meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma beceri kazanım beklentilerinin de yakın olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında araştırmamızın birinci aşamasında yaş gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı beklentilerinde gruplar arasında fark bulunmamaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında elde edilen verilerde gruplar arası anlamlı fark olduğu görülmektedir. 25 yaş altı grubun birinci aşamada en yüksek verilere sahipken, ikinci aşamada en düşük verilere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Genel grup ortalamalarına bakıldığında araştırmamızın birinci aşamasında Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı beklenti verileri ortalaması 3,9350 olmakla birlikte ikinci aşamada veri ortalaması 3,6813 ortalaması ile düşüş eğilimi göstermektedir. 25 yaş altı öğretmen grubundaki beceri beklentisindeki güçlü düşüş eğiliminin beceri kazanma bakış açısı beklenti ortalamaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; Araştırmamızın birinci aşamasında, Yaş Gruplarının Aday öğretmen Yetiştirme sürecine yönelik olarak beceri kazanma beklentileri boyutlar açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda en yüksek beceri kazanma boyutunun 4,2254 ile Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi kazanmaya yönelik beklenti verilerinde olduğu görülmüştür. En düşük beceri kazanma beklentisi ise 3,8947 ortalama ile İletişim Teknoloji ve Öğrenci odaklılık becerisi kazanma boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmamızın ikinci aşamasında Yaş Gruplarının Aday öğretmen Yetiştirme sürecine yönelik olarak beceri kazanma beklentileri boyutlar açısından ayrı ayrı incelenmiştir. , Bu inceleme sonucunda en yüksek beceri kazanma boyutu 3,9796 ortalama ile Sorumluluk ve Kendini Geliştirme becerisi olarak görülmektedir. En düşük beceri kazanma beklentisi ise 3,6770 ortalama ile İletişim Teknoloji ve Öğrenci odaklılık becerisi kazanma boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasındaki veriler incelendiğinde, beceri kazanma beklenti verilerine boyutlar açısından bakıldığında, aynı boyutların yüksek ve düşük beklenti verileriyle tekrar karşımıza çıktığı görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında beklenti verilerinde düşüş olduğu dikkat çekmektedir.

2.10.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Görev Değişkeni İle Karşılaştırılması

Yöneticiler, aday öğretmen, danışman öğretmen ve öğretmenlerin görev gruplarına göre “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasına yönelik beklentileri arasında bazı grup ve boyutlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Araştırmadaki görev grupları: Yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmenlerdir. Araştırmadaki boyutlar olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutları görev grubu değişkeni ile karşılaştırıldığında, Görev grupları ve boyutlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklı bakış açılarının görev gruplarıyla karşılaştırması ayrı ayrı yapılmış ve aşağıda belirtilmiştir.

2.10.2.1. Görev Gruplarına Göre Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

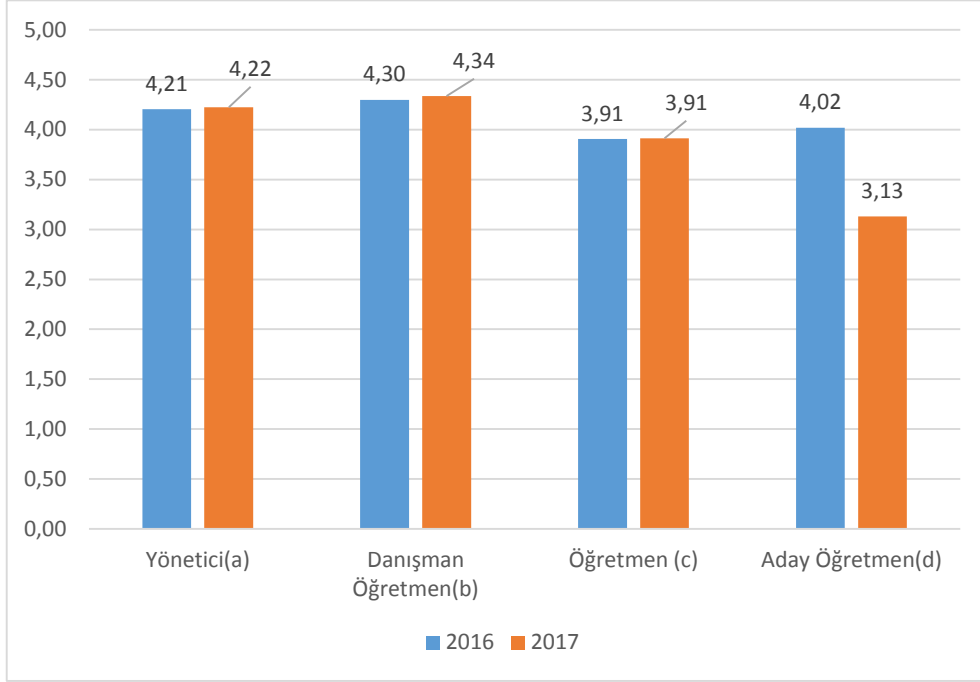
Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma beklentisi görev grupları açısından dikkate alındığında; araştırmamızın birinci aşamasında beklenti farklılığının olduğu gruplar, danışman öğretmen ile aday öğretmen ve yine danışman öğretmen ile öğretmen grupları olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise danışman öğretmen ile aday öğretmen ve danışman öğretmen ile öğretmen grupları arasında birinci araştırmada ortaya çıkan anlamlı farklılık devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmamızın ikinci aşamasında ayrıca aday öğretmen grubu ile öğretmen grubu arasında ve aday öğretmen grubu ile yönetici grubu arasında da anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanma bakış açısı beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 14' te verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında elde edilen görev gruplarının planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik5' te sunulmuştur.

Tablo 14. Görev Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma	Danışman Öğretmen (b)	100	94	4,2989	4,3351	0,05	,000	b-d, d-b	b-d, c-b
	Aday Öğretmen (d)	90	90	4,0185	3,1306				
	Danışman Öğretmen(b)	100	100	4,2989	4,3351	0,00	,000	b-c, c-b	b-c, c-b
	Öğretmen (c)	168	169	3,9053	3,9142				
	Öğretmen(c)	168	169	3,9053	3,9142	,801	,000	Fark Yok	c-d, d-c
	Aday Öğretmen(d)	90	90	4,0185	3,1306				
	Yönetici(a)	42	47	4,2063	4,2234	,504	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	Aday Öğretmen(d)	90	90	4,0185	3,1306				

Grafik 5.Görev Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı



Araştırmamızın birinci aşamasında; gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden yorumladığımızda danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanımı beklentisi mevcut öğretmenlere göre daha fazla olmaktadır. Aday öğretmenlerin de yine mevcut öğretmenlere göre daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir. Genel olarak bakıldığında ise gruplar arasında farklılık olmasına rağmen tüm grupların aday öğretmen sürecine ortalamanın üzerinde olumlu bakış açısına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında yine danışman öğretmenlerin beceri kazanım beklenti verilerinin mevcut öğretmenler, aday öğretmenler ve yöneticilerden de yüksek olduğu görülmektedir. Yine araştırmamızın birinci aşamasındaki verilerle karşılaştırma yaptığımızda ikinci araştırma verileri ortalamalarının danışman öğretmen, öğretmen ve yöneticilerde yükseldiği aday öğretmenler açısından düşüş gösterdiği görülmektedir. Burada karşımıza çıkan bir başka dikkat çekici farklılık mevcut öğretmenlerin beceri kazanım beklentilerinin aday öğretmenlerden yüksek olmasıdır. Aday öğretmenlerin beceri kazanım beklentilerinde düşüş görülmektedir.

Birinci araştırmamızda yönetici grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken araştırmamızın ikinci bölümünde yönetici grubu ile aday öğretmen grubu arasında çıkan farklılık dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise gruplar arasında farklılık olmasına rağmen tüm grupların aday öğretmen sürecine ortalamanın üzerinde olumlu bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

2.10.2.2. Görev Gruplarına Göre Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi kazanma beklentisi görev grupları açısından dikkate alındığında; Araştırmamızın birinci aşamasında, yönetici ile öğretmen, danışman öğretmen ile öğretmen, aday öğretmen ile öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Araştırmamız görev grupları arasında mevcut öğretmenlerin tüm görev gruplarıyla farklı beklentisi olmasına rağmen; yönetici, danışman öğretmen ve aday öğretmen gruplarının sadece mevcut öğretmen grubu ile

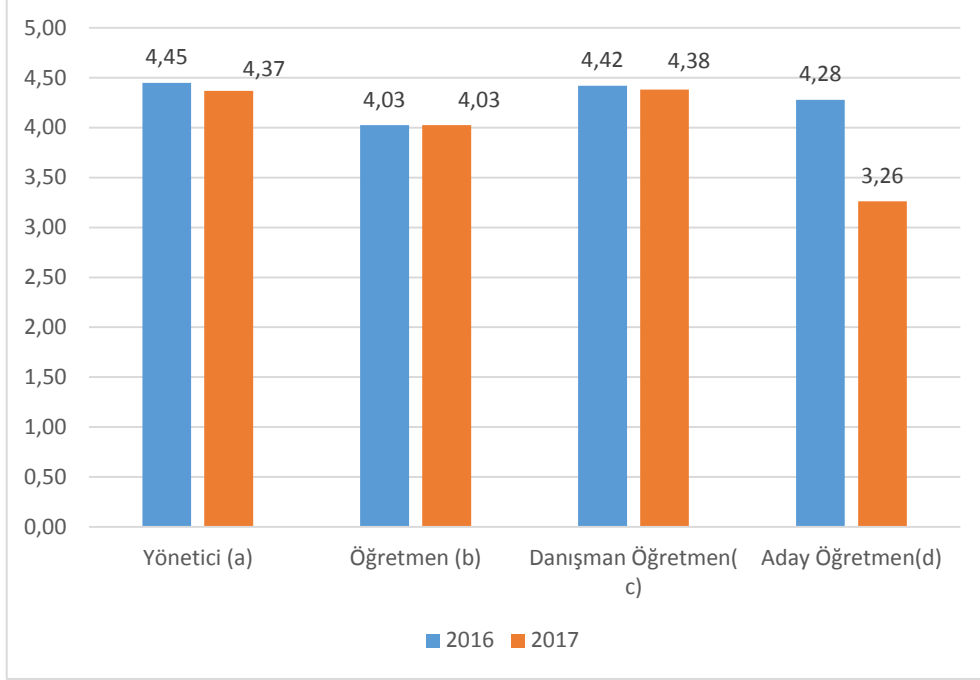
farklı bakış açısı söz konusudur. Araştırmamızın ikinci aşamasında yönetici ile aday öğretmen ve öğretmen, danışman öğretmen ile öğretmen ve aday öğretmen, aday öğretmen ile öğretmen arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sorumluluk ve Kendini geliştirme becerisi kazanma bakış açısı ikinci araştırma aşamasında yönetici ile danışman öğretmen arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu durum yönetici ve danışman öğretmen gruplarının sürece daha olumlu baktıkları olarak yorumlanabilir.

Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma bakış açısı beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 15’ te verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında elde edilen görev gruplarının planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik6’ da sunulmuştur.

Tablo 15. Görev Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazandırma	Yönetici (a)	42	47	4,4490	4,3678	,005	,004	a-b, b-a	a-b, b-a
	Öğretmen (b)	168	169	4,0255	4,0269				
	Yönetici(a)	42	47	4,4490	4,3678	,612	,000	Fark Yok	a-d, d-a
	Aday Öğretmen(d)	90	90	4,2778	3,2619				
	Danışman Öğretmen (c)	100	94	4,4200	4,3830	,000	,001	c-b, b-c	c-b, b-c
	Öğretmen (b)	168	169	4,0255	4,0296				
	Öğretmen (b)	168	169	4,0255	4,0296	,033	,000	b-d, d-b	b-d, d-b
	Aday Öğretmen (d)	90	90	4,2778	3,2619				
	Danışman Öğretmen(c)	100	94	4,4200	4,3830	,389	,000	Fark Yok	c-d, d-c
	Aday Öğretmen(d)	90	90	4,2778	3,2619				

Grafik 6. Görev Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı



Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en yüksek beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda; araştırmamızın birinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi bakış açısında yönetici grubunun 4,4490 ile en yüksek veri ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise, danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanımı bakış açısı beklentisinin 4,3830 ortalama ile diğer görev gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yönetici ve danışman öğretmen gruplarının “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasına çok olumlu baktığı şeklinde yorumlanabilir.

Gruplar arasındaki farklılığı grup ortalamaları üzerinden en düşük beceri kazanım beklentilerine bakarak yorumladığımızda; araştırmamızın birinci aşamasında en düşük beklenti mevcut öğretmen grubunda, 4,0255 ortalama ile karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise aday öğretmen grubunun, 3,2619 veri ortalaması ile en düşük kazanım beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak araştırmamızın ikinci aşamasında aday öğretmen grubu için ters yönde bakış açısı veri ortalamaları oluştuğu fakat bundan yola çıkarak bir olumsuzluk beklentisi genellemesi yapılamayacağı ortalamanın (3,0) ün altına düşmediği belirtilebilir.

Araştırmamızın ikinci aşamasında Aday öğretmenlerin beklenti oranındaki düşüş dikkat çekmektedir. En düşük ortalamanın birinci araştırma sonuçlarında öğretmen grubunda olduğu görülmekte iken, ikinci araştırma verilerine bakıldığında aday öğretmen grubunun sert bir düşüş eğilimi içinde olduğu görülmektedir.

Genel olarak araştırmamızın birinci ve ikinci aşamalarında ortaya çıkan ortalamalar üzerinden bir değerlendirme yapıldığında araştırmamızın birinci aşamasında, sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklenti ortalamasının 4,2254 olduğu görülmekte olup, ikinci aşamasındaki beceri kazanma ortalama verileri 3,9796 olarak karşımıza çıkmaktadır. Beceri kazanma beklenti eğiliminde düşüş görülmektedir. Bu duruma özellikle aday öğretmen grubunun beceri kazanma beklentisi verilerindeki sert düşüşün neden olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü yönetici ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin görev boyutları açısından, sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma bakış açısı beklenti

verilerinde küçük oranlarda düşüş görülmektedir. Hatta öğretmen grubunun beceri kazanma beklentisinde de diğer gruplarla ters yönde olmak üzere küçük oranlı yükselme olduğu dikkat çekmektedir.

2.10.2.3. Görev Gruplarına Göre İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanma beklentisi dikkate alındığında; Araştırmamızın birinci aşamasında, yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazandırma boyutuna bakıldığında yöneticilerle, mevcut öğretmenler ve aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak yönetici grubunun danışman öğretmen grubuyla anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Bunun yanında mevcut öğretmenle aday öğretmen arasında da bakış açıları itibariyle bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılıkların olmaması bu boyuta olumsuz baktığı anlamına gelmemelidir çünkü beklenti düzeyleri beşli Likert tipi ölçek dikkate alındığında ve en yüksek kod değeri beş olduğundan her iki grupta da değerler ortalamanın üzerindedir (3,76). Grupların ortalamaları dikkate alındığında en yüksek beklentiye sahip grup yönetici, en düşük beklentiye sahip grup ise aday öğretmen ve mevcut öğretmen grupları olmaktadır. Genel olarak da tüm gruplar ortalamanın üzerinde beklentiye sahiptirler.

Araştırmamızın ikinci aşamasında, iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında; yönetici, danışman öğretmen, grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretmen ve aday öğretmen grubu ile aralarında anlamlı bir fark vardır. Aday öğretmen ve öğretmen grupları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır.

Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma bakış açısı beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler tablo 16' da verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında

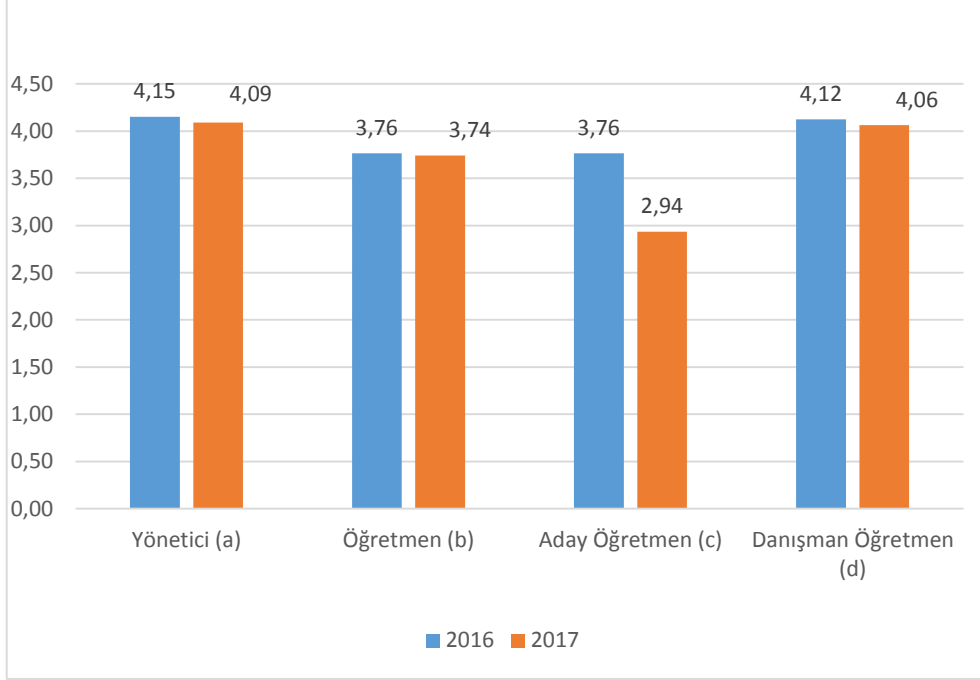
elde edilen görev gruplarının iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik7' de sunulmuştur



Tablo 16. Görev Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi kazandırma	Yönetici (a)	42	47	4,1518	4,0894	,002	,023	a-b, b-a	a-b, b-a
	Öğretmen (b)	168	169	3,7649	3,7420				
	Yönetici (a)	42	47	4,1518	4,0894	,005	,000	a-c, c-a	a-c, c-a
	Aday Öğretmen (c)	90	90	3,7639	2,9356				
	Danışman Öğretmen (d)	100	94	4,1225	4,0638	,000	,022	d-b, b-d	d-b, b-d
	Öğretmen (b)	168	169	3,7649	3,7420				
	Danışman Öğretmen (d)	100	94	4,1225	4,0638	,001	,000	d-c, c-d	d-c, c-d
	Aday Öğretmen (c)	90	90	3,7639	2,9356				
	Aday Öğretmen(c)	90	90	3,7649	2,9356	1,00	,000	Fark yok	c-b, b-c
	Öğretmen(b)	168	169	3,7639	3,7420				

Grafik 7. Görev Gruplarının Öğrenci ile İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Araştırmamızın ikinci aşamasında elde ettiğimiz verilerde, iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazandırma boyutuna bakıldığında yönetici ve danışman öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılık olmaması her iki grubunda sürece olumlu baktıkları yönünde yorumlanabilir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında en yüksek beklentiye sahip grup yönetici, en düşük beklentiye sahip grup ise aday öğretmen grubu olmaktadır. Aday öğretmen grubu ortalaması 3.00'ün altında kalmıştır. Ayrıca araştırmamızın birinci aşamasında öğretmen grubu en düşük veri ortalamasına sahipken, araştırmamızın ikinci aşamasında aday öğretmen grubunun üzerinde yer aldığı görülmektedir.

2.10.2.4. Görev Gruplarına Göre Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazanma Beklentisi

Meslektaş ve Yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazandırma boyutu itibariyle; araştırmamızın birinci aşamasında yönetici, danışman öğretmen, aday öğretmen gruplarıyla öğretmen grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genel olarak gruplar arasında farklılık olmasına rağmen grupların kendileri arasındaki farklılığa baktığımızda mevcut öğretmen grubu tüm gruplarla (yönetici, öğretmen, danışman öğretmen, aday öğretmen) farklı bakış açısına sahipken, diğer grupların kendi aralarında anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Gruplar arasında en yüksek ortalamaya yönetici grubu, en düşük ortalamaya ise mevcut öğretmen grubu sahiptir.

Araştırmamızın ikinci aşamasında, meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazandırma boyutu itibariyle yönetici, danışman öğretmen arasında anlamlı fark bulunmazken, yönetici, danışman öğretmen ve mevcut öğretmen grubunun aday öğretmen grubuyla aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Danışman öğretmenle öğretmen grubu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, yönetici grubu ile öğretmen grubu arasında anlamlı farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

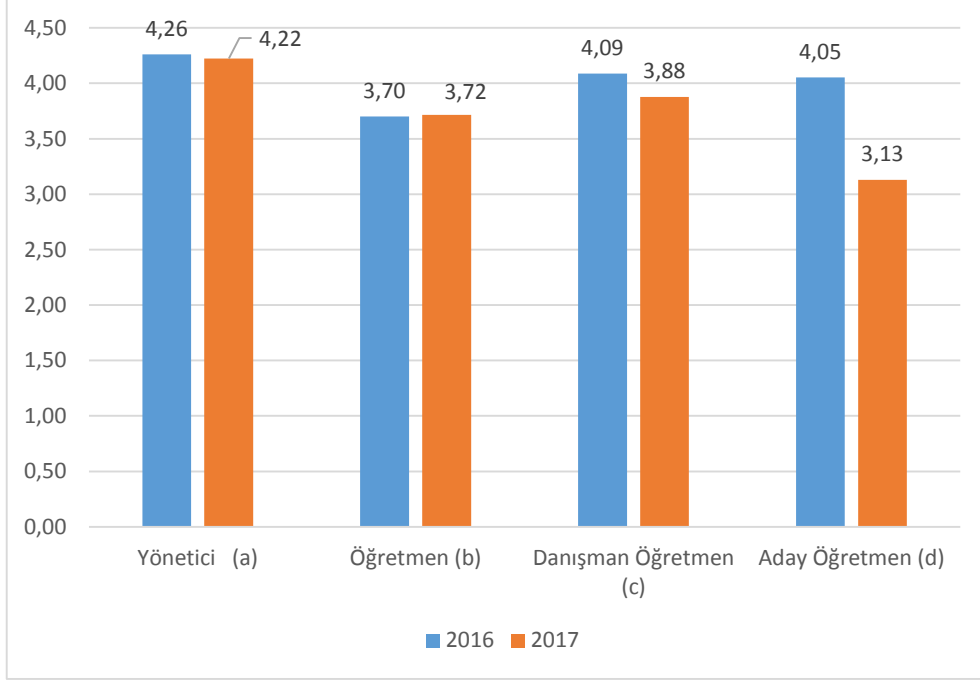
Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında görev gruplarının, meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma bakış açısı beklenti farklılığının olduğu gruplar arasındaki değerler, tablo 17’ de verilmiştir. Ayrıca araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında elde edilen görev gruplarının meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri grafikleri Grafik8’ de sunulmuştur.



Tablo 17. Görev Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Bakış Açısı

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	n1	n2	x1	x2	p1	p2	Tamhane1	Tamhane2
Meslektaş ve Yöneticilerle İyi İletişim Kurma Becerisi Kazandırma	Yönetici (a)	42	47	4,2619	4,2234	,000	,001	a-b, b-a	a-b, b-a
	Öğretmen (b)	168	169	3,7004	3,7160				
	Danışman Öğretmen (c)	100	94	4,0867	3,8777	,000	,793	c-b, b-c	Fark Yok
	Öğretmen (b)	168	169	3,7004	3,7160				
	Aday Öğretmen (d)	90	90	4,0519	3,1278	,001	,003	d-b, b-d	d-b, b-d
	Öğretmen (b)	168	169	3,7004	3,7160				
	Danışman Öğretmen(c)	100	94	4,0867	3,8777	,999	,000	Fark Yok	c-d, d-c
	Aday Öğretmen(d)	90	90	4,0519	3,1278				
Yönetici(a)	42	47	4,2619	4,2234	,362	,000	Fark Yok	a-d, d-a	
Aday Öğretmen(d)	90	90	4,0519	3,1278					

Grafik 8. Görev Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Bakış Açısı



Araştırmamızın birinci aşamasında tüm boyutlarda mevcut öğretmen grubunun diğer gruplara oranla daha düşük beklentiye sahip olması mevcut öğretmen grubunun uygulamanın doğrudan tarafı olmadığı için konuya ilgisinin az olmasına veya aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının sonuçlarına yeterince olumlu bakmadığına delalet edebilir. Yönetici grubunun beklentisinin tüm boyutlarda yüksek çıkması bu yetiştirme programının yürütülmesinde doğrudan rol aldıkları, bu konuyla ilgili mevzuatı yakından takip ettikleri ve bu uygulamanın yürütücüsü olduklarından beklentilerinin yüksek çıkmış olduğu söylenebilir. İlk araştırma sonuçlarında öğretmen grubu en az beklenti ortalamasına sahipken, son araştırmamızda öğretmen grubunun beklentisinin yükseldiği, aday öğretmen grubu beklenti ortalamasında ise düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen grubunun beceri kazanım beklentisinin sürecin içerisine dahil olan aday öğretmenlerle çalışmaya başlamaları, onlarla iş ilişkileri kurmalarıyla birlikte yükseldiği şeklinde yorum yapılabilir.

Genel olarak baktığımızda tüm gruplar uygulamaya olumlu olarak bakmakta olup, aday öğretmenlerin araştırmanın ikinci aşamasında beklentilerinin düştüğü, buna rağmen diğer grupların beklentilerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Grupların bakış açısının ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

2.10.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Temel Alan Değişkeni İle Karşılaştırılması

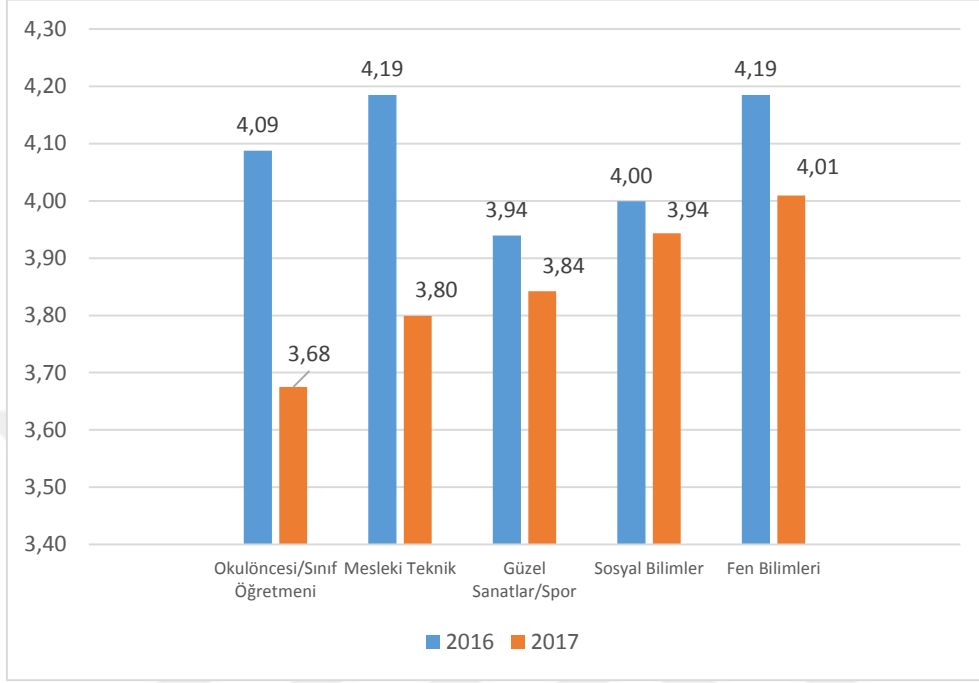
Araştırmamızın birinci aşamasında, aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutlarıyla söz konusu grupların temel alanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir beklenti farklılığı bulunmamıştır. Temel alan ile ilgili gruplar; sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar/spor, mesleki-teknik ve okul öncesi/sınıf öğretmeni gruplarıdır. Bu gruplarla ilgili demografik bilgiler Tablo 9. da verilmiştir. Bu gruptaki beklenti düzeyi yine ortalamanın üzerindedir. En düşük ortalama iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında Fen Bilimleri alanı 3,8073 ortalamaya sahiptir. En yüksek ortalama ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi

kazandırma beklentisi dikkate alındığında 4,2384 ortalamasıyla sosyal bilimler alanı olmaktadır. Bu durum yine tarafların aday öğretmen uygulaması beklentisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

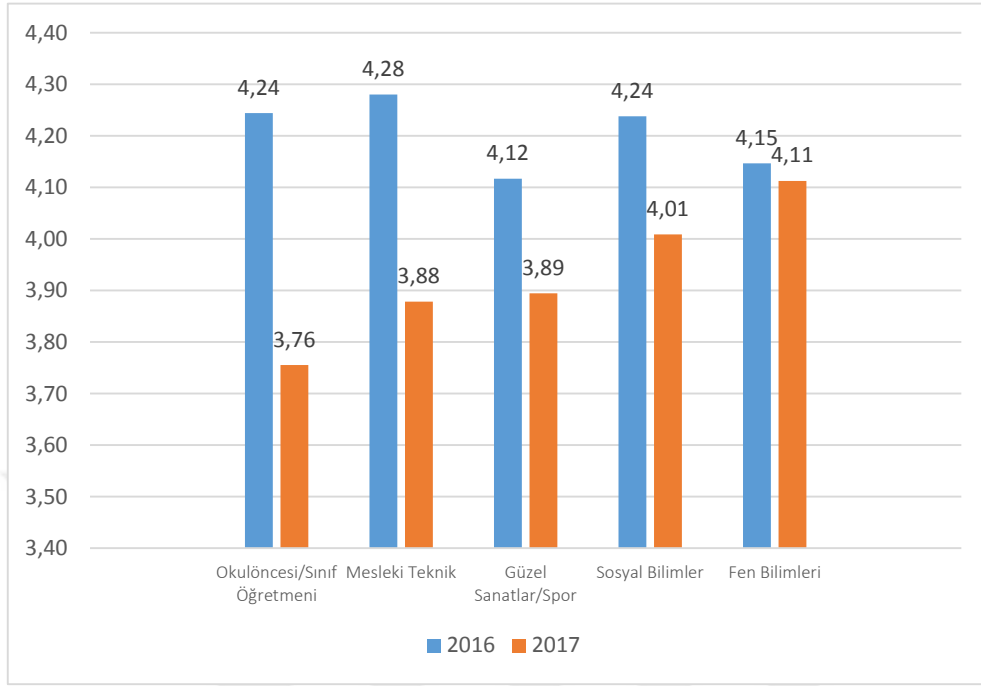
Araştırmamızın ikinci aşamasında, Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutlarına söz konusu grupların temel alanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir beklenti farklılığı bulunamamıştır. Temel alan ile ilgili gruplar; sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar/spor, mesleki-teknik ve okul öncesi/sınıf öğretmeni gruplarıdır. Bu gruplarla ilgili demografik bilgiler Tablo 9. da verilmiştir. Bu gruptaki beklenti düzeyi yine ortalamanın üzerindedir. En düşük ortalama iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında Okul öncesi/Sınıf öğretmeni alanı 3,4425 ortalama sahiptir. En yüksek ortalama ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazandırma beklentisi dikkate alındığında 4,1061 ortalamasıyla Fen bilimleri alanı olmaktadır. Araştırmamızın birinci aşamasındaki boyutlardan edinilen verilerle, ikinci aşamasından elde edilen veriler karşılaştırıldığında her iki aşamada da iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı kazanma becerisi boyutu en düşük veri ortalamasıyla karşımıza çıkmaktadır. Yine araştırmamızın birinci aşamasındaki boyutlardan edinilen verilerle, ikinci aşamasından elde edilen veriler karşılaştırıldığında her iki aşamada da sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi boyutu en yüksek veri ortalamasıyla karşımıza çıkmaktadır. Genel itibariyle veri ortalamalarının düştüğü fakat tarafların aday öğretmen uygulaması beklentisinin ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme süreci uygulama boyutlarının temel alan değişkeni ile karşılaştırılması sonucunda oluşan veri ortalamaları aşağıda oluşturulan veri grafiklerinde gösterilmiştir.

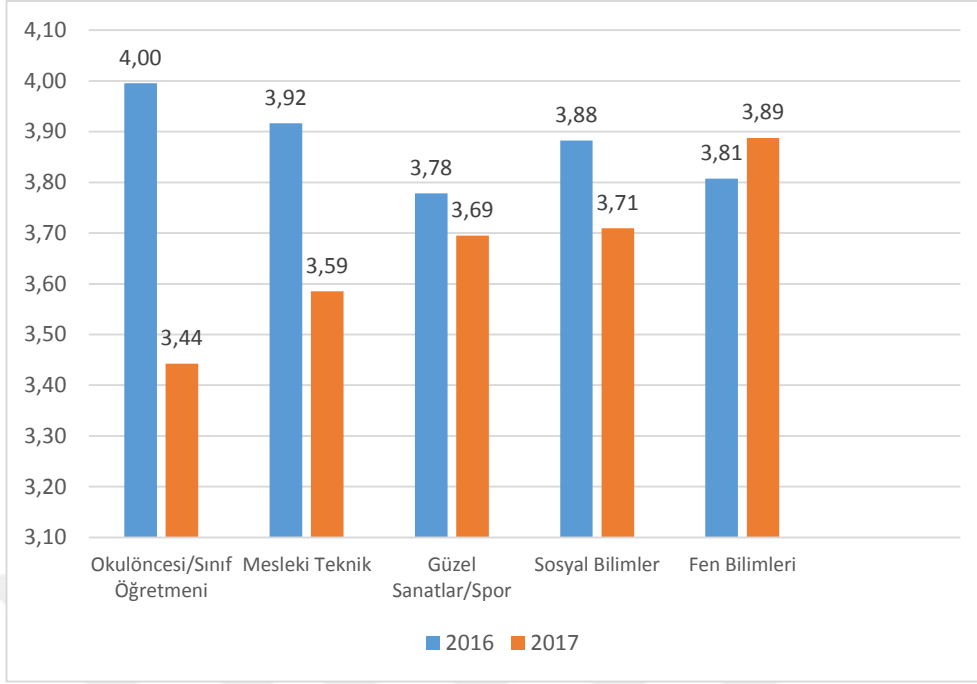
Grafik 9. Temel Alan Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



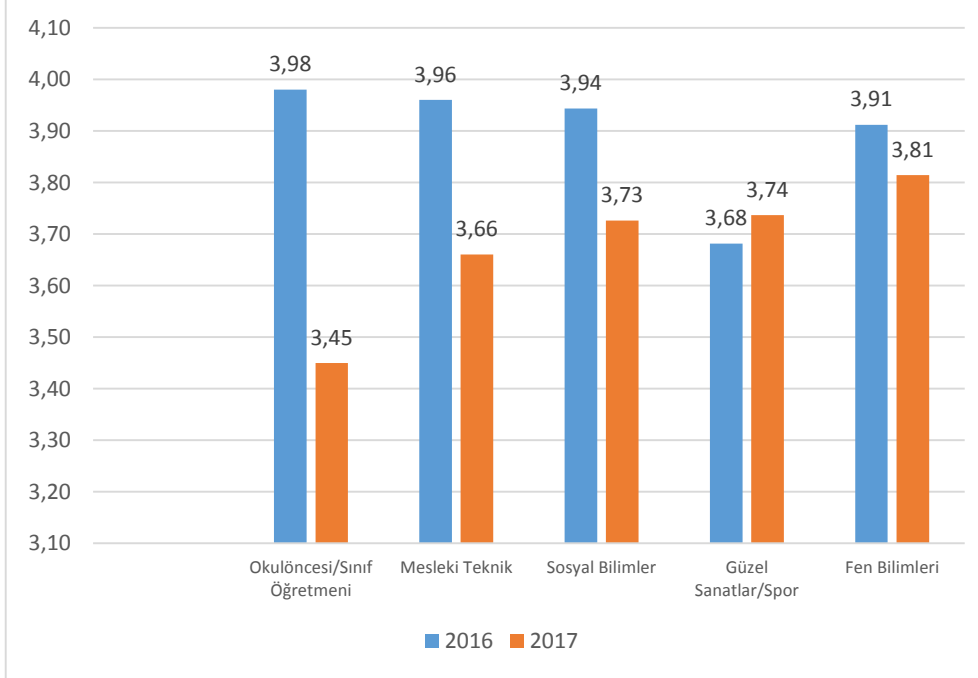
Grafik 10. Temel Alan Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Grafik 11. Temel Alan Gruplarının İletişim ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



Grafik 12. Temel Alan Gruplarının Meslektaş ve Yöneticilerle İletişim Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



2.10.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Boyutlarının Kıdem Yılı Değişkeni İle Karşılaştırılması

Araştırmamızın birinci aşamasında, aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentilerine söz konusu grupların kıdem yılı farklılıkları açısından bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kıdem aralığı grupları: 0-3 yıl; 4-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 ve üzeri yıllardır. Grupların demografik dağılımı Tablo 9.'da verilmiştir. Bu gruptaki en düşük beklenti iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazandırma beklentisi açısından 3,7553 grup ortalamasıyla 0-3 yıl kıdeme sahip gruptur. En yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme beklentisi açısından 4,2717 grup ortalamasına sahip 21 yıl ve üzeri kıdemlilerdir.

Araştırmamızın ikinci aşamasında ise aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentilerine söz konusu grupların kıdem farklılıkları açısından bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem aralığı grupları: 0-3 yıl; 4-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 ve üzeri yıllardır. Grupların demografik dağılımı Tablo 9' da verilmiştir.

Araştırmadaki boyutlar olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutları kıdem aralığı değişkeni ile karşılaştırıldığında, ortaya çıkan verilere ilişkin tablo, şekil grafikleri ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

2.10.4.1. Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklentisi

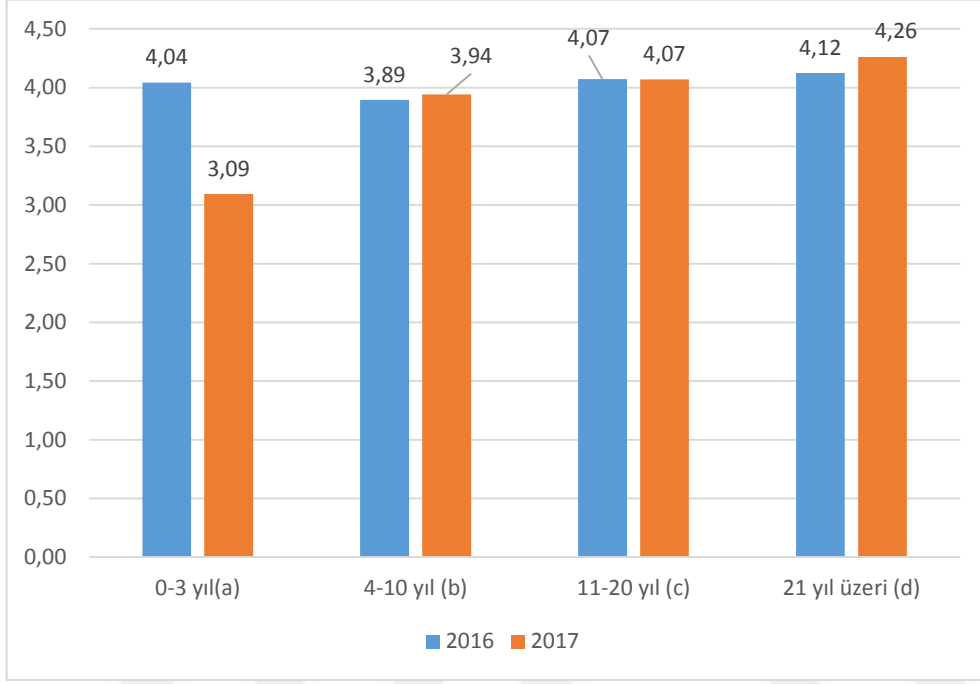
Planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında araştırmamızın birinci aşamasında kıdem aralığı gruplarının planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanma bakış açısı beklentileri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında ise kıdem aralığı 0-3 yıl ile 4-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı fark vardır. Beklenti farklılığı olan gruplar arasındaki değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. . Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	X1	X2	p1	p2	Scheffe	Tamhane
Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Bakış Açısı	0-3 yıl(a)	95	102	4,0433	3,0931	,706	0,000	Fark yok	a-b, b-a
	4-10 yıl (b)	42	48	3,8942	3,9427				
	0-3 yıl(a)	95	102	4,0433	3,0931	,991	0,000	Fark yok	a-c, c-a
	11-20 yıl (c)	141	109	4,0733	4,0711				
	0-3 yıl(a)	95	106	4,0433	3,0931	,861	0,000	Fark yok	a-d, d-a
	21 yıl üzeri (d)	122	136	4,1239	4,2606				

Araştırmanın birinci aşamasında planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 4,1239 ile 21 yıl üzeri kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda karşımıza çıkarken, en düşük ortalamaya ise 3,8942 ile 4-10 yıl kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda rastlanmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı veri ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 4,2606 ile 21 yıl üzeri kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda karşımıza çıkarken, en düşük ortalamaya ise 3,0931 ile 0-3 yıl kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda rastlanmaktadır. Araştırmanın her iki aşamasında da 21 yıl üzeri öğretmen grubu en yüksek beceri kazanım beklentisine sahip iken, araştırmanın ikinci aşamasında 0-3 yıl arası öğretmen grubunda beceri kazanım beklentisinde düşüş görülmektedir. 0-3 yıl arası öğretmen grubu görev grupları açısından incelendiğinde, yoğun olarak aday öğretmen grubundan oluştuğu görülmektedir. Araştırmamızın birinci ve ikinci aşaması veri ortalamaları incelendiğinde araştırmamızın ikinci aşamasında genel olarak düşüş eğilimi ortaya çıkarken, görev grupları arasında 4-10 yıl ve 21 yıl üzeri grup öğretmenlerinin beceri kazanım beklentilerinde yükseliş eğilimi görülmektedir. Kıdem aralığı gruplarının planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti grafikleri Grafik13' te gösterilmiştir.

Grafik 13. Kıdem Aralığı Gruplarının Planlama, Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



2.10.4.2. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklentisi

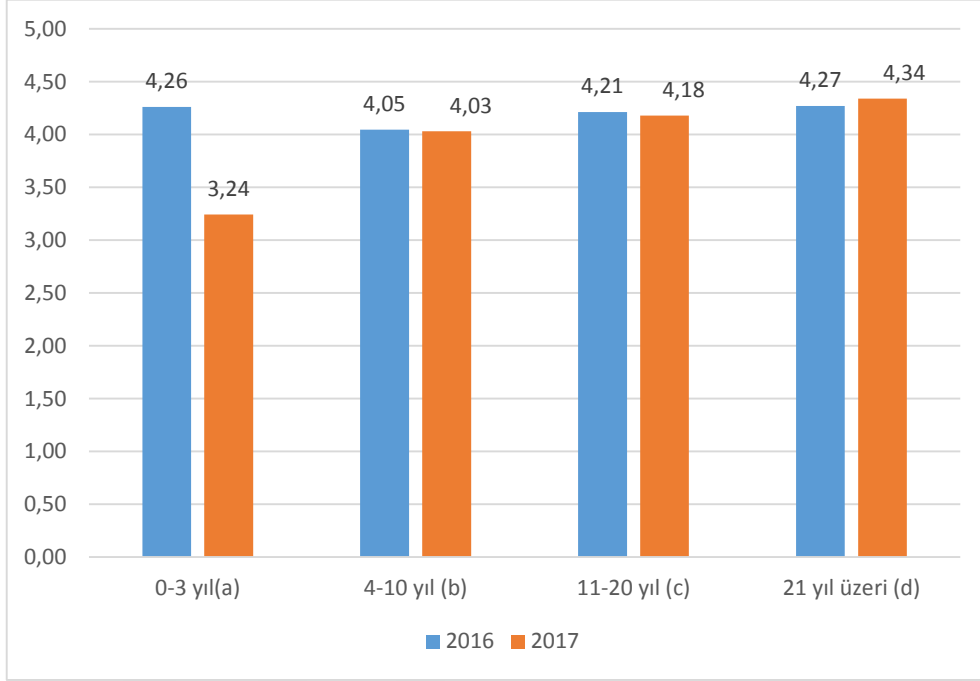
Sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma boyutu itibariyle araştırmamızın birinci aşamasında kıdem aralığı gruplarının becerisi kazanma bakış açısı beklentileri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmamızın ikinci aşamasında kıdem aralığı 0-3 yıl ile 4-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı fark vardır. Beklenti farklılığı olan gruplar arasındaki değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	X1	X2	p1	p2	Scheffe	Tamhane
Sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma bakış açısı	0-3 yıl(a)	95	102	4,2617	3,2423	,438	0,000	Fark yok	a-b, b-a
	4-10 yıl (b)	42	48	4,0476	4,0298				
	0-3 yıl(a)	95	102	4,2617	3,2423	,966	0,000	Fark yok	a-c, c-a
	11-20 yıl (c)	141	109	4,2138	4,1809				
	0-3 yıl(a)	95	106	4,2617	3,2423	1,000	0,000	Fark yok	a-d, d-a
	21 yıl üzeri (d)	122	136	4,2717	4,3404				

Araştırmanın birinci aşamasında kıdem aralığı gruplarının sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma bakış açısı beklentisi veri ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 4,2717 ile 21 yıl üzeri kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda karşımıza çıkarken, en düşük ortalamaya ise 4,0476 ile 4-10 yıl kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda rastlanmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirmeye yönelik beceri kazanma bakış açısı veri ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 4,3404 ile 21 yıl üzeri kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda karşımıza çıkarken, en düşük ortalamaya ise 3,2423 ile 0-3 yıl kıdem aralığına sahip öğretmen grubunda rastlanmaktadır. Araştırmanın her iki aşamasında da 21 yıl üzeri öğretmen grubu en yüksek beceri kazanım beklentisine sahip iken, araştırmanın ikinci aşamasında 0-3 yıl arası öğretmen grubunda beceri kazanım beklentisinde düşüş görülmektedir. 0-3 yıl arası öğretmen grubu görev grupları açısından incelendiğinde, yoğun olarak aday öğretmen grubundan oluştuğu görülmektedir. Araştırmamızın birinci ve ikinci aşaması veri ortalamaları incelendiğinde araştırmamızın ikinci aşamasında genel olarak düşüş eğilimi ortaya çıkarken, görev grupları arasında 21 yıl üzeri grup öğretmenlerinin beceri kazanım beklentilerinde yükseliş eğilimi görülmektedir. Kıdem aralığı gruplarının planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti grafikleri Grafik14' te gösterilmiştir.

Grafik 14. Kıdem Aralığı Gruplarının Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanmaya Yönelik Bakış Açısı



2.10.4.3. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yöneticiler ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı Beklentisi

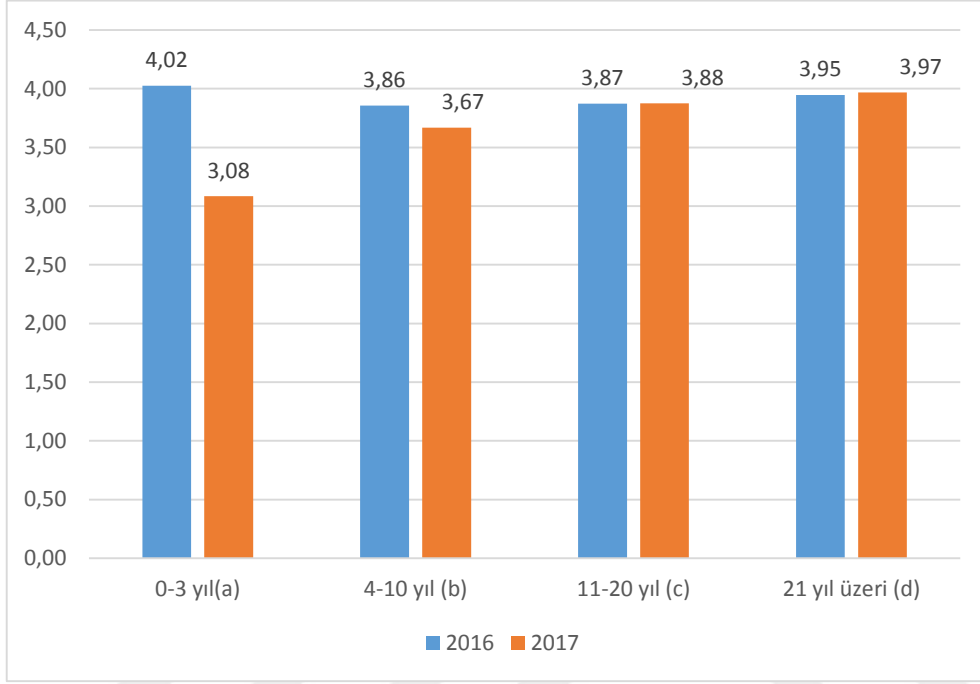
Meslektaş ve Yönetim İle İyi İletişim Becerisi Kazandırma beklentisi dikkate alındığında araştırmamızın birinci aşamasında kıdem aralığı gruplarının beceri kazanma bakış açısı beklentileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmamızın ikinci aşamasında; 0-3 yıl ile 4-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı fark vardır. 4-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken her üç gruba; 0-3 yıl kıdem aralığı grubu arasında anlamlı bir fark vardır. Farklılık tablosu aşağıdadır.

Tablo 20. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yöneticiler ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	X1	X2	p1	p2	Scheffe	Tamhane
Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı	0-3 yıl(a)	95	102	4,0246	3,0833	717	0,000	Fark yok	a-b, b-a
	4-10 yıl (b)	42	48	3,8571	3,6667				
	0-3 yıl(a)	95	102	4,0246	3,0833	537	0,000	Fark yok	a-c, c-a
	11-20 yıl (c)	141	109	3,8723	3,8761				
0-3 yıl(a)	95	106	4,0246	3,0833	956	0,000	Fark yok	a-d, d-a	
21 yıl üzeri (d)	122	136	3,9465	3,9681					

Meslektaş ve Yöneticiler İle İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Beceri Kazanma beklentisini grup ortalamaları üzerinden incelediğimizde araştırmanın birinci aşamasında 4-10 yıl arası kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin 3,8571 ortalama ile en düşük beceri kazanma beklentisine sahip oldukları,0-3 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin ise 4,0246 beceri kazanma bakış açısı beklenti ortalaması ile en yüksek veri ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızın ikinci aşamasına elde edilen veriler incelendiğinde 0-3 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin meslektaş ve yöneticilerle iletişim kurma becerisi kazanma beklentisi ortalaması; 3,0833 ile en düşük beklenti olarak görülmekte iken, 21 yıl üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerin beklentisi; 3,9681 ile en yüksek beklenti olarak görülmektedir. 4-10 yıl, 11-20 yıl ve 21yıl üzeri kıdem aralıklarında bulunan öğretmenlerin sürece daha olumlu baktıkları görülmektedir. Araştırmamızın birinci aşamasında, 0-3 yıl arası kıdem aralığında bulunan öğretmen grubunun en yüksek beklentiye sahipken, araştırmamızın ikinci aşamasında en düşük ortalamaya sahip olmaları dikkat çekmektedir. Kıdem aralığı gruplarının meslektaş ve yöneticiler ile iyi iletişim kurma becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti grafikleri Grafik15’ te gösterilmiştir.

Grafik 15. Kıdem Aralığı Gruplarının Meslektaş ve Yönetim ile İyi İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı



2.10.4.4. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim, Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı Beklentisi

Kıdem aralığı gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırma bakış açısı beklentisi dikkate alındığında; araştırmamızın birinci aşamasında kıdem aralığı grupları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmamızın ikinci aşamasında; 0-3 yıl ile 4-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı fark vardır. Bu sonuç 4-10 yıl 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdem aralıkları gruplarının sürece daha olumlu baktıkları yönünde yorumlanabilir. Farklılık tablosu aşağıdadır.

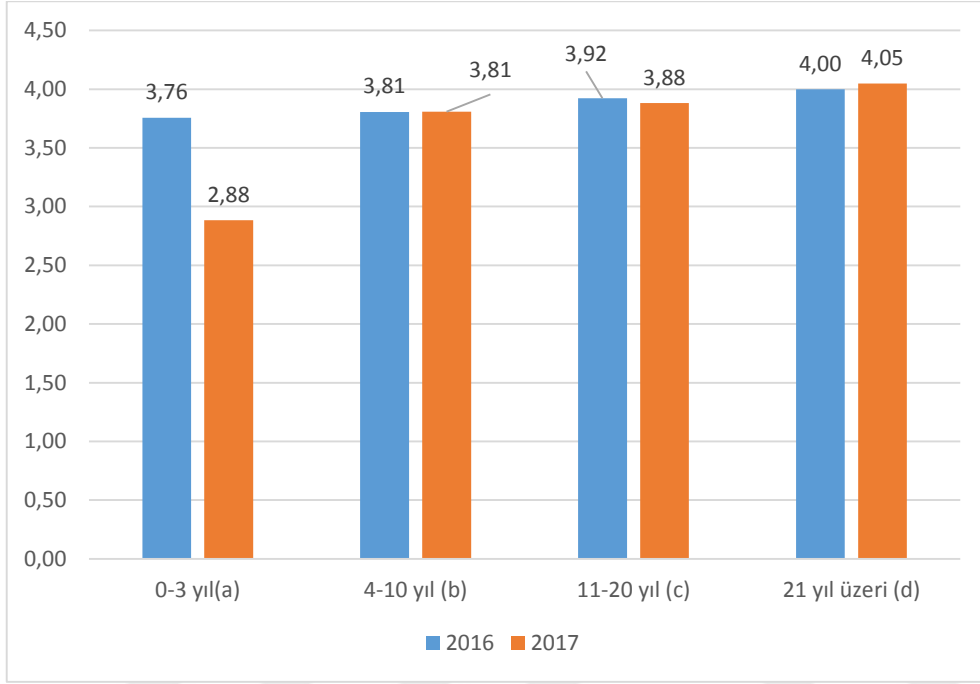
Tablo 21. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı

Bağımlı Değişken	Gruplar	n1	n2	X1	X2	p1	p2	Scheffe	Tamhane
İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı	0-3 yıl(a)	95	102	3,7553	2,8843	,986	0,000	Fark yok	a-b, b-a
	4-10 yıl (b)	42	48	3,8065	3,8083				
	0-3 yıl(a)	95	102	3,7553	2,8843	,385	0,000	Fark yok	a-c, c-a
	11-20 yıl (c)	141	109	3,9238	3,8807				
0-3 yıl(a)	95	102	3,7553	2,8843	,111	0,000	Fark yok	a-d, d-a	
21 yıl üzeri (d)	122	141	4,0000	4,0482					

Kıdem aralığı gruplarının iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma bakış açısı beklentisi verileri grup ortalamaları üzerinden incelendiğinde araştırmamızın birinci aşamasında 0-3 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık becerisi kazanma beklentisi ortalaması 3,7553 ile en düşük veri ortalamasına sahip grup olmuştur. 21 yıl üzeri kıdem aralığına sahip öğretmen grubunun ise 4,000 ile en yüksek veri ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın ikinci aşamasında 0-3 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentisi ortalaması; 2,8843 ile araştırmamızın şu ana kadarki en düşük beceri kazanma beklentisi ortalaması olarak karşımıza çıkmıştır. Genel olarak baktığımızda; öğretmenlerin kıdem aralığı gruplarına göre en düşük beceri kazanma bakış açısı beklentisi, iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazandırma beklentisi ortalama verileri olan 3,6770 grup ortalamasıdır. En yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme beklentisi ortalama verileri olan 3,9697 grup ortalamasıdır. Kıdem aralığı gruplarının iletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanmaya yönelik bakış açısı beklenti grafikleri Grafik16’ da gösterilmiştir.

Grafik 16. Kıdem Aralığı Gruplarının İletişim Teknoloji ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı



2.10.5. Yöneticiler, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Beklenti Farklılığı.

Araştırmamızın birinci aşamasında; Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentilerine söz konusu grupların cinsiyetleri açısından beklenti farklılığı bulunamamıştır. Grupların demografik dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Bu gruptaki en düşük beklenti iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi açısından 3,8321 grup ortalamasıyla kadınlar olmakta; en yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi açısından 4,2726 grup ortalamasıyla erkekler olmaktadır.

Araştırmamızın ikinci aşamasında, Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentilerine söz konusu grupların cinsiyetleri açısından beklenti farklılığı bulunamamıştır. Grupların demografik dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Bu gruptaki en düşük beklenti iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi açısından 3,6863 grup ortalamasıyla kadınlar olmakta; en yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi açısından 4,0321 grup ortalamasıyla erkekler olmaktadır. Cinsiyetlerine göre, Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklenti oranlarında birinci araştırma oranlarına göre düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 22: Cinsiyet Gruplarının Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Beceri Kazandırmaya Yönelik Bakış Açısı

Boyutlar	Cinsiyetiniz nedir?	n1	n2	x1	x2	p1	p2
Planlama Öğretme	Kadın	204	200	4,0093	3,7767	,308	,373
	Erkek	196	200	4,1185	3,9267		
Sorumluluk	Kadın	204	200	4,1800	3,8750	,100	,356
	Erkek	196	200	4,2726	4,0321		
İletişim ve Öğrenci Odaklılık	Kadın	204	200	3,8321	3,6863	,170	,642
	Erkek	196	200	3,9598	3,8125		
Meslektaşlarla İletişim	Kadın	204	200	3,9003	3,7583	,598	,692
	Erkek	196	200	3,9711	3,8717		

2.11. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ BECERİ KAZANMA BOYUTLARI ARAŞTIRMA AŞAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI (EŞLEŞTİRİLMİŞ T TESTİ ANALİZİ UYGULANMASI)

Aday öğretmen yetiştirme süreci beceri kazanma boyutları araştırma aşamalarının karşılaştırılması için eşleştirilmiş t testi analizi yapılmış olup elde edilen veriler Tablo 23 ve Tablo 24 te sunulmuş, maddeler halinde aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 23. Eşleştirilmiş Örnek İstatistikleri

Boyutlar	Ortalama	n	Std. Sapma	Std. Hata
Planlama 1	4,0628	400	,68064	,03403
Planlama2	3,8731	400	1,05918	,05296
Sorumluluk 1	4,2254	400	,70115	,03506
Sorumluluk 2	3,9796	400	,99157	,04958
İletişim, Teknoloji 1	3,8947	400	,73056	,03653
İletişim, Teknoloji 2	3,6770	400	1,05463	,05273
Meslektaş Yönetici 1	3,9350	400	,77714	,03886
Meslektaş Yönetici 2	3,6813	400	1,14172	,05709

Tablo 24. Eşleştirilmiş T Testi

Boyutlar	Eşleşmiş Farklar					t	df	Sig.
	Ortalama	Std. Sapma	Std Hata	95% Farkın Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Planlama 1 Planlama2	,18965	1,40328	,07016	,05172	,32759	2,703	399	,007
Sorumluluk1 Sorumluluk2	,24571	1,35043	,06752	,11297	,37846	3,639	399	,000
İletişim1 İletişim2	,21769	1,43380	,07169	,07675	,35862	3,037	399	,003
Meslektaş 1 Meslektaş2	,25375	1,50354	,07518	,10596	,40154	3,375	399	,001

2.11.1. Planlama Öğretme ve Yönetme Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Beklenti Farklılığı Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması

Araştırmamızın her iki aşamasında elde edilen planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma beklentileri boyutları araştırma aşamaları arasında fark olup olmadığı eşleştirilmiş t testi analizi uygulanarak karşılaştırılmıştır.

Buna göre,

planlama1: planlama ve öğretme yönetme becerisi kazanma birinci araştırma

planlama 2: planlama ve öğretme yönetme becerisi kazanma ikinci araştırma

Hipotezlerimiz aşağıda belirtildiği gibidir.

H₀: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark yoktur.

H₁: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında planlama öğretme ve yönetme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark vardır.

sig: 0,007 < 0,05 H₀ kabul edilir.

2.11.2. Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi Kazanma Bakış Açısı Beklenti Boyutlarının Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması

Araştırmamızın her iki aşamasında elde edilen sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentileri boyutları araştırma aşamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testi analizi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Buna göre,

Sorumluluk1: sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma birinci araştırma

Sorumluluk2: sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma ikinci araştırma

Hipotezlerimiz aşağıda belirtildiği gibidir.

H₀: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark yoktur.

H₁: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark vardır.

sig: 0 , 000 < 0,05 H₀ kabul edilir.

2.11.3. İletişim ve Öğrenci Odaklılık Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Farklılıkları Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması

Araştırmamızın her iki aşamasında elde edilen İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentileri boyutları araştırma aşamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testi analizi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Buna göre,

İletişim1: İletişim ve teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma birinci araştırma

İletişim2: İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma ikinci araştırma

Hipotezlerimiz aşağıda belirtildiği gibidir.

H₀: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında İletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark yoktur.

H₁: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında İletişim teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark vardır.

sig: 0 , 003 < 0,05 H₀ kabul edilir.

2.11.4. Meslektaş ve Yöneticilerle İletişim Becerisi Kazanma Beklentisi Bakış Açısı Farklılıkları Boyutları Araştırma Aşamalarının Karşılaştırılması

Araştırmamızın her iki aşamasında elde edilen İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi kazanma beklentileri boyutları araştırma aşamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testi analizi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Buna göre,

Meslektaş 1: Meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma birinci araştırma

Meslektaş 2: Meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma ikinci araştırma.

Hipotezlerimiz aşağıda belirtildiği gibidir.

H₀: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında Meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark yoktur..

H₁: Araştırmamızın birinci ve ikinci aşamasında Meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma beklentileri arasında anlamlı fark vardır.

sig: 0,001 < 0,05 H₀ kabul edilir.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada dikkate alınan aday öğretmen yetiştirme sürecinin planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutları ile aday öğretmen sürecinin tarafları konumunda olan yöneticiler, danışman öğretmenler (mentorler), öğretmenler ve aday öğretmenlerin bakış açıları karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre, araştırma konusunun tarafları aday öğretmen yetiştirme sürecine genel olarak olumlu ortalamanın üzerinde iyi bir beklentiyle bakmaktadırlar.

Araştırmamızın birinci aşamasında; hâlihazırda öğretmenlik görevini icra eden, yönetici konumunda olmayan öğretmenler diğer gruplara oranla aday öğretmen sürecinin sonucunda elde edilecek kazanımlara daha az olumlu bakmaktadırlar. Bu bakış açısı farklılığının neden kaynaklandığı bu araştırmanın ana konusu olmadığından başka araştırmacılar için bir esin kaynağı olabilir. Ancak bir tahmin yürütecek olursak öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde bu süreçten en az etkilenecek grup olması ve bunun sonucunda da süreç ile ilgisiz kalmış olması ve yeterli bilince erişememiş olması bu beklenti sonucunu üretmiş olabilir.

Diğer gruplara nazaran sürecin sonundaki kazanımlardan ikinci sırada az beklentisi olan grup aday öğretmenlerdir. Bu araştırmadaki aday öğretmenler grubu öğretmen yetiştirme uygulamasının gerçekleştirileceği ilk grup olmasından kaynaklı nedenlerle, ellerinde durumlarını karşılaştırabileceği bir verinin olmayışı ve bu nedenle de kazanımlarının daha az olacağı kanaatini tetiklemiş olabileceği düşünülebilir.

Tüm gruplar içinde en yüksek beklenti ve olumlu bakış açısına sahip olan grup ise yönetici grubudur. Bu grubun tüm boyutlarda ortalamaları dikkate alındığında beş üzerinden dördün üzerinde beklenti ve olumlu bakış açısı değerlendirmesi vardır.

Aday öğretmenlerin kazanabileceği düşünülen beceri edinimleri arasında en yüksek ortalamanın 4,2254 ile “Sorumluluk ve Kendini Geliştirme Becerisi” kazanımı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla planlama, öğretme ve sınıfı yönetme becerisi kazanma(4,0628); meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma (3,9350) ve iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma boyutu (3,8947) takip etmektedir. Araştırmaya katılanların aday öğretmen yetiştirme sürecinin sonunda aday öğretmene sorumluluk ve kendini geliştirme becerisinin öncelikli olarak bireye katkı sağlayacağı inancını paylaşmaktadırlar. Doğal olarak aday öğretmen öğrencilerle doğrudan etkileşime geçemeyeceğinden iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma faktörü daha az etkili olacaktır.

Aday öğretmenlerin, danışman öğretmen gözetiminde derse girmeleri; farklı öğretmenlerin derslerini izlemeleri; okul içi uygulamaları, okul idarecileri ile birlikte yapılan çalışmaları yakından görmesi; okul yönetimi süreçlerinin işleyişini doğrudan sorumluluk almadan öğrenmesi gelecekte olası deneme yanılma sonucu öğrenme sorunlarını ortadan kaldıracaktır. Tarafların aday öğretmenin özellikle sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanmaya yönelik beklentilerinin yüksekliği aynı zamanda mesleğin ilk yıllarında yaşanan sorunların bu alanda daha çok temerküz ettiğinin göstergesi de olabilir. Aynı şekilde planlama, öğretme ve sınıfı yönetme becerisi kazandırma beklentisinin yüksekliği böyle bir soruna işaret edebilir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma boyutlarına grupların yaşları itibarıyla beklenti farklılığı araştırıldığında, 26-30 arası yaş ile 41 yaş ve üzeri grupta iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi farklılığı vardır. Diğer boyutlar ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 41 yaş ve üzeri grup, 26-30 yaş arası grubuna göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin kazanımı olabilecek iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanımı beklentisine daha olumlu bakmaktadır.

Araştırmadaki görev gruplarına göre (yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen) beklenti farklılıkları;

a) Planlama, öğretme ve yönetme becerisi kazanma boyutu açısından danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna karşılık yönetici grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu grupta en yüksek beklenti (4,2989) ortalama değeri ile danışman öğretmen; en düşük beklenti 3,9053 ortalama değeri ile öğretmen grubudur.

b) Sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma boyutu itibariyle yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark vardır. Görev grupları arasında mevcut öğretmenlerin tüm görev gruplarıyla farklı bakış açısında olmasına rağmen yönetici grubunun sadece mevcut öğretmenlerle farklı bakış açısı söz konusudur. Grupların ortalamasına bakıldığında beklentisi en yüksek grup 4,4490 ortalama ile yönetici grubu; en düşük grup ise (4,0255) mevcut öğretmenler grubu olmaktadır.

c) İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark vardır. İletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisinde yöneticilerle, mevcut öğretmenler ve aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak yönetici grubunun danışman öğretmen grubuyla anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Bunun yanında mevcut öğretmenle aday öğretmen arasında da bakış açıları itibariyle bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılıkların olmaması bu boyuta olumsuz bakıldığı anlamına gelmemelidir çünkü beklenti düzeyleri beşli likert tipi ölçek dikkate alındığında ve en yüksek kod değeri beş olduğundan her iki grupta da değerler ortalamanın üzerindedir (3,76). Grupların ortalamaları dikkate alındığında en yüksek beklentiye sahip grup yönetici, en düşük beklentiye sahip grup ise aday öğretmen ve mevcut öğretmen grupları olmaktadır. Genel olarak da tüm gruplar ortalamanın üzerinde beklentiye sahiptirler.

d) Meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim becerisi kazanma beklentisi dikkate alındığında yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Grupların kendileri arasındaki farklılığa baktığımızda öğretmen grubunun tüm gruplarla (yönetici, öğretmen, danışman

öğretmen, aday öğretmen) farklı bakış açısına sahipken, diğer grupların kendi aralarında anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Gruplar arasında en yüksek ortalamaya yönetici grubu, en düşük ortalamaya ise mevcut öğretmen grubu sahiptir.

Öğretmenlerin temel alanlarına göre beklenti farklılığı incelendiğinde: Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve sınıf yönetme becerisi kazanma; sorumluluk alma ve kendini geliştirme; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma beklentileri açısından grupların temel alanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Temel alan ile ilgili gruplar; sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar/spor, mesleki-teknik ve okul öncesi/sınıf öğretmeni gruplarıdır. Bu gruptaki beklenti düzeyi yine ortalamanın üzerindedir. En düşük ortalama iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi açısından Fen Bilimleri alanı 3,8073 ortalamaya sahiptir. En yüksek ortalama ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazandırma beklentisi açısından 4,2384 ortalamasıyla sosyal bilimler alanı olmaktadır. Bu durum yine tarafların aday öğretmen uygulaması beklentisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre beklenti farklılığı incelendiğinde: Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve sınıf yönetme becerisi kazanma; sorumluluk alma ve kendini geliştirme; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma ile meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma beklentileri ile söz konusu grupların kıdem farklılıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kıdem aralığı grupları: 0-3 yıl; 4-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 ve üzeri yıllardır. Grupların demografik dağılımı Bu gruptaki en düşük beklenti iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi açısından 3,7553 grup ortalamasıyla 0-3 yıl kıdeme sahip gruptur. En yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi açısından 4,2717 grup ortalamasına sahip 21 yıl ve üzeri kıdemlilerdir. Bu grupta da yine beklentiler ortalamanın üzerinde ve yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beklenti farklılığı incelendiğinde: Aday öğretmen yetiştirme sürecinin boyutları olan planlama, öğretme ve sınıf yönetme becerisi kazanma; sorumluluk alma ve kendini geliştirme becerisi kazanma; iletişim,

teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi ile meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi kazanma beklentileri ile söz konusu grupların cinsiyetleri arasında beklenti farklılığı bulunmamıştır. Bu gruptaki en düşük beklenti iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılığı becerisi kazanma beklentisi açısından 3,8321 grup ortalamasıyla kadınlar olmakta; en yüksek beklenti ise sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi kazanma beklentisi açısından 4,2726 grup ortalamasıyla erkekler olmaktadır.

Görev açısından gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında, yönetici ve danışman öğretmenlerin süreçten beklentilerinin daha olumlu yönde olduğu gözükmekte bu da süreci sahiplendiklerini göstermekte ve sürecin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yönüyle bakıldığında aday öğretmen yetiştirme uygulaması bir proje olarak düşünülürse, projenin başarısında en önemli faktörlerden birisi olan üst yönetimin sahiplenmesi faktörü bu projenin başarısında önemli bir katalizör olacaktır.

Aday öğretmenler, yönetici ve danışman öğretmenler kadar yüksek düzeyde beceri kazanacaklarını beklememektedirler. Bu düşünceye sebep, 2016 yılı Şubat ayında uygulamaya konulan “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” uygulamasından önce bu dönemlerden geçmiş aday öğretmenlerin yaşadıkları ve karşılaştıkları zorlukları ikinci elden dinlediklerinden tam anlamıyla bilmemeleri, sürecin onlara ne denli fayda sağlayacağını kestirememeleri olabilir. Araştırmaya katılan aday öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme uygulamasını yaşayan ilk öğretmenler oldukları için kendilerinden önce böyle bir uygulamayı yaşayan veya tecrübe eden başka bir öğretmen grubu olmadığından gelecekte ne olacağını öngörememe de onları böyle düşünmeye sevk etmiş olabilir.

Her yeni uygulamada olduğu gibi yeni aday öğretmen yetiştirme modelinin de başarısının izlenmesi, modelin iyileştirilmesi için oldukça önemlidir. Unutulmamalıdır ki süreç eleme süreci değil yetiştirme sürecidir ve mümkün olan en verimli şekilde yürütülmelidir. Bu yönüyle ele alındığında aday öğretmenlerin eğitim süreci tamamlandıktan sonra kendilerinden sonraki aday öğretmenlerin eğitimini iyileştirebilecek geri bildirimler alınması sistemin devamlılığı ve iyileştirilmesi açısından daha iyi olabilecektir.

Bu araştırma yeni uygulamaya konmuş olan Milli Eğitim Bakanlığı aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve aday öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, ne yönde beklentilerinin olduğunu tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. Uygulama sonuçları beklentileri ne derece karşılayıp karşılayamadığının da gerçek belirleyicisi olacaktır. Bu nedenle ilgili tarafların beklentileri ışığında uygulama sonuçlarını değerlendirmek sonraki araştırmacılar için bir araştırma konusu olabilecektir.



KAYNAKÇA

- Akdemir, A., & Demirkaya, H. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Aktan, C. (2017, 3 9). *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Eğitimi*.
www.canaktan.org: www.canaktan.org adresinden alındı
- Aşkun, İ. C. (1982). *İşgören*. İstanbul: Bateş Yayıncılık.
- Atılğan, M. (2005). İnsan Kaynakları Eğitiminde Bir İnceleme ve Kaymakam Adaylarının Eğitimi. *Türk İdare Dergisi*(448), 131-148.
- Ay, F. (2005, Mayıs). İnsan Kaynakları Yönetiminde İş Rotasyonu Modelleri. *Yüksek Lisans Tezi.*, 36-37. İstanbul.
- Bahar, E. (2003). *Emre Bahar blog spot*. 3 9, 2017 tarihinde
<http://emrebahar.blogspot.com.tr/2012/03/insan-kaynaklari-yonetiminde-egitim-ve.html> adresinden alındı
- Barutçugil, İ. (2016). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi* (2 b.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bingöl, D. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (9 b.). İstanbul: Beta.
- Bingöl, D. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (9 b.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Boylu, Y. (2007). Turizm Eğitimi Almış Yeni Mezunların Oryantasyon Programlarına Yönelik Tutumlarındaki Değişimler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 259-269.

- Boylu, Y., & Karakaş, A. (2011). işe Alıştırma Eğitiminin Örgütsel Bağlılığa Etkisi;Havalimanı Yer Hizmetleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2011 Sayı: 1(1)*, 61-75.
- Çetin, C., & Özcan, E. D. (2014, Nisan 28). *slide share net*. 3 9, 2017 tarihinde <https://www.slideshare.net/imirballi/nsan-kaynaklar-ynetimi-eitim-ve-gelistirme> adresinden alındı
- Çetin, C., Arslan, M., & Esra, D. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (83 b.). İstanbul: Beta.
- Günay, F. (2010). Oryantasyon Eğitiminin Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisi. 42-43.
- Kaya, H. (2007). Hemflirelikte Oryantasyon Eğitimi. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg (2007) Cilt 15 - Sayı 58* : 25-29(58), 25-29.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği* (15 b.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koyun, B. (2012, 3 9). *Bilge Koyun.com*. 3 9, 2017 tarihinde Eğitim Geliştirme ve Yetiştirme: <http://www.bilgekoyun.com/post/97827452852/egitim-ve-gelistirme> adresinden alındı
- Köktürk, M. (2006). *Yasanmış Hikâyelerle Koçluk Mentorluk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- MEB. (2016, 12 9). 6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmi gazete.
- MEB Mesleki Eğitim Merkezi Öğretim Programları*. (2017, 05 01). Karabük Mesleki Eğitim Merkezi: <http://karabukmesem.meb.k12.tr/> adresinden alındı
- Melih Topaloğlu, H. K. (2002). *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Seçkin Yayın ve Ticaret.
- Nayır, F., & Deniztekin, O. (2004). *Yeni Liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Önder, M. E. (2015, 12 29). Eğitim Denetiminde Yeni Bir Model;Sürekli devamlı Denetçi Yapısı. 3 9, 2017 tarihinde <http://www.ozanavsaroglu.com/index.php?Git=DosyaDokuman&Makale=220> adresinden alındı

- Örücü, E., & Yumşak, S. (2005, Eylül). Örgütlerde İş Gören Eğitimi Üzerine Bir Alan Araştırması. *19(2)*, 240.
- Özbay, Ö. (2008, Ekim). Koçluk Yaşamının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2006, 10 1). *okyanusbilgiambari.com*. (N. ÖZDEMİR, Düzenleyen) 3 9, 2017 tarihinde okyanusbilgiambari.com:
<http://www.okyanusbilgiambari.com/> adresinden alındı
- P.Robbins, S., & TimothyA.Judge. (2015, Ekim). *Örgütsel Davranış* (14 b.). (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel Davranış* (14. b.). (İ. Erdem, Çev.) İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi 1 Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20(1)*, 121-143.
- Tiyek, R. (2014). Oryantasyon Eğitim Programı Etkinliğinin Değerlendirilmesi:. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(1): 333-353*, *5(1)*, 333-353.
- Topaloğlu, M., & Sökmen, A. (2003). İşe Alıştırma Oryantasyon Eğitimi nin Etkinliği ve İşgören Performansı İlişkisi. 4.
- Tunçbilek, M., & Tünay, T. (2017). MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının İlgili Tarafların Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *esosder*, *16(61)*, 412-427. 4 20, 2017 tarihinde www.dergipark.ulakbim.gov.tr adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu*. (2017, 03 9). <http://www.tdk.gov.tr>:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58c1a7479532e9.16953920 adresinden alındı
- Wikipedia. (2016, Haziran 14). *Cronbach's Alpha*. en.wikipedia.org:
https://en.wikipedia.org/wiki/Cronbach%27s_alpha adresinden alındı

- Yenilmez, K., Kaya, S., Balçık, P. Y., & Dolgun, N. A. (2016). Hastanelerde İşe Alıştırma (Oryantasyon) Programının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*,; 19(2);, 19(2), 131-152.
- Yıldız, E. (2014). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışı Işığında Eğitim ve Geliştirmenin Rolü, İşlevleri ve Bir Örnek Olay. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 215-236.



EKLER

EK 1: Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Kazanılabileceği Düşünülen Becerilerin Faktör Analizi

Faktör	\bar{x}	σ	Faktör Yükü	Cronbach Alpha
Dersi öğrenme ortamı, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak planlama becerisi kazandırır.	4,0900	,83884	,757	,917
Ders uygulamalarında öğrenme ortamlarını; öğrenci bireysel farklılıklarına, hedef kazanımlara, farklı duylara hitap edecek şekilde hazırlama becerisi kazandırır.	4,0375	87,063	,734	,916
Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik hazırladığı planları gerektiğinde güncelleme becerisi kazandırır.	4,0825	,84408	,725	,917
Açık ve anlaşılır plan hazırlama becerisi kazandırır)	4,0500	,89415	,693	,917
Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen öğretim teknolojileri ve materyal, kullanma ve hazırlama becerisi kazandırır.	4,1375	,84580	,635	,917
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alma becerisi kazandırır.	4,0100	2,68374	,613	,917
Sınıf içi disiplini sağlama becerisi kazandırır.	4,0875	,86412	,605	,916
Öğrencilerle motivasyonunu artırıcı etkili iletişim kurabilme, becerisi kazandırır.	4,1275	,81110	,579	,916
Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşma, beden dili ve ses tonunu doğru kullanma becerisi kazandırır.	3,9425	,90899	,553	,917

Faktör	\bar{x}	σ	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha
Öğretmenlik mesleğini tanıma ve özgüven kazandırır.	4,3450	,86188	,739	,917
Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılma becerisi kazandırır.	4,2325	,84571	,736	,916
Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme becerisi kazandırır.	4,2100	,84717	,691	,917
Sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerisi kazandırır.	4,2925	,82986	,630	,916
Çevresine karşı duyarlı, çocuk ve insan haklarına saygılı olma, milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerlere uygun davranma becerisi kazandırır	4,2000	,87574	,626	,916
Nöbet, tören, kutlama, sosyal kulüp, dönem sonu çalışmalarını yürütme becerisi kazandırır.	4,2175	,88155	,602	,917
Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşları ile paylaşarak görev ve sorumluluklarını meslektaşlarıyla uyum içerisinde yürütme becerisi kazandırır.	4,0800	,84581	,561	,917
Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.	3,8625	,92776	,700	,916
Her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikler düzenleme becerisi kazandırır.	3,8750	,91184	,656	,916
Çevresel imkânları eğitim öğretim ortamların düzenlemede programlarda yer alan hedef kazanımlara ulaşmada etkin kullanma becerisi kazandırır.	3,8625	,89195	,651	,916
Öğrenci velileriyle etkili iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	3,6425	1,09439	,641	,916
Eğitim öğretim süreçlerini günlük yaşantılardan örneklerle bütünleştirerek, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.	4,0000	,89834	,618	,916

Faktör	\bar{x}	σ	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha
Ölçme değeriendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçme, adil ve şeffaf yürütme becerisi kazandırır.	3,9900	,86416	,576	,916
Kurum kalitesinin ve eğitim öğretim sürecinde kalitenin artırılması için yürütülen çalışmalara paydaşlarla işbirliği yaparak katkı sağlama becerisi kazandırır.	3,9175	,89873	,559	,916
Eğitim öğretim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirirken öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu kararlarını dikkate alma becerisi kazandırır.	4,0075	,91627	,528	,917
İl/İlçe MEM personel ve yöneticileri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	4,0050	,89833	,785	,917
Maarif Müfettişleri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	3,6400	1,03135	,767	,917
Yönetici ve meslektaşları ile etkili iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	4,1600	,80996	,619	,917

**EK 2: Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulaması Kazanılabileceği
Düşünülen Becerilerin Faktör Analizi**

Faktör	\bar{x}	σ	Faktör Yükü	Cronbach Alpha
Açık ve anlaşılır plan hazırlama becerisi kazandırır	3,8725	1,13775	,707	,975
Dersi öğrenme ortamı, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak planlama becerisi kazandırır.	3,8950	1,13233	,860	,975
Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik hazırladığı planları gerektiğinde güncelleme becerisi kazandırır.	3,8825	1,11436	,793	,975
Ders uygulamalarında öğrenme ortamlarını; öğrenci bireysel farklılıklarına, hedef kazanımlara, farklı duylara hitap edecek şekilde hazırlama becerisi kazandırır.	3,8425	1,17095	,518	,975
Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen öğretim teknolojileri ve materyal, kullanma ve hazırlama becerisi kazandırır.	3,9550	1,15599	,577	,975
Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme becerisi kazandırır.	4,0025	1,14926	,558	,976
Sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerisi kazandırır.	3,9775	1,12033	,712	,975
Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşları ile paylaşarak görev ve sorumluluklarını meslektaşlarıyla uyum içerisinde yürütme becerisi kazandırır.	3,9475	1,09670	,756	,975
Öğretmenlik mesleğini tanıma ve özgüven kazandırır.	4,0825	1,11750	,640	,976

Faktör	\bar{x}	σ	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha
Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılma becerisi kazandırır.	3,9100	1,12698	,575	,975
Nöbet, tören, kutlama, sosyal kulüp, dönem sonu çalışmalarını yürütme becerisi kazandırır.	3,9825	1,15565	,593	,976
Her öğrencinin başarma duygusunu tadacağı etkinlikler düzenleme becerisi kazandırır.	3,7050	1,13851	,692	,975
Çevresel imkânları eğitim öğretim ortamların düzenlemede programlarda yer alan hedef kazanımlara ulaşmada etkin kullanma becerisi kazandırır.	3,6975	1,14860	,684	,976
Öğrenci velileriyle etkili iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	3,5225	1,26034	,699	,975
Eğitim öğretim süreçlerini günlük yaşantılardan örneklerle bütünleştirerek, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.	3,7450	1,13278	,665	,975
Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.	3,7150	1,14107	,668	,975
İl/İlçe MEM personel ve yöneticileri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	3,7625	1,19149	,856	,977
Maarif Müfettişleri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.	3,6000	1,20567	,774	,976

ANKET FORMU

EK 3: Anket Formu

MEB ADAY ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN BAKIŞI AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Katılımcı, Bu anket, bir bilimsel çalışmaya veri desteği sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınıza ilişkin toplanan veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Yapacağınız katkıdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Murat
TUNÇBİLEK
Karabük Üniversitesi İİBF İşletme
Bölümü
murattuncbilek@karabuk.edu.tr

Taner TÜNEY
Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
0505 698 74 10
tunaytaner@hotmail.com

A. TANIMLAYICI BİLGİLER

Göreviniz	Yönetici ()	Öğretmen ()	Danışman Öğretmen()	Aday Öğretmen ()
Temel Alan	Sosyal Bilimler ()	Fen Bilimleri ()	Sınıf öğretmeni ()	Mesleki Teknik /Güzel sanatlar/Spor ()
Çalışma Süreniz	0-3 yıl ()	4-10 yıl ()	11-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()
Yaşınız	25 yaş ve altı ()	26-30 yaş arası ()	31-40 yaş arası ()	41 yaş üstü ()
Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()		

B. FONKSİYONEL DEĞİŞKENLER

Lütfen aşağıdaki ifadelere kendi görüşünüze en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz.

(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5)

Kesinlikle Katılıyorum

MESLEKİ ÖLÇÜTLER	DAVRAN İŞ NO	Aday öğretmen Yetiştirme Süreci uygulaması ÖĞRETMEN ADAYLARI için;	1	2	3	4	5
PLANLAMA ÖĞRETME VE YÖNETME BECERİSİ	1	Açık ve anlaşılır plan hazırlama becerisi kazandırır					
	2	Dersi öğrenme ortamı, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak planlama becerisi kazandırır.					
	3	Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik hazırladığı planları gerektiğinde güncelleme becerisi kazandırır.					
	4	Ders uygulamalarında öğrenme ortamlarını; öğrenci bireysel farklılıklarına, hedef kazanımlara, farklı duylara hitap edecek şekilde hazırlama becerisi kazandırır.					
	5	Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen öğretim teknolojileri ve materyal, kullanma ve hazırlama becerisi kazandırır.					
	6	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşma, beden dili ve ses tonunu doğru kullanma becerisi kazandırır					
PLANLAMA ÖĞRETME VE YÖNETME BECERİSİ	7	Sınıf içi disiplini sağlama becerisi kazandırır.					
	8	Öğrencilerle motivasyonunu artırıcı etkili iletişim kurabilme, becerisi kazandırır.					
	9	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alma becerisi kazandırır.					
SORUMLULUK VE KENDİNİ YETİŞTİRME BECERİSİ	10	Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme becerisi kazandırır.					
	11	Sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerisi kazandırır.					
	12	Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşları ile paylaşarak görev ve sorumluluklarını meslektaşlarıyla uyum içerisinde yürütme becerisi kazandırır.					
	13	Öğretmenlik mesleğini tanıma ve özgüven kazandırır.					
	14	Çevresine karşı duyarlı, çocuk ve insan haklarına saygılı olma, milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerlere uygun davranma becerisi kazandırır					
	15	Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılma becerisi kazandırır.					

	16	Nöbet, tören, kutlama, sosyal kulüp, dönem sonu çalışmalarını yürütme becerisi kazandırır.						
İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE ÖĞRENCİ ODAKLILIK BECERİSİ	17	Her öğrencinin başarma duygusunu tadacağı etkinlikler düzenleme becerisi kazandırır.						
	18	Çevresel imkânları eğitim öğretim ortamların düzenlemede programlarda yer alan hedef kazanımlara ulaşmada etkin kullanma becerisi kazandırır.						
	19	Öğrenci velileriyle etkili iletişim kurabilme becerisi kazandırır						
	20	Eğitim öğretim süreçlerini günlük yaşantılardan örneklerle bütünleştirerek, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.						
	21	Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini imkân sağlayacak yöntem ve teknik kullanma becerisi kazandırır.						
	22	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçme, adil ve şeffaf yürütme becerisi kazandırır.						
	23	Eğitim öğretim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirirken öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu kararlarını dikkate alma becerisi kazandırır.						
	24	Kurum kalitesinin ve eğitim öğretim sürecinde kalitenin artırılması için yürütülen çalışmalara paydaşlarla işbirliği yaparak katkı sağlama becerisi kazandırır.						
	MESLEKTAŞ VE YÖNETİCİLERLE İLETİŞİM BECERİSİ	25	İl/İlçe MEM personel ve yöneticileri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.					
26		Maarif Müfettişleri ile iletişim kurabilme becerisi kazandırır.						
27		Yönetici ve meslektaşları ile etkili iletişim kurabilme becerisi kazandırır.						

ÖZET

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci uygulamasının ilgili taraflar (aday öğretmen, danışman, yönetici ve öğretmen) açısından nasıl algılandığının; bu algının “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” birinci ve ikinci aşamasında hangi yönde değişim gösterdiğinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın birinci aşaması, Karabük Merkez ve Safranbolu İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve buna bağlı okullarda 12 İl-İlçe yöneticisi, 6 maarif müfettişi ve 24 okul yöneticisinden oluşan 42 yönetici, 100 danışman öğretmen ile 90 aday öğretmen ve 168 öğretmen, üzerinde yapılmıştır. İkinci aşaması Karabük Merkez ve Safranbolu İl ve İlçe milli Eğitim Müdürlüğü ve buna bağlı okullarda 12 İl-İlçe yöneticisi, 6 maarif müfettişi ve 29 okul yöneticisinden oluşan 47 yönetici, 94 danışman öğretmen ile 90 aday öğretmen ve 169 öğretmen üzerinde yapılmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacak boyutlar, planlama, öğretme ve yönetme becerisi; sorumluluk ve kendini geliştirme becerisi; iletişim, teknoloji ve öğrenci odaklılık becerisi; meslektaş ve yöneticilerle iletişim becerisi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, görev, temel alan, kıdem, cinsiyet ve yaş gibi demografik özellikler dikkate alındığında kıdem, cinsiyet, temel alan ve yaş grupları arasında aday öğretmen yetiştirme süreci algısında istatistiki olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Algı farklılığı sadece “Görev” değişkeninde olmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında görev, temel alan, kıdem, cinsiyet ve yaş gibi demografik özellikler dikkate alındığında cinsiyet ve temel alan grupları arasında aday öğretmen yetiştirme süreci algısında istatistiki olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Algı farklılığı görev, kıdem ve yaş değişkenlerinde olmuştur.

ARŞİV Kayıt Bilgileri :

Tezin Adı : MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Tezin Yazarı : Taner TÜNAY

Tezin Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. M. Murat TUNÇBİLEK

Tezin Konumu : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 5/6/2017

Tezin Alanı : İşletme

Tezin Yeri : KBÜSBE - KARABÜK

Anahtar Sözcükler :Aday öğretmen eğitimi, danışman öğretmen, oryantasyon eğitimi, iş üstü eğitimi, mentorlük.

,

ABSTRACT

The purpose of the research is to determine how the relevant parties (candidate teacher, teacher, counsellor, administrator) of candidate teacher training process perceive Perceive of process, “Candidate Teacher Training Process” in the first and second step which direction change detect. in Ministry of National Education in Turkey.

The first step of the research: The study was conducted among Karabük and Safranbolu Provincial National Education Directorates and schools that related to these Directorates. There are 42 Managers, 12 city and town principals, 6 educational inspectors, 24 school managers, 100 advisor teachers, 90 candidate teachers and 168 teachers in this research. Second step of the research was conducted among Karabük and Safranbolu Provincial National Education Directorates and schools that related to these Directorates. There are 47 Managers, 12 city and town principals, 6 educational inspectors, 29 school managers, 94 advisor teachers, 90 candidate teachers and 169 teachers in this research.

In the first step of the research: The dimensions that are contributed to the process of candidate teacher training are planning; teaching and management skills; responsibility; self-development skills; communication, technology and student orientation skills; and communication with colleague and principal skills. According to job, basic branches, seniority, gender and age there isn't statistically difference in perception among groups. But the difference of perception was determined in only job factor group.

In the second step of the research, According to job, basic branches, seniority, gender and age there isn't statistically difference in perception among groups. But the difference of perception was determined in job, seniority and gender factor group

ARCHIVE Information:

Thesis Name : Percieve of relevant parties to candidate teacher training process of ministry of national education in Turkey

Thesis Author : Taner TÜNAY

Thesis Advisor : Asst. Prof. M. Murat TUNÇBİLEK

Thesis Type : Master Thesis

Date of Thesis : 5/6/2017

Department of Thesis : Business Administration

Place of Thesis : KBÜSBE-KARABÜK

Key Words : Candidate teacher training, advisor teacher, prospective teachers, orientation training, on the job training, mentoring

ÖZGEÇMİŞ

1978 Safranbolu da doğdu. İlk ve Orta Öğrenimimi Safranbolu'da tamamlamış bulunmaktadır. Lisans eğitimini, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü 2001 yılında tamamlayarak bitirdi. 2001 yılında Sınıf öğretmeni olarak başlamış olduğu meslek hayatını halen Karabük Mesleki Eğitim Merkezinde Müdürlük görevini sürdürerek devam ettirmektedir.