



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**TÜRKİYE’DE 2016 YILINDA UYGULANAN  
“ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI”  
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hürriyet ALATAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

# **TÜRKİYE’DE 2016 YILINDA UYGULANAN “ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI” UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hürriyet ALATAŞ

Danışman

Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

**KABUL VE ONAY**

Hürriyet ALATAŞ tarafından hazırlanan "Türkiye'de 2016 Yılında Uygulanan 'Aday Öğretmen Yetiştirme Programı' Uygulamasının Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 25.07.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. (Hasan B. MEMDUHOGLU (Başkan-Danışman)



Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE



Yrd. Doç. Dr. Rezzan UÇAR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü


---

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25.07.2017

  
Hürriyet ALATAŞ

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans dönemi süresince yürüttüğüm akademik çalışmalarında bilgi ve deneyimleriyle katkıda bulunan, değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na,

Değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na ve diğer bütün Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarına,

Özellikle sağladığı kaynak desteği ile tezime büyük oranda katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN'a,

Akademisyenlik hayatına geçiş yapmamda beni destekleyen, bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye,

Tezimi yazarken karşılaştığım her türlü teknik problemde bana yardımcı olan ofis arkadaşım Arş. Gör. Alper DURUKAN'a ve diğer ofis arkadaşlarıma,

Destekleriyle hayatımın her alanında yanımda olan değerli aileme, akrabalarıma ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana son anlarında söylediği “Sen her çıkmazdan çıkarsın.” sözüyle teselli bularak yazdığım, acısıyla tamamladığım bu tez çalışmasını babama adıyorum.

Hürriyet ALATAŞ

Temmuz, 2017

## ÖZET

ALATAŞ, Hürriyet. Türkiye’de 2016 Yılında Uygulanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2017.

Bu çalışmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan *aday öğretmen yetiştirme programını* aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışma, genel tarama modellerinden betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma yakınsal paralel desende desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Şubat ayı atamasında atanan 30.000 öğretmen ve aday öğretmen yetiştirme programına Van ilinde katılan aday öğretmenlere danışmanlık yapmaları için görevlendirilen 447 danışman öğretmen olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı Şubat ayı atamasında atanan ve aday öğretmen yetiştirme programına tabi olan 544 aday öğretmen ve aday öğretmen yetiştirme programına Van ilinde katılan aday öğretmenlere danışmanlık yapmaları için görevlendirilen 183 danışman öğretmen nicel verilere ilişkin iki örneklem grubunu oluşturmuştur. Nitel verilere ilişkin çalışma grubunu uygulanan anket formunda yer alan açık uçlu soruları cevaplamaya gönüllü olan 487 aday öğretmen ve 122 danışman öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri Memduhoğlu ve Alataş tarafından hazırlanan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracını hazırlamak için Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı *aday öğretmen yetiştirme programı* raporundan faydalanılmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı’nın raporda belirttiği faaliyetleri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine, bu faaliyetlerin aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ne düzeyde katkı sağladığına ve faaliyetler sürecinde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere ne düzeyde destek olduklarına yönelik görüşlerini almak üzere iki adet anket formu geliştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde tanımlayıcı analizlerle (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans ve Ki-Kare testi) parametrik testler (T-

Testi ve Anova) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Çalışma bulgularına göre aday öğretmenler ve danışman öğretmenler danışmanların yüksek oranda gönüllü olduklarını ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde danışmanlık programı yüksek düzeyde amacına uygun şekilde yürütülmüştür. Programın aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkili bir şekilde katkı sağlayabilmesi için aday öğretmenlere atandıkları okul kademesi ile aynı okul kademesinde adaylık yapma fırsatı tanınması ve aday öğretmen-danışman öğretmen eşleştirmesinin branşlara göre yapılması önemli faktörlerdir. Elde edilen bulgular, program kapsamında okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yüksek oranda gerçekleştirildiğini, bu faaliyetlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ve bu süreçte danışmanların aday öğretmenlere yüksek düzeyde destek olduklarını göstermektedir.

Çalışma bulgularına göre yetiştirme programında aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin en büyük sorun olarak gördükleri konu aday öğretmenlerin çok sayıda doldurdıkları formlardır. Bunun dışında yetersiz bilgilendirme ve aday öğretmenlerin okulda kendilerini değersiz hissetmeleri aday öğretmenler tarafından çoğunlukla sorun olarak belirtilen konular arasındadır. Formların azaltılması, programla ilgili aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi, sınıf içi uygulamaların daha fazla olması ve aday öğretmenlere atandıkları ilde adaylıklarını yapmaları imkanı tanınması programın daha etkili olabilmesi açısından aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin en çok öneride buldukları konulardır. Bunlara ek olarak, gönüllü danışman öğretmenlerin seçilmesi; hizmet içi eğitimler çerçevesinde gerçekleştirilen seminerlerin içeriğinin zenginleştirilmesi, sayılarının azaltılması ve seminer vermeleri için yetkin eğitimcilerin seçilmesi aday öğretmenlerin programın amacına ulaşması için belirttiği öneriler arasındadır. Ayrıca danışman öğretmenlere göre aday öğretmen ve danışman öğretmenlere mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri ekstra zaman tanınmalıdır.

**Anahtar Sözcükler**

Aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmen, danışman öğretmen, mesleki zorluk, iş başında öğrenme, öğretmen yetiştirme





## ABSTRACT

ALATAS, Hurriyet. The Evaluation of “Induction Program” Implementation in Turkey in 2016, Master’s Thesis, Van, 2017

The purpose of this study is to evaluate the induction program implemented for the first time at spring semester of 2015-2016 academic year from the mentors’ and beginning teachers’ point of view. The study was carried out in the descriptive survey model, being one of the general survey models. The mixed method which includes both qualitative and quantitative methods was used in this study. The study was designed by convergent parallel design. The population of this study consists of two groups including 30.000 beginning teachers who were appointed in the spring semester of 2015-2016 academic year in Turkey and 447 mentor teachers who were appointed to guide the beginning teachers who attended induction program in Van. The sample of the study was determined by criterion sampling, being one of the purposive sampling methods. 544 beginning teachers who were appointed in the spring semester of 2015-2016 academic year and attended to induction program in Turkey; and 183 mentor teachers who were appointed to guide the beginning teachers who attended induction program in Van constituted two sample groups related to quantitative data. 487 beginning teachers and 122 mentor teachers who were volunteer to answer the questions at the end of the survey constituted two sample groups related to qualitative data.

The data was collected by the tools developed by Memduhoğlu and Alatas. *The Induction Program* report published by the Ministry of Education was used to develop the data collection tools. Two surveys were developed to take the opinions of beginning teachers and mentor teachers as to whether the beginning teachers and mentor teachers carried out the activities that the Ministry of Education defined in the report or not, at what level these activities contributed to beginning teachers’ professional skills and at what level mentor teachers supported beginning teachers during these activities. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, percentage and Chi Square test) and parametric tests (t-test and ANOVA) were used in quantitative data analysis. The qualitative data was analyzed by content analysis.

According to the findings of the study beginning teachers and mentor teachers specified that mentors were mostly volunteer for this job and they contributed to beginning

teachers' professional development. Similarly, the mentoring program was carried out highly relevant. Providing beginning teachers with the opportunity to attend the induction program at the same level schools with the school they are appointed and matching beginning teachers and mentor teachers according to their subject areas are important factors for the program to contribute to the beginning teachers' professional development effectively. Findings show that the in-school, out-of-school and in-service training activities have been mostly carried out within the program, these activities have contributed to beginning teachers' professional development and mentor teachers have supported the beginning teachers within this period.

According to the findings the issue that beginning teachers and mentor teachers regarded as the biggest problem in the program is the excessive forms that are filled by beginning teachers. Apart from that, insufficient informing and beginning teachers' feeling worthless at school are among the issues that are mostly implied as a problem by beginning teachers. To reduce the forms, to inform beginning teachers and mentor teachers about the program sufficiently, to have more in-class practices and to provide the beginning teachers with the opportunity to attend the induction program in the city they are appointed are the issues that beginning teachers and mentor teachers suggested for the program to be more effective. In addition to these, to choose volunteer mentor teachers, to enrich the seminars that were conducted within in-service education activities, to reduce their numbers and to choose competent educators to give these seminars are among the suggestions that beginning teachers stated for the program to achieve its goals. Moreover, according to mentor teachers, beginning teachers and mentor teachers should be provided with extra time to share their occupational experiences.

### **Key Words**

Induction, beginning teacher, mentor teacher, professional difficulty, workplace learning, teacher education

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL ve ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	ix
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	xiii
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	xvi
<b>EKLER DİZİNİ</b> .....	xvii
<b>SUNUŞ</b> .....	xviii
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	2
1.3.Alt Problemler.....	2
1.3.Çalışmanın Amacı.....	3
1.4.Çalışmanın Önemi.....	4
1.5.Varsayımlar.....	5
1.6.Sınırlılıklar.....	5
1.7.Tanımlar .....	6
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	7
2.1. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar.....	7
2.1.1. Mesleki Zorluklar.....	8
2.1.2. Örgütsel Zorluklar.....	11
2.1.3. Kişisel Zorluklar.....	12
2.2.Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Nedir/ Ne Değildir?.....	13
2.2.1. Aday Öğretmenler İçin Bütünleşmiş Bir Program Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....	15
2.2.2. Öğretmeyi Öğrenmeye Geçiş Aşaması Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....	16
2.2.3. Yeni Bir Kültüre Ayak Uydurma Süreci Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....	16
2.3.Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Tarihsel Gelişimi.....	17
2.4.Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Önemi.....	18
2.5.Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Amacı.....	21
2.6.Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Unsurları.....	23
2.6.1. Danışman Öğretmen Desteği.....	28
2.6.1.1. Danışman Öğretmen Uygulamasının Teorik Temelleri.....	30
2.6.1.2. Danışman Öğretmen Uygulamasının Faydaları.....	31
2.6.1.3. Danışman Öğretmen Uygulaması ve Mesleki Gelişim.....	32

2.6.1.4. Danışman Öğretmenlerin Seçimi.....	34
2.6.1.5. Danışman Öğretmenlerin Eğitimi .....	36
2.6.1.6. Danışman Öğretmen-Aday Öğretmen İşbirliği ve İletişimi.....	37
2.6.1.7. Danışman Öğretmenlerin İş Yükü.....	38
2.6.1.8. Çeşitli Danışmanlık Uygulamaları.....	39
2.6.1.8.1. Çıraklık Modeli.....	40
2.6.1.8.2. Yeterlilik Modeli.....	40
2.6.1.8.3. Yansıtıcı Model.....	41
2.6.2. Yönetici Desteği.....	42
2.6.3. Karşılama Merkezi.....	44
2.6.4. Oryantasyon Etkinlikleri.....	45
2.6.5. İlk Gün Programının Hazırlanması.....	45
2.6.6. Okul Başlamadan Önce Çalışma Grubu (Workshop) Yapılması....	45
2.6.7. Şehir Turu.....	45
2.6.8. Uygulama Sınıfları.....	46
2.6.9. İşbirliği- İletişim Ağının Oluşturulması.....	46
2.6.10. Uzun Vadeli Öğrenme.....	46
2.6.11. Çeşitli Destekler.....	47
2.6.12. Bölge Koordinatörlüğü.....	47
2.6.13. Biçimlendirici Değerlendirme.....	47
2.6.14. Program Mezuniyeti.....	48
<b>2.7. İş Başında Öğrenme.....</b>	<b>48</b>
<b>2.8. Dünyada Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....</b>	<b>51</b>
2.8.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	51
2.8.1.1. Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler İçin Destek ve Değerlendirme Programı (The California Teacher Support and Assessment Program-BTSA) .....	53
2.8.1.2. Connecticut Mesleğe Yeni Başlayan Eğitimciler Destek ve Eğitim Programı (Connecticut Beginning Educator Support and Training-BEST).....	54
2.8.2. Avustralya.....	55
2.8.3. Finlandiya.....	57
2.8.4. Japonya.....	58
2.8.5. İngiltere.....	59
2.8.6. Singapur.....	60
<b>2.9. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Programları.....</b>	<b>61</b>
2.9.1. 2016 Yılından Önceki Aday Öğretmen Yetiştirme Programı.....	61
2.9.2. 2016 Yılında İlk Defa Uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı.....	62
2.9.2.1. Okul Yöneticilerinin Görevleri.....	63
2.9.2.2. Danışman Öğretmenin Belirlenmesi.....	63
2.9.2.3. Danışman Öğretmenlerin Görevleri.....	64

2.9.2.4. Aday Öğretmenlerin Görevleri.....	64
2.9.2.5. Programda Öngörülen Sınıf İçi ve Okul İçi Faaliyetler.....	65
2.9.2.6. Programda Öngörülen Okul Dışı Faaliyetler.....	66
2.9.2.7. Programda Öngörülen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri.....	66
2.9.2.8. Değerlendirme Sistemi.....	66
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>69</b>
3.2.1. Nicel Verilere İlişkin Örneklem Grubu.....	70
3.2.2. Nitel Verilere İlişkin Çalışma Grubu.....	78
<b>3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>79</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi.....</b>	<b>81</b>
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	81
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	81
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....</b>	<b>83</b>
4.1.1. Aday Öğretmenlere Yönelik Bulgular.....	83
4.1.1.1. Danışman Öğretmen Uygulamasına İlişkin Bulgular.....	83
4.1.1.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	88
4.1.1.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	99
4.1.1.4. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular.....	105
4.1.2. Danışman Öğretmenlere Yönelik Bulgular.....	109
4.1.2.1. Danışman Öğretmen Uygulamasına İlişkin Bulgular.....	110
4.1.2.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	112
<b>4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....</b>	<b>119</b>
4.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular.....	120
4.2.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular.....	120
4.2.1.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	122
4.2.1.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	124
4.2.1.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bulgular.....	125
4.2.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	126
4.2.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular.....	126
4.2.2.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	128
4.2.2.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular.....	130
4.2.2.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bulgular.....	131
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA.....</b>	<b>133</b>
<b>5.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>133</b>
<b>5.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>138</b>

5.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar.....	139
5.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Sonuçlar.....	140
<b>6. BÖLÜM: ÖNERİLER.....</b>	<b>142</b>
6.1. Uygulayıcılar ve Karar Alıcılar için Öneriler.....	142
6.2.Araştırmacılar için Öneriler.....	145
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>147</b>



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Dönemlik Çalışma Programı Gün ve Saat Tablosu.....	65
<b>Tablo 2.</b> Aday Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	70
<b>Tablo 3.</b> Urap 2016-2017 Devlet Üniversiteleri Gruplaması.....	73
<b>Tablo 4.</b> İllerin Gelişmişlik Grupları.....	74
<b>Tablo 5.</b> Danışman Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	75
<b>Tablo 6.</b> Danışman Öğretmenlerin Danışmanlık Yapma Sebepleri.....	77
<b>Tablo 7.</b> Anket Sorularını Cevaplayan Aday ve Danışman Öğretmenler.....	78
<b>Tablo 8.</b> Aday Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirmede Elde Edilen Veri Çeşitleri.....	79
<b>Tablo 9.</b> Danışman Öğretmenlerin Gönüllülüklerine ve Katkılarına İlişkin Bulgular.....	83
<b>Tablo 10.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Görevlerini Gönüllü Bir Şekilde Yapıp Yapmadıklarına ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlayıp Sağlamadıklarına Yönelik Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Değişkenlerine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi Sonuçları.....	84
<b>Tablo 11.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	85
<b>Tablo 12.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesiyle Adaylıklarını Yaptıkları Okul Kademesi Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 13.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 14.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	87
<b>Tablo 15.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	88
<b>Tablo 16.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademesi Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	92
<b>Tablo 17.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 18.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademesi Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 19.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	95

<b>Tablo 20.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Danışman Öğretmenlerinin Kendilerine Ne Düzeyde Katkı Sağladığına Yönelik Görüşlerinin Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 21.</b> Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Danışman Öğretmenlerinin Kendilerine Ne Düzeyde Katkı Sağladığına Yönelik Görüşlerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 22.</b> Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	99
<b>Tablo 23.</b> Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Yapılma Düzeyinin Adaylık Yapılan İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 24.</b> Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Süreci Boyunca Okudukları Kitaplara İlişkin Bulgular.....	104
<b>Tablo 25.</b> Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Süreci Boyunca İzledikleri Filmlere İlişkin Bulgular.....	105
<b>Tablo 26.</b> Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	106
<b>Tablo 27.</b> Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademeleriyle Adaylıklarını Yaptıkları Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	108
<b>Tablo 28.</b> Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	108
<b>Tablo 29.</b> Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	109
<b>Tablo 30.</b> Danışman Öğretmenlerin Gönüllülüklerine ve Katkılarına İlişkin Bulgular.....	110
<b>Tablo 31.</b> Danışman Öğretmenlerin Görevlerini Gönüllü Bir Şekilde Yapıp Yapmadıklarına ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlayıp Sağlamadıklarına Yönelik Görüşlerinin Yaş ve Kıdem Değişkenlerine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi Sonuçları.....	111
<b>Tablo 32.</b> Danışman Öğretmenlerin Danışmanlık Görevleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	111
<b>Tablo 33.</b> Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	113
<b>Tablo 34.</b> Danışman Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	116
<b>Tablo 35.</b> Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	117



<b>Tablo 36.</b> Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Aday Öğretmenlere Ne Düzeyde Katkı Sağladıklarına Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 37.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular.....	120
<b>Tablo 38.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular.....	122
<b>Tablo 39.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular.....	124
<b>Tablo 40.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular.....	125
<b>Tablo 41.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular.....	126
<b>Tablo 42.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular.....	128
<b>Tablo 43.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular.....	130
<b>Tablo 44.</b> Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular.....	131

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

<b>Şekil 1.</b> Etkili Bir Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Unsurları.....	27
<b>Şekil 2.</b> SEGE-2011 Esas Alınarak Karara Bağlanan 6 Kademeli Yeni Teşvik Sistemi Haritası.....	75



**EKLER DİZİNİ**

<b>Ek 1.</b> Aday Öğretmen Anketi.....	154
<b>Ek 2.</b> Danışman Öğretmen Anketi.....	167
<b>Ek 3.</b> Etik Kurul Onayı.....	169
<b>Ek 4.</b> Anket Uygulama İzinleri.....	170



## SUNUŞ

2015-2016 eğitim ğretim yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan aday ğretmen yetiştirme programını aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek ve elde edilen veriler iŐıđında programın geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyerek çeşitli öneriler geliştirmek amacıyla yazılan bu tez çalıŐması 6 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir. 2. bölüm olan kuramsal ereve bölümünde çalışmanın dayandığı kuramsal temellere ve araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. 3. bölümde çalışmanın yönteminden söz edilmiş, 4. bölümde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 5. bölümde elde edilen bulgular iŐıđında ulaşılan sonuçlar tartıŐılmıŐ, 6. bölümde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması eğitim alanında evrensel bir kaygı oluşturmaya devam etmektedir. Öğrencilerin başarısını olabildiğince yüksek seviyeye çıkarmalarında birinci dereceden sorumlu olarak görülen öğretmenler eğitim çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Breux, Wong, 2003). Öğrenciler daha etkili öğretim yapan öğretmenlerden daha çok şey öğreneceklerdir. Yeterince etkili bir öğretmenden ders almadıklarında öğrenciler sahip oldukları potansiyeli sergileyememektedirler (Maulana, Helms-Lorenz, van de Grift, 2015).

Günümüzde mesleğe yeni başlayan öğretmenler gelecek neslin öğretmenleri olacaklardır. Bu öğretmenlerin başarısı gelecekteki bütün nesillerin başarısını etkileyecektir. Bütün okulların nihai amacı öğrenci başarısını sağlamaktır (Breux, Wong, 2003) ve öğrenci başarısını artırmak, öğretmen başarısını artırmaya bağlıdır. Bu öğretmenlerin başarısını sağlamak için ise kapsamlı, tutarlı bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulmaktadır (Wong, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, yalnızca öğretmenlerin mesleki başarıları için değil, okulun gelişimi ve başarısının artması için de büyük önem taşımaktadır (Caspersen, 2015). Burstow ve Maguire (2014)'e göre okulu geliştirmenin ve başarısını artırmanın en kolay ve hızlı yolu öğretmen yetiştirme ve onları iş başında yetiştirmeye ilgili reformlar yapmaktır.

Türkiye'de öğrenci nüfusu gittikçe artmakta ve bu durum yeni ve iyi yetişmiş öğretmenlere duyulan gereksinimi de artırmaktadır. Türkiye, cumhuriyetin kabulünden beri gelişmiş ülkeler arasında yer alma çabası içerisinde ve bu durum diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli reformlar gerçekleştirmeyi gerektirmiştir. Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi eğitim

reformları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi üzerinde yıllardır tartışılan bir konudur (Öztürk, Yıldırım, 2014). Aday öğretmen yetiştirme programları da öğretmen yetiştirme politikalarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimini geliştirmekle ilgili birçok yenilik yapılmış olmasına rağmen henüz bu konuyla ilgili çözülmeyi bekleyen birçok problem bulunmaktadır (Öztürk, Yıldırım, 2014). Bunlardan biri de aday öğretmen yetiştirme programlarıdır.

Eğitim hayatından iş hayatına geçiş dönemi birçok meslek için zor bir süreçtir fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler için, diğer mesleklere göre daha zor atlatılan bir süreçtir. Çünkü genel olarak, birçok meslek dalında işe yeni başlayan bireyler küçük sorumluluklar alıp bu sorumlulukları zamanla artarken, öğretmenler kıdemli öğretmenlerle aynı sorumluluklara sahip olarak mesleğe başlamaktadırlar (Zembytska, 2015). Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen bu zorluklar içerisinde hiçbir destek almadan hayatta kalmaya çalışmaktadır (Matthews, 2015; Breaux, Wong, 2003). Aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları en kolay şekilde atlattıklarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilen programlardır.

## 1.2. Problem Cümlesi

*Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve bu öğretmenlere rehberlik yapan danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programında uygulanması öngörülen etkinliklerin uygulanma düzeyine, etkililiğine ve danışman desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## 1.3. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri aşağıda belirtildiği gibidir:

Aday öğretmen yetiştirme programına katılan aday öğretmenlerin;

- danışman öğretmen desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- danışman öğretmen desteğine ilişkin görüşleri atanılan okul kademesi, mezun olunan fakülte, okul kademelerinin ve branşların benzerliği değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- okul içi faaliyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- okul içi faaliyetlere ilişkin görüşleri okul kademelerinin ve branşların benzerliği değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- okul dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- okul dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri atanılan ilin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri atanılan okul kademesi, branş ve okul kademelerinin benzerliği değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- aday öğretmen yetiştirme programındaki sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileri nelerdir?

Aday öğretmen yetiştirme programında görev alan danışman öğretmenlerin;

- bu görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- bu görevlerine ilişkin görüşleri yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- okul içi faaliyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- okul içi faaliyetlere ilişkin görüşleri yaş ve branşların benzerliği değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
- aday öğretmen yetiştirme programındaki sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileri nelerdir?

#### 1.4. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan aday öğretmen yetiştirme programını aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Elde edilen veriler ışığında programın etkili yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenerek çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

### 1.5. Çalışmanın Önemi

Ülkemizde son yıllarda yüksek oranda öğretmen atamaları gerçekleştirilmekte, ataması yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmını eğitim fakültelerinden yeni mezun olan deneyimsiz öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim fakültelerinde verilen öğretmenleri mesleğe hazırlayıcı eğitimlerin niteliği tartışmalı bir konu haline gelmiştir. Eğitim fakültelerinde mesleğe yeterince hazırlanmayan öğretmenler meslek hayatlarının ilk yıllarında çeşitli sorunlarla başa çıkmada zorluk yaşamaktadırlar. Finlandiya’da yapılan çalışmanın bulguları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının gerçek hayattan uzak olduğunu ortaya koymuştur (Jokinen and Välijärvi, 2003, akt. Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012). Aynı şekilde Öztürk ve Yıldırım’ın (2014) aday öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet öncesi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmanın bulgularına göre aday öğretmenler hizmet öncesi eğitimleri boyunca uygulama derslerinde bir danışman öğretmen eşliğinde yeterince uygulama yapmadıklarını ve destek görmediklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet öncesi eğitimin teori ağırlıklı olması ve gerçek hayattaki uygulamalarla örtüşmemesi çalışmanın bulguları arasındadır. Çalışma bulgularından yola çıkılarak hizmet öncesi eğitimin mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mezun olduktan hemen sonra sınıfta eğitim vermelerinin doğru olmadığı, hazırlayıcı bir eğitime ihtiyaç duyulduğu kanısıyla ülkemizde 2015-2016 eğitim öğretim yılı Şubat ayında ataması yapılan öğretmenlere yönelik bir eğitim programı hayata geçirilmiştir.

Eğitim alanında reform niteliğinde değişiklikler yapılan ülkelerde uygulayıcılara program değerlendirmesi yaptırılması büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda gelişmekte olan ülkelerde bu eğitim programlarının öneminin farkına varılmış ve uygulanan bu programların etkililiğini ölçmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Ingersoll, Kralik, 2004; Ingersoll, Strong, 2011). Örneğin Amerika’daki eyaletlerde aday öğretmen yetiştirme programlarını değerlendiren bağımsız ofisler bulunmaktadır (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015). Amerika’nın Louisiana eyaletinde uygulamaya konan aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi



buna örnek olarak gösterilebilir. Programın değerlendirilmesi amacıyla okul yöneticilerinden, danışmanlardan ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden yetiştirme programının etkililiği ile ilgili görüşlerini belirttikleri veriler toplanmıştır (Fleener, Exner, 2011).

Ne tür aday öğretmen yetiştirme programlarının var olduğu ve bu programların ne kadar etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bu programların uygulanmasını destekleyen alan çalışanları ve eğitim politikacıları için büyük önem taşımaktadır (Smith, Ingersoll, 2004). Bu yüzden yeni uygulamaların değerlendirilmesi açısından bu gibi çalışmaların yapılması karar alıcılar için önemli bir kaynak teşkil edecektir. Ülkemizde 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi de programın mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediğinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya konulması; daha etkili bir aday öğretmen yetiştirme programı için öneriler sunulması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında programın bazı kısımlarının geliştirilmesine, çeşitli yeni uygulamaların eklenmesine ve aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermesine yönelik öneriler sunulmuştur.

## **1.6. Varsayımlar**

Yapılan çalışmada;

- Çalışmaya katılan örneklem grubunun evreni temsil ettiği,
- Çalışma grubunun anket sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

## **1.7. Sınırlılıklar**

Uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirmesi sadece aday öğretmenlerden ve danışman öğretmenlerden alınan verilerle sınırlı olması çalışmanın sınırlılığıdır.

## 1.8. Tanımlar

*Aday öğretmen:* Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atanan öğretmenlerdir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

*Adaylık süreci:* Adaylık süresinin tamamı veya bir kısmıyla ilgili olarak başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisidir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

*Yetiştirme Programı:* Aday öğretmenin yetiştirme sürecinde alındığı, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinden oluşan, her bir aday öğretmene danışman desteği sunan programdır (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

*Danışman öğretmen:* Aday öğretmene adaylık sürecinde danışmanlık yapacak öğretmendir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

*Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri:* Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temellere ve araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

Günümüzde öğretmenlik mesleği rutin işleri yürüten bir meslek olmaktan uzaklaşmıştır. Öğretmenlerin üstlendiği çeşitli birçok rol icra ettikleri işin karmaşıklığının ve çok yönlülüğünün göstergesidir. Öğretmenler öğrencilere giderek karmaşık hale gelen dünyada hayatta kalabilmeleri için değerler geliştirmelerinde yardımcı olmaları rolünü üstlenmişlerdir. Bunun yanı sıra çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermeleri ve sürekli gelişimi sağlamaları öğretmenlerin geniş çaplı ve çok yönlü bilgiye, pedagojik bilgiye ve kişiler arası iletişim becerilerine sahip olmalarını ve öğretmenlik mesleğine bağlı olmalarını gerektirmektedir (McNamara, Jones ve Murray, 2014). Bu da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eskisinden çok daha fazla zorlukla karşılaştıkları anlamına gelmektedir (Brock, Grady, 2006).

Öğretmenler lisans programlarından mezun olup mesleğe yeni başladıklarında eğitim fakültelerinde ve öğretmenlik uygulaması derslerinde ne kadar bilgi edinmiş olurlarsa olsunlar, gerçek bir sınıf ortamına yeterince hazırlıklı olmadıklarını fark etmektedirler (Brwau, Wong, 2003). Bu öğretmenler çoğunlukla kendisinden daha deneyimli bir öğretmenin desteğine ihtiyaç duymakta, fakat yeterince destek alamadıkları için karşılaştıkları birçok zorlukla kendi başlarına mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumda ya kendi çabalarıyla sürece alışmakta ya da bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatamayıp kısa zamanda tükenmişlik hissine kapılmaktadırlar. Özetle bu öğretmenler *ya batarsın ya çıkarsın* (sink or swim) (Moir ve Hanson, 2008; Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, 2012; Ingersoll, Kralik, 2004; Breau, Wong, 2003) düşüncesiyle öğretmenlik mesleğini öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Lampert (2010) öğretmenlik mesleğinin zor bir iş olduğunu, öğretmeyi öğrenmenin de, öğretmenlerin yeterli desteği almadan kendileriyle baş başa kaldıkları, göz korkutucu bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ilk

yıllarında temel iki sorumluluklarını yerine getirmek için çabalamaktadırlar. Bu sorumluluklardan ilki öğretim yapmak, ikincisi öğretmeyi öğrenmektir (Carriero ve Romeo, 2011; Croffut, 2015; Feiman-Nemser, 2010).

Her ülkede, her bölgede mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı zorluklar benzerdir (Marable, Raimondi, 2007) ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Ridley, 2015; Flanagan, Fowler, 2010). Tanabe (2007) öğretmenlik mesleğinin başında bütün öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlik yeni bir başlangıç olmakla birlikte, birçok insan için üniversitede edindikleri teorik bilgi ile uygulama arasındaki farkı gördükleri *şok etkisi* yaratan bir süreçtir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk yıllarında, hataya kalma mücadelesi vermektedirler (Gilad, 2015).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları bu zorluklar genç yaşta mesleğe başlanması, öğretmenlik deneyiminin az olması, yeterli eğitim alınmamış olması, iş ortamı ve okul kültürüne yabancı olunması gibi çeşitli değişkenlerden kaynaklanmaktadır (Brock, Grady, 2006). Öğretmenlerin mesleğin ilk ilk yılında yaşadıkları zorluklar mesleki, örgütsel ve kişisel zorluklar olarak gruplandırılabilir.

### 2.1.1. Mesleki Zorluklar

Mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerden kalabalık sınıflarda öğretime uygun bir sınıf ortamı oluşturmaları, okuldaki prosedürleri öğrenmeleri ve uygulamaları, sınıf kurallarını belirlemeleri, henüz yabancı oldukları meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve etkili ders planları hazırlamaları beklenmektedir. Ayrıca, sınıfı etkili bir şekilde yönetmelerinin yanı sıra gerçek öğrenmeler gerçekleştirmeleri de beklentiler arasındadır. Bu beklentileri deneyimli öğretmenler için bile tam anlamıyla karşılamaları beklenemezken hizmet öncesi eğitimleri sürecinde öğretmenlik deneyimini kazanamayan aday öğretmenler bu yük altında ezilmektedirler. (Moyer, 2015).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılları sorunların yoğun olarak yaşandığı bir yıl olarak tanımlanmaktadır ve neredeyse konuyla ilgili yapılan bütün çalışmalarda öğretmenlerin ilk yıllarında sınıf yönetimi (Brock, Grady, 2006), liderlik

ve disiplin konularında sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012).

Benizza (2007), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ders yükünün fazla olması bu öğretmenlerin *zor bir işin içerisine hazırlıksız bir şekilde atılması* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının yaptığı çalışmanın bulgularına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, öğretmenler için çok ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Kısıtlı bir destek aldığı halde fazla iş yükünün altında ezilen öğretmenler, kendilerini yalnız, stresli ve endişeli hissetmekte, olumsuz bir izlenim uyandırmaktan korktukları için soru sormaya çekinmektedirler (Breux, Wong, 2003). Yine aynı çalışmanın bulgularına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler en çok sınıf disiplini kurmakta, farklı yetenekleri olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders vermekte, müfredatı yetiştirmekte ve fiziksel yorgunluk açısından zorluk yaşamaktadır.

Rees'in 2015 yılında yaptığı çalışmanın bulgularına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler en çok sınıf yönetimi, disiplin sorunu olan öğrencilerle başa çıkma ve bireyselleştirilmiş eğitim konularında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra velilerle iletişim kurma (Brock, Grady, 2006) ve onları eğitim öğretim sürecine dahil etme, zaman yönetimi, belirli konuların öğretiminin planlanması ve değerlendirilmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi, kalabalık sınıflarda öğretim yapma ve yardım alamama gibi durumlar aday öğretmenlerin en çok zorlandığı konular olarak ortaya konulmuştur.

Toker Gökçe'nin (2013a) aday öğretmenlerin yaşadıkları zorluklarla ilgili yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapma ve öğretim materyallerini elde etme, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma ve öğrencilerin öğretim düzeylerini takip edebilmek için onlarla ilgili düzenli kayıt tutma konularında zorlandıkları ortaya konulmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin günlük yaşadıkları diğer konular ise müfettişlerle iyi ilişkiler kurma ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konularıdır.

Yine Toker Gökçe'nin (2013b) aday öğretmenlerin yaşadıkları zorluklarla ilgili yaptığı bir diğer çalışmanın bulgularına göre aday öğretmenler öğretim yapma becerileri arasında yer alan; gezi gözlem yoluyla, deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla,

bilgisayar ve video ile öğretim yapmada, öğrencileri bir sonraki derse hazırlamada ve alan uzmanına bilgi sundurmada zorluk yaşamaktadırlar. Öğretimi yönetme becerilerinden ise aday öğretmenlerin pekiştirme ve caydırma listesi hazırlamada, öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama, olumsuz davranışı düzeltmede ve öğrenci deneyimlerini yönetmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Maulana, Helms-Lorenz ve van de Grift (2015)'in öğrencilerin görüşlerini alarak yaptıkları çalışma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf iklimi ve dersin anlaşılabilirliği konuları dışındaki diğer konularda yetersiz oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin nispeten kolay alanlarda (ör. sınıf iklimi ve dersin anlaşılabilirliği) daha başarılı oldukları, zor alanlarda (ör. uyum sağlama ve öğretim stratejileri) zorluk yaşadıkları ortaya konulmuş, mesleğin ilk üç yılında öğretmenlerin bütün alanlarda geliştikleri öne sürülmüştür.

Öğretmenler mesleğin ilk yılında sınıf yönetimi, değerlendirme, planlama, öğretim yapma gibi çeşitlilik gösteren konularla kendilerini baş başa bulurlar. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren yaşadıkları deneyimlerdeki bu çeşitlilik, beraberinde sorunları da getirmiştir. Bu nedenle her alanda söz konusu olan mesleğe uyum süreci, öğretmenlik mesleği için özellikle mesleğin başında, ihtiyaç duydukları konularda mesleki yardımı verme ve destek sağlama bakımından önem kazanmaktadır (Toker Gökçe, 2013a).

Maulana, Helms-Lorenz ve van de Grift (2015) çalışmaları sonucunda elde ettikleri bulgular ışığında öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra bütün alanlarda yetkinlik kazanmaları için üç yıla ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Özellikle mesleğin ilk iki yılında öğretmenler sınıf yönetimi, öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlama ve öğrenme stratejilerini öğretme konularında büyük oranda gelişmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gelişim süreci içerisinde birçok çalışma ile ortaya konulduğu gibi aday öğretmenler resmi destek programlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

Aday öğretmenler aşağıda birkaçı belirtilen önlemler alındığı sürece bu tür zorluklarla karşılaşma riskinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler (Brock, Grady, 2006):

- Yeterli öğretim materyalinin sağlanması,
- Danışman desteğinin olması,
- Yöneticilerin gözlem yapıp geri dönüt vermesi,
- Okulda destekleyici bir ortam oluşturulması,
- İhtiyaca yönelik yardım alınması.

### 2.1.2. Örgütsel Zorluklar

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler meslekte yeni olmanın zorluklarıyla başa çıkmaya çalışırken aynı zamanda öğrencilere, öğrenci velilerine okuldaki diğer çalışanlara kendilerini kabul ettirmeye (Gilad, 2015) ve bunlarla başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012; Blomberg ve Knight, 2015).

Memduhoğlu'na göre (2008), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sisteme uyumları bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenler, örgütsel sosyalleşme sürecinde okulun temel değer, norm, felsefe ve misyonunu öğrenirler. Bu süreçte mesleğe yeni başlayan öğretmenler, okulun politika, prosedür, planlama, eğitim ilkeleri, uygulama ve değerleri doğrultusunda değişirler. Öğretmenlerin sosyalleşmesi, seçme sisteminden geçmeleriyle başlar ve daha sonra okulda deneyim kazanarak değişime uğrar. Türk Eğitim Sisteminde, sosyalleşme bağlamında benimsenen fonksiyonalist yaklaşım gereği, örgüte yeni katılan tüm bireylere yönelik belli bir süre içerisinde standartlaşmış eğitim programları sunma yoluna gidilmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler bu eğitim etkinliklerinin pasif alıcısıdır. Bu aşamada verilen eğitimleri alan bireyler işe ve örgüte uyumlu hale gelmiş sayılır. Örgütte sosyalleşmeye yönelik etkinlikler böylece tamamlanır (Memduhoğlu, 2008).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler yerleşmiş bir örgüt kültürü olan bir okulda çalışmaya başladıklarında okul ortamının doğası –kuralları, etkinlikler, sosyal rolleri- ile ilgili oluşturdukları algılarını değiştirmek (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015), bu okullarda bulunan yerleşik düzene ayak uydurmak durumunda

kalmaktadırlar (Brock, Grady, 2006). Bu durumda en çok ihtiyaç duydukları şey, çevreyi ve sistemi tanımaktır. Aynı zamanda meslekte yeni olmalarından kaynaklı belli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu süreçte, aday öğretmenler dışlanmış hissetmekte (Breaux, Wong, 2003); desteğe, cesarete, empatiye, aidiyet duygusuna ve sorularına alacakları gerçekçi yanıtlara ihtiyaç duymaktadırlar (Gilad, 2015; Zembytska, 2015).

Deneyimli öğretmenlerle aynı sorumlulukları taşıyan (Breaux, Wong, 2003) ve nispeten daha deneyimsiz olan aday öğretmenlerde tükenmişlik ve yetersizlik hissi oluşmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler öğretmenlik yapmanın yanı sıra kendileri, iş arkadaşları, öğrencileri, öğretim programı ve okul ortamı ile ilgili bilgi edinmeye çalışmaktadırlar. Maalesef bu süreçte öğretmenler bunları ya kendi başına öğrenmekte ya da yardımsever bir iş arkadaşından yardım almaktadırlar (Feiman-Nemser, Schwile, Carver ve Yusko, 1999).

### 2.1.3. Kişisel Zorluklar

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar çoğunlukla kişisel boyuttadır. Örneğin aday öğretmenler iyi bir şeyler duymaya ve takdir edilmeye ihtiyaç duymaktadır (Gilad, 2015).

Öğretmenler genellikle, özellikle mesleğin ilk yılının mücadelelerle dolu olduğunu, göreve başladıkları yıllarda, ihtiyaç duydukları mesleki desteği, okul yöneticilerinden, meslektaşlarından veya bağlı buldukları Milli Eğitim Bakanlığında alamadıklarını ve bu durumda kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ve sorumluluktan bunaldıklarını ifade etmektedirler. Yer değiştirmenin oluşturduğu coğrafi ve belki sosyal farklılık, devlet memuru olmanın getirdiği statü değişikliği, mesleğin içine uygulayıcı olarak girmenin yarattığı sorumluluk ve şok, aday öğretmene kolayca altından kalkamayacağı bir yük getirmektedir. Böyle bir durumda kendisine yeterli mesleki destek sağlanmayan aday öğretmenin mesleki kariyerini yönlendirecek stratejileri sağlıklı belirlemesi beklenemez. Çünkü eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve beceriler, görev yaptıkları okullarda yaşadıkları daha somut ve öngörülemez durumlar nasıl davranacakları konusunda, aday öğretmenlere yeterli gelmeyebilir (Toker Gökçe, 2013a).



Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu kırsal bölgelere tayin edilmektedirler. Ancak öğrencilikten henüz çıkmışken belki de hiç bilmedikleri bölgelerde çalışmaya başlayan yeni öğretmenler, hem yeni bir yere yerleşmeden dolayı, hem de mesleğe yeni başlamamış olmaktan dolayı, uyum ihtiyacı içindedirler. Öğretmenlerin bir bölümü, mesleğin ilk yılında yerleştiği bölgenin koşullarının zorluğundan veya mesleğe uyum sağlayamama nedeniyle meslekten ayrılmak istemekte (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015); ancak işsizlik sorunu nedeniyle bunu yapmamaktadır (Toker Gökçe, 2013a).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer zorluk ise yaşanan zorlukların maddi boyutu ile alakalıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeterli öğretim materyaline sahip olmadıkları için ilk yıllarında bu eksikliklerini tamamlamaları gerekmektedir. Bunun için de, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu materyaller için bir bütçe ayırmaları gerekmekte, bu durum aday öğretmenler için bir diğer stres kaynağını oluşturmaktadır (Kidd, Brown, Fitzallen, 2015).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmemesi bu öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerinin başarısızlıklarıyla sonuçlanmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için bu öğretmenlere karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli eğitimler verilmeli ve destek hizmetleri sunulmalıdır (Breau, Wong, 2003). Aday öğretmenlere yetiştirme programlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başarısını artırdığı ve meslekte kalma oranlarına olumlu bir katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Breau, Wong, 2003). Bu programlar ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlere karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları için destek sağlanmaktadır (McCollum, 2015). Bu programlar aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği en üst düzeyde sağlayacak nitelikte olmalıdır (Flanagan, Fowler, 2010).

## **2.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Nedir/ Ne Değildir?**

Literatürde aday öğretmen yetiştirme programlarının tanımı ilk defa Leslie Huling-Austin tarafından 1990 yılında yapılmıştır. Bu tanıma göre aday öğretmen yetiştirme programları *özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere en az bir yıl sürecek sistemli ve devamlı desteğin sağlanması amacıyla düzenlenen planlı programlardır*. Bu tanımla Huling-Austin aday öğretmen yetiştirme programlarını

oryantasyon toplantılarından ve resmi değerlendirme programlarından ayırt etmeyi amaçlamıştır (Feiman-Nemser ve diğ., 1999).

Aday öğretmen yetiştirme programı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin başlama noktası arasında yeni rollerine uyum sağlayabilmeleri için danışman rehberliği ve desteği aldıkları (Blair-Larsen, 1992; Marable, Raimondi, 2007) bir geçiş aşaması olarak düşünülmektedir (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012; Beniiza, 2007; Gilad, 2015; Toker Gökçe, 2013a). Sacilotto-Vasylenko'nun tanımına göre aday öğretmen yetiştirme programı, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerinin tamamlandığı, hizmet içi eğitimle bağlantının kurulduğu bir süreçtir (Sacilotto-Vasylenko, 2010).

Aday öğretmen yetiştirme programları öğretmenleri meslekte tutmak ve etkililiklerini artırmak için okullar açılmadan önce başlayan, 2 veya 3 yıl devam eden ve daha sonra yaşam boyu öğrenmeleri öngören kapsamlı, tutarlı bir eğitim ve destek sürecidir (Wong, 2004; Breaux, Wong, 2003). Yine Wong'un (2005) yaptığı bir diğer tanıma göre ise aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenleri eğitmek, desteklemek ve meslekte tutmak amacıyla düzenlenen (Maulana, Helms-Lorenz, van de Grift, 2015) kapsamlı, tutarlı ve sürdürülebilir mesleki gelişim sürecine verilen addır.

Feiman-Nemser ve diğerlerine göre (1999) aday öğretmen yetiştirme programları resmi veya gayri resmi yollarla yürütülebilmektedir. *Program* kavramı kasıtlı ve düzenli bir şekilde yapılan düzenlemeler için kullanılsa da aday öğretmen yetiştirme programları için kesin bir şey söylemek mümkün olmamakla birlikte aday öğretmen yetiştirme programlarından çoğu zaman anlaşılan, danışman öğretmen görevlendirilmesidir.

Aday öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi eğitimden ve hizmet içi alınan eğitimlerden farklılık göstermektedir. Hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleğe hazırlık niteliğinde aldıkları eğitimken hizmet içi eğitim meslek hayatı boyunca mesleki gelişimi sağlamak amaçlı alınan eğitimdir. Aday öğretmen yetiştirme programları ise hizmet öncesi eğitimini tamamlamış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim programlarıdır. Bu programlar meslek

hayatına geçişi kolaylaştıran (Beaux, Wong, 2003) ve *öğretim öğrencilerini, öğrenci öğretmeni* yapmayı sağlayan bir *köprü* görevi görmektedir. (Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Strong, 2011; Ingersoll, Kralik, 2004; Feiman-Nemser, 2010). Bu açıdan bakıldığında yetiştirme süreci sadece mesleğe geçişi kolaylaştıran veya hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlayan bir süreç değil, aynı zamanda sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir süreçtir (Feiman-Nemser, 2010).

Aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında ayakta kalmaları için düzenlenen kısa dönemli destek programları olarak adlandırılırsa bu programların öğretim ve öğrenim süreçlerindeki etkililiği düşecektir (Feiman-Nemser ve diğ., 1999). Feiman-Nemser ve diğerleri (1999) çalışmalarında aday öğretmen yetiştirme programını tanımını üç ana konu altında ele almışlardır. Birincisi; aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmenlerin önceki öğrenmelerinden ve sonra gerçekleşecek olan öğrenmelerinden çok farklı olan ve mesleğin ilk yılında elde edilen bilgi birikimini sağlamak için uygulanan kapsamlı bir programdır. İkincisi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmiş oldukları teorik konuları uygulamada kullanma fırsatı edindikleri bir geçiş dönemidir. Üçüncü olarak bu dönemi araştırmacılar *sosyalleşme* dönemi olarak adlandırırlar. Başka bir deyişle; aday öğretmen yetiştirme programları aday öğretmenler için bütünleşmiş bir program, öğretmeyi öğrenmeden (Fresko ve Nasser-Abu Alhija, 2015) (öğrencilere) öğrenmeyi öğretmeye geçiş aşaması ve yeni bir kültüre ayak uydurma süreci ve olarak tanımlanabilir (Feiman-Nemser ve diğ., 1999).

### 2.2.1. Aday Öğretmenler için Bütünleşmiş Bir Program Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları

Aday öğretmen yetiştirme programlarının aday öğretmenler için bütünleşmiş bir program olduğu görüşü (Feiman-Nemser, 2010) bu programların belirli eğitim amaçlarına ve hedeflerine ulaşmak için amaca yönelik bir şekilde tasarlandığını savunmaktadır. Bu görüşe göre aday öğretmen yetiştirme programları ülke içerisinde ve ülkeler arasında danışman öğretmen ataması, iş yükünün düzenlenmesi, zorunlu program süresi, programın yoğunluğu, aday öğretmen yetiştirme programları ve sonraki mesleki gelişim arasında kurulan ilişki ve yükseköğretimin rolü gibi unsurlar

bakımından ciddi oranda bir çeşitlilik göstermektedir. Literatürde etkili bir aday öğretmen programı için yalnızca bir unsur değil, birkaç unsurun bir arada bulundurulması gerektiği konusunda ortak bir düşünce hakimdir (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

### 2.2.2. Öğretmeyi Öğrenmeye Geçiş Aşaması Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları

Aday öğretmen yetiştirme programlarının öğretmeyi öğrenmeye geçiş aşaması olduğu görüşü (Feiman-Nemser, 2010) aday öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin bilgi, beceri ve kapasite bakımından birbirinden çok farklı olduklarını savunmaktadır. Bu görüşe göre tekrarı olmayacak bu geçiş aşamasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek ve bu aşamanın mesleki gelişim içerisindeki yerini anlamlandırmak ve hizmet öncesi eğitimle öğretmenlerin adaylıktan sonraki süreçteki gelişimleriyle bağlantısını kurmak önem taşımaktadır. Bu yüzden mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının belirlenmesi ve bunların öğrenme sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

### 2.2.3. Yeni Bir Kültüre Ayak Uydurma Süreci Olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programları

Aday öğretmen yetiştirme programlarının yeni bir kültüre ayak uydurma süreci olduğu görüşü bu programların resmi bir uygulama olsa da olmasa da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okullarındaki ve daha geniş sistem içerisindeki baskın öğretim ve öğrenme kültürüne aşinalıklarının sağlandığı doğal bir sosyalleşme süreci (Feiman-Nemser, 2010) olduğunu savunmaktadır. Bu görüşün odak noktasında öğretim ortamının ve öğretmenlerin değerli olduğu düşünülen mesleki normlar, değerler ve uygulamalar yönünde sosyalleşmelerinin önemi bulunmaktadır. Bu görüş herhangi bir destek almadan *mesleği öğrenmenin* öğretmenleri hayatta kalma (survival mode) amacına ve böylece öğrenmeye en çok motive oldukları dönemde kısa süreli öğrenmeler gerçekleştirmeye yönlendirdiği düşüncesiyle eleştirilmektedir (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015). Hem resmi yetiştirme programının yapısı

hem örgüt kültürü mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşme süreçlerini etkilemektedir (Flores, 2010).

### 2.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Tarihsel Gelişimi

Aday öğretmen yetiştirme programı yeni bir kavram değildir. 1963 yılında yayınlanan Conant Raporu'nda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek sağlanması için çeşitli önerilere yer verilmiştir. Fakat 1980 yılından önce 1978 yılında sadece Amerika'nın Florida eyaletinde aday öğretmen yetiştirme programı uygulanmıştır. Mali destek sağlanmadan hayata geçirilen bu program kapsamında danışmanlık hizmeti ve standart değerlendirme sistemleri kullanılmıştır. 1980'lerin ortasından sonra aday öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması büyük oranda yaygınlaşmıştır (Fletcher, Strong, 2009; Zembytska, 2015). Aday öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili yayınlanan ulusal raporlar bu programların yaygınlaşmasında büyük rol oynamış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekten ayrılmaları bu programların daha da yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır (Feiman-Nemser ve diğ., 1999; Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar uzun zamandır gündemde olan bir problemdir. Son yıllara kadar bu konuyla alakalı herhangi bir girişimde bulunulmamış olmasına rağmen son yıllarda Amerika'da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kısa sürede işten ayrılmalarından kaynaklanan büyük problemler ortaya çıkmıştır ve aday öğretmen yetiştirme programları eğitim politikalarının başlıca gündem konusu olmuştur. Bütün meslek dallarındaki çalışanların iş ve kariyer değişikliğinde bulunmasının belli bir orana kadar normal ve kaçınılmaz olduğu bilinmekle birlikte (Ingersoll, Kralik, 2004) bu değişikliklerin yüksek oranda olmasının hem örgütlerin başarısızlığından kaynaklandığı hem de bu örgütlerin başarısızlıkla karşı karşıya kalacağı literatürde desteklenmektedir (Smith, Ingersoll, 2004). Amerika'da deneyimli öğretmenlerin yüksek oranda emekli olmaları, 1980'lerden sonra öğrenci kayıtlarının hızla artması (Ingersoll, 2003; Zembytska, 2015) ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin giderek artan bir çoğunlukla meslekten ayrılmaları (Ingersoll, Merrill, 2010; Flanagan, Fowler, 2010; Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015) ciddi bir öğretmen eksikliği krizine

neden olmuştur. (Ingersoll, 2012). Bu kriz öğretmenlerin etkililiğinin azalmasına ve nihayetinde öğrenci başarısının düşmesine yol açmış, okul bölgelerinin hem ekonomik hem akademik zarara uğramasıyla sonuçlanmıştır (Moyer, 2015). Öğretmenlerin emekliliklerinden yıllar önce meslekte ayrılmalarının temel sebebinin mesleğin ilk yıllarında yeterince destek almamaları olduğu ortaya konulmuştur (Ingersoll, 2003; Moyer, 2015; Smith, Ingersoll, 2004). Eğitim camiasındaki bu demografik değişiklikler destek programlarını zorunlu kılmış ve aday öğretmen yetiştirme uygulamalarına başlanmıştır (Croffut, 2015). Son 20 yılda uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının oranı gittikçe artmış (Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, 2012; Flanagan, Fowler, 2010), son yıllarda ise giderek yaygınlaşmıştır (Moyer, 2015; Ingersoll, Kralik, 2004).

#### **2.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Önemi**

Bir öğretmenin ilk çalışma yılının, kariyerindeki başarısını, meslekte devam edip etmeyeceğini ve öğretmenlik mesleğine olan tutumunu (Bezzina, 2007) öngördüğü kabul edilen bir gerçektir (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012). Öğretmeyi öğrenmek yıllarca devam eden bir gelişim sürecidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli olan destek alabilecekleri bir eğitim programının olmasıdır (Wong, 2004).

Aday öğretmen yetiştirme süreci, bir öğretmenin öğretmenlik kariyerindeki en önemli dönemdir (Knowlton, 2015). Yapılan çalışmalar, bu dönemde öğretmenlerin karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmelerinin büyük önem taşıdığını göstermektedir (Gilad, 2015). Bu dönem, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için meslek hayatları boyunca başarılı olacakları ya da başarısızlığa uğrayacaklarını öngören kritik bir dönemdir. Kısacası bu dönem, öğretmenlerin sadece mesleğe başlarken karşılaşacakları zorluklarla başa çıkmalarını sağlamayacak, ayrıca, meslek hayatları boyunca başarılı olmalarına katkıda bulunacaktır (Tanabe, 2007). Bu dönem, öğretmenlerin meslek hayatlarında kritik bir dönemdir (Benizza, 2007; Breaux, Wong, 2003; Feiman-Nemser, 2010). Çünkü bu dönemin nasıl geçirildiği, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca mesleğe karşı tutumlarını ciddi anlamda etkilemektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlere, sınıf ortamına ve okula rahat bir şekilde uyum sağlamaları için yardımcı olur (Benizza, 2007). Aday öğretmen

yetiştirme programlarının *öğretmen* olmayı öğrenme süreci olması ve mesleki gelişimi sağlamasının yanı sıra sosyal uyumu sağlaması (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015) ve okul kültürünü öğretmesi gibi fonksiyonları da vardır (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012).

Aday öğretmenlere sağlanan desteğin aday öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını, öğretim yeterliliklerini (Maulana, Helms-Lorenz, van de Grift, 2015) ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Mesleki doyumla alakalı yapılan çalışmalarda herhangi bir aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan aday öğretmenlerin mesleki doyumlarının, mesleğe bağlılıklarının ve meslekte kalma eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çeşitli öğretim becerilerine yönelik yapılan çalışmalarla da herhangi bir aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan aday öğretmenlerin mesleki becerilerinin daha iyi olduğu desteklenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik yapılan neredeyse bütün çalışmalarda aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Ingersoll, Strong, 2011; Sweeny, 2008).

Aday öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler, yetiştirme programlarının sınıf yönetimi, öğretim becerileri ve öğrencilerle iletişim kurma konularında kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (Wang, Odell ve Schwille, 2008). Aday öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen ders uygulamaları aday öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser, König, 2015).

Sınıfta gerçek öğrenmeleri sağlayacak öğretim becerilerine sahip olan etkili eğitim çalışanlarının olduğu bir eğitim camiası oluşturmak için hizmet öncesi eğitimden hizmet içi eğitime geçen aday öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması önem taşımaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere büyük katkı sağladığı literatürde yer alan birçok çalışma ile desteklenmektedir (Croffut, 2015; Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser, König, 2015).

Aday öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler, yetiştirme programlarının sınıf yönetimi, öğretim becerileri ve öğrencilerle iletişim kurma konularında kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (Wang, Odell ve Schwille, 2008). Aday öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen ders uygulamaları aday öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser, König, 2015).

Öğretmenlik mesleğinin başlangıcında, öğretmenler, işe yeni başlamış olmanın verdiği heyecanla birlikte *gerçeklik şoku* ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Tanabe, 2007). Knowlton (2015) meslekte ilk yılını tamamlayan öğretmenlerle yaptığı çalışmada çalışma grubunu oluşturan bütün katılımcıların *gerçeklik şoku*'nu yaşadıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan aday öğretmenler mesleğe başlamadan önce heyecanla büyük beklentiler içerisinde olduklarını, fakat gerçek sınıf ortamı deneyimi kazandıktan sonra hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Yine Blomberg ve Knight (2015)'ın yaptıkları çalışmada aday öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıl eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle gerçek okul ortamında karşılaştıkları durumlar arasındaki farklılıktan kaynaklı bir *gerçeklik şoku* yaşadıklarını ve bu durumun özgüvenlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Smith ve Ingersoll'un (2004) yaptığı çalışmanın bulgularına göre herhangi bir aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan aday öğretmenler üzerinde olumlu bir etki bırakmakta ve bu öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yılının sonunda meslekten ayrılma oranları diğerlerine göre daha düşük olmaktadır. Bu bulgu Ingersoll ve Kralik'in (2004) konuyla alakalı yapılan 10 çalışmanın incelemesi sonucu ulaştıkları bulgularla örtüşmektedir. Literatürde bu çalışmayla aynı yönde bulgulara ulaşan, aday öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin işi bırakma olasılıklarını azalttığını, öğretim becerilerini geliştirdiğini ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş doyumunu artırdığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Zembytska, 2015).

Yapılan bir çalışmada okul yöneticilerine ve danışman öğretmenlere aday öğretmen yetiştirme programının sağladığı faydalar sorulmuş ve aday öğretmenler için yapılandırılmış, resmi bir yapının olması, sürecin daha açık ve net olması, aday



öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu konularda deneyimli öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve bu öğretmenlerin sürece kendilerini daha çok ait hissetmeleri ve okulda daha açık bir iletişim ve işbirliği ortamının oluşturulması en çok sözü edilen faydalar olarak ortaya konulmuştur (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

Breaux ve Wong (2003) aday öğretmen yetiştirme programının önemini bu benzetme ile somutlaştırmışlardır:

“Mesleğe yeni başlayan bir öğretmene yetiştirme desteği sunulmaması, uçağı tek başına ilk defa kullanacak bir pilottan yolcularla dolu bir uçağı tek başına kullanmasını istemek gibidir. Bu durum havacılık sektöründe kabul edilemez bir durumdur ve kamu buna asla müsaade etmez; fakat bu durum eğitim sektöründe mesleğe yeni başlayan milyonlarca öğretmen için süregelen bir uygulamadır.”

## 2.5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Amacı

Aday öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi eğitimleri sürecinde öğretmenlik bilgi ve becerilerinin yeterince kazandırılmadığı (Moyer,2015; Croffut, 2015; Toker Gökçe, 2013a), bu mesleğin iş başında öğrenilebileceği (Ingersoll, 2012) düşüncesiyle ortaya çıkmış ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleki gelişimleri için gerekli desteğin sağlanabileceği bir ortam oluşturmak ve aday öğretmenlerin meslekte devam etme eğilimlerini geliştirmek (Breaux, Wong, 2003) amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu uygulamaların nihai amacı ise öğrencilerin daha iyi bir eğitim almalarını ve akademik başarılarının yükseltilmesini sağlamaktır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek verilmesi, öğrencilerin başarısının desteklenmesi anlamına gelmektedir (Breaux, Wong, 2003). Bununla birlikte aday öğretmen yetiştirme programları aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015), örgüte alışmalarını ve değerlendirmelerini sağlamak amaçlı düzenlenmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programları birçok farklı amaca, hatta bazen birbiriyle çelişen amaçlara hizmet edebilmektedir (Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Kralik, 2004). Örneğin bazı aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimini amaçlarken bazıları öğretmenlerin mesleki

performanslarını değerlendirmek, hatta mesleğe uygun olmayanları elemek amacıyla düzenlenmektedir (Ingersoll, Strong, 2011; Ingersoll, 2012).

Sacilotto-Vasylenko (2010)'ya göre aday öğretmen yetiştirme programları çeşitli amaçlarda uygulanabilir. Bu amaçları şu şekilde belirtebiliriz:

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalmalarını sağlamak,
- Öğretmen adaylığından uzman öğretmenliğe geçiş sürecini kolaylaştırmak (Moir, 2009),
- Öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini kullanmalarını ve yeni beceriler geliştirmelerini sağlamak,
- Kaliteli bir kadro yetiştirmek ve meslekte tutmak ve
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri yetiştirmek ve bu öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına cevap vermek (Brock, Grady, 2006).

Brock ve Grady (2006)'ye göre bunların dışında aday öğretmen yetiştirme programları mesleğe yeni başlayan öğretmenlere duygusal açıdan destek sağlamak, yaratıcı öğretimi teşvik etmek, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik etmek gibi amaçlara hizmet edebilmektedir.

Breaux ve Wong (2003)'a göre ise aday öğretmen yetiştirme programlarının başlıca üç amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi ve etkili öğretim tekniklerini öğretmek, mesleğe geçiş sürecini kolaylaştırmak ve kaliteli öğretmenlerin meslekte kalma oranlarını artırmaktır. Özellikle yetiştirme programının ilk birkaç günlük sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili eğitimlere ağırlık verilmelidir. Çünkü sınıf etkili bir şekilde yönetilmediğinde öğretme ve öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Lamontagne, Arsenault ve Marzouk'un (2008) farklı aday öğretmen yetiştirme programlarıyla alakalı yaptıkları çalışmaya göre bu programların ortak amaçları şunlardır: Destek sağlamak, başarıyı artırmak, iş doyumunu sağlamak, öğretmenliklerin yeterliliklerini artırmak ve eğitim politikaları ve okul örgütü ile ilgili bilgi aktarımını sağlamak (Sacilotto-Vasylenko,2010). Beniiza (2007)'ya göre ise aday öğretmen yetiştirme programlarının amacı, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesidir.

## 2.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Unsurları

Aday öğretmen yetiştirme programlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ne düzeyde katkı sağladığı birçok çalışmayla ortaya konulmuştur. Bu sebeple, artık sorulması gereken asıl soru bu programların uygulanması gerekip gerekmediğine yönelik değil, bu programların nasıl uygulanması gerektiğine yönelik olmalıdır (Breux, Wong, 2003).

Feiman-Nemser ve diğerlerine göre (1999) aday öğretmen yetiştirme programlarının birer program olarak düşünülebilmesi için resmi ve planlanmış amaçları, içerikleri, örgüt yapısı, çalışan kadrosu, hizmet verilecek kesimi, finansman ve değerlendirme sistemlerinin belirlenmiş olması gerekmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programı yatırımlarından olumlu geri dönütler alabilmek için, önem taşıyan bazı unsurların bu programlarda bulunması gerekmektedir (Matthews, 2015). Bunlardan ilki aday öğretmenleri *geliştirici* nitelikte olmasıdır. *Geliştirici* yetiştirme programları, yetiştirme süreci boyunca mesleğe yeni başlayan öğretmenler destek ve yardım sağlayan mesleki gelişim etkinlikleri dizisinden oluşmaktadır (Brock, Grady, 2006). Bu bağlamda bu programların aday öğretmenleri deneyimli uzmanlar olarak değil, öğrenciler olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu görüşe göre öğretmeyi öğrenmek zamanla oluşur ve bu süreç içerisinde ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. İkincisi destekleyici bir ortamın bulunmasıdır. Bilgili ve destekleyici yöneticilerin bulunduğu, aday öğretmenlerin bilgi birikimine uygun sınıflarda ders verdiği, ders yükünün az olduğu, ders yükü dışındaki görevlerin fazla olmadığı bir çalışma ortamında aday öğretmenlerin daha başarılı oldukları bilinmektedir. Danışman öğretmen görevlendirilmesi Amerika'da uygulanan en yaygın yetiştirme unsurudur ve danışman öğretmenlerin özenle seçilmesi, eğitilmesi (Wong, 2005) ve desteklenmesi önem taşımaktadır. Son olarak çalışanların ve finansal kaynakların yeterli olması bu programlar için önem teşkil etmektedir. Nasıl bir aday öğretmen yetiştirme programının uygulanması gerektiği ve bu programların hangi koşullarda etkili olacağı araştırmacılar, eğitimciler, programın uygulayıcıları ve siyasiler tarafından merak konusudur. Amerika'da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekten ayrılma eğilimleri yüksek olduğu için siyasiler bu programlara ne kadar yatırım yapmaları konusunda kararsızdırlar. Çünkü aday öğretmen yetiştirme programları mesleğin çekiciliğini,

mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etkililiğini ve diğer değişkenleri olumlu etkileyebileceği gibi meslekten ayrılma eğilimi olan öğretmenler için boşa yapılacak bir yatırım olarak görülebilmektedir (Ingersoll, Strong, 2011; Flanagan, Fowler, 2010).

Türkiye’de öğretmen adaylarının devlet okullarında kadro alabilmek için ne denli çabaladıkları ve ülkemizdeki iş bulma imkanlarının kısıtlılığı göz önüne alındığında öğretmenlerin meslekten ayrılma eğilimlerinin yüksek olmayacağı düşünülebilir. Bu durumda Türkiye’deki siyasilerin ve diğer eğitim paydaşlarının aday öğretmen yetiştirme programlarına yapacakları yatırımın nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı içerisinde olan ülkemizde boşa gitmeyeceğini, aday öğretmen yetiştirme programları sonunda öğretmenlerin daha yetkin, daha etkili öğretmenler olacağı; bunun da öğrenci başarısına yansıtacağı (Breux, Wong, 2003) düşünüldüğünde olumlu bir şekilde ülkeye geri dönüt sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. İyi bir aday öğretmen yetiştirme programı için bir miktar bütçeye ihtiyaç duyulacağı ve bu konuda çitayı yükseltmek (set the bar high) (Moir, 2009) gerektiği düşünülmektedir. Çünkü her türlü kaynak yetersizliği mesleğe yeni başlayan öğretmenleri desteklemede karşılaşılan problemleri artırmaktadır (Ridley, 2015).

Sun (2012) mesleğe yeni başlayan bütün öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği alabilmeleri için, aday öğretmen yetiştirme programlarında bazı unsurların bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu unsurlardan söz ederken aday öğretmen yetiştirme programlarının en az iki yıl sürmesi, danışman öğretmenlerin titizlikle seçilmesi, danışman öğretmenlerin en az üç yıllık öğretmenlik deneyimini sahip olması ve bu öğretmenlere danışmanlıkla ilgili eğitimlerin verilmesine değinmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme programları çalışma grupları, işbirliği içerisinde yapılan çalışmalar, destek sistemleri, uyum seminerleri ve özellikle danışmanlık gibi unsurları içerebilmektedir (Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Kralik, 2004). Ayrıca, Sun (2012)’a göre aday öğretmenlere, diğer öğretmenlerle iş birliği yapma ve deneyimli öğretmenlerin derslerini gözleme imkânlarının tanınması, okul yöneticileri tarafından aday öğretmenlerin yetersiz yönlerini öğrenip geliştirebilecekleri (Sweeny, 2008) çeşitli değerlendirmelerin yapılması da bu önemli unsurlar arasındadır (Matthews, 2015).

Moir'e göre (2009) iyi bir aday öğretmen yetiştirme programı öncelikle güçlü bir vizyona sahip olmalıdır. Program sonunda vizyonda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesinin yapılması programın hesap verilebilirliğini artıracaktır. Hesap verilebilirliğin en büyük gerekliliği program uygulanmadan önce beklentilerin, rollerin ve sorumlulukların açık bir şekilde belirlenmesidir.

Aday öğretmen yetiştirme programlarının en önemli öğelerinden biri de değerlendirme sistemidir. Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi için belli standartları olan değerlendirme araçlarının kullanılması değerlendiricilerin (danışman öğretmenlerin) adayların güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmelerinde yardımcı olacaktır. Bu değerlendirme araçları hem aday öğretmenlerin zaman içerisindeki gelişimini gösterecek hem de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğini ölçecek nitelikte olmalıdır (Moir, 2009).

Feiman-Nemser ve diğerlerine göre (1999) birçok eğitimci aday öğretmen yetiştirme programlarında değerlendirmelerin aday öğretmenin yardım isteyeceği kişiler tarafından yapılmasının sakıncalı olacağını düşünmektedirler. Çünkü değerlendiricileri üzerinde iyi bir izlenim bırakmak isteyen aday öğretmenler sorunlarını paylaşmaktan ve yardım istemekten kaçınacaklardır.

Totterdell'e göre (2004) etkili bir aday öğretmen yetiştirme programının sahip olması gereken özelliklerle ilgili belirtilen bazı ortak görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlere göre bu programların araştırma odaklı olması ve hizmet öncesi eğitimde edinilen teorik bilginin uygulamalı olarak kullanılması gereklidir. İyi bir aday öğretmen yetiştirme programı okulda *hayatta kalma ipuçları* vermekten çok daha fazlası olup müfredat, değerlendirme, öğretim, okul kültürüne uygun olma (Brien, Christie, Draper, 2007), öz değerlendirme ve mesleki yeterlilikleriyle ilgili derinlemesine düşünme öğelerini içerir.

Farklı ülkelerde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının bazı ortak özellikler şu şekilde listelenebilir (Arends and Rigazio-DiGilio, 2000; Totterdell ve ark., 2004, akt. Sacilotto-Vasylenko, 2010):

- Eğitim toplantıları ve çalıştaylar,

- Prensiplerle ve prosedürlerle ilgili oryantasyon ve bilgi aktarımı,
- Sanal yöntemlerin de kullanıldığı danışmanlık ve akran destek grupları,
- Diğer öğretmenlerin derslerini gözleme fırsatı,
- Gerekli kaynak ve öğretim materyallerine ulaşma imkânı,
- Danışman eşliğinde geri dönüt ve öz değerlendirme.

Aday öğretmen yetiştirme programı danışmanı olan Sweeny (2008) kitabında iyi bir aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi için aşağıdaki unsurların bir arada bulunması gerektiğini ifade etmiştir:

- Okulun, bölgenin, toplumun ve müfredatın tanıtıldığı bir oryantasyon programının olması,
- Aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik çalışma gruplarının oluşturulması ve eğitimlerin verilmesi,
- Akran desteğinin sağlanması,
- Deneyimli ve başarılı öğretmenlerin gözlemlenmesi,
- Aday öğretmenlere bireysel destek sağlanması,
- Mesleki gelişim hedeflerinin ve çalışma planlarının belirlenmesi,
- Katılım sağlanan etkinliklerle ilgili mesleki gelişim dosyalarının tutulması.

Şekil 1. Etkili Bir Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Unsurları



Goldrick ve ark. (2012) aday öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili geniş çaplı bir inceleme yapmış ve iyi bir programın geliştirilmesi için 10 kriter belirlemiştir. Bu kriterler; öğretmenlerin en az iki yıl destek almaları, yöneticilerin en az iki yıl destek almaları, program standartlarının belirlenmesi, danışman öğretmenlerin titizlikle seçilmesi, danışman öğretmenlere eğitim verilmesi, danışman öğretmenlerin görevlendirilmesi ve iş yükünün ayarlanması, programın iyi planlanması, bütçeleme yapılması, eğitimcilerin hesap verebilir olması ve programın izlenebilir olması kriterleridir. Aday öğretmen yetiştirme programları bu kriterler dikkate alınarak hazırlanır ve uygulanırsa, daha etkili öğretmenlerin yetişeceğine inanılmaktadır (Matthews, 2015).

Aday öğretmenlerin daha etkili birer öğretmen olabilmeleri için neye ihtiyaç duydukları konusunda henüz bir ortak görüşe varılamadığından (Matthews, 2015), konuyla alakalı çalışmalar henüz devam etmektedir. Fakat yapılan çalışmalar aday öğretmen yetiştirme programlarında en önemli unsurun danışman öğretmen desteği olduğu ortaya konulmuştur. Croffut'a göre (2015) ise aday öğretmen yetiştirme

programlarının kapsamı genişledikçe aday öğretmenlere sağlanan katkı o denli büyüyecektir.

Aday öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan yöntem ve stratejiler farklılık göstermektedir (Wong, 2004; Breaux, Wong, 2003; Brock, Grady, 2006; Paine, Schwille, 2010). Herhangi bir okulda olumlu sonuçlar doğuran bir aday öğretmen yetiştirme programı bir diğer okul için aynı şekilde sonuç vermeyebilir (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015). Her biri uygulandığı bölgenin kültürüne ve ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Fakat en başarılı aday öğretmen yetiştirme programlarının ortak bazı unsurları bulunmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken unsurlar aşağıda örneklerle açıklanmıştır. etkili aday öğretmen yetiştirme programları aşağıdaki unsurların tamamını veya birçoğunu bünyesinde bulundurmalıdır (Breaux, Wong, 2003; Wong, 2004; Wong, 2005):

#### 2.6.1. Danışman Öğretmen Desteği

*Danışmanlık (mentorluk)*, son on yılda birçok rol ve meslekle ilgili kullanılan bir kavram olmuştur. Bu kavram diğer birçok meslek alanından eğitim alanına uyarlanarak alındığından ve uyarlanırken değişikliklere uğradığından eğitim alanında danışmanın (mentorun) tam olarak ne anlama geldiği ve ne gibi rolleri olduğu yeterince açık değildir (Nicholls, 2002).

Danışman öğretmen uygulaması ve aday öğretmen programı birbiri yerine kullanılan kavramlardır (Feiman-Nemser, 2010). Fakat bu iki kavram farklı şeyleri ifade etmektedir (Wong, 2005; Breaux Wong, 2003). Danışman öğretmen uygulaması kapsamlı bir aday öğretmen yetiştirme programının unsurlarından biri olmakla birlikte (Breaux, Wong, 2003) kendi başına yeterli olduğu düşünüldüğü durumlarda kendi başına bir aday öğretmen yetiştirme programı olarak da algılanabilmektedir (Zembytska, 2015). Wong (2004)'a göre danışman öğretmen uygulaması aday öğretmen yetiştirme programlarının bir unsurudur. Aday öğretmen yetiştirme programları bir gruba hitap ederken danışman öğretmen uygulaması bireye hitap eder (Breaux, Wong, 2003). Danışman öğretmen mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek olmak için görevlendirilmiş olan öğretmendir (Wong, 2005).



Aday öğretmen yetiştirme programının en önemli unsurlarından biri danışman öğretmendir (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012; Zuljan ve Bizjak, 2007; Gilad, 2015; McCollum, 2015). Danışman öğretmen, mesleğe yeni başlayan öğretmenim mesleki gelişimine katkı sağlamaları (McCollum, 2015; Ingersoll, Strong, 2011) için tayin edilen deneyimli öğretmendir (Achinstein ve Athanases, 2010; Matthews, 2015). Danışman öğretmenler *öğretmenlerin öğretmenleri* olarak da anılmaktadırlar (Matthews, 2015).

Danışmanlık, okullardaki deneyimli öğretmenler tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağlanan bireysel desteği (Smith, Ingersoll, 2004; Nicholls, 2002; Sweeny, 2008) ve mesleki gelişim kavramını bir araya getiren, yeterlilikleri geliştirmeyi sağlayan çok yönlü bir kavram olarak düşünülebilir (Nicholls, 2002).

Eğitimin, öğrenmenin ve öğretimin kalitesinin eğitim camiasında yüksek oranda danışmanların çalışmalarına dayandığı bilinmektedir (Nicholls, 2002). Nicholls'e göre (2002) danışmanlık kavramı bazı belirgin özellikleri taşımaktadır. Birincisi danışmanlık kasıtlı bir uygulamadır, ikincisi danışmanlık bireylerin gelişimini destekleyen geliştirici bir süreçtir. Üçüncüsü danışmanlık danışmanın bilgi ve becerisinin aday tarafından edinilip uygulandığı derin bir süreçtir. Dördüncüsü danışmanlık destekleyici ve koruyucu bir süreçtir, ve son olarak danışmanlık rol model (Sweeny, 2008) olmakla alakalıdır.

Zembytska (2015)'ya göre danışman öğretmen uygulaması mesleğe yeni başlayan öğretmenlere 1-3 yıl boyunca psikolojik ve mesleki destek sağlayan deneyimli bir öğretmenle aday öğretmen arasında her iki tarafın da istifade edebileceği resmi bir işbirliği olarak tanımlanabilir. Danışman öğretmen uygulamasının aday öğretmenlere destek ve rehberlik hizmeti sunmak, işte kalma süresini uzatmak ve mesleki gelişimi sağlamak olmak üzere üç temel amacı vardır. Brock ve Grady (2006)'ye göre ise danışmanlık uygulamasının amaçlarından bazıları şunlardır:

- Mesleğe yeni başlayan yetenekli öğretmenleri meslekte tutmak,
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini artırmak,

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel mesleki gelişimlerine katkı sağlamak,
- Okul kültürünü mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yansıtmak,
- Öğretmenler arasında işbirliği ağı oluşturmak,
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri fikirlerini ve deneyimlerini paylaşmaya teşvik etmek (Moir, 2003).

Danışman öğretmen uygulaması, öğretimin ve öğrenmenin tartışıldığı yoğun bir etkileşimi gerektirir. Danışmanlık uygulamalarının amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere meslek hayatına kolay ve etkili bir şekilde geçiş yapmaları, endişelerinin ve korkularının azaltılması ve kendi öğretim yöntemlerini geliştirmeleri için destek olmaktır (Tillman, 2003, akt. Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012).

Danışmanlar akademik dönem başlamadan önce seçilmeli ve aday öğretmenlerle tanışmadan önce bu görevleri ile ilgili sorumluluklarını öğrenmeli, gerekli hazırlıkları yapmalıdırlar (sınıf düzenlemesi, materyal hazırlama, sınıf yönetimi ile ilgili kuralları hazırlama vs.). Danışmanların belli başlı sorumlulukları şunlardır (Brock, Grady):

- Okul politikasını aday öğretmene açıklama,
- Aday öğretmenin sorularını cevaplama,
- Aday öğretmenle düzenli aralıklarla görüşmeler düzenleme,
- Öğretim yöntem ve tekniklerini aday öğretmene gösterme,
- Aday öğretmene gözlem imkanı tanıma,
- Aday öğretmene karşılaştığı problemleri çözüme yardımcı olma,
- Aday öğretmenle öğretim materyalleri ile ilgili bilgi paylaşımında bulunma,
- Aday öğretmeni öz değerlendirme için teşvik etme.

#### *2.6.1.1. Danışman Öğretmen Uygulamasının Teorik Temelleri*

McCullum (2015)'a göre danışmanlık uygulamasının teorik temellerini Bandura'nın(1977) sosyal bilişsel teorisi, Vygotsky'nin(1978) sosyo- kültürel teorisi ve Knowles'in(2011) yetişkin öğrenme teorisi oluşturmaktadır. Bandura'nın sosyal

bilişsel teorisine göre, insanlar etrafındakileri gözlemleyerek ve model alarak öğrenirler. Bu teoriye göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler danışman öğretmenlerini gözlemleyerek eksikliklerini tamamlarlar. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, insanların etrafındakilerle kurdukları etkileşim yoluyla birbirlerinden öğrendiklerini öne sürmektedir. Vygotsky'nin bu teorisi, bilginin sadece kişiden kişiye aktararak değil, kişiler arası işbirlikçi etkileşimlerle edinildiği varsayımına dayanmaktadır. Bu teoriye göre, aday öğretmenle danışman arasında kurulacak olan işbirlikçi etkileşimler, aday öğretmenlerin öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Danışman öğretmen uygulamasının teorik temellerini oluşturan bir diğer teori ise Knowles'ın yetişkin öğrenme teorisidir (Ridley, 2015). Bu teorinin temelinde yetişkinlerin öğrenmelerine yardımcı olunması anlamına gelen andragoji bulunmaktadır. Danışman öğretmenin ve aday öğretmenin bir araya gelip deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmaları, aday öğretmenin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde bu teorilerin dikkate alınması, adaylık sürecinin daha sağlıklı geçirilmesine yardımcı olacaktır.

#### 2.6.1.2. Danışman Öğretmen Uygulamasının Faydaları

Danışman öğretmen uygulaması kısa vadede öğretmen adayları için mesleğin ilk yılının daha yoğun geçmesine sebep olmasına rağmen uzun vadede hem öğretmenler hem öğrenciler için olumlu çıktılar sağlar. Deneyimli danışman öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere meslek hayatlarının ilk yılında başarılı bir şekilde tamamlamaları için yardımcı olurlar. Aynı zamanda aday öğretmenlerin deneyimler yoluyla öğrenmelerini sağlarlar (Feiman-Nemser, 2001).

Danışman öğretmenlerin bir diğer rolü de aday öğretmenleri sosyal beceri, bireysel olgunluk, iletişim becerileri ve mesleki gelişim konularında desteklemektir. Çünkü aday öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde bu konularda yeterince desteklenmemekte, mesleğe başladıklarında zorluk yaşamaktadırlar (Lindgren, 2007). Danışmanlık uygulamaları, ayrıca, örgütsel değişimi sağlamanın bir yolu olarak da görülmektedir. Sürekli değişikliklere maruz kalan eğitim sistemlerinin kendi içerisinde değişmesinde danışmanların rolünün büyük olduğu düşünülmektedir (Nicholls, 2002).

Moir'e göre (2009) aday öğretmen yetiştirme programların danışman öğretmen uygulamasının danışman öğretmenler açısından da birçok olumlu yönü vardır. Danışman öğretmenlerin danışmanlık yaptıkları öğretmen adaylarını gözlemlmeleri ve onlara geri dönütler vermeleri danışman öğretmenlerin mesleki tecrübelerini zenginleştirmekte, onlara yenilenme imkanı tanımakta, bir eğitim vizyonuna sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu programlar kapsamında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum süreci kolaylaştırılıp mesleğe hazır hale getirilirken deneyimli öğretmenlerin sermayelerinden faydalanılmaktadır.

Yapılan araştırmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere en çok fayda sağlayacak desteğin, etkili bir danışman öğretmenden alacakları destek olduğunu göstermektedir (McCollum, 2015). Corriero ve Romeo (2011) geliştirdikleri aday öğretmen yetiştirme programını uyguladıktan sonra aday öğretmenlerden programı değerlendirmelerini istemişlerdir. Aday öğretmenlerin birçoğunun aldıkları danışman öğretmen desteği ile alakalı yaptıkları değerlendirmelere göre, danışman öğretmen desteğinin mesleğin ilk yıllarında ciddi faydalar sağladığı ortaya konulmuştur (Corriero ve Romeo, 2011).

### *2.6.1.3. Danışman Öğretmen Uygulaması ve Mesleki Gelişim*

Eğitim fakülteleri uzun yıllardır öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleştiği kurumlar olarak düşünölmekteydi. Fakat son yıllarda bu kurumlar öğretmenlerin mesleki gelişiminin de sağlandığı ortamlar olarak algılanmaya başlamıştır. Öğretmenlik mesleği öğretmenlerin öğretmeyi öğrenmek adına meslektaşlarıyla nadiren iş birliği içerisinde çalıştığı en yalnız mesleklerden biridir. Danışman öğretmen uygulaması öğretmenlerin yalnızlığını gideren ve mesleki gelişimlerini sağlayan destekleyici bir uygulamadır (Nicholls, 2002).

Mesleki gelişim sadece hizmet öncesi eğitimde gerçekleşecek bir süreç değil, zaman içerisinde süreklilik gösterdiği takdirde gerçekleşecek bir süreç olduğuna dair uluslararası bir görüş birliği mevcuttur (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015). Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim bir takım stratejileri öğrenmekten ibaret değildir. Öğretmenlikle ilgili yeni yaklaşımlar okuyarak, çalışma grupları ve konferanslar aracılığıyla öğrenilebilir fakat öğrenilen bilgilerin

anlaşılır olması için bireylerin bu bilgileri yorumlaması ve uygulamaya geçirmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim bilgiyi kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Danışman öğretmen uygulaması mesleki gelişimin sağlanmasını amaçlayan örgütler için önemli bir rol oynamaktadır (Nicholls, 2002).

Danışman öğretmen uygulamasının mesleki gelişimin bir yolu olarak algılanması, bireylerin öğrenmelerinin sadece dinleyerek değil, gözlem yaparak, yaşayarak, yorumlayarak ve sorgulayarak gerçekleştiği temel varsayımına dayanır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler içine dahil olacağı toplumun gelenekleri, alışkanlıkları, kuralları kültürü tanıtılmış bireyler olarak tanımlanabilir. Bu gelenekleri, alışkanlıkları vs. anlamlandırmak için bu yeni toplumun içerisine entegre olmak gerekmektedir (Nicholls, 2002).

Danışman öğretmen uygulaması mesleki gelişim için bireysel yeteneklere rehberlik edilmesi, bu yeteneklerin kullanılması ve geliştirilmesini öngörür. Bu gelişimin nihai amacı hem danışman öğretmenin hem aday öğretmenin özgüvenini ve yeterliliklerini artırarak öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesidir. Böylece danışman öğretmen uygulaması, danışman öğretmenin, aday öğretmenin ve örgütün belli yeterlilikleri kazandığı ve bunu iş ortamında performanslarıyla hayata geçirdikleri bir uygulama olarak algılanabilir. Günümüzde mesleki gelişim için danışman öğretmen uygulamalarına duyulan ilgi mentorluk, danışmanlık, koçluk gibi uygulamaların bireylerin ve örgütlerin öğrendikleri ve geliştikleri bir yol olarak görülmesi inancından kaynaklanmaktadır (Nicholls, 2002).

Lindgren (2007) aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulan aday öğretmenlerle yaptıkları bir çalışmanın sonucunda bu öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim sağladıklarını ve mesleklerini daha kolay yapabildiklerini ortaya koymuşlardır. Aday öğretmenlerin bir danışman öğretmene sahip olmaları ve bu danışmanlardan ihtiyaç duydukları desteği almaları ve gerektiğinde sorularını sorup danışmanlık almaları bu mesleki gelişimin başlıca sebebi olarak gösterilmektedir.

#### 2.6.1.4. Danışman Öğretmenlerin Seçimi

Danışman öğretmen uygulaması teorik bilginin uygulamaya geçirilmesi için etkili bir uygulamadır. Danışman öğretmen uygulaması sayesinde adaylar uygulamalarını gözden geçirme ve yansıtıcı düşünme imkanına sahip olurlar. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimi için onlara rehberlik ettiklerinin farkında olmaları ve bu uygulamada aday öğretmenlerin yeni yaklaşımlarına saygılı olarak bilgi birikimlerine etkin bir şekilde katkı sağlamaları gerekmektedir (Nicholls, 2002).

Mesleğe yeni başlayan bütün öğretmenlere, meslek hayatlarının ilk üç yılı boyunca deneyimli bir danışman öğretmenin veya ilgili diğer uzman paydaşların desteğinin sağlandığı etkili bir aday öğretmen yetiştirme programına katılma fırsatı tanınmalıdır (EuropeanComission, akt. Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012) fakat bir danışman öğretmene sahip olunması, anlamlı öğrenmelerin ve mesleki gelişimin sağlanması için (Nicholls, 2002) yeterli değildir (McCollum, 2015; Breaux, Wong, 2003). Danışmanlık uygulamalarının etkili olması için, danışman öğretmenlerin özenle ve belli kriterlere göre (Sweeny, 2008) seçilmesi gerekmektedir (Saciotto-Vasylenko,2010).

Danışman öğretmenler kendi mesleki gelişimine önem veren, derinlemesine düşünme becerisine sahip öğretmenler arasından seçilmelidir. Hatta danışmanların sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için danışman öğretmenlik, sertifika alınması gereken (Brock, Grady, 2006) özel bir uzmanlık alanı olmalıdır. Çünkü ancak bu öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenleri yönlendirip gelişimlerine katkı sağlamalarına yardımcı olabilir. Etkili bir danışman öğretmenin, aday öğretmeni düzenli bir şekilde gözlemlemesi ve geri dönüt vermesi (Zuljan ve Bizjak, 2007); aday öğretmeni dinlemesi, cesaretlendirmesi, önerilerde bulunması, zamanını ve deneyimlerini paylaşması ve nitelikli öğretmenlik konusunda model olması gerekmektedir (Brock, Grady,2006; Sweeny, 2008). Bunların dışında danışman öğretmenin gönüllü, ulaşılabilir ve bilgili olması gerekmektedir (Breaux, Wong, 2003).

Aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu programlarda danışman öğretmenlerin önemli bir unsur olduğunu ve danışman

öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012). Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere gerekli desteği sağlayabilmeleri için, danışman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanması aday öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Corriero ve Romeo, 2011). Hatta Passmore'a göre (2011) danışmanlığın kendi başına bir meslek olarak değerlendirilmesi, bunun için de sürekli mesleki gelişimin sağlandığı bir uzmanlık alanı olması gerekmektedir (akt. Russel, 2015).

Brock ve Grady (2006)'ye göre danışmanların deneyimli ve seçkin öğretmenler arasından seçilmesi gerekmekte ve bunun dışında aşağıdaki özellikleri taşımaları önerilmektedir:

- Görevlerine karşı olumlu ve profesyonel bir tutuma sahip olmaları,
- Yetenekli öğretmenler olmaları,
- Çeşitli özellikleri olan insanlarla iletişim ve etkileşim kurma becerilerine sahip olmaları,
- Genç ve yetişkin öğrenme teorileri ile ilgili bilgili olmaları,
- Problemi tespit etme ve çözme konusunda yetenekli olmaları,
- Ölçme ve değerlendirme konusunda bilgili olmaları,
- Okul kültürü ve öğrenciler hakkında bilgili olmaları,
- Okul politikası, müfredatı ve kaynakları hakkında bilgili olmaları,
- Sürekli mesleki gelişim anlayışına sahip olmaları.

Danışmanların seçimi kadar aday öğretmenlerle doğru bir eşleştirmenin yapılması da büyük önem taşımaktadır. Danışmanların aday öğretmenlerle eşleştirilmesi konusunda dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar temel olarak aşağıda belirtildiği gibidir ve bunlar arasında en önemli unsur aday öğretmenin ihtiyaçlarıdır (Brock, Grady, 2006; Sweeny, 2008):

- İhtiyaçlar,
- Sınıf kademesi,
- Branş,

- Yaş ve cinsiyet,
- İlgili alanları.

#### 2.6.1.5. Danışman Öğretmenlerin Eğitimi

Aday öğretmenleri iyi birer öğretmen olarak yetiştirebilmeleri için öncelikle danışman öğretmenlerin iyi birer danışman olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Nicholls, 2002). Etkili danışmanlık zor ve çaba gerektiren bir iştir ve bu işi gerçekleştirenler rehberlik becerilerini geliştirmek için zamana ve eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Nicholls, 2002; Wong, 2004). Bazı durumlarda danışman öğretmenlerin eğitimi, en az aday öğretmenlerin eğitimi kadar önem taşımaktadır. Danışman öğretmen uygulamasının başarılı olması, danışmanların yetkin ve görevlerine hazırlıklı olmalarına bağlıdır (Breux, Wong, 2003). Danışmanların mesleki becerilerinin artırılması, hem aday öğretmenin üzerinde oluşturacağı etki dolayısı ile aday öğretmenin öğrencilerini, hem de danışman öğretmenin kendi öğrencilerini olumlu etkileyecektir. (Sweeny, 2008). Yetişkin öğrencilere eğitim verebilmeleri, etkili danışmanlık yapma ve geri dönüt verme stratejilerini bilmeleri için danışman öğretmenlerin özel bir eğitim almaları gerekmektedir. Resmi olarak düzenlenen mesleki gelişim eğitimleri dışında haftalık olarak düzenlenecek deneyim paylaşma toplantıları da fayda sağlayacaktır (Moir, 2009). Croffut (2015)'un yaptığı çalışmada katılımcılar danışman öğretmenlerin özenle seçilip eğitilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir.

Başarılı aday öğretmen yetiştirme programlarının temelinde görevlerini yerine getirebilmek için bu görevlerinin bilincinde olan, gerekli becerilere ve eğitime sahip olan danışmanlar bulunmaktadır. Danışmanlık uygulamaları başarısız olduğunda bu başarısızlığın başlıca sebebi danışmanlara yeterli eğitimlerin verilmemiş olmasıdır. Danışmanlara problemleri tespit etme, gözlem yapma, görüş alış veriş ve yetişkin eğitimi (andragogy) konularında eğitimler verilmelidir (Brock, Grady, 2006).

Georgia eyaletinde aday öğretmenler 100 saatlik bir eğitim programına tabi tutulmaktadırlar. Yine Georgia'da bir başka okul bölgesinde ilk defa danışmanlık yapacak olan öğretmenler 40 saatlik eğitime tabi tutulup sonrasında aylık olarak mesleki gelişim, öğretim becerilerinde danışmanlık, değerlendirme verilerinin analizi gibi konularda düzenlenen eğitimlere katılmaktadırlar (Wong, 2005; Wong, 2004).



### 2.6.1.6. Danışman Öğretmen-Aday Öğretmen İşbirliği Ve İletişimi

Aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir diğer unsur ise duygusal destektir. İş birliği içerisinde yapılan çalışmalar aday öğretmenlerin aidiyet duygusunu geliştirmekte, bu durum aday öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tavrını ve mesleğe karşı tutumunu etkilemektedir (Sacilotto-Vasylenko, 2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler bir gruba dahil olup o grup içerisinde başarıyı tatmak istemektedirler. Uygulanmakta olan en iyi aday öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin bir arada olduğu ve karşılıklı güven ve saygının temel alındığı çalışma grupları oluşturulmaktadır. Bu gruplarda öğretmenlere başkalarını gözlemleyebilme, başkalarının kendisini gözlemlemesi, paylaşımlarda bulunma ve birlikte gelişme imkanları sağlanmaktadır (Wong, 2004). Fakat zaman zaman danışman öğretmenler aday öğretmenlere duygusal destek sağlamanın yeterli olacağı yanılgısına düşmektedirler. Ganser (2002) danışman öğretmenleri bu eğilimleriyle ilgili uyarmakta, danışman öğretmen uygulamasının duygusal destek sağlamaktan çok daha fazlasını gerektirdiğini hatırlatmaktadır (Lindgren, 2007). Aday öğretmen yetiştirme programları için finansal destek sağlanması da bu programların etkililiğinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Sacilotto-Vasylenko, 2010).

Danışman öğretmen uygulaması programının en önemli unsurlarından biri de danışman öğretmen-aday öğretmen arasında kurulan iletişimdir. Danışman öğretmenlerin sorun çözücü ve ya aday öğretmenlerin fikirlerini eleştirici bir rol üstlenmesi değil, aday öğretmenleri derinlemesine düşünmeye yönlendirecek şekilde desteklemesi beklenmektedir (Zuljan ve Bizjak, 2007). Aday öğretmen ve danışman öğretmen arasında bir uyumun yakalanması ve danışman öğretmen uygulamasının etkili bir şekilde yürümesi için aday ve danışman öğretmenlerin düzenli bir şekilde bir araya gelmeleri gerekmektedir (Lindgren, 2007).

Danışman öğretmen uygulamasında danışman öğretmenin rolü egemenlik kurmak, yargılamak ve aşırı eleştirel olmak değil, yapıcı eleştirilerde bulunmak, desteklemek ve gelişimi sağlayan bir iletişim kurmaktır. Bu uygulamanın temelinde sistematik bir iletişimin ve diyalogun, öğretme ve öğrenme deneyimlerinin paylaşılmasının gerekliliği düşüncesi bulunmaktadır. Bu, öğretimin ve böylece öğrenci

başarısının nasıl geliştirileceği ile ilgili anlayışın geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Danışman öğretmen ve aday öğretmenin destekleyici ve güvenli bir iletişim ortamında iş birliği içerisinde çalıştıkları zaman öğretmekle ve öğrenmekle ilgili değerlerin ve inançların hem danışman öğretmen için hem aday öğretmen için açık bir şekilde ifade edilmesi mümkün olacaktır. Böylece hem danışman öğretmen hem aday öğretmen için eleştirel yansıtma yoluyla öğrenmeler gerçekleşecektir. Yansıtıcı düşünme sayesinde de birey yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varacak, ve böylece mesleki gelişim gerçekleşecektir. (Nicholls, 2002).

#### 2.6.1.7. Danışman Öğretmenlerin İş Yükü

Matthews (2015)'in yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin danışman öğretmen uygulamalarından; deneyimli danışman öğretmenlerin tecrübelerinden istifade etmek, gözlemler sonucunda geri dönüt almak, danışman öğretmenlerle istedikleri zaman görüşme fırsatına sahip olmak ve duygusal destek almak gibi beklentileri olduğu, fakat bu konularda zaman yetersizliğinden dolayı yeterince destek alamadıkları ortaya konulmuştur. Aday öğretmen yetiştirme programlarında, danışman öğretmenlerin aday öğretmenleri gözlemlenmeleri, danışman öğretmenlerle aday öğretmenlerin bir araya gelip fikir alışverişi yapmaları ve aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerden daha fazla geri dönüt almaları için yeterli zaman ayrılması gerekmektedir (Matthews, 2015; Sweeny, 2008). Yeterli zaman olmadığı takdirde, en başarılı danışmanlar bile aday öğretmenlere destek vermekte zorlanacaklardır. Danışman öğretmen uygulamasının ne düzeyde etkili olacağı danışman ve aday öğretmenin bir arada geçirdikleri zaman ile doğrudan ilişkilidir (Sweeny, 2008). Kanada'nın Ontario eyaletinde aday öğretmenlere extra boş zamanın tanındığı bir aday öğretmen yetiştirme programı uygulanmış ve süreç içerisinde bu uygulama eyaletteki öğretmenlerin işten ayrılma eğilimlerini ciddi oranda düşürmüştür (Levin, 2012; Darling-Hammond, Lieberman, 2012).

Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson (2015)'in yaptıkları bir aday öğretmen yetiştirme programının pilot uygulamasının değerlendirmesinde okul yöneticileri danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle daha fazla ilgilenebilmeleri için ekstra zamana ihtiyaç duyduklarını belirtirken; danışman öğretmenler bundan farklı olarak aday öğretmenlerle ilgilenirken sınıf etkinliklerinden geri kaldıklarını ve bunun

için ekstra zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Moir'e göre (2009) aday öğretmen yetiştirme programları için ideal olan danışman öğretmenlere ders yükü verilmemesi, tam zamanlı olarak danışmanlık görevini yerine getirmeleridir.

Bir diğer önemli görüş ise aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre iş yükünün daha az olduğu ve daha kolay görevler verildiği ortamlarda yetiştirme programlarının daha etkili olduğudur (Sacilotto-Vasylenko,2010).

#### 2.6.1.8. Çeşitli Danışmanlık Uygulamaları

Danışman öğretmen uygulamalarının temel amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek sağlanmasıdır fakat bu programlar içeriği bakımından farklılık göstermektedir (Ingersoll, Strong, 2011; Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Kralik, 2004; Fletcher, Strong, 2009). Örneğin uygulanma süresi ve uygulamanın yoğunluğu programdan programa farklılık gösterebilmektedir. Bu programlar okul yılının başlangıcında danışman öğretmen ve aday öğretmen arasında yapılan görüşmelerle sınırlı kalabildiği gibi danışmanlık uygulamaları için hem danışman öğretmene hem aday öğretmene boş zaman tanındığı, yoğunlaştırılmış bir içerikle yıllar süren bir uygulama şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir. Bu programlar hizmet verdiği çalışanlara göre de farklılık gösterebilmektedir. Bazı programlar yeni bir okulda göreve başlayan deneyimli bir öğretmene uygulanırken bazıları sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yöneliktir. Son olarak aday öğretmen yetiştirme programları danışman öğretmenleri seçme, eğitme ve görevlendirme stratejileri bakımından farklılık göstermektedir. Danışman öğretmenlerin görevlendirilmesi - danışman öğretmenlerin gönüllü olması veya kısmi zorunlu olarak görevlendirilmesi- bu programların etkililiği için önem taşımaktadır (Ingersoll, Strong, 2011; Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Kralik, 2004).

Bazı programlar danışman öğretmen eğitimlerini içerirken bazıları içermemektedir. Bu programlar danışman öğretmenlere görevleri için ödeme yapılıp yapılmadığı hususunda da farklılık göstermektedir. Danışman öğretmen- aday öğretmen eşleştirilmesi bazı programlar için önem taşırken bazıları için önemli bir husus teşkil etmektedir. Örneğin mesleğe yeni başlayan matematik öğretmenine danışman olarak özellikle deneyimli bir matematik öğretmenin görevlendirilmesi bazı programlar için

önem taşıırken bazıları için alan farklılıkları göz önünde bulundurulmamaktadır (Ingersoll, Strong, 2011; Smith, Ingersoll, 2004; Ingersoll, Kralik, 2004).

Zembytska (2015)'e göre Amerikada uygulanan çeşitli danışmanlık türleri şu kriterlere göre sınıflandırılmaktadır:

- katılımcı sayısı: birebir danışmanlık, grup danışmanlığı ve takım danışmanlığı;
- danışman-aday ilişkisinin düzenlenmesi, hesap verilebilirliği: resmi danışmanlık ve gayri resmi danışmanlık;
- danışmanlık programının uygulandığı seviye: okul temelli danışmanlık ve bölge temelli danışmanlık;
- danışman-aday etkileşimi: yüzyüze danışmanlık ve online danışmanlık;
- gelişme eyleminin yönü: akran danışmanlığı, karşılıklı danışmanlık, ters yönde danışmanlık;
- danışmanlık programının süresi: durumsal danışmanlık, süregelen danışmanlık, ihtiyaca dayalı danışmanlık.

Nicholls'e göre çeşitli danışmanlık modelleri şu şekilde sıralanmaktadır:

#### 2.6.1.8.1. Çıraklık Modeli

Bu modelde danışman öğretmenin rolü gerçek ortamlarda öğretmenlere deneyimler kazandırmaktır. Örneğin aday öğretmenler gerçek öğrencilerle, öğretim yapma deneyimi edinmeye ihtiyaç duymaktadırlar ve danışman öğretmen bu ortamı sağlamakla yükümlüdür. Bu modelde aday öğretmenler danışman öğretmen rehberliğinde dersin küçük bir kısmının sorumluluğunu alır ve bu sorumluluk zamanla gittikçe artarken danışman öğretmene bağımlılık azalır. Bu süreçte aday öğretmenler gerekli özgüvene ve yetkinliğe ulaşırlar (Nicholls, 2002).

#### 2.6.1.8.2. Yeterlilik Modeli

Bu model her meslek dalında edinilmesi gereken becerilerin önceden belirlenmiş belli yeterlilik alanları olduğu ve bireylerin bu yeterliliklere sahip olması gerektiği varsayımına dayanır. Bu modelde danışman öğretmen önceden düzenlenmiş

bir gözlem formu doğrultusunda aday öğretmeni gözlemleyen ve geri dönüt veren sistematik öğretici rolünü taşır. Danışman öğretmenin önceden belirlenmiş yeterliliklerin bulunduğu bir liste doğrultusunda adaya koçluk yaptığı düşünülebilir. Bu model aday hemşirelerin ve öğretmenlerin eğitiminde gittikçe artan bir oranda uygulanan bir modeldir (Nicholls, 2002).

#### 2.6.1.8.3. Yansıtıcı Model

Aday öğretmenleri yansıtıcı bir öğrenme süreci içerisinde desteklemek danışman öğretmenlerin rollerinde değişiklik olmasını gerektirmektedir. Yansıtma sürecini oluşturmak için danışman öğretmenlerin bir rol model veya öğretici rollerinden ziyade yardımcı araştırmacı rolünü almaları gerekmektedir. Bu modelde danışman öğretmenlerin aynı zamanda diğer modellerde tanımlanan rolleri de üstlenebilecekleri gibi, aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini destekleyebilmeleri için daha eşit ve açık bir iletişim ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Bir süreç veya beceri hakkında eleştirel düşünebilmek, açık fikirliliği gerektirmekte ve çelişen inançları ve değerleri içermektedir (Nicholls, 2002).

Danışman öğretmen uygulaması aday öğretmen yetiştirme programları için önemli bir unsur olmakla birlikte bu programların etkili olabilmeleri için ihtiyaç duyulan tek unsur değildir. Aksinin iddia edilmesi aday öğretmenin etkili bir öğretmen olmak için ihtiyaç duyduğu tek şeyin danışman öğretmen olduğu yönündeki *herkese uyacak bir kalıp (one-size-fits-all)* düşüncesiyle örtüşmektedir. Diğer unsurları göz ardı ederek sadece danışman öğretmen uygulamasının hayata geçirilmesinin aday öğretmen yetiştirme programları için etkili sonuç verilmeyeceği araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Danışman öğretmen uygulamasının etkili sonuç verebilmesi, bu öğretmenlerin gerekli eğitimlerden geçmelerine ve programın diğer unsurlarıyla birlikte uygulanmasına bağlıdır (Wong, 2005; Wong, 2004).

Aday öğretmen yetiştirme programlarında danışman öğretmen uygulaması büyük bir öneme sahip olsa da, programın etkin bir şekilde işlemesi için yeterli değildir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek sunmak için sadece danışman desteği sağlayan programlar başarılı olamazlar (Breau, Wong, 2003). Programın amacına

hizmet etmesi ve etkin bir şekilde işlemesi için yönetici desteği başta olmak üzere diğer birçok unsuru da içinde barındırması gerekmektedir (Sweeny, 2008).

### 2.6.2. Yönetici Desteği

Son yıllarda okul müdürlerinin rolleri yöneticilikten eğitim liderliğine dönüşüm olarak değişmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yılında danışman öğretmenler gibi yöneticiler de önemli bir rol oynamaktadır (Zuljan ve Bizjak, 2007; Moir, 2009). Okul yöneticileri öğrencilerin akademik başarısında gelişim sağlamak istiyorlarsa, aday öğretmen yetiştirme programlarını ciddiye almaları gerekmektedir. Okulların başarılı olabilmesi için başarılı yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda başarı sağlamanın en iyi yolu okullarda etkili öğretim kültürü oluşturmak ve mesleğe yeni başlayan öğretmenleri eğitmektir. Bu noktada okul yöneticileri önemli bir rol üstlenmektedir (Breux, Wong, 2003). Okul yöneticileri aday öğretmen yetiştirme programlarına aday öğretmenlere okullarında kaliteli bir danışman desteği verilmesini sağlayarak katkıda bulunabilirler. Okul yöneticileri okullarında danışman öğretmen ve aday öğretmen arasında olumlu ve başarılı bir deneyim yaşanması açısından danışman öğretmen seçimlerini özenle yapmalıdır (Croffut, 2015).

Okul yöneticilerinin yetiştirme sürecinde tek rolleri danışman öğretmen seçimini yapmak değildir. Aday öğretmenlere atanan danışman öğretmenler arasındaki iş ve işleyişin aynı zamanda iletişimin kontrolünü sağlamak okul yöneticinin sorumlulukları arasındadır. Çünkü okuldaki örgüt kültürü bütün yönleriyle aday öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015; Brock, Grady, 2006).

Yöneticilerin okullardaki başlıca görevlerinden biri olumlu bir çalışma ortamı sağlamasıdır. Öğretmenlerin değer gördüğü, güvenildiğini hissettiği, yöneticilerle işbirliği yapabildiği bir çalışma ortamında aday öğretmen yetiştirme programlarının daha etkileyici olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. (Moir, 2009; Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser, König, 2015). Toker Gökçe'ye göre (2013a) özellikle yöneticilerin tutum ve davranışları, okul ortamının katı veya daha ılımlı olmasını etkilemektedir. Okul ortamını katı kurullarla yöneten bir yönetici de özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında sahip oldukları sorumluluklarla başa çıkmada danışman öğretmen desteğinin (McCollum, 2015) ve yöneticilerin anlayışlı tavırlarının rolü büyüktür (Marable, Raimondi, 2007). Okul yöneticileri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul içerisinde diğer öğretmenlerle işbirliği yapabileceği fırsatlar yaratmalı (Wong, 2004), okulda destekleyici bir iş ortamının oluşturulmasını sağlamalıdır (Brock, Grady, 2006; Flores, 2010). Örgütsel sosyalleşme sürecinde başta yöneticilerin yaklaşımı olmak üzere okuldaki destekleyici çabalar, bu süreci olumlu etkilemekte ve hızlandırmakta (Memduhoğlu, 2008), hem resmi hem gayrı- resmi yetiştirme sürecine katkı sağlamaktadır (Flores, 2010).

Aday öğretmen programında iyi bir yönetici, derslere girip aday öğretmenleri dinlemek için fırsatlar yaratır ve etkili geri dönütler verir. Danışman öğretmenler okul yöneticileriyle sık sık bir araya gelip aday öğretmenleri daha iyi yetiştirebilmek için işbirliği içerisinde görüşmeler ve değerlendirmeler yapmalıdırlar (Moir, 2009). Aday öğretmen yetiştirme programının öğrenci başarısına ne şekilde etti ettiğinin araştırılması yine okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Wong, 2004).

Aday öğretmenler, okul yöneticilerinin, ihtiyaçlarını dinlemelerini, aynı zamanda okulun gelişimi için talep ve yeteneklerinin dikkate alınmasını istemektedirler (Gilad, 2015). Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde aday öğretmenlerin düşüncelerini de dikkate almaları önem taşımaktadır (Wong, 2004).

Öğretmenlerin meslekte kalmaları için motive etmek ve kaliteli bir eğitim verebilmelerini sağlamak için okullarda uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinin incelenmesi gerekmektedir( Flanagan, Fowler, 2010). Yapılan çalışmalarda elde edilen veriler aday öğretmenlerin meslekten ayrılma eğilimlerini en çok etkileyen faktörün yönetici desteğinin yetersizliği olduğunu göstermektedir (Ingersoll, Strong, 2011; Ingersoll, 2003). Okul yöneticileri yetiştirme programlarına gereken önemi vermeleri için aday öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarıyla ilgili bilinçlendirilmelidirler(Moir, 2009).

Sweeny (2008)'e göre okul yöneticilerinin sadece aday öğretmenlere değil yetiştirme sürecinde danışmanlara da çeşitli konularda destek olması gerekmektedir. Bu konular içerisinde yöneticilerin danışmanlara sağlayacakları en büyük destek

danışmanın iş yükünün azaltarak aday öğretmenle daha fazla vakit geçirmesini sağlamaktır. Bunun dışında danışman öğretmenle belli aralıklarda göreviyle ilgili görüşüp ihtiyaçlarına yanıt vermeye çalışmaları gerekmektedir. Bunların yanı sıra, danışmanlık sürecini daha iyi anlayabilmeleri için, okul yöneticilerinin de danışmanlık eğitimlerine katılmaları gerekmektedir.

Brock ve Grady (2006)'ye göre aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yöneticilerinin belli başlı sorumlulukları şunlardır:

- Okula yeni gelen öğretmeni karşılama, okulu tanıtma (Sweeny, 2008),
- Etkinlikleri planlama,
- Okul personelini sürece dahil etme,
- Programın amaçlarını ve beklentilerini adaya bildirme,
- Aday öğretmene süreci etkili bir şekilde geçirebileceği oranda iş yükü verme (Sweeny, 2008),
- Etkinlikler için zaman yönetimi yapma,
- Aday öğretmenlerle iletişim halinde olma.

Aday öğretmen yetiştirme programında bulunması gereken diğer unsurlar aşağıda belirtildiği gibidir:

### 2.6.3. Karşılama Merkezi

Mesleğe yeni başlayan bütün öğretmenlerin okul bölgesinin misyonunun, eğitim felsefesinin, prosedürlerinin ve kültürünün tanıtılması amacıyla resmi bir şekilde karşılanması, görev ve sorumluluklarının açıklanması gerekmektedir (Breux, Wong, 2003). Amerika'nın Nevada ve Teksas eyaletlerinde bazı okul bölgeleri tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenler için *karşılama merkezi* oluşturulmuştur. Bu karşılama merkezlerinde öğretmenlerin uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla kolaylıklar sağlanmakta, ev bulmalarına yardımcı olunmakta, şehir haritası temin edilmekte, bankacılık hizmetleri verilmekte ve şehirde yeni olan bütün öğretmenler için çeşitli imkanlar sağlanmaktadır (Breux, Wong, 2003; Wong, 2005; Wong, 2004).



#### 2.6.4. Oryantasyon Etkinlikleri

Oryantasyon etkinlikleri aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk zamanlar bilmeleri gerekli olarak görülen konularda eğitimlerin verildiği, yetiştirme sürecinin ilk bölümü olarak görülen faaliyetlerdir. Oryantasyon faaliyetleri okullar açılmadan başlamalı ve dönem içerisinde devam etmelidir. Oryantasyon süreci boyunca aday öğretmenlere okul bölgeleri ve çalışacakları okul ve danışman ataması gibi konularda bilgi sunulmalı, sosyalleşme faaliyetleri düzenlenmelidir. Oryantasyon etkinliklerine ne kadar çok zaman ayrılırsa ve aday öğretmenler ne kadar iyi karşılanırlarsa başarılı bir yıl geçirme olasılıkları o kadar artacaktır (Brock, Grady, 2006).

Oryantasyon etkinlikleri düzenlenmeden önce, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok hangi konularda oryantasyon eğitimine ihtiyaç duyulduğu ile ilgili ihtiyaç değerlendirmeleri (needs assesment) yapılırsa düzenlenen programın etkililiği artacaktır. Çünkü aday öğretmenlerin ihtiyaçları algılanandan farklılık gösterebilmektedir (Sweeny, 2008).

#### 2.6.5. İlk Gün Programının Hazırlanması

Oklahoma'da bir okul bölgesinde aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okulun ilk günü için bir plan yapmaları istenmektedir. Bu plan sayesinde aday öğretmenler ilk derslerine hazırlıklı olarak girmektedirler (Wong, 2005; Wong, 2004).

#### 2.6.6. Okul Başlamadan Önce Çalışma Grubu (Workshop) Yapılması

Lousiana'da bir okul bölgesinde okullar başlamadan önce dört gün boyunca bölgenin kültürünü tanıtmak ve bütün yeni öğretmenleri bir araya getirmek amaçlı çalışma grupları (workshop) yapılmaktadır (Wong, 2005; Wong, 2004).

#### 2.6.7. Şehir Turu

Arizona'da bir okul bölgesinde bölgenin kültürünü ve yapısını tanıtmak amaçlı otobüsle şehir turları düzenlenmektedir (Wong, 2005; Wong, 2004).

### 2.6.8. Uygulama Sınıfları

Arizona’da bir okul bölgesinde aylık olarak düzenlenen aylık ders gösterimleri yapılmaktadır. Bu dersler çeşitli sınıf seviyelerinde ve konularda yapılmaktadır (Wong, 2005; Wong, 2004).

### 2.6.9. İşbirliği-İletişim Ağının Oluşturulması

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci’nde okullar ve üniversiteler arasında gerçekleştirilen işbirliklerinin kaliteyi yükseltmek için etkili bir strateji olduğu ortaya konulmuştur. Üniversitelerin yetiştirme sürecine alan uzmanlığı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim arasında bağlantının kurulması, öğretmen kalitesinde yüksek standartlara ulaşmak ve korumak ve öğretim elemanlarının desteğini almak konularında katkı sağladıkları literatürde desteklenmektedir (Carver, 2010). Corriero ve Romeo üniversite ortaklı geliştirdikleri üç yıllık aday öğretmen yetiştirme modelini uygulamışlar ve programın olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuşlardır Yapılacak olan aday öğretmen yetiştirme programlarında üniversite işbirliğinin gerekli ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Corriero ve Romeo, 2011). Tanabe (2007)’ye göre bu süreçte üniversitelerle işbirliği yapılmasının faydası, akademik bilgi ve becerilerin kazanılmasıdır. Bu bağlamda yetiştirme programlarının planlaması yapılırken üniversitelerle işbirliği imkanlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kansas’ta bir okul bölgesinde üniversite ile işbirliği içerisinde dersler verilmiş, çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu uygulama 2001 yılında NEA-AFT Saturn/UAW Ortaklık Ödülü’nü almıştır (Wong, 2005; Wong, 2004). Bunun dışında, Amerika’da Ney Jersey Eyaletinde Montclair Üniversitesi (Montclair State University) ve Michigan eyaletinde Michigan Üniversitesi (Michigan State University) ile yapılan işbirlikleri okul bölgelerinde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamıştır (Cutler, Alvarez ve Taylor, 2011).

### 2.6.10. Uzun Vadeli Öğrenme

Illionis eyaletinde bir okul bölgesinde aday öğretmen yetiştirme programı 4 yıllık zorunlu bir eğitim programını kapsamaktadır. Oregon eyaletinde bir okul

bölgesinde her yıl düzenli olarak uygulanan ve mesleğin ilk yıllarında aday öğretmen yetiştirme etkinliklerini içeren bir eğitim programı bulunmaktadır (Wong, 2005; Wong, 2004).

#### 2.6.11. Çeşitli Destekler

Virginia’da bir okul bölgesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler danışman öğretmen, yetiştirici öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç ayrı kişiden destek almaktadırlar. Louisiana’da bir okul bölgesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler danışman öğretmen ve müfredat geliştiricisi olmak üzere iki ayrı kişiden destek almaktadırlar (Wong, 2005; Wong, 2004).

#### 2.6.12. Bölge Koordinatörlüğü

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul bölgelerindeki müdür yardımcılarını tarafından başkanlık edilen gayri resmi toplantılara katılmaktadırlar (Wong, 2005; Wong, 2004).

#### 2.6.13. Biçimlendirici Değerlendirme

Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programı kapsamında okullar başlamadan önce 10 saatten fazla oryantasyon programına ve sınıf yönetimi eğitimlerine tabi tutulan mesleğe yeni başlayan öğretmenler iki yıl boyunca sürekli olarak değerlendirilmişlerdir. Bu değerlendirmelerin içeriğinde 1) bireyselleştirilmiş bir öğrenme planı hazırlanması (individual learning plan), 2) Kaliforniya Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme ve Destek Sistemi (California Formative Assessment and Support System for Teachers (CFASST) ile gözlemlenmeleri, 3) Öğretim Becerilerinin Gelişim Süreci (Developmental Continuum of Teacher Ability) rubriği ile değerlendirilmeleri, 4) ortak çalışma değerlendirmeleri günlüğü tutmaları, 5) resmi ve gayri resmi gözlemlerde bulunmaları, 6) öğrencileri öğretim programları kapsamında değerlendirmeleri, 7) dosyalarını iş arkadaşları ile paylaşmaları ve birlikte değerlendirmeleri öğeleri bulunmaktadır (Wong, 2005; Wong, 2004).

Geleneksel olarak aday öğretmen programları çerçevesinde yer alan danışma ve değerlendirme unsurlarının birbirine karıştırılmaması (danışmanlar birer değerlendirici gibi davranmamalıdır) ve önceden belirlenmiş olması önem taşımaktadır. Fakat son zamanlarda destek gelişim, değerlendirme ve hesap verilebilirlik kavramlarının iç içe uygulanmasının daha olumlu sonuçlar doğuracağı tartışılmaktadır (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

#### 2.6.14. Program Mezuniyeti

Birçok okul bölgesi aday öğretmen yetiştirme programları tamamlandıktan sonra mezuniyet törenleri yapmaktadır. Bu törenlerde sunumlar, konuşmalar yapılmakta ve sertifikalar verilmektedir (Wong, 2005; Wong, 2004).

### 2.7. İş Başında Öğrenme

İş başında öğrenme, örgütsel değişimin ve iş dünyasında öğrenmenin gerçekleştiği süreçlerden biridir (Nicholls, 2002). Akademik eğitim çoğunlukla teorik öğrenmelere ve genel, bilimsel verilerin aktarılmasına dayalıdır. Teorik öğrenmeler yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilmekte, öğrencinin teorik bilgiye ihtiyaç duyabileceği durumlarda edindiği bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmekte zorluk yaşayabilmektedir. Bu süreçte durağan bilgiler edinilmekte, edinilen teorik bilgiler uygulamaya geçirilmemektedir. Ayrıca öğrenciler edindikleri spesifik bilgileri değişken durumlara göre uyarlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Özellikle mesleki deneyimin motivasyon kaynağı olduğu öğrenciler için çok fazla teorik bilgi motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu gibi olumsuz durumların yaşanmasının önlemek ve teorik bilgiden faydalanabilmek için teori ve uygulamanın bütünleştirilmesi önerilmektedir (Bolhuis, 2006).

Özcan (2011)'a göre öğretmenler sadece aldıkları derslerde veya yaptıkları alan çalışmaları yoluyla öğrenmezler. Öğretmen adayları yaptıkları iş üzerinde düşündükleri ve deneyimlerini kuram ve araştırmalarla ilişkilendirdikleri zaman öğretmenlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi görmekte ve karşılaştıkları sorunlara daha iyi çözümler üretebilmektedir.

Öğretmenler için iş başında öğrenme kavramı deyince öğretmenlerin uygulamalar sonucu elde ettikleri deneyimler akla gelir. Fakat iş başında öğrenmede uygulamalar yoluyla bilinçli öğrenmeler gerçekleştiği gibi bu süreç içerisinde farkına varmadan kendiliğinden öğrenmeler de gerçekleşir. Bu öğrenmelerin büyük bir kısmı sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşir. Öğretmenlerin iş başında öğrenmeleri öğrencilerle, velilerle, iş arkadaşlarıyla ve yöneticilerle günlük yaşadıkları deneyimlerle ve bu paydaşların ve diğerlerinin öğrenciler, öğrenme ve diğer okul işleriyle ilgili gerçekleştirdikleri konuşmalar yoluyla meydana gelir. İş başında öğrenme öğretmenler farkına varmasalar bile sürekli olarak gerçekleşir. Öğretmenlerin bu süreçte gerçekleştirdiği uygulamalardan faydalı olarak görülenler tekrar edilirken, olumsuz sonuçlanan uygulamalar terkedilir (Bolhuis, 2006).

Deneyimlerle öğrenme sürecinde deneyimin yaşandığı çevreye dahil olarak ve böylece çalışma ortamının nasıl bir yer olduğu, atmosferi ve örgüt kültürü yaşanarak kendiliğinden öğrenme gerçekleşir. Bu süreç içerisinde deneme yanılma, tecrübe edinme, problem çözme sorumluluk alma gibi deneyimlerle yaşayarak öğrenme gerçekleşir. Özellikle çalışma ortamını tanımayı amaçlıyorsak bu yolla etkili ve yoğun bir öğrenme gerçekleşecektir (Bolhuis, 2006).

Öğretmenlerin birçoğu otodidaktiktirler (çalışma ortamında hem öğretmen hem öğrenci olmaktan, kendilerini yetiştirmekten mutlu olurlar) ve izin verildiğinde mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirirler (Murray, McNamara ve Jones, 2014). İş başında öğrenmede kendiliğinden öğrenmelerin öneminin ve doğasının fark edilmesi kasıtlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine öncülük etmektedir. Kendiliğinden öğrenmelerde öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili öğretmenlerin kendilerine sorular sorması büyük önem taşımaktadır. (Bolhuis, 2006).

Öğrenme sürecinin olumsuz sonuçlanmasını engellemek için okuldaki alt kültürler dikkate alınmalıdır. Çünkü çalışma ortamı kendiliğinden öğrenmeyi ciddi anlamda etkilemektedir (Bolhuis, 2006). İş başında öğrenme, iyi bir liderin, mesleki becerileri yüksek destek sağlayıcıların ve olumlu bir çalışma ikliminin olduğu bir ortamda etkili bir şekilde gerçekleşmektedir (Murray, McNamara ve Jones, 2014). Sosyal uyum, sosyal öğrenmenin yanı sıra deneyimlerle öğrenmeyi de içerir. Bu süreçte

çekici, güçlü ve güvenilir modeller örnek alınırken olumsuz modeller yoluyla da öğrenmeler gerçekleşir (Bolhuis, 2006).

Kendiliğinden öğrenme a) istense de istenmese de her türlü gerçekleştiği için, b) direk ve yoğun bir şekilde uygulamalara yansıdığı için, c) insanlar bu sürecin ve etkilerinin farkında olmadıkları ve böylece öğrenmenin gerçekleşmesinin kaçınılmaz olduğu için önem taşımaktadır. Okulda sadece öğrenciler için değil öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlar için de bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Bolhuis, 2006).

İş başında öğrenme kavramı mesleki gelişimin belli bir ortamda sağlanacağı düşüncesini uyandırmaktadır. Fakat öğretmenlerin işlerinin büyük bir kısmını okul duvarları içerisinde gerçekleştirmelerine rağmen öğretmenler için çalışma alanı sadece okulla sınırlı değildir. Dersleri hazırlama ve planlama, materyal geliştirme, öğrencilerin performanslarını değerlendirme ve diğer idari işlemler çoğunlukla ders saatleri ve okul binası dışında gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin iş başında öğrenmelerinin okul içerisinde olduğu gibi okul dışında da gerçekleştiği unutulmamalıdır (McNamara, Jones ve Murray, 2014).

Öğretmenler mesleği hazırlığa ne denli sahip olurlarsa olsunlar öğretmenliğin bazı yönleri ancak ve ancak işbaşında öğrenilir. Üniversitede alınan hiçbir ders öğretmenlere belirli durumlarda belirli öğrencilerle belirli bir konuda nasıl çalışılacağını öğretmez (Feiman-Nemser, 2001). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ne kadar iyi bir eğitim almış olurlarsa olsunlar işbaşında öğrenme yoluyla edinecekleri bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar (Wong, 2005). Özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlere iş başında destek ve danışmanlık sağlanması önem taşımaktadır (Feiman-Nemser, 2001). Brock ve Grady (2006)'nin bakış açısına göre ise öğretmeyi öğrenme, hizmet öncesi eğitimle başlayarak iş başında devam eden, hayat boyu yol alınan bir süreçtir. Hizmet öncesi alınan eğitimle iş başında gerçekleşen öğrenmelerin süreleri karşılaştırıldığında iş başında edinilen öğrenmeler çok daha uzun bir zamana yayılmaktadır. Sonuç olarak iş başında gerçekleşen öğrenmeler öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından kritik bir role sahiptir.

## 2.8. Dünyada Aday Öğretmen Yetiştirme Programları

Aday öğretmen yetiştirme programları ve danışman öğretmen uygulamaları dünya çapında yaygınlaşan bir konu haline gelmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin mesleklerine devam etme oranlarına, mesleki gelişimlerine, iş doyumlarına ve bunların sonucu olarak öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığı ortaya konuldukça bu programlara duyulan ilgi gün geçtikçe artmıştır (Fletcher, Strong ve Villar, 2008; NCTAF, 1996; Wilson, Darling-Hammond ve Berry, 2001; akt. Achinstein ve Athanases, 2010; Smith ve Ingersoll, 2004).

Avusturalya, Fransa, Yunanistan, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve İsviçre’de aday öğretmen yetiştirme programları yüz binlerce öğrencinin öğrenme yaşantılarına yapılan bir yatırım olarak görülmektedir (Jokinen, Heikkinen ve Morberg, 2012).

Yapılan çalışmalar, hiçbir aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına tamamen cevap vermediğini ortaya koymuştur. Böyle olmasını beklemek de gerçekçi bir beklenti değildir. Öğretmenlik mesleğinin içerisinde olanlar dahil, herkes, öğretmenlerin okul ortamı içerisinde her tür sorumlulukla başa çıkmaları gerektiğine inanmaktadır (Banizza, 2007). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bu denli yük yüklendiği sürece, yetiştirme programlarının tam anlamıyla amacına ulaşması beklenmemelidir. Buna rağmen dünya genelinde öğretmenlere sunulan aday öğretmen yetiştirme programları on yıl öncesine kadar daha iyi hizmet vermektedir (Darling-Hammond, Lieberman, 2012).

### 2.8.1. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri, öğretmen eğitiminde reform arayışının en çok olduğu ülkelerden biridir (Özcan, 2013). Son birkaç yüzyıl içerisinde öğretmen niteliğini geliştirmek ve değerlendirmek için çeşitli politik çalışmalar yapılmıştır (Matthews, 2015). Amerika’da yakın geçmişte yapılan önemli eğitim reformlarından biri 2001 yılında Başkan George W. Bush döneminde kabul edilen *Geride Çocuk Kalmasın (No Child Left Behind)* yasasıdır. Bu yasa, 1965 yılından beri yürürlükte olan İlk ve Orta Öğretim Kanunu’nun (Elementary and Secondary Education Act) adının

değiştirilmesi ve içeriğinin genişletilmesiyle ortaya çıkmış (Özcan, 2013), öğretmen niteliğine ve aday öğretmen yetiştirme programlarına dikkat çekmiştir (Matthews, 2015).

Mesleğe yeni başlamış öğretmenler için danışman desteği programı, Amerika'da birçok eyalette 1980'lerden beri uygulanmaktadır. Bu eyaletlerde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programları ve danışman öğretmen uygulamaları kendi arasında farklılık göstermekte (online danışmanlık, grup danışmanlığı, karşılıklı danışmanlık, ihtiyaca dayalı danışmanlık vb.), standart bir uygulama bulunmamaktadır (Marable, Raimondi, 2007; Zembytska, 2015). Bu kapsamda danışman öğretmenlerin seçilmesine, eğitilmesine ve adaylarla eşleştirilmesine büyük önem verilmekte, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında ihtiyaç duydukları desteği almaları sağlanmaktadır (Zembytska, 2015). Eyaletlerde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programları, yerelde gerçekleştirilen aday öğretmen yetiştirme programlarını ciddi anlamda etkilemekte, yönlendirmekte ve destek sağlamaktadır (Matthews, 2015).

Danışman öğretmen seçimleri ve eşleştirmeleri okul yöneticileri, program yöneticileri, öncü danışmanlar ve koordinatörler tarafından yapılmaktadır. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle eşleştirilmesindeki temel kriterler şu şekildedir: birbirlerine yakın yerlerde ikamet etmeleri, aynı alanda ve sınıf seviyesinde uzmanlaşmış olmaları, aralarındaki yaş farkının 8-15 yıl olması (Zembytska, 2015).

ABD'deki danışman öğretmenler çoğunlukla Ulusal Öğretmenlik Meslek Standartları Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards) tarafından sertifika verilmiş deneyimli, motivasyonu yüksek ve nitelikli öğretim liderleri arasından seçilmektedir. Deneyimli öğretmenlerin sayısının az olduğu okul bölgelerinde emekli öğretmenler aday öğretmenlere gönüllü olarak rehberlik yapmaktadırlar (Zembytska, 2015).

Danışman öğretmen olarak görev almak gönüllü olarak tercih edildiği için bazı okul bölgeleri danışman öğretmenleri azaltılmış iş yükü (danışman öğretmen bir gruba danışmanlık yapıyorsa ders yükü tamamen alınır), ücretlendirme, ileri kariyer fırsatları, hediyeler, ödüller ve yıl sonu mezuniyet törenleri gibi bazı ödüllerle danışmanlık yapmaya teşvik etmektedirler (Zembytska, 2015).



Öğretmenlerin danışman öğretmen olarak seçilmesi için: *a) resmi şartlar* 1) en az beş yıllık öğretmenlik deneyimi, 2) geçerli bir öğretmenlik diploması, 3) öğretmenlik meslek bilgisine, mesleki bağlılığa ve liderlik becerilerine sahip olması; *b) kişisel özellikler ve beceriler* 1) danışman öğretmen ve model olmak için gönüllü olmak, 2) saygınlık, 3) empati, isteklilik, cesaret, cömertlik ve güvenilirlik özelliklerini taşıma, 4) yetişkin bireylerle çalışabilme becerisi, 5) yansıtıcı düşünme, dinleme ve gözlem yapabilme becerilerine sahip olma, 6) sürekli gelişime istekli olma, 7) danışmanlık yapmak üzere ayrılan zamana taahhüt eme, 8) adaylara yapıcı ve düzeltici geri dönüt verebilme kriterlerini taşımaları gerekmektedir (Zembytska, 2015).

Amerika'da birçok okul bölgesinde aday öğretmen yetiştirme süreci bir üniversite ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilir. Böylece aday öğretmenler ve deneyimli öğretmenler uygulanan programdan daha iyi bir şekilde faydalanabilmektedirler (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015). Aynı zamanda bu işbirliği sayesinde üniversiteler mezunlarını değerlendirebilme, öğretmen yetiştirme programları ile ilgili dönüt alma ve bölgenin ihtiyaçlarına göre uyarlama fırsatını elde etmektedirler (Zembytska, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı eyaletlerde geniş çaplı aday öğretmen yetiştirme programları uygulanmaktadır. Bunlardan en önemlileri The California Beginning Teacher Support and Assessment Program-BTSA (Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programı) ve Connecticut Beginning Educator Support and Training-BEST (Connecticut Mesleğe Yeni Başlayan Eğitimcilere Destek ve Eğitim Programı)'dır.

*2.8.1.1. Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programı (The California Beginning Teacher Support and Assessment Program-BTSA)*

Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programı (BTSA) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk iki yıllarında ihtiyaç duydukları desteği sağlamak amacıyla uygulamaya başlanmıştır. 1992 yılında uygulamaya başladığından beri her yıl giderek geniş bir alana yayılmıştır. Programın ana unsurları şu şekildedir (Mitchell, Scott, Hendrick, Boyns, 1998):

- Yerel eğitim kurumlarından hibe tekliflerinin alınması,
- Eğitim bölgeleri arasında ve yükseköğretim kurumları ile işbirliği sağlanması,
- *Öğretmenlik Mesleği Kaliforniya Standartları* (California Standards for the Teaching Profession)'na ve *Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programlarının Niteliği ve Etkililiği Standartları* (Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs)'na bağlı kalınması,
- Değerlendirmeler sonucunda destek hizmetlerinin kontrolünde bireysel aday öğretmen yetiştirme planlarının hazırlanması,
- Değerlendirmeler sonucunda programın geliştirilmesi,
- Teknik destek ve rehberlik sağlanması,
- Okul yöneticilerine aday öğretmen yetiştirme programı hakkında eğitim verilmesi,
- Değerlendirme ve destek hizmetlerinin standartlaştırılması.

Programın değerlendirmesi üç ana konuya odaklanacak şekilde yapılmıştır: a) Aday öğretmenlerin *Öğretmenlik Mesleği Kaliforniya Standartları*'nda belirtilen altı öğretmenlik meslek becerisinde uzmanlık kazanıp kazanmadıkları, b) Aday öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını yerine getirirken özgüvenli ve rahat hissedip hissetmedikleri, c) Aday öğretmenlerin devlet okullarında çalışmalarını sağlayacak mesleki doyuma ulaşmış mesleklerine bağlı olup olmadıkları (Mitchell ve dig, 1998).

#### 2.8.1.2. Connecticut Mesleğe Yeni Başlayan Eğitimciler Destek ve Eğitim Programı (Connecticut Beginning Educator Support and Training-BEST)

Connecticut Mesleğe Yeni Başlayan Eğitimciler Destek ve Eğitim Programı 1985'lerde uygulanmaya başlanan ve yetiştirme süreci 3 yıl devam eden bir programdır. Bu program çerçevesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek olmaları için en az bir yıl süreyle en az bir danışman öğretmen görevlendirilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ikinci yıllarında değerlendirmeleri yapılmak üzere bir dosya hazırlarlar. Bu dosyanın içeriğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları ortamla ilgili bilgilendirici bir belge, hazırladıkları ders planları, ders anlatırken çekilen iki video kaydı, öğrenci çalışmalarından örnekler ve öğretmenlerin ders planı hazırlama, öğretim yapma ve öğrenci başarısını değerlendirme yöntemleriyle ilgili açıklayıcı

belgelerin bulunması gerekmektedir. Bu dosyaların değerlendirilmesi Connecticut Eğitim Fakültesi tarafından eğitim verilen bir öğretmen komisyonu tarafından yapılmaktadır. Değerlendirmeden ikinci defa geçemeyen öğretmenler öğretmenlik sertifikalarını alamamakta ve meslekten men edilmektedirler (Wong, 2004).

### 2.8.2. Avustralya

Avustralya'da uygulanan aday öğretmen yetiştirme programları ülkedeki eğitim kalitesini oldukça geliştirmiştir. Avustralya hükümeti öğretmen eğitimini geliştirmek amacıyla gittikçe olgunlaşan, kapsamlı aday öğretmen yetiştirme programlarını da içeren stratejiler benimsemekte, kendi eğitim sistemini kendisi oluşturmaktadır. Avustralya'da Amerika gibi ülkelerde olduğu gibi deneyim yoluyla öğrenme temel alınmakta, fakat ülke içerisindeki değişen şartlara göre programlar düzenlenerek uygulanmaktadır. Bu sebeple Avustralya'daki aday öğretmen yetiştirme programları başka ülkelerde bulunmayan çeşitli özellikler taşıyabilmektedir. Avustralya hükümeti, aday öğretmen yetiştirme programlarını 1) okul temelli yetiştirme programı, 2) üniversitelerle işbirliği ve 3) online yetiştirme programı yönlerinden geliştirmeyi hedeflemektedir. (Li, Zhang, 2015).

Avustralya'da aday öğretmenler mesleğe başladıkları ilk 12-18 ay boyunca *geçici öğretmen* statüsünde çalışırlar. Bu süreç içerisinde çoğunlukla aday öğretmenler danışman öğretmen, çalıştaylar ve çeşitli mesleki gelişim imkanlarının sunulduğu aday öğretmen yetiştirme programlarına tabi tutulurlar. Program çerçevesinde genellikle danışmanlara aday öğretmenleri ile harcayacakları boş zamanlar tanınır fakat extra bir danışmanlık ücreti ödenmez (Darling Hammond, Lieberman, 2012; Mayer, Pecheone ve Merino, 2012).

Avustralya'da aday öğretmen yetiştirme programları içerisinde okul yöneticileri danışman öğretmenleri belirleme, aday öğretmenlerin derslerini izleme ve geri dönütler verme gibi önemli roller üstlenmektedirler. Avustralya'da aday öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konmadan önce okul bölgeleri tarafından okul yöneticilerine gönderilmek üzere bazı belgeler hazırlanmaktadır. Bu belgeler sayesinde okul yöneticileri program ve çeşitli uygulamalar hakkında fikir sahibi olmaktadır. Ayrıca bu belgelerin içeriğinde okul yöneticileri, aday öğretmenler adaylığa başlamadan

önceki süreçteki, adaylıklarının ilk iki günündeki, ilk haftasındaki, ilk ayındaki, ilk ikinci ve üçüncü ayındaki bütün etkinlikler hakkında bilgilendirilmektedirler. Okul yöneticilerine gönderilen programın sıkı bir şekilde uygulanması gerekmekte, okul yöneticileri tarafından değişen şartlara göre uyarlanabilmekte, hatta okullar bunun için teşvik edilmektedir (Li, Zhang, 2015).

Avustralya’da aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aday öğretmenlere sadece danışman öğretmenleri değil, üniversite personelleri ve okul bölgelerindeki denetçiler de rehberlik etmektedir. Bunların dışında bazı okullarda öğretmenler, yöneticiler, üniversite hocaları ve bölge denetçilerinden oluşan *aday öğretmenler için destek grupları* oluşturulmaktadır. Bunların yanı sıra bazı okullarda sınıf yönetimi, stres yönetimi, öğretim stratejileri gibi konuları tartışmak üzere çeşitli mesleki gelişim kursları uygulanmaktadır (Li, Zhang, 2015).

Avustralya’da çok çeşitli eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Öncelikle her okul bölgesinde bir aday öğretmen yetiştirme programı ofisi kurulmaktadır. Bu ofisler aday öğretmenlere internet ve diğer bireysel servisleri kullanarak birbirleriyle paylaşımda bulunacakları bir platform imkanı sunmaktadır. Ayrıca içeriğini aday öğretmenlerin belirlediği ve internet üzerinden yürütülen aday öğretmen yetiştirme programı Festivali’nde aday öğretmenler ve danışman öğretmenler ortak bir platformda buluşup çeşitli uygulamalar yapmaktadırlar. Online olarak yürütülen eğitim uygulamaları aday öğretmenlere uzaktan eğitimlere katılma imkanı sunmaktadır. Coğrafik yönden dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için bu uygulama oldukça yararlıdır (Li, Zhang, 2015).

Avustralya hükümeti aday öğretmenlere karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmeleri için bilgilendirici materyaller temin etmektedir. Bu materyaller *okula başlama* ve *sınıfa başlama* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır ve aday öğretmeni okulla ve öğretimle ilgili bilgilendirmektedir. Bu materyaller aday öğretmenleri dikkat edilmesi gereken konular ve problemleri nasıl çözecekleri hususlarında bilgilendirerek aday öğretmenlerin okula daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Li, Zhang, 2015).

Avustralya’da uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitimler *oryantasyon eğitimleri* ve *yetiştirici eğitimler* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu eğitimler içerisinde oryantasyon eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Oryantasyon eğitimi sürecinde okulların, okulun genel durumunu adaylara tanıtmaya sorumlulukları bulunmaktadır (Li, Zhang, 2015).

Avustralya hükümeti okullarda aday öğretmenlerin hem diğer öğretmenlerin performansını gözlemleyebilmeleri, hem kendi performanslarını değerlendirebilmeleri için sınıflarda kamera sistemi bulundurmayı zorunlu kılmaktadır. Böylece aday öğretmenler kendi performanslarını izleyip yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve kendi derslerini değerlendirebilmektedir (Li, Zhang, 2015).

### 2.8.3. Finlandiya

Finlandiya’da eğitim hizmetlerinin kaliteli bir şekilde sunulduğu bilinse de ülke içerisinde hizmet öncesi eğitimin ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bir bütün olarak sunulmasına yeterince önem verilmemektedir. Bu konuda hizmet öncesi eğitim kurumları ile okullar arasında yeterince kuvvetli bir koordinasyon sağlanamaması yönünde eleştiriler mevcuttur (Sahlberg, 2012).

Finlandiya’da mesleğe yeni başlayan öğretmenler için resmi bir eğitim programı bulunmamaktadır. Okullar yeni öğretmenlerini belirledikleri yöntemlerle eğitime tabi tutma hakkına sahiptirler ve bunun sonucu olarak ülkede birçok farklı yetiştirme programı uygulanmaktadır. Bazı okullarda kapsamlı yetiştirme programları uygulanırken bazı okullarda sadece aday öğretmenlere bilgilendirici kısa eğitimler verilmektedir. Okul bölgeleri aday öğretmenlere haftada üç gün eğitim verme yükümlülüğündedirler, fakat ek bir yetiştirme programının uygulanıp uygulanmaması okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır (Sahlberg, 2012).

Finlandiya’da öğretmen adaylarına nitelikli bir lisans eğitimi verilmesinin ülkede aday öğretmen yetiştirme programlarına duyulan ihtiyacı azaltmış olması muhtemeldir. Başka bir deyişle, lisans eğitimi süresince yeterince uygulamalı eğitim almayan öğretmenlere uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarına, lisans eğitiminde uygulamaya büyük oranda yer verilen ülkelerde ihtiyaç duyulmadığını

söylemek mümkündür. Bu sebeple Finlandiya’da aday öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaca yönelik programlar olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

#### 2.8.4. Japonya

Japonya’da mesleğe yeni başlayan bütün öğretmenler, 1 yıllık aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulurlar. Bu aşama, Japonya’da, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ilk aşaması olarak kabul edilir. Bu öğretmenler, deneyimli öğretmenler gibi derslere girerler, fakat iş yükleri diğerlerine göre daha hafiftir. Aday öğretmen yetiştirme programı başlangıcında, aday öğretmenler şartlı bir sözleşme imzalarlar. Adaylık döneminde, aday öğretmenle alakalı istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında, aday öğretmenler işten atılabilirler (Tanabe, 2007).

Aday öğretmen yetiştirme programı, okul içerisinde ve dışarısında yapılan etkinlikleri kapsar. Okul dışında yapılacak olan etkinlikleri, bakanlık aracılığıyla Milli Eğitim Müdürlükleri belirlerken, okul içerisinde yapılacak olan etkinlikleri okul kendisi belirler. Okul dışında ayda iki gün etkinlik yapılırken, okul içerisinde yapılan etkinlikler bir danışman öğretmen danışmanlığında haftada yaklaşık 10 saat sürer. Bu durumda, okul dışarısında yapılan etkinlikler yılda 25 güne tamamlanırken, okul içerisinde yapılan etkinlikler 300 saatte tamamlanır (Tanabe, 2007).

Okul dışında yürütülen yetiştirme programı, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenir ve meslek etiği, sınıf yönetimi, öğretim teknolojileri gibi dersler verilir. Bunlara ek olarak öğretmenler, çeşitli sosyal etkinlikler, gönüllü olarak yapılan işler, farklı okullara yapılan ziyaretler gibi etkinliklere katılabilirler (Tanabe, 2007).

Okul içerisinde yapılan programı her okul kendisi belirler ve okul yöneticileri aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili bir yıllık plan hazırlar. Bu durumda bu programlar okuldan okula farklılık gösterir. Genel olarak danışman öğretmenler tarafından yürütülen bu programların içeriğinde sınıf yönetimi ve ders anlatımı konuları vardır (Tanabe, 2007).

Japonya’da iki tür danışman öğretmen ataması yapılır. Birincisi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okullarında bulunan deneyimli bir öğretmenin danışman olarak

atanmasıdır. Bu öğretmenleri okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini göz önünde bulundurarak seçer, atanma kararını Milli Eğitim Müdürlükleri verir. Danışman öğretmenlerin okullardaki iş yükü, diğer öğretmenlere göre daha azdır. İkincisi, uzman bir danışman öğretmenin, bir bölgedeki yeni atanan öğretmenlere danışmanlık etmesi için atanmasıdır. Bu uzman danışman öğretmenler sadece kendi okullarında yeni başlayan öğretmenlere değil, çevre okullardaki yeni öğretmenlere de rehberlik ederler. Bu danışman öğretmenlerin ataması ise Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılır. Uzman danışman öğretmenler derslere girmezler, sorumlulukları mesleğe yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık yapmakla sınırlıdır. Japonya'da herhangi bir danışman öğretmen yetiştirme programı mevcut değildir (Tanabe, 2007).

Yıl sonlarında Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini, becerilerini ve mesleğe karşı olan tutumlarını ölçen bir sınav yapılır. Bu sınav sonuçlarına göre öğretmenler ya asil öğretmen olarak mesleğe alınırlar, ya da işlerine son verilir (Tanabe, 2007).

#### 2.8.5. İngiltere

İngiltere'de de diğer ülkelerde olduğu gibi aday öğretmen yetiştirme süreci, *iş yerinde öğrenme*'nin sağlandığı, mesleki gelişim için önemli dönem olarak düşünülmektedir (Brien, Christie, Draper, 2007). Son yıllarda, İngiltere'de aday öğretmen yetiştirme programları çeşitli sebeplerden dolayı birçok değişikliğe uğramıştır (Benizza, 2007).

İngiltere'de her öğretmenin kendisine rehberlik etmesi için görevlendirilmiş bireysel bir danışman öğretmeni vardır. Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlerin kendi öğretimlerini izleme, farklı ortamlarda farklı öğretmenlerin derslerini gözlemleme, her dönem sonunda aday öğretmenin ne kadar gelişme gösterdiğinin incelenmesi gibi etkinlikleri içerir. Aday öğretmenlerin ders yükü, okul yöneticileri tarafından, %90'ı geçmeyecek şekilde planlanır. Böylece aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için diğer etkinliklere yönelecek vakitleri olur (Benizza, 2007).

İngiltere’de öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıl aday öğretmen yetiştirme programı uygulanırken, ikinci ve üçüncü yıllarında Erken Mesleki Gelişim Planı (Early Professional Development Scheme) uygulanır. Bu plan, öğretmenlerin ilk yıllarından sonra mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları için geliştirilen bir programdır (Benizza, 2007).

#### 2.8.6. Singapur

Dünya çapındaki en kapsamlı aday öğretmen yetiştirme programının Singapur’da uygulandığı söylenebilir. Singapur’da danışmanlar ülkenin kariyer basamakları olarak görülmektedirler ve aday öğretmenleri destekleme yönünde açık/net bir misyona sahiptirler (Darling, Hammond, Lieberman, 2012).

Singapur’da her yıl aday öğretmenler Milli Eğitim Bakanı’nın da katıldığı göreve başlama töreni ile başlayan aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulurlar. Bu törende bütün aday öğretmenler sesli bir şekilde öğretmenlik yemini metnini okurlar. Aday öğretmenler meslek hayatlarının ilk iki yılında Sınıf Yönetimi, Temel Danışmanlık, Veli ile Çalışma ve Yansıtıcı Uygulamalar olmak üzere 4 dersi almakla yükümlüdürler. Buna ek olarak aday öğretmenlere yardımcı olmaları için aday öğretmenle alanlarının aynı olduğu bir zümre öğretmeni, deneyimli ve alanlarının benzer olması dikkate alınarak bir danışman öğretmen ve zümre başkanı olan bir denetmen atanır. Bunların dışında okullarda okul yöneticisi, diğer deneyimli öğretmenler ve zümre başkanlarının aday öğretmenlere destek verdikleri komiteler oluşturulur (Goodwin, 2012).

Singapur’da Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Ağı (MOE Teachers Network) programı mesleğe yeni başlayan ve diğer deneyimli öğretmenlerin öğretmenlikle alakalı sorunlarında yardımcı olmaktadır. *Öğretmenlerin Yenilenme Serüveni* etkinliği bu program çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden biridir. Yıl boyunca öğretmenlerin 4 tam gün, 4 yarım gün katıldıkları kurslarda öğretmenlere birbirleri ile mesleki paylaşımında bulunmaları için gerekli yer ve zaman imkanı sunulur. Program çerçevesinde uygulanan bir diğer etkinlik ise *Öğretmenler için Bireysel Danışmanlık ve Öneri (The Individual Consultation and Advisory Resource for Teachers (iCARE))* uygulamasıdır. Bu uygulama kapsamında öğretmenlere direk ve kolayca



ulaşabilecekleri bir sistem içerisinde kişisel ve mesleki konularda bilgi, öneri ve destek sunulur. Bununla birlikte aday öğretmenler diğer aday öğretmenlerle iletişime geçebilir veya *mesleğe başlama, ruhsal sağlıklarını koruma ve öğretmenlik becerileri* gibi konularda çevrimiçi kaynakları kullanabilmektedirler. *From us to You-Cafe OYEA* ve *Edumall2.0* program çerçevesinde bulunan, öğretmenlerin çevrimiçi kaynaklara ulaşabilecekleri, birbirleri ile ve öğrencileri ile iletişime geçebilecekleri uygulamalardandır (Goodwin, 2012).

## 2.9. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Programları

### 2.9.1. 2016 Yılından Önceki Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi bakımından köklü bir geleneğe sahiptir (Memduhoğlu, 2016). Türkiye’de aday öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıl ilk tayin yerlerinde birkaç ay süren, temel ve hazırlayıcı eğitimden oluşan hizmet içi eğitim programına tabi tutulmaktaydılar. Bu program mesleğe yeni başlayan öğretmenler için *adaylık programı* olarak kabul edilmekteydi. Bu program Milli Eğitim Bakanlığı tarafından *öncelikli* olarak kabul edilmekte ve yıl içerisinde mutlaka uygulanmakta, bu kurslara ilköğretim ve lise dengi okullardaki aday öğretmenlerin tümü katılmaktaydı (MEB, 1983). Ancak bu eğitimde daha çok devlet memuru olmanın gerektirdiği sorumluluklara ve görevlere yönelik bilgilere yer verilmekteydi. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek bir özel eğitim sağlanmamaktaydı (Toker Gökçe, 2013a).

İlk adaylık döneminin sonunda değerlendirmeden geçen adaylar asil memurluğa geçiş yapmakta, birinci yılın sonunda yapılan değerlendirmeden geçemeyen adaylar bir yıl daha adaylık dönemi geçirdikten sonra tekrar değerlendirmeye tabi tutulmakta, bu değerlendirmeden de başarısız olan adaylar devlet memurluğundan çıkarılmaktaydı (MEB, 1983).

Önceki yıllarda uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarında yer alan danışman öğretmen eşleştirmesi uygulamasının sadece eşleştirmeden ibaret kaldığı (check the box) (Moir, 2009) aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması için içeriğinin doldurulmadığın bir uygulama olduğu söylenebilir. Mesleğe yeni

başlayan öğretmen deneyimli bir danışman öğretmen eşliğinde derslere girmemekteydi. Aday öğretmenler mesleğe başlar başlamaz deneyimli öğretmenlerle aynı sorumlulukları üstlenip ders anlatmaya başlamaktaydı. Aday öğretmenlere yardımcı olacak danışman öğretmenlerin görevlendirilmesi nicelik bakımından sorun teşkil etmekteydi. Fakat bu nicelik sorunu nedeniyle bu sistemin uygulanmayışı zamanla nitelik bakımından sorun yaratmaktaydı (Toker Gökçe, 2013a).

### 2.9.2. 2016 Yılında İlk Defa Uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmek üzere uygulamaya konan aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez. Aday öğretmenler, bu süreçte derslere danışman öğretmen nezaretinde girer ve danışman öğretmenin nöbetçi olduğu zamanlarda nöbet görevini izlemek üzere danışman öğretmenin yanında yer alır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde uygulanacak Yetiştirme Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanır. Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı kapsamındaki faaliyetlerin tümüne katılımı zorunludur. Ancak bu faaliyetlerin bir kısmına veya tamamına yasal mazereti nedeniyle katılamayan aday öğretmenler, Bakanlıkça belirlenecek tarih ve yerde yapılacak telafi programına katılmak zorundadırlar (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Aday öğretmen yetiştirme programında yer alan okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görevleri; danışman öğretmenlerin seçilme kriterleri, programda uygulanması öngörülen okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ve değerlendirme sistemine yönelik uygulamalar aşağıda açıklanmıştır:

### 2.9.2.1. Okul Yöneticilerinin Görevleri

Okul yöneticilerinin görevleri;

- Tüm adaylık sürecine rehberlik etmek,
- Aday öğretmenlerin çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlamak,
- Çalışma programındaki faaliyetlerin ve değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülmesine ilişkin görev ve sorumlulukları çerçevesinde gerekli tedbirleri almak,
- İl/ilçe Millî Eğitim Müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak,
- Danışman öğretmen görevlendirmesini yapmak (<http://oygm.meb.gov.tr>).

### 2.9.2.2. Danışman Öğretmenin Belirlenmesi

Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, 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 ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esastır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Okul yöneticisi, aday öğretmenin göreve başlamasından sonraki 5 iş günü içerisinde öncelikle kendi alanından olmak üzere danışman öğretmen görevlendirir. Görevlendirilecek danışman öğretmen bulunamaması halinde, başka bir eğitim kurumundan danışman öğretmen görevlendirilebilmesi için durumu eğitim kurumunun bağlı olduğu Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

İl Millî Eğitim Müdürlüklerince, aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık hizmet süresine sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

### 2.9.2.3. Danışman Öğretmenlerin Görevleri

Danışman öğretmenlerin görevleri;

- Aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak,
- Çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli tedbirleri almak,
- Aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmak,
- Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak,
- Eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmaktır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Danışman öğretmenler, bu görevlerin yerine getirilmesinden eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur (<http://oygm.meb.gov.tr>).

### 2.9.2.4. Aday Öğretmenlerin Görevleri

Aday öğretmenlerin görevleri;

- Çalışma programındaki faaliyetlere eksiksiz olarak katılmak,
- Danışman öğretmeni ve eğitim kurumu yöneticisinin süreçle ilgili talimatlarına uymak,
- Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili tüm faaliyetlerinde Millî Eğitim mevzuatına uygun hareket etmektir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

24 haftalık adaylık eğitimi süresince aday öğretmenlerin tek başına derse girmemeleri programın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Aday öğretmenler danışman öğretmenleri rehberliğinde okul içi ve okul dışı her tür faaliyeti ile ilgili standart formları doldururlar. Bu çalışmalara ait diğer belge ve materyallerle birlikte bu formlar kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklanır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmek üzere uygulamaya konan aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitimler olmak üzere 3 boyutu bulunmaktadır. Altı aylık süre içerisinde uygulanan bu faaliyetlerin programı Tablo 1’de gösterildiği gibidir (<http://oygm.meb.gov.tr>):

**Tablo 1.** Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Dönemlik Çalışma Programı Gün ve Saat Tablosu

Aylar	Haftalar					Toplam
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	
Mart	4 gün	5 gün	5 gün	5 gün		19 gün
	3 gün süreç bilgilendirme	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi		114 saat
	3 gün sınıf içi	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı		
Nisan	5 gün	5 gün	5 gün	5 gün		20 gün
	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi		120 saat
	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı		
Mayıs	5 gün	5 gün	5 gün	5 gün		20 gün
	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi		120 saat
	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı		
Haziran	5 gün	5 gün	5 gün	5 gün	2 gün hizmet içi eğitim	22 gün
	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	3 gün sınıf içi 1 gün okul içi	Mesleki çalışma	Mesleki çalışma		132 saat
	1 gün okul dışı	1 gün okul dışı				
Temmuz	3 gün hizmet içi eğitim	Ramazan Bayramı	5 gün hizmet içi eğitim	5 gün hizmet içi eğitim	5 gün hizmet içi eğitim	18 gün
Ağustos	5 gün hizmet içi eğitim	5 gün hizmet içi eğitim	5 gün hizmet içi eğitim	5 gün hizmet içi eğitim		108 saat
<b>Toplam</b>	14 hafta/69 gün/414 saat izleme, eğitim ve okul dışı faaliyetler; 10 hafta/50 gün/ 300 saat hizmet içi eğitim uygulamaları; Toplam: 24 hafta/119 gün/717 saat					

#### 2.9.2.5. Programda Öngörülen Sınıf İçi Ve Okul İçi Faaliyetler

Aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde aday öğretmenlerin 14 hafta boyunca haftada dört (4) gün okulda bulunmaları öngörülmüştür. Bu süre, 14 hafta üzerinden toplamda 55 iş günü ve 330 ders saatidir. Bu sürede her hafta üç (3) gün sınıf içi ders izleme ve uygulama, bir (1) gün okul içi gözlem/uygulama faaliyetlerinde bulunulur. Aday öğretmen her hafta danışman öğretmen rehberliğinde (<http://oygm.meb.gov.tr>),

- **İlk 6 hafta boyunca** haftada 3 gün, günde 6 saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve **izleme** çalışmalarına katılır.
- **Sonraki 8 hafta boyunca** haftada 3 gün, günde 6 saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve **ders anlatma** faaliyetlerinde bulunur.

### 2.9.2.6. Programda Öngörülen Okul Dışı Faaliyetler

Aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde aday öğretmenlerin 14 hafta boyunca haftada bir (1) gün okul dışı uygulamalara katılmaları öngörülmüştür. Okul dışı faaliyetler, 14 hafta üzerinden haftada 1 gün toplam 84 saat ders saati olarak öngörülmüştür. Bu faaliyetler şehir kimliğini tanıma, gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları, kitap okuma, film izleme gibi faaliyetleri içermektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

### 2.9.2.7. Programda Öngörülen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde aday öğretmenlerin 14 haftalık okul içi ve okul dışı uygulamaların sona ermesinden sonra, toplam 10 hafta (300 saat) sürecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları öngörülmüştür (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Hizmet içi eğitimler merkezden talimatlı mahallî faaliyetler olarak uygulanır. Aday öğretmenlerin tamamının katılacağı uygun eğitim ortamları tercih edilir ve eğitimler faaliyetlerinde üniversiteler, STK'lar ve alan uzmanlarından yararlanılır. Eğitim konuları, öğretmenlik mesleğinin tarihî temelleri ve misyonu, kültür ve medeniyetimizde eğitim anlayışının temelleri, öğretmenlik mesleğinin temel değerleri ve etik ilkeleri gibi konuları içerir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

### 2.9.2.8. Değerlendirme Sistemi

Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; İl Millî Eğitim Müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur (<http://oygm.meb.gov.tr>).

İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından, aday öğretmenin yetiştirme programı boyunca okul içi ve okul dışındaki her tür faaliyetini göz önünde bulundurarak ve

gerektiğinde adayın hazırlamış olduğu kişisel ve mesleki gelişim doyasını da kullanarak bireysel olarak ayrı ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanır. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulur. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülür. Sınavın, yazılı ve sözlü olarak yapılması halinde önce yazılı sınav, bu sınav sonuçlarının açıklanmasını beklemeden de sözlü sınav yapılır. Sözlü sınav illerde veya Bakanlık merkezinde oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılır (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır. Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanır (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek bu Yönetmelik hükümlerine göre yeniden

performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulur. Bu kapsamdaki aday retmenlerden performans değerlendirmesinde veya sınavda başarısız olanlar retmenlik unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişikleri kesilir (<http://oygm.meb.gov.tr>).





## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama amacının geliştirilmesi, toplanan verilerin nasıl çözümleneceği ve tez yazım süresinin planlamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilk defa uygulanan aday öğretmen yetiştirme programını aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek ve elde edilen veriler ışığında çeşitli öneriler sunmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2008, akt. Memduhoğlu, 2015).

Çalışma yakınsal paralel desende desenlenmiştir. Bu desen araştırmacının nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplanmasıyla oluşur. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilir, çözümlene sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir (Creswell, Plano Clark, 2015).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Şubat ayı atamasında atanan 30.000 öğretmen ve aday öğretmen yetiştirme programına Van ilinde katılan aday öğretmenlere danışmanlık yapmaları için görevlendirilen 447 danışman öğretmen olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır.

### 3.2.1. Nicel Verilere İlişkin Örneklem Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Bu çalışmada çalışmaya katılacak olan öğretmenler için aday öğretmen yetiştirme programına aday öğretmen veya danışman öğretmen olarak dahil olunması ölçüt alınmıştır.

Nicel verilere ilişkin aday öğretmen örneklem grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Şubat ayı atamasında atanan ve aday öğretmen yetiştirme programına tabi olan 544 aday öğretmen oluşturmuştur. Danışman öğretmen örneklem grubunu ise aday öğretmen yetiştirme programına Van ilinde katılan aday öğretmenlere danışmanlık yapan 183 danışman öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan aday öğretmen ve danışman öğretmen örneklem grupları birbirlerinden bağımsız olup aday-danışman eşleşmesi yöntemi ile seçilmemiştir. Aday öğretmen örnekleme grubu adaylık dönemlerini Türkiye'nin çeşitli bölge ve illerinde tamamladıkları için bu örneklem grubu Türkiye'yi temsil etmektedir. Danışman öğretmen örneklem grubu ise sadece Van ilinde danışmanlık yapan öğretmenlerden seçildiği için bu örneklem grubu Van ilini temsil etmektedir. Başka bir deyişle tezin ana verilerini aday öğretmen örneklem grubu oluştururken danışman öğretmen örneklem grubundan elde edilen veriler destekleyici niteliktedir. Aday öğretmenlere ve danışman öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo 2 ve Tablo 5'te gösterildiği gibidir:

**Tablo 2.** Aday Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	355	65,3
	Erkek	189	34,7
<i>Yaş</i>	22-24 yaş arası	186	31,2
	25-27 yaş arası	242	44,9
	28-30 yaş arası	75	13,9
	31 yaş ve üzeri	54	10,0

Tablo 2'nin devamı

	Sınıf Öğretmenliği	195	36,1
	Sosyal Alanlar	83	15,4
	Fen-Matematik Alanları	65	12,0
	Yabancı Dil	64	11,9
<i>Branş</i>	Teknik ve Mesleki eğitim	53	9,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	47	8,7
	Özel Eğitim ve PDR	17	3,1
	Güzel Sanatlar	16	3,0
	2010 yılı ve öncesi	62	11,6
<i>Mezuniyet yılı</i>	2011-2014 yılları arası	290	54,1
	2015 yılı	184	34,3
	1. düzey üniversite	61	11,4
	2. düzey üniversite	173	32,3
<i>Mezun olunan üniversite</i>	3. düzey üniversite	214	40,0
	4. düzey üniversite	80	15,0
	5. düzey üniversite	7	1,3
	Eğitim Fakültesi	414	76,1
<i>Mezun olunan fakülte</i>	Diğer	130	23,9
	Van	483	80,5
<i>Atanılan il</i>	Diğer	106	19,5
	Okulöncesi	35	6,5
	İlkokul	222	41,2
<i>Atanılan okul kademesi</i>	Ortaokul	120	22,3
	Lise	162	30,1
	Aynı	477	87,7
<i>Atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark</i>	Farklı	67	12,3
	1. kademe iller	173	32,7
	2. kademe iller	85	16,1
	3. kademe iller	67	12,7
<i>Adaylık yapılan ilin sosyo-ekonomik kademesi</i>	4. kademe iller	45	8,5

Tablo 2'nin devamı

	5. kademe iller	31	5,9
	6. kademe iller	128	24,2
<i>Danışmanın olup olmadığı</i>	Var	544	100
	Aynı	531	97,6
<i>Aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark</i>	Farklı	13	2,4
<b>Toplam</b>		<b>544</b>	<b>100</b>

Tabloda belirtildiği gibi çalışmaya katılan aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır (%65,3). Aday öğretmen örnekleminin yaş grubunun çoğunlukla 22-24 yaş arasında toplanmış olması (%76,1) ve bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversiteden mezun olduktan sonra 1-5 yıl içerisinde mesleğe başlamış olmaları (%88,4) tutarlılık göstermektedir. Örneklem grubunun üçte birlik kısmını (%36,1) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin 4'te 3'ünden fazlası eğitim fakültesi mezunu olup (%76,1), geri kalanlar pedagojik formasyon programına katılarak öğretmenlik sertifikası almışlardır.

Çalışmanın çoğunlukla Van ilinde yürütülmesinden dolayı örneklem grubunun büyük çoğunluğu (%80,5) Van iline atanan öğretmenlerdir. Atanılan il bu çalışma için önemli bir değişken olmayıp, çalışmanın örneklem grubunun aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutuldukları iller önem teşkil etmektedir. Örneklem grubundaki aday öğretmenler veriler toplanırken Van ilinde görev yapmakta olan aday öğretmenlerdir. Fakat bu öğretmenler adaylık eğitimlerini Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve illerinde tamamlayıp atandıkları il olan Van ilinde görevlerine başlayan öğretmenlerdir. Bu yüzden bu çalışma için bu öğretmenlerin görev yaptıkları il değil, adaylık eğitimlerini aldıkları il önem bir değişkendir.

Aday öğretmen örneklem grubunun çoğunlukla ilkokula (%41,2)atandıkları görülmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik yapacakları okul kademeleri ile yetiştirme programına tabi tutuldukları okul kademeleri arasında az da olsa fark görülmektedir (%12,3). Aday öğretmenlerin tamamının yetiştirme süreci boyunca bir

danışman öğretmeni bulunup, tamamına yakınının (%97,6) branşları danışman öğretmenlerinin branşıyla aynıdır.

Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin mezun oldukları üniversite değişkeni URAP (University Ranking by Academic Performance) 2016 yılı verilerine göre gruplandırılmıştır. URAP (University Ranking by Academic Performance) tarafından yapılan üniversite sıralamasında 95 devlet üniversitesinin sıralaması yapılmış, bu üniversiteler toplamda 15 gruba ayrılmıştır (<http://tr.urapcenter.org/2016/>). Üniversitelerin akademik performanslarına göre düzeyleri ve çalışmada kullanılan gruplama aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

**Tablo 3.** URAP 2016-2017 Devlet Üniversiteleri Gruplaması

1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
1. düzey üniversiteler Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4. düzey üniversiteler Atatürk Üniversitesi Erciyes Üniversitesi	7. düzey üniversiteler Yüzüncü Yıl Üniversitesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anadolu Üniversitesi Kocaeli Üniversitesi Pamukkale Üniversitesi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Celal Bayar Üniversitesi	10. düzey üniversiteler Galatasaray Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi Adıyaman Üniversitesi Hitit Üniversitesi Karabük Üniversitesi Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Bartın Üniversitesi Bingöl Üniversitesi Gümüşhane Üniversitesi Çankırı Karatekin Üniversitesi	13. düzey üniversiteler Kırklareli Üniversitesi İğdır Üniversitesi Ardahan Üniversitesi Hakkari Üniversitesi
2. düzey üniversiteler Hacettepe Üniversitesi İstanbul Üniversitesi	5. düzey üniversiteler Boğaziçi Üniversitesi Selçuk Üniversitesi Marmara Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi Yıldız Teknik Üniversitesi Çukurova Üniversitesi İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Karadeniz Teknik Üniversitesi Fırat Üniversitesi	8. düzey üniversiteler Mersin Üniversitesi Afyon Kocatepe Üniversitesi Kırıkkale Üniversitesi Mustafa Kemal Üniversitesi Dumlupınar Üniversitesi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Harran Üniversitesi Düzce Üniversitesi Adnan Menderes Üniversitesi Balıkesir Üniversitesi Cumhuriyet Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Trakya Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	11. düzey üniversiteler Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Ahi Evran Üniversitesi Erzincan Üniversitesi Yalova Üniversitesi Batman Üniversitesi Ordu Üniversitesi Bayburt Üniversitesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bitlis Eren Üniversitesi Tunceli Üniversitesi	14. düzey üniversiteler Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

3. düzey üniversiteler	Ankara Üniversitesi Gebze Teknik Üniversitesi Gazi Üniversitesi İstanbul Teknik Üniversitesi Ege Üniversitesi	6. düzey üniversiteler	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Süleyman Demirel Üniversitesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Uludağ Üniversitesi Dicle Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi Sakarya Üniversitesi İnönü Üniversitesi Gaziantep Üniversitesi	9. düzey üniversiteler	Bülent Ecevit Üniversitesi Niğde Üniversitesi Namık Kemal Üniversitesi Aksaray Üniversitesi Bozok Üniversitesi Kafkas Üniversitesi Sinop Üniversitesi	12. düzey üniversiteler	Kastamonu Üniversitesi Şırnak Üniversitesi Giresun Üniversitesi Amasya Üniversitesi Muş Alparslan Üniversitesi Uşak Üniversitesi Siirt Üniversitesi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Kilis 7 Aralık Üniversitesi Artvin Çoruh Üniversitesi	15. düzey üniversiteler	Mardin Artuklu Üniversitesi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
------------------------	---	------------------------	--	------------------------	---	-------------------------	--	-------------------------	--

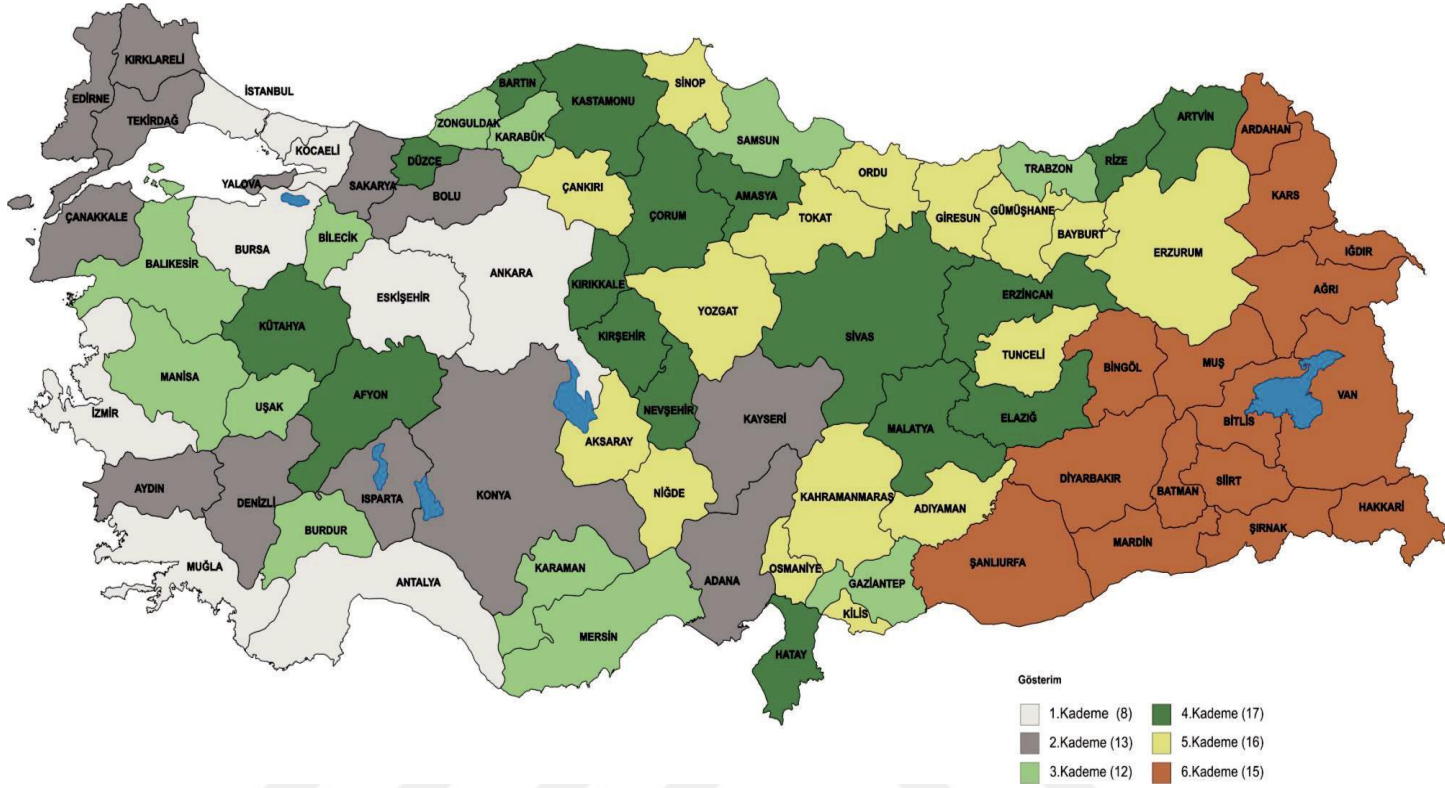
Bu çalışmada üniversiteler 3'erli gruplar halinde birleştirilerek 5 grup halinde incelenmiştir. Aday öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteleri çoğunlukla 2. düzey (%32,3) ve 3. düzey (% 40,0) üniversiteler oluşturmaktadır.

Aday öğretmenlerin yetiştirme programına tabi tutuldukları il değişkeni Kalkınma Bakanlığı'nın 2011 yılı verilerine göre gruplandırılmıştır. Kalkınma Bakanlığının verilerine göre Türkiye'deki iller sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre sıralanmış, bu sıralamaya göre iller 6 kademeye ayrılmıştır. İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri Tablo 4 ve Şekil 2'de gösterildiği gibidir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2011):

**Tablo 4.** İllerin Gelişmişlik Grupları

1. kademe	2. kademe	3. kademe	4. kademe	5. kademe	6. kademe
İstanbul	Tekirdağ	Balıkesir	Rize	Sinop	Balıkesir
Ankara	Denizli	Manisa	Düzce	Giresun	Kars
İzmir	Bolu	Mersin	Nevşehir	Osmaniye	Iğdır
Kocaeli	Edirne	Uşak	Amasya	Çankırı	Batman
Antalya	Yalova	Burdur	Kütahya	Aksaray	Ardahan
Bursa	Çanakkale	Bilecik	Elazığ	Niğde	Bingöl
Eskişehir	Kırklareli	Karabük	Kırşehir	Tokat	Şanlıurfa
Muğla	Adana	Zonguldak	Kırıkkale	Tunceli	Mardin
	Kayseri	Gaziantep	Malatya	Erzurum	Van
	Sakarya	Trabzon	Afyon	Kahramanmaraş	Bitlis
	Aydın	Karaman	Artvin	Ordu	Siirt
	Konya	Samsun	Erzincan	Gümüşhane	Şırnak
	Isparta		Hatay	Kilis	Ağrı
			Kastamonu	Bayburt	Hakkâri
			Bartın	Yozgat	Muş
			Sivas	Adıyaman	
			Çorum		

**Şekil 2.** SEGE-2011 Esas Alınarak Karara Bağlanan 6 Kademeli Yeni Teşvik Sistemi Haritası  
(15/06/2012 tarihli ve 2012/3305 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı)



Kalkınma Bakanlığı'nın 2011 yılı verilerine göre aday öğretmenlerin adaylıklarını yaptıkları iller çoğunlukla 1. kademe (%32,7) ve 2. kademe (%24,2) çoğunluk göstermektedir. Danışman öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

**Tablo 5.** Danışman Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	90	50,8
	Kadın	93	49,2
<i>Yaş</i>	25 yaş ve altı	27	14,8
	26-30 yaş arası	65	35,7
	31-35 yaş arası	44	24,2
	36-40 yaş arası	29	15,9
	41 yaş ve üzeri	17	9,3

Tablo 5'in devamı

	Sınıf Öğretmenliği	75	41,0
	Sosyal Alanlar	37	20,2
	Yabancı Dil	16	8,7
	Fen-Matematik Alanları	15	8,2
<i>Branş</i>	Okul Öncesi Öğretmenliği	15	8,2
	Güzel Sanatlar	12	6,6
	Teknik ve Mesleki eğitim	8	4,4
	Özel Eğitim ve PDR	5	2,7
	1-5 yıl arası	86	50,6
<i>Mesleki kıdem</i>	6-10 yıl arası	36	21,2
	11 yıl ve üzeri	48	28,2
	1. düzey üniversite	15	8,3
	2. düzey üniversite	75	41,4
<i>Mezun olunan üniversite</i>	3. düzey üniversite	83	45,9
	4. düzey üniversite	7	3,9
	5. düzey üniversite	1	,6
<i>Mezun olunan fakülte</i>	Eğitim Fakültesi	142	77,6
	Diğer	41	22,4
	Okulöncesi	9	4,9
<i>Görev yapılan okul kademesi</i>	İlkokul	86	47,3
	Ortaokul	45	24,7
	Lise	42	23,1
<i>Aday öğretmenin atandığı ve adaylık yaptığı okul kademeleri arasındaki fark</i>	Aynı	169	92,3
	Farklı	14	7,7
<i>Aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark</i>	Aynı	137	74,9
	Farklı	46	25,1
<b>Toplam</b>		<b>183</b>	<b>100</b>

Danışman öğretmen örneklem grubunda kadın (%49,2) ve erkek (%50,8) katılımcıların sayısı neredeyse aynıdır. Örneklem grubunun yaş ortalaması 26-30 yaş arasında çoğunlukta olup katılımcı danışman öğretmenlerin yarısının (%50,6) mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasındadır. Danışmanlık yapacak öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri



mesleki kıdeme sahip olmaları gerekmektedir fakat çalışma verilerine göre danışman öğretmenlerin yarısı bu ön koşul sağlamamaktadırlar. Danışman öğretmenlerin branşları ve mezun oldukları üniversite düzeyi ve mezun oldukları fakülteler aday öğretmen örneklem grubunda olduğu gibi sınıf öğretmenliği branşında (%41,0) ve 2. düzey (%41,4) ve 3. düzey (%45,9) üniversitelerde ve eğitim fakültesinde (%77,6) yoğunlaşmıştır. Danışman öğretmenlerin yarısına yakını ilkökul kademesinde (%47,3) görev yapmaktadır. Danışman öğretmenlerin okul kademeleri ve danışmanlığını yaptıkları aday öğretmenlerin görev yapacakları okul kademeleri (%7,7) arasındaki farklılığın az oranda olmasına rağmen branşları arasındaki fark (%25,1) azımsanamayacak düzeydedir.

Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, 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 ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esas alınmıştır (<http://oygm.meb.gov.tr>). Danışman öğretmenlerin bu göreve atanma sebeplerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir:

**Tablo 6.** Danışman Öğretmenlerin Danışmanlık Yapma Sebepleri

<i>Danışmanlık sebebi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Okuldaki en kıdemli öğretmen olmam</i>	88	48,1
<i>Gerekli şartları taşımam</i>	38	20,8
<i>Mecburi görevlendirme</i>	20	10,9
<i>İhtiyaç olması</i>	15	8,2
<i>Branşının aday öğretmenin branşına yakın olması</i>	15	8,2
<i>Okulumun aday öğretmenin okuluna yakın olması</i>	4	2,2
<i>Gönüllü olmam</i>	3	1,6

Danışman öğretmenlerin yarısına yakını (%48,1) okuldaki en kıdemli öğretmen oldukları için danışman öğretmen olarak görevlendirildiklerini belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlerin demografik özelliklerinde de görüldüğü gibi danışman öğretmenlerin yarısının mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasındadır (%50,6). Elde edilen bu veriler danışman olarak görevlendirilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 10 yıl olması gerektiği ön şartını taşımamaktadırlar. Gerekli şartları taşıdıkları için danışman öğretmen olarak görevlendirildiklerini belirten danışmanlar toplam örneklem grubunun 5'te 1'ini oluşturmaktadır (%20,8). Gönüllü oldukları için danışmanlık yaptıklarını belirten öğretmenlerin sayısı (%1,6) danışman öğretmen uygulamasının etkililiğini olumsuz yönde etkileyecek düzeyde azdır.

### 3.2.2. Nitel Verilere İlişkin Çalışma Grubu

Nitel verilere ilişkin çalışma grubunu uygulanan anket formunda yer alan açık uçlu soruları cevaplamaya gönüllü olan 487 aday öğretmen ve 122 danışman öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma için ayrıca bir nitel örneklem grubu oluşturulmamıştır. Açık uçlu sorulara cevap veren aday öğretmenlere ve danışman öğretmenlere ilişkin tablo aşağıda verilmiştir:

**Tablo 7.** Anket Sorularını Cevaplayan Aday ve Danışman Öğretmenler

<i>Soru numarası</i>	<i>Aday öğretmen</i>	<i>Danışman öğretmen</i>
<i>1. soru</i>	320	75
<i>2. soru</i>	361	54
<i>3. soru</i>	232	64
<i>4. soru</i>	306	77
<i>5. soru</i>	230	58

Aday öğretmen anketlerinde 1. soruyu toplamda 320, 2. soruyu 361, 3. soruyu 232, 4. soruyu 306, 5. soruyu 230 aday öğretmen yanıtlamıştır. Danışman öğretmen anketlerinde 1. soruyu 75, 2. soruyu 54, 3. soruyu 64, 4. soruyu 77 ve 5. soruyu 58 danışman öğretmen yanıtlamıştır. Bu yanıtlayıcılar araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Çalışmanın verileri Memduhoğlu ve Alataş tarafından hazırlanan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracını hazırlamak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı *aday öğretmen yetiştirme programı* raporundan faydalanılmıştır. Bakanlığın bu programda belirlediği faaliyetlere ne düzeyde uyulduğuna, bu faaliyetlerin aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ne düzeyde katkı sağladığına ve faaliyetler sürecinde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere ne düzeyde destek olduklarına yönelik aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerini almak üzere iki adet anket formu geliştirilmiştir. Aday öğretmen anket formu demografik bilgiler, danışman öğretmen değerlendirmesi, okul içi faaliyetlerin değerlendirilmesi, okul dışı faaliyetlerin değerlendirilmesi, hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi ve açık uçlu sorular olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Danışman öğretmen anket formu demografik bilgiler, danışman öğretmen değerlendirmesi, okul içi faaliyetlerin değerlendirilmesi ve açık uçlu sorular olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır.

Anket formlarının son hali 4'ü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından, 3'ü Eğitim Programı ve Öğretimi alanından, 3'ü Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından, 1'i Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere toplam 11 uzman görüşü alındıktan sonra şekillenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Aday öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesinde beş çeşit veri toplanmaktadır: program memnuniyeti, işinde devam etme, mesleki doyum, öğretmenlerin öğrenmeleri ve öğrenciye etkisi (Tablo 8) (NAE, 2002, akt. Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

**Tablo 8.** Aday Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirmede Elde Edilen Veri Çeşitleri

Program memnuniyeti	Katılımcılar uygulanan programdan ve sağlanan destekten memnunlar mı?
İşinde devam etme	Uygulanan program öğretmenlerin işlerinde devam etme isteklerine katkı sağladı mı?
Mesleki doyum	Uygulanan program mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özgüvenlerini ve mesleki doyumlarını artırdı mı?

Tablo 8'in devamı

Öğretmenlerin öğrenmeleri	Uygulanan program mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirdi mi?
Öğrenciye etkisi	Programa katılım öğrenci başarısını artırdı mı?

Bu çalışmada Türkiye’de 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şubat ayı ataması sonrasında adaylık sürecine başlayan öğretmenlere uygulanan, program memnuniyeti ve öğretmenlerin öğrenmeleri boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

Program memnuniyeti çoğunlukla aday öğretmenlerden ve danışman öğretmenlerden veri toplanarak değerlendirilir. Bu uygulamalarda çoğunlukla anket çalışmalarından faydalanılır ve aday öğretmen yetiştirme programında uygulanan etkinlikler ve aday öğretmenlerin katılımının değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirmelerde danışman öğretmenin kim olduğu, ne sıklıkla ve ne kadar süre danışmanlık hizmeti alındığı ve mesleki gelişim uygulamaları, gözlem ve geri dönüt gibi diğer program etkinlikleri hakkında sorulara cevap aranır. Öğretmen öğrenmelerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki tutumları, yeterlilikleri ve meslekte devam etme oranları hakkında sorulara cevap aranır (Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth ve Watson, 2015).

Çalışmanın pilot uygulaması, hazırlanan aday öğretmen anketinin Google forms uygulaması aracılığıyla sosyal medya (facebook) üzerinden oluşturulan aday öğretmen grupları aracılığıyla toplanmasıyla yapılmıştır. Bu gruplardan elde edilen 109 aday öğretmen anketinin verilerinin analizleri yapılmış, anketin herhangi bir maddesi değiştirilmeden gerekli izinler alınarak veri toplama aşamasına başlanmıştır.

Çalışmanın nicel verileri Van ili Çaldıran, Çatak, Edremit, Erciş, Gevaş, Gürpınar, İpekyolu, Muradiye, Özalp ve Tuşba ilçelerinden elde edilmiştir. Geri kalan Başkale, Bahçesaray ve Saray ilçelerine güvenlik sorunundan dolayı ulaşım sağlanamamıştır. Sözü edilen ilçelerden toplamda 460 aday öğretmen, 217 danışman öğretmen anketi elde edilmiş, aday öğretmen anketlerinin 25 tanesi, danışman öğretmen anketlerinin 34 tanesi analize dahil edilmemiştir. Geri kalan 435 aday öğretmen anketine ek olarak pilot uygulamada elde edilen 109 aday öğretmen anketi olmak üzere toplamda 544 aday öğretmen anketi ve 183 danışman öğretmen anketi analiz edilmiştir.

Çalışmanın nitel verileri aday öğretmen ve danışman öğretmen anketlerinin sonuna eklenen 4 açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Açık uçlu sorulardan sonuncusu analiz aşamasında 2 soru halinde analiz edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel ve nicel verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizi istatistik paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde; tanımlayıcı analizlerle (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) verilerin genel betimlemesi yapılmıştır. Danışmanlık uygulamaları, okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitimlere yönelik aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı analizlerden Ki-Kare (Chi Square) testi ve parametrik fark testlerinden T- Testi ve Anova kullanılmıştır. Aday öğretmenlerden elde edilen çeşitli kişisel bilgilerden önemli görülen atanılan okul kademesi, mezun olunan fakülte, atanılan okul kademesi ile adaylık yapılan okul kademesi arasındaki fark, branş, danışman öğretmen ve aday öğretmenlerin branşları arasındaki fark, adaylık yapılan ilin sosyo-ekonomik düzeyi; danışman öğretmenlerden elde edilen çeşitli kişisel bilgilerden önemli görülen yaş, mesleki kıdem, danışman öğretmen ve aday öğretmenlerin branşları arasındaki fark değişkenlerinde anlamlı farklılık görülüp görülmediğini ortaya koymak amacıyla madde analizleri yapılmıştır.

#### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verileri anket formu sonuna eklenen 4 açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Açık uçlu sorular analiz aşamasında programla alakalı gözlemlenen sorunlar ve gözlemlenen sorunlara çözüm önerileri olmak üzere 2 soru halinde analiz edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin, nitel araştırma teknikleri içinde en hızlı gelişeni olduğu ileri sürülebilir (Kepenekci ve Aslan, 2011; akt. Memduhoğlu, 2012). İçerik analizi, hacimli

olan nitel materyalin temel tutarlılıkları ve anlamları belirlenerek indirgenmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2014). Başka bir deyişle içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Bu çalışmada nitel veriler benzerliklerine göre gruplanarak tasnif edilmiş, kategoriler halinde incelenmiştir. Kategoriler içerisindeki ifadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Veriler, elde edilen temalar altında kodlar halinde ele alınmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Çözümlemelerde görüş bildiren danışman öğretmenlere ve aday öğretmenlere birer kod numarası verilerek çarpıcı olan öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmış, elde edilen bulgular desteklenmiştir. Doğrudan alıntı yapılan aday öğretmenler *AÖ*, danışman öğretmenler ise *DÖ* şeklinde kodlanmış, bu kodların yanlarına aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin kod numaraları eklenmiştir. Örneğin görüşleri doğrudan alıntı yöntemiyle bulgulara eklenen 148 kod numaraları aday öğretmen *AÖ148* şeklinde kodlanmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular nicel ve nitel boyutlarda ayrı ayrı incelenmiştir.

#### 4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel veri bulguları; aday öğretmenlere ilişkin bulgular ve danışman öğretmenlere ilişkin bulgular olmak üzere iki boyuta incelenmiştir.

##### 4.1.1. Aday Öğretmenlere Yönelik Bulgular

Aday öğretmenlere ilişkin bulgular; danışman öğretmen uygulamasına ilişkin bulgular, okul içi faaliyetlere ilişkin bulgular, okul dışı faaliyetlere ilişkin bulgular ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin bulgular olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

##### 4.1.1.1. Danışman Öğretmen Uygulamasına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin danışmanlarının görevlerinde gönüllü olup olmadıkları ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 9.** Danışman Öğretmenlerin Gönüllülüklerine ve Katkılarına İlişkin Bulgular

<i>Gönüllülük/katkı</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Gönüllüydü ve katkı sağladı</i>	365	67,1
<i>Gönüllüydü fakat katkı sağlamadı</i>	61	11,2
<i>Gönülsüzdü fakat katkı sağladı</i>	57	10,5
<i>Gönülsüzdü ve katkı sağlamadı</i>	56	10,3

Tablo 9'a göre aday öğretmenler çoğunlukla (%77,3) danışman öğretmenlerinin görevlerini gönüllü bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlerin bu göreve atanmalarının nedenlerine ilişkin veriler danışman

öğretmenlerin çoğunlukla gönüllülük esasına göre atanmadıklarını gösterse bile danışman öğretmenlerin bu görevi aldıktan sonra gönüllü bir şekilde icra ettikleri söylenebilir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre danışman öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimlerine katkı sağlamışlardır (%77,6).

Danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik aday öğretmen görüşlerinin aday öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Ki-Kare (Chi Square) Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda aday öğretmenlerin atandıkları okul kademelerinin ve mezun oldukları fakültelerin (Tablo 10) danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ortaya konulmuştur. Aday Öğretmenlerin Danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşlerinin atandıkları okul kademesi ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır:

**Tablo 10.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Görevlerini Gönüllü Bir Şekilde Yapıp Yapmadıklarına ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlayıp Sağlamadıklarına Yönelik Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Değişkenlerine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>		Gönüllüydü ve katkı sağladı		Gönüllüydü fakat katkı sağlamadı		Gönülsüzdü fakat katkı sağladı		Gönülsüzdü ve katkı sağlamadı		Toplam	X <sup>2</sup>	sd	P	
		N	%	N	%	N	%	N	%					
<i>Atanılan okul kademesi</i>	<i>Okulöncesi</i>	23	65,7	6	17,1	3	8,6	3	8,6	35	100	21,171	9	,010
	<i>İlkokul</i>	165	74,7	18	8,1	21	9,5	17	7,7	221	100			
	<i>Ortaokul</i>	64	53,3	22	18,3	19	15,8	15	12,5	120	100			
	<i>Lise</i>	109	69,0	14	8,9	14	8,9	21	13,3	158	100			
<i>Mezun olunan fakülte</i>	<i>Eğitim</i>	275	66,7	52	12,6	48	11,7	37	9,0	412	100	8,124	3	,044
	<i>Diğer</i>	90	70,9	9	7,1	9	7,1	19	15,0	127	100			

Tabloda görüldüğü gibi aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin gönüllülüklerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıkları yönündeki görüşleri atanılan okul kademesi ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tabloya göre atanılan okul kademesi değişkeninde ilkokul



(%74,7) ve lise (%69,0) kademelerine atanan öğretmenlerin, mezun olunan fakülte değişkeninde ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenler (%70,9)'in büyük bir çoğunluğu danışmanlarının görevlerini gönüllü bir şekilde yaptıklarını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre ilkokul kademesine atanan aday öğretmenler danışmanlarının gönüllü olduğunu ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ortaokula atanan öğretmenlerden daha yüksek oranda belirtmişlerdir.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerine yönelik görüşleri Tablo 11'de yer almaktadır:

**Tablo 11.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>Sorular</i>	<i>Hiç</i>		<i>Düşük düzeyde</i>		<i>Orta düzeyde</i>		<i>Yüksek düzeyde</i>		<i>Çok yüksek düzeyde</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirilmişti.</i>	9	1,7	89	16,4	149	27,4	171	31,4	126	23,2
<i>Danışmanlık yapmaya hazırlıktıydı.</i>	24	4,4	48	8,8	125	23,0	172	31,6	175	32,2
<i>Kurum kültürü bilincinin önemini faaliyetler boyunca hissettirdi.</i>	7	1,3	41	7,5	108	19,9	176	32,4	212	39,0
<i>Beni bir öğrenciden ziyade bir öğretmen ve meslektaş olarak gördü.</i>	9	1,7	25	4,6	38	7,0	119	21,9	353	64,9
<i>Okul ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptı.</i>	9	1,7	21	3,9	72	13,2	161	29,6	281	51,7
<i>Sınıf ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptı.</i>	6	1,1	22	4,0	61	11,2	153	28,1	302	55,5
<i>Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları okul idaresine bildirdi.</i>	20	3,7	39	7,2	96	17,6	168	30,9	221	40,6
<i>Uygulama yaptığım derslerde performansla ilgili düşüncelerini gözlem formuna işledi.</i>	19	3,5	24	4,4	55	10,1	166	30,5	280	51,5
<i>Çalışmalarım ile ilgili yapıcı geri bildirimler verdi.</i>	18	3,3	30	5,5	64	11,8	149	27,4	283	52,0
<i>Mesleki gelişimimi sağlayacak kaynaklar önerdi.</i>	46	8,5	44	8,1	91	16,7	127	23,3	236	43,4
<i>Bana şahsi işlerini yaptırdı (Okulda sorumluluğum dışındaki işler, okul dışı işler gibi).</i>	420	77,2	53	9,7	30	5,5	17	3,1	24	4,4
<i>Aramızda ast-üst ilişkisi olduğunu hissettirdi.</i>	341	62,7	76	14,0	56	10,3	31	5,7	40	7,4
<i>Beni ders sırasında sınıfta öğrencilerle yalnız bıraktı.</i>	264	48,5	107	19,7	81	14,9	45	8,3	47	8,6
<b>Toplam</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>						<b>ss</b>			
					4,09				,75	

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerine yönelik görüşleri ile alakalı elde edilen bulguların ortalaması  $\bar{X}=4,09$ 'dur. Elde edilen bu bulgu danışmanlık uygulamasının yüksek düzeyde amacına yönelik yürütüldüğünü göstermektedir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre danışman öğretmenlerin büyük çoğunluğu görevlerini uygun bir şekilde yerine getirmişlerdir. Bununla birlikte aday öğretmenlerin %4,4'ü

danışmanlarının görevlerine hiç hazırlıklı olmadıklarını, %8,8'i ise düşük düzeyde hazırlıklı olduklarını belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlere bu görevleri için yeterli eğitimi almalarının danışman öğretmen uygulaması ile ilgili elde edilen toplam puanı olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla test istatistikleri yapılmıştır. Aday öğretmenlerin atandıkları okul kademeleriyle adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri arasındaki farkın (Tablo 12), atandıkları okul kademelerinin (Tablo 13) ve branşlarının (Tablo 14) danışman öğretmen uygulamasına yönelik görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya konulmuştur.

**Tablo 12.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademeleriyle Adaylıklarını Yaptıkları Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark</i>	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<i>Aynı</i>	477	4,12	,75	542	2,41	,016
<i>Farklı</i>	67	3,88	,76			

Tabloya göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşlerinde öğretmenlerin atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [ $t_{(542)}=2,41$  p>.05]. Bu bulguya göre atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler danışman öğretmenleri ile ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşlerinin atandıkları okul kademesi değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Atanılan Okul Kademesi</i>	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Tukey)
<i>Okul Öncesi</i>	35	4,19	,53	10,769	3	3,590	6,413	,000	2-3

Tablo 13'ün devamı

2-4

<i>İlkokul</i>	222	4,24	,67	299,468	535	,560
<i>Ortaokul</i>	120	3,91	,74	310,237	358	
<i>Lise</i>	162	4,00	,87			

Tabloda görüldüğü gibi aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşleri atandıkları ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise düzeylerinde anlamlı farklılaşma göstermektedir. İlkokul kademesine atanan aday öğretmenler danışman öğretmenlerine yönelik ortaokul ve lise kademesine atanan aday öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşlerinin branş değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenleriyle Alakalı Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
<i>Sınıf öğretmenliği</i>	195	4,26	,67	11,966	7	1,709	3,085	,003	1-8
<i>Okul öncesi</i>	47	4,18	,55	294,756	532	,554			3-8
<i>Fen-matematik alanları</i>	65	4,07	,69	306,721	539				5-8
<i>Sosyal alanlar</i>	83	3,93	,85						7-8
<i>Teknik ve mesleki eğitim</i>	53	4,04	,87						
<i>Güzel sanatlar</i>	16	3,89	,64						
<i>Yabancı dil</i>	64	3,96	,85						
<i>Özel eğitim ve PDR</i>	17	3,78	,75						

Tabloda görüldüğü gibi aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle alakalı görüşleri sınıf öğretmenliği-özel eğitim ve PDR, fen-matematik alanları-özel eğitim ve PDR, teknik ve mesleki eğitim-özel eğitim ve PDR ve yabancı dil-özel eğitim ve PDR branşları arasında anlamlı farklılaşma göstermektedir. Özel eğitim ve PDR branşlarına atanan aday öğretmenler danışman öğretmenlerine yönelik sınıf öğretmenliği, fen ve matematik alanları, teknik ve mesleki eğitim ve yabancı dil branşlarına atanan aday öğretmenlere göre olumsuz görüş bildirmişlerdir.

#### 4.1.1.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programı süresince aday öğretmenlerin okul içerisinde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde yer almaları ön görülmüştür. Aşağıdaki tabloda aday öğretmenlerin okul içi faaliyetlere ne düzeyde katıldıkları, bu faaliyetlerin mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya ve faaliyetler boyunca danışman öğretmenlerinin kendilerine sunduğu desteğe yönelik görüşleri yer almaktadır:

**Tablo 15.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	EVET		KISMEN		HAYIR					
	f	%	f	%	f	%				
	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Danışman öğretmeninizin derslerini izlediniz mi?	513	94,3	22	4,0	9	1,7				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	26	4,9	44	8,2	113	21,1	167	31,2	185	34,6
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	19	3,6	33	6,2	97	18,1	175	32,7	211	39,4
Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yaptınız mı?	452	83,1	71	13,1	21	3,9				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	26	5,0	43	8,2	113	21,6	170	32,5	171	32,7
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	20	3,8	42	8,0	101	19,3	162	31,0	198	37,9
Ders işlediniz mi?	519	95,4	21	3,9	4	,7				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	13	2,4	22	4,1	69	12,8	195	36,1	241	44,6
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	16	3,0	27	5,0	82	15,2	180	33,3	235	43,5
Ders planı hazırladınız mı?	420	77,2	63	11,6	61	11,2				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	26	5,4	34	7,0	90	18,6	160	33,1	173	35,8
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	33	6,8	32	6,6	80	16,6	147	30,4	191	39,5
Dersle ilgili etkinlikler planladınız mı?	472	86,8	54	9,9	18	3,3				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	11	2,1	15	2,9	71	13,5	197	37,5	232	44,1
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	26	4,9	39	7,4	80	15,2	164	31,2	217	41,3
Planladığınız etkinlikleri derslerde uyguladınız mı?	462	84,9	61	11,2	21	3,9				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	13	2,5	17	3,3	78	14,9	196	37,5	219	41,9
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	25	4,8	30	5,7	92	17,6	153	29,3	223	42,6
Dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdiniz mi?	373	68,6	116	21,3	55	10,1				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,6	8	1,6	90	18,4	198	40,5	185	37,8
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	24	4,9	35	7,2	97	19,8	153	31,3	180	36,8
Geliştirdiğiniz materyalleri derslerde kullandınız mı?	410	75,4	77	14,2	57	10,5				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,6	8	1,6	85	17,5	193	39,6	193	39,6

Tablo 15'in devamı

-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	23	4,7	27	5,5	94	19,3	153	31,4	190	39,0
Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandınız mı?	401		73,7		129		23,7		14	2,6
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,5	14	2,6	93	17,5	206	38,9	209	39,4
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	20	3,8	38	7,2	98	18,5	162	30,6	212	40,0
Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?	295		54,2		167		30,7		82	15,1
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	6	1,3	14	2,6	121	26,2	176	38,1	145	31,4
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	18	3,9	31	6,7	109	23,6	147	31,8	157	34,0
Öğrencilere uygulanan akademik başarı sınavlarınızı değerlendirdiniz mi?	286		52,6		76		14,0		182	33,5
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	9	2,5	7	1,9	75	20,7	140	38,7	131	36,2
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	11	3,0	16	4,4	79	21,8	109	30,1	147	40,6
Ders sonunda işlediğiniz dersin değerlendirmesini yaptınız mı?	451		82,9		69		12,7		24	4,4
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	11	2,1	10	1,9	102	19,6	200	38,5	197	37,9
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	18	3,5	28	5,4	106	20,4	165	31,7	203	39,0
Farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde bulundunuz mu?	313		57,5		64		11,8		167	30,7
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	15	4,0	21	5,6	77	20,4	127	33,7	137	36,3
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	15	4,0	25	6,6	71	18,8	127	33,7	139	36,9
Davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenebildiniz mi?	218		40,1		182		33,5		144	26,5
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	7	1,8	20	5,0	121	30,3	144	36,0	108	27,0
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	12	3,0	22	5,5	119	29,8	133	33,3	114	28,5
Okulda sınıf dışı etkinliklere (kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, zümre toplantıları, veli toplantıları vb) katıldınız mı?	423		77,8		65		11,9		56	10,3
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	6	1,2	13	2,7	102	20,9	161	33,0	206	42,2
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	13	2,7	27	5,5	90	18,4	146	29,9	212	43,4
Okuldaki kurul ve komisyonlar (şube öğretmenler kurulu, kantin denetleme komisyonu vb.) hakkında bilgilendirildiniz mi?	368		67,6		108		19,9		68	12,5
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,7	20	4,2	114	23,9	144	30,3	190	39,9
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	12	2,5	36	7,6	106	22,3	129	27,1	193	40,5
Okul yerleşkesinde yer alan birim ve bölümlerin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?	427		78,5		87		16,0		30	5,5
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	14	2,7	24	4,7	117	22,8	165	32,1	194	37,7
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	15	2,9	33	6,4	124	24,1	133	25,9	209	40,7
Okul içi birimlerdeki toplantılarda aktif görev aldınız mı?	286		52,6		126		23,2		132	24,3
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,9	21	5,1	90	21,8	154	37,4	139	33,7
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	13	3,2	36	8,7	88	21,4	129	31,3	146	35,4
Anma, kutlama, sosyal etkinlik, gezi vb. çalışmalarda görev aldınız mı?	353		64,9		82		15,1		109	20,0
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,8	14	3,2	80	18,4	148	34,0	185	42,5
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	13	3,0	24	5,5	83	19,1	130	29,9	185	42,5
Dönem sonu iş ve işlemlerinde aktif olarak görev aldınız mı?	305		56,1		127		23,3		112	20,6

Tablo 15'in devamı

-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	7	1,6	15	3,5	90	20,8	153	34,4	167	38,7
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	12	2,8	22	5,1	100	23,1	126	29,2	172	39,8
Danışman öğretmeninizle birlikte nöbet tuttunuz mu?	440		80,9		35	6,4		69		12,7
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	21	4,4	20	4,2	79	16,6	126	26,5	229	48,2
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	19	4,0	17	3,6	75	15,8	119	25,1	245	51,6
Gözlemlerinizi raporlaştırdınız mı?	507		93,2		20	3,7		17		3,1
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	59	11,2	44	8,3	87	16,5	125	23,7	212	40,2
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	51	9,7	46	8,7	85	16,1	124	23,5	221	41,9
Yaptığımız her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyanıza koydunuz mu?	515		94,7		24	4,4		5		,9
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	90	16,7	40	7,4	81	15,0	121	22,4	207	38,4
-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	67	12,4	44	8,2	82	15,2	124	23,0	222	41,2

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular aday öğretmenlerin okul içi faaliyetleri büyük oranda yaptıklarını, bu faaliyetlerin mesleki gelişimlerine yüksek düzeyde katkı sağladığını ve danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlerde aday öğretmenlere çoğunlukla yüksek düzeyde destek olduklarını göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler okul içi faaliyetler içerisinde en çok yaptıkları faaliyetlerin ders işleme (%95,4) ve danışman öğretmenlerinin derslerini izleme (%94,3) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını yaptıkları faaliyetlerle ilgili formları doldurup dosyalarına koyduklarını (%94,7) ve gözlemlerini raporlaştırdıklarını (%93,2) belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde diğer faaliyetlere oranla yapmadıklarını en çok belirttikleri faaliyetler ise öğrencilere uygulanan akademik başarı sınavlarını değerlendirmek (%33,5), farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde gözlemde bulunmak (%30,7) ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenmek (%26,5)'tir.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul içi faaliyetler içerisinde mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan faaliyetler; yaptıkları faaliyetlerle ilgili formları doldurmaları (%16,7) ve gözlemlerini raporlaştırmaları (%11,2)'dir. Başka bir deyişle aday öğretmenler okul içi faaliyetlerle alakalı en çok yaptıkları faaliyetler olan gözlem raporlarını yazmanın ve formları doldurmanın mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan

faaliyetler olduğu görüşündedir. Aday öğretmenler diğer faaliyetlerle kıyaslandığında mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlayan faaliyetlerin danışman öğretmenle birlikte nöbet tutma (%48,2), ders işleme (%44,6) ve dersle ilgili etkinlikler planlama (%44,1) faaliyetleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle nöbet tutmalarının aday öğretmenlere danışman öğretmenleriyle ve öğrencilerle sınıf dışında etkileşim kurmaları ve aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle mesleki anlamda paylaşımında bulunmaları fırsatı sunduğu söylenebilir.

Aday öğretmenler, diğer faaliyetlerle kıyaslandığında okul içi faaliyetlerde danışman öğretmenlerin kendilerine en çok destek vermedikleri faaliyetlerin faaliyetlerle ilgili formları doldurma (%12,4), gözlemleri raporlaştırma (%9,7) ve ders planı hazırlama (%6,8) olduğunu belirtmişlerdir. Bu faaliyetler aday öğretmenlerin bireysel yapmaları gereken etkinlikler olduğu için danışman öğretmenlerin en az destek verdikleri etkinlikler olmaları beklenen bir bulgudur. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul içi faaliyetlerde danışman öğretmenlerin diğer faaliyetlere kıyasla kendilerine en çok destek olduğu faaliyetler ise aday öğretmenlerin kendileriyle birlikte nöbet tutmaları (%51,6), ders işleme (%43,5) ve kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler gibi sınıf dışı etkinlikler (%43,4)'dir. Danışman öğretmenlerin de aday öğretmenlerin kendileriyle birlikte nöbet tutmalarını desteklemeleri danışman öğretmenlerin de aday öğretmenlerle etkileşim kuracakları zamana ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların, aday öğretmenlerin bu uygulamaların mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik ve danışman öğretmenlerin uygulamalar süresince kendilerine ne düzeyde katkı sağladığına yönelik görüşlerinin atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark ve aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Ki-Kare (Chi Square) Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda söz konusu değişkenlerin çeşitli sorularda anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Ders planı hazırladınız mı?”, “Dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdiniz mi?” ve “Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 16’da anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 16.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Okul Kademeleri Arasındaki Fark	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%			
Ders planı hazırladınız mı?	Aynı	383	80,3	50	10,5	44	9,2	477	100	22,248	2	,000
	Farklı	37	55,2	13	19,4	17	25,4	67	100			
Dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdiniz mi?	Aynı	336	70,4	95	19,9	46	9,6	477	100	6,416	2	,040
	Farklı	37	55,2	21	31,3	9	13,4	67	100			
Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?	Aynı	268	56,2	144	30,2	65	13,6	477	100	8,439	2	,015
	Farklı	27	40,3	23	34,3	17	25,4	67	100			

Atandıkları okul ile adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenlerin ders planı hazırlama (%80,3), dersle ilgili uygun öğretim materyali (%70,4) ve ölçme araçları geliştirme (%56,2) yüzdeleri atandıkları okul ile adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlerin ders planı hazırlama (%55,2), dersle ilgili uygun öğretim materyali (%55,2) ve ölçme araçları geliştirme (%40,3) yüzdelerinden daha fazladır. Aynı şekilde atandıkları okul ile adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlerin ders planı hazırlamama (%25,4), dersle ilgili uygun öğretim materyali (%13,4) ve ölçme aracı geliştirmeme (%25,4) yüzdeleri atandıkları okul ile adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenlerin ders planı hazırlamama (%9,2), dersle ilgili uygun öğretim materyali (%9,6) ve ölçme aracı geliştirmeme (%13,6) yüzdelerinden daha fazladır. Bu bulgu atandıkları okul kademeleri ile adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlerin daha az oranda ders planı hazırlamalarının, dersle ilgili uygun öğretim materyali ve ölçme araçları geliştirmelerinin okul kademelerinin farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.



Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandınız mı?” ve “Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 17’de anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 17.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

<i>Soru</i>	<i>Branşlar Arasındaki Fark</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>		<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>			
<i>Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandınız mı?</i>	<i>Aynı</i>	394	74,2	125	23,5	2	2,3	531	100	9,486	2	,009
	<i>Farklı</i>	7	53,8	4	30,8	2	15,4	13	100			
<i>Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?</i>	<i>Aynı</i>	291	54,8	164	30,9	76	14,3	531	100	10,139	2	,006
	<i>Farklı</i>	4	30,8	3	23,1	6	46,2	13	100			

Branşları danışman öğretmenlerinininkiyle aynı olan aday öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanma (%74,2) ve dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirme (%54,8) yüzdeleri, branşları danışman öğretmenlerinininkinden farklı olana aday öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanma (%53,8) ve dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirme (%30,8) yüzdelerinden fazladır. Aynı şekilde branşları danışman öğretmenlerinininkinden farklı olana aday öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmama (%15,4) ve dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmeme (%46,2) yüzdeleri, branşları danışman öğretmenlerinininkiyle aynı olan aday öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmama (%2,3) ve dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmeme (%14,3) yüzdelerinden fazladır. Bu bulgu branşları danışman öğretmenlerinininkinden farklı olan aday öğretmenlerin daha az oranda öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanma ve dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmelerinin branşlarının danışman öğretmenlerinin branşlarından farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik görüşlerinin atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “İzlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?” ve “Geliştirdiğiniz materyalleri derslerde kullanmanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 18’de anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 18.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Okul Kademeleri Arasındaki Fark	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
İzlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	19	4,1	36	7,8	95	20,6	156	33,8	156	33,8	462	100	12,088	4	,017
	Farklı	7	11,5	7	11,5	18	29,5	14	23,0	15	24,6	61	100			
Geliştirdiğiniz materyalleri derslerde kullanmanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	7	1,6	5	1,2	71	16,5	170	39,4	178	41,3	431	100	10,054	4	,040
	Farklı	1	1,8	3	5,4	14	25,0	23	41,1	15	26,8	56	100			

Atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler izledikleri dersin değerlendirmesini yapmalarının (%33,8) ve geliştirdikleri materyalleri derslerde kullanmalarının (%41,3) mesleki yeterliklerine, atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlere göre daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, atanılan okul kademesinin aynı olmasının, yapılan etkinliklerin aday öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı sağlaması açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik görüşlerinin aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Danışman öğretmeninizin derslerini izlemeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?”, “Ders işlemeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?”, “Ders planı hazırlamanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?”, “Planladığımız etkinlikleri derslerde uygulamanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?”, “Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?”, “Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 19’da anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 19.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Branşlar Arasındaki Fark	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Danışman öğretmeninizin derslerini izlemeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	25	4,8	40	7,7	108	20,7	165	31,6	184	35,2	522	100	14,206	4	,007
	Farklı	1	7,7	4	30,8	5	38,5	2	15,4	1	7,7	13	100			
Ders işlemeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	12	2,3	19	3,6	67	12,7	192	36,4	237	45,0	527	100	14,623	4	,006
	Farklı	1	7,7	3	23,1	2	15,4	3	23,1	4	30,8	13	100			
Ders planı hazırlamanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	26	5,5	30	6,4	89	18,9	158	33,5	169	35,8	472	100	15,666	4	,004
	Farklı	0	,0	4	36,4	1	9,1	2	18,2	4	36,4	11	100			
Planladığımız etkinlikleri derslerde uygulamanız mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	13	2,5	14	2,7	77	15,0	192	37,5	216	42,2	512	100	21,059	4	,000
	Farklı	0	,0	3	27,3	1	9,1	4	36,4	3	27,3	11	100			
Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmeniz mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	Aynı	6	1,3	11	2,4	121	26,6	174	38,2	143	31,4	455	100	39,345	4	,000
	Farklı	0	,0	3	42,9	0	,0	2	28,6	2	2,86	7	100			

düzeyde katkı sağladı?																	
Ders	sonunda	Aynı	11	2,2	10	2,0	93	18,3	198	39,1	195	38,5	507	100	20,899	4	,000
izlediğiniz	dersin	Farklı	0	,0	0	,0	9	69,2	2	15,4	2	15,4	13	100			
değerlendirmesini																	
yapmanız mesleki																	
yeterliklerinize ne																	
düzeyde katkı sağladı?																	

Branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan aday öğretmenler danışmanlarının derslerini izlemelerinin (%35,2), ders işlemlerinin (%45,0), planladıkları etkinlikleri derslerde uygulamalarının (%42,3), dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirmelerinin (%31,4) ve izledikleri dersin değerlendirmesini yapmalarının (%38,5) mesleki yeterliklerine, branşları danışman öğretmenlerinin branşından farklı olan aday öğretmenlerden daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunlardan farklı olarak branşları danışman öğretmenlerinin branşından farklı olan aday öğretmenler ders planı hazırlamanın (%36,4) mesleki yeterliklerine, branşları danışman öğretmenlerinin branşıyla aynı olan aday öğretmenlerden daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu danışman öğretmeni farklı bir branştan olan aday öğretmenlerin danışmanlarından yeterince destek alamadıkları için ders planı hazırladıklarında ders anlatımlarının kolaylaştığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgular genel bir çerçevede değerlendirildiğinde, aday öğretmen ve danışman öğretmenlerinin branşlarının aynı olmasının, yapılan etkinliklerin aday öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı sağlaması açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamalar süresince danışman öğretmenlerinin kendilerine ne düzeyde katkı sağladığına yönelik görüşlerinin atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?” ve “Dersle ilgili etkinlikler planlama hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 20’de anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 20.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Danışman Öğretmenlerinin Kendilerine Ne Düzeyde Katkı Sağladığına Yönelik Görüşlerinin Atanılan ve Adaylık Yapılan Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Okul Kademeleri Arasındaki Fark	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?	Aynı	18	3,9	28	6,1	91	19,7	146	31,6	179	38,7	462	100	20,824	4	,000
	Farklı	2	3,3	14	23,0	10	16,4	16	26,2	19	31,1	61	100			
Dersle ilgili etkinlikler planlama hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?	Aynı	18	3,9	32	6,9	73	15,8	147	31,7	193	41,7	463	100	11,396	4	,022
	Farklı	8	12,7	7	11,1	7	11,1	17	27,0	24	38,1	63	100			

Atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler danışmanlarının, izledikleri dersin değerlendirmesini yapmaları (%38,7) ve derslerle ilgili etkinlikler planlamaları (%41,7) hususunda danışman öğretmenlerinin, atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlerin danışmanlarından daha çok oranda çok yüksek düzeyde destek olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, atanılan okul kademesinin aynı olmasının, yapılan etkinliklerde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere destek olmaları açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamalar süresince danışman öğretmenlerinin kendilerine ne düzeyde katkı sağladığına yönelik görüşlerinin aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Ders işlemeniz hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?”, “Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?” ve “Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?” sorularında anlamlı farklılık

olduğu görülmüştür. Tablo 21’de anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 21.** Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Danışman Öğretmenlerinin Kendilerine Ne Düzeyde Katkı Sağladığına Yönelik Görüşlerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Branşlar Arasındaki Fark	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Ders işlemeniz hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?	Aynı	14	2,7	25	4,7	81	15,4	175	33,2	232	44,0	527	100	11,686	4	,020
	Farklı	2	15,4	2	15,4	1	7,7	5	38,5	3	23,1	13	100			
Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?	Aynı	18	3,5	38	7,3	95	18,3	157	30,3	211	40,7	519	100	10,951	4	,027
	Farklı	2	18,2	0	,0	3	27,3	5	45,5	1	9,1	11	100			
Ders sonunda işlediğiniz dersin değerlendirmesini yapmanız hususunda danışmanınız size ne düzeyde destek oldu?	Aynı	17	3,4	27	5,3	99	19,5	162	32,0	202	39,8	507	100	11,816	4	,019
	Farklı	1	7,7	1	7,7	7	53,8	3	23,1	1	7,7	13	100			

Branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan aday öğretmenler ders işlemeleri (%44,0), öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmaları (%40,7) ve izledikleri dersin değerlendirmesini yapmaları (%39,8) hususunda danışman öğretmenlerinin, branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla farklı olan aday öğretmenlerin danışmanlarından daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde destek olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşlarının aynı olmasının, yapılan etkinliklerde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere destek olmaları açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programı süresince aday öğretmenlerin okul dışında çeşitli faaliyetlerde yer almaları ön görülmüştür. Aşağıdaki tabloda aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlere ne düzeyde katıldıkları ve bu faaliyetlerin mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 22.** Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	EVET		KISMEN				HAYIR			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
	Hiç	Düşük düzeyde	Orta düzeyde	Yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde					
Atadığınız il ile ilgili maddî, manevî ve sözel-kültürel değerler, demografik özelliklere ilişkin dosya/sunum hazırladınız mı?	296	54,4	61	11,2	187	34,4				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	31	8,7	33	9,2	109	30,5	94	26,3	90	25,2
Adaylığınızı yaptığınız şehirdeki müzeler, tarihi eserler, coğrafi mekânlar, ören yerleri, turistik mekânlar vb. kurum ve alanları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	426	78,3	59	10,8	59	10,8				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	28	5,8	42	8,7	105	21,6	139	28,7	171	35,3
Bu mekânların (müzeler, tarihi eserler, coğrafi mekânlar, ören yerleri, turistik mekânlar vb.) yetkilileriyle eğitim öğretim amaçlı iş birliği imkânlarını araştırdınız mı?	270	49,6	128	23,5	146	26,8				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	9	2,3	40	10,1	116	29,1	123	30,9	110	27,6
Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirildiniz mi?	448	82,4	79	13,4	23	4,2				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	22	4,2	42	8,1	129	24,8	146	28,0	182	34,9
Mülki ve idari amirlerin tecrübelerinden istifade ettiniz mi?	397	73,0	105	19,3	42	7,7				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	10	2,0	45	9,0	125	24,9	151	30,1	171	34,1
İl veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?	449	82,5	59	10,8	36	6,6				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	5	1,0	31	6,1	96	18,9	176	34,6	200	39,4
Emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş şahısların tecrübelerinden istifade ettiniz mi?	421	77,4	60	11,0	63	11,6				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	9	1,9	26	5,4	105	21,8	143	29,7	198	41,2
Topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	341	62,7	87	16,0	116	21,3				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	10	2,3	28	6,5	107	25,0	137	32,0	146	34,1
Çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev aldınız mı?	147	27,0	91	16,7	306	56,3				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	6	2,5	12	5,0	74	31,1	70	29,4	76	31,9
Üniversiteler, alanınızla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, Özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişiminize katkı sağlayacak imkânlarını tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	360	66,2	89	16,4	95	17,5				
-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	8	1,8	38	8,5	124	27,6	149	33,2	130	29,0

Tablo 22'nin devamı

<i>Bilimsel toplantılara (konferans, sempozyum, panel, bildiri ve poster sunma vb.) katıldınız mı?</i>	320		58,8		75	13,8	149		27,4	
<i>-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?</i>	4	1,0	25	6,3	109	27,6	125	31,6	132	33,4
<i>Sanatsal etkinliklere (sergi, tiyatro, sinema, vb.) katıldınız mı?</i>	338		62,1		75	13,8	131		24,1	
<i>-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?</i>	3	,7	27	6,5	97	23,5	137	33,2	149	36,1
<i>Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okudunuz mu?</i>	517		95,0		22	4,0	5		,9	
<i>-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?</i>	6	1,1	17	3,2	79	14,7	177	32,8	260	48,2
<i>Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili filmler izlediniz mi?</i>	527		96,9		12	2,2	5		,9	
<i>-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?</i>	16	3,0	19	3,5	79	14,7	164	30,4	261	48,4
<i>Yaptığınız her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyanıza koydunuz mu?</i>	515		94,7		21	3,9	8		1,5	
<i>-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?</i>	77	14,4	44	8,2	118	22,0	123	22,9	174	32,5

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri çoğunlukla yaptıklarını, bu faaliyetlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yüksek oranda katkı sağladığını ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmelerinde yüksek düzeyde destek olduklarını göstermektedir.

Aday öğretmenler yetiştirme süreci boyunca okul dışı faaliyetler çerçevesinde en çok eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili filmler izlemiş (%96,9) ve kitaplar okumuştur (%95,0). Bunların dışında aday öğretmenler farklı eğitim kurumları ve okul türleri ile ilgili bilgilendirildiklerini (%82,5), valilik, kaymakamlık, belediye başkanlığı, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirildiklerini (%82,4) ve yaptıkları her tür faaliyetle ilgili formu doldurduklarını (%94,7) belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetler çerçevesinde en az katılım sağladıklarını belirttikleri etkinlikler çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü etkinliklerinde görev alma (%56,3), atandıkları il ile ilgili dosya/sunum hazırlama (%34,4) ve bilimsel toplantılara katılma (%27,4) etkinlikleridir.

Aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerden mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını düşündükleri etkinlik yaptıkları faaliyetlerle ilgili form doldurma(%14,4) etkinliğidir. Katıldıkları okul dışı etkinlikler içerisinde eğitim ve öğretmenlikle alakalı film izleme (%48,4), kitap okuma (%48,2), emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş şahısların tecrübelerinden istifade etme (%41,2) ve farklı eğitim kurumları ve



okul türleri ile ilgili bilgilendirme (%39,4) etkinlikleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağladığını belirttikleri etkinlikler arasındadır.

Aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların adaylık yapılan ilin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Ki-Kare (Chi Square) Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirildiniz mi?”, “İl veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?”, “Topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?”, “Çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev aldınız mı?”, “Üniversiteler, alanınızla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, Özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişiminize katkı sağlayacak imkânlarını tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?” ve “Bilimsel toplantılara (konferans, sempozyum, panel, bildiri ve poster sunma vb.) katıldınız mı?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 23’te anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 23.** Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Yapılma Düzeyinin Adaylık Yapılan İlin Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

<i>Soru</i>	<i>Sosyo-ekonomik Düzey</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>		<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>			
<i>Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirildiniz mi?</i>	<i>1.kademe</i>	131	75,7	35	20,2	7	4,0	173	100	22,614	10	,012
	<i>2. kademe</i>	75	88,2	9	10,6	1	1,2	85	100			
	<i>3. kademe</i>	64	95,5	3	4,5	0	,0	67	100			
	<i>4. kademe</i>	38	84,4	4	8,9	3	6,7	45	100			
	<i>5. kademe</i>	27	87,1	3	9,7	1	3,2	31	100			
	<i>6. kademe</i>	100	78,1	19	14,8	9	7,0	128	100			
<i>İl veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?</i>	<i>1. kademe</i>	129	74,6	26	15,0	18	10,4	173	100	19,628	10	,033
	<i>2. kademe</i>	75	88,2	7	8,2	3	3,5	85	100			
	<i>3. kademe</i>	62	92,5	2	3,0	3	4,5	67	100			
	<i>4. kademe</i>	40	88,9	4	8,9	1	2,2	45	100			
	<i>5. kademe</i>	26	83,9	2	6,5	3	9,7	31	100			
	<i>6. kademe</i>	104	81,3	18	14,1	6	4,7	128	100			

<i>Topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?</i>	<i>1. kademe</i>	95	54,9	28	16,2	50	28,9	173	100	32,406	10	,000
	<i>2. kademe</i>	56	65,9	17	20,0	12	14,1	85	100			
	<i>3. kademe</i>	59	88,1	3	4,5	5	7,5	67	100			
	<i>4. kademe</i>	27	60,0	10	22,2	8	17,8	45	100			
	<i>5. kademe</i>	23	74,2	3	9,7	5	16,1	31	100			
	<i>6. kademe</i>	75	58,6	21	16,4	32	25,0	128	100			
<i>Çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev aldınız mı?</i>	<i>1. kademe</i>	47	27,2	22	12,7	104	60,1	173	100	19,716	10	,032
	<i>2. kademe</i>	22	25,9	14	16,5	49	57,6	85	100			
	<i>3. kademe</i>	27	40,3	8	11,9	32	47,8	67	100			
	<i>4. kademe</i>	12	26,7	8	17,8	25	55,6	45	100			
	<i>5. kademe</i>	12	38,7	5	16,1	14	45,2	31	100			
	<i>6. kademe</i>	23	18,0	32	25,0	73	57,0	128	100			
<i>Üniversiteler, alanınızla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, Özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişiminize katkı sağlayacak imkânlarını tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?</i>	<i>1. kademe</i>	104	60,1	27	15,6	42	24,3	173	100	20,456	10	,025
	<i>2. kademe</i>	61	71,8	15	17,6	9	10,6	85	100			
	<i>3. kademe</i>	55	82,1	5	7,5	7	10,4	67	100			
	<i>4. kademe</i>	32	71,1	6	13,3	7	15,6	45	100			
	<i>5. kademe</i>	22	71,0	5	16,1	4	12,9	31	100			
	<i>6. kademe</i>	76	59,4	28	21,9	24	18,8	128	100			
<i>Bilimsel toplantılara (konferans, sempozyum, panel, bildiri ve poster sunma vb.) katıldınız mı?</i>	<i>1. kademe</i>	109	63,0	20	11,6	44	25,4	173	100	23,384	10	,009
	<i>2. kademe</i>	49	57,6	9	10,6	27	31,8	85	100			
	<i>3. kademe</i>	45	67,2	5	7,5	17	25,4	67	100			
	<i>4. kademe</i>	25	55,6	6	13,3	14	31,1	45	100			
	<i>5. kademe</i>	24	77,4	5	16,1	2	6,5	31	100			
	<i>6. kademe</i>	58	45,3	27	21,1	43	33,6	128	100			

Tablo 23'te görüldüğü gibi aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenler arasında bu programa sosyo-ekonomik düzeyi 3. kademe olan illerde katılan aday öğretmenler Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirilme (%95,5), il veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirilme (%92,5), topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanıma (%88,1), çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev alma (%40,3), üniversiteler, alanlarıyla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak imkânlarını tanımaya (%82,1) yönelik etkinlikleri en çok yaptıklarını belirten öğretmen grubudur. Bilimsel toplantılara katılma (%77,4) etkinliğini en çok yaptığını belirten öğretmen grubu ise yetiştirme sürecine sosyo-ekonomik düzeyi 5. kademe olan illerde katılan öğretmenlerdir. Yetiştirme sürecinde

okul dışı etkinliklerin en çok sosyo-ekonomik düzeyi 3. Kademedeki illerde yapılmış olması, bu illerin çoğunlukla 1. ve 2. kademedeki illere nazaran daha küçük ve daha az kalabalık olmalarına, idari işlerin daha kolay yürütülmesine bağlanabilir.

Tablo 23'teki verilere göre aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenler arasında bu programa sosyo-ekonomik düzeyi 1. kademedeki illerde katılan aday öğretmenler il veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirilme (%10,4), topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanıma (%28,9), çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev alma (%60,1), üniversiteler, alanlarıyla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak imkânlarını tanımaya (%24,3) yönelik etkinlikleri en az yaptıklarını belirten öğretmen grubudur. Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişleri hakkında bilgilendirilme (%7,0) ve bilimsel toplantılara katılma (%33,6) etkinliklerini en az yaptığını belirten öğretmen grubu ise yetiştirme sürecine sosyo-ekonomik düzeyi 6. kademedeki illerde katılan öğretmenlerdir. Yetiştirme sürecinde okul dışı etkinliklerin en az sosyo-ekonomik düzeyi 1. ve 6. kademedeki illerde yapılmış olması, bu illerin gelişmişlik sıralamasında ilk ve son sıralamalarda olmalarından kaynaklanmaktadır yorumu yapılabilir. Gelişmişlik sıralamasında ilk sıralarda bulunan illerin büyüklüğünden ve kalabalık olmalarından kaynaklı olarak idari işlerin daha zor yürütülmesi, sıralamada son sıralarda bulunan illerde ise etkinlikleri gerçekleştirme imkanlarının kısıtlılığı bu bulguların nedeni olarak gösterilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmen yetiştirme süreci boyunca aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili okumaları ve izlemeleri için kitap ve film listeleri hazırlanmıştır. Aşağıdaki tablolarda örneklem grubundaki aday öğretmenlerin okudukları kitaplar ve izledikleri filmler listelenmiştir:

**Tablo 24.** Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Süreci Boyunca Okudukları Kitaplara İlişkin Bulgular

<i>Okunan kitaplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Küçük Prens</i>	354	81,0
<i>Beyaz Zambaklar Ülkesinde</i>	300	68,6
<i>Küçük Ağaç'ın Eğitimi</i>	166	37,9
<i>Şeker Portakalı</i>	144	32,9
<i>Cahil Hoca</i>	93	21,2
<i>Bir Bilim Adamının Romanı</i>	90	20,5
<i>Sofie'nin Dünyası</i>	89	20,3
<i>Türkiye'nin Maarif Davası</i>	85	19,4
<i>Emile</i>	69	15,7
<i>İnsan Ne ile Yaşar?</i>	60	13,7
<i>Duygusal Zekâ</i>	31	7,0
<i>Eğitim Üzerine</i>	28	6,4
<i>İçimizdeki Çocuk</i>	27	6,1
<i>Bülbülü Öldürmek</i>	19	4,3
<i>Çocuklar Neden Başarısız Olur?</i>	16	3,6
<i>Öğretmen</i>	16	3,6
<i>Bu Ülke</i>	14	3,2
<i>Saatleri Ayarlama Enstitüsü</i>	13	2,9
<i>Eğitim, Gençlik, Üniversite</i>	11	2,5
<i>Ezilenlerin Pedagojisi</i>	8	1,8
<i>Doğunun Bilgisi Batının Bilimi</i>	7	1,6
<i>Başarısızlığın Olmadığı Okul</i>	7	1,6
<i>İnsan ve İnsanlar</i>	5	1,1
<i>Üniversite (Bir Dekan Anlatıyor)</i>	4	,9
<i>Dünya Okulu</i>	4	,9
<i>Halkın Bilim Tarihi</i>	1	,2

Yetiştirme süreci boyunca okunan kitaplar sorusuna 437 aday öğretmen cevap vermiştir. Aday öğretmenler en çok Küçük Prens (%81), Beyaz Zambaklar Ülkesinde (%68,6), Küçük Ağacın Eğitimi (%37,9) ve Şeker Portakalı (%32,9) kitaplarını okumuşlardır. Bu bulguya göre standart ve yaygın eğitim anlayışının dışında eğitim anlayışına sahip kitapların aday öğretmenler tarafından daha çok rağbet gördüğü

söylenbilir. Aşağıdaki tabloda aday öğretmenlerin yetiştirme süreci boyunca izledikleri filmlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 25.** Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Süreci Boyunca İzledikleri Filmlere İlişkin Bulgular

<i>İzlenen filmler</i>		<i>%</i>
<i>Yerdeki Yıldızlar / Taare Zameen Par</i>	369	82,1
<i>Üç Aptal / 3 idiots</i>	61	80,4
<i>Koro / Les Choristes</i>	02	67,2
<i>İki Dil Bir Bavul</i>	72	60,5
<i>Ölü Ozanlar Derneği / Dead Poets Society</i>	64	58,7
<i>Can Dostum / Good Will Hunting</i>	87	41,6
<i>Kara Tahta / Takhtesiah (Blackboards)</i>	79	39,8
<i>Sınıf / Entre Les Murs (The Class)</i>	25	27,8
<i>Canım Öğretmenim / Monsieur Lazhar</i>	23	27,3
<i>Sevgili Öğretmenim / Mr. Holland's Opus</i>	2	13,8
<i>Birinci Sınıf / The First Grader</i>	2	13,8
<i>Babam ve Ustam / Padre Padrone</i>	1	13,5
<i>Tepetaklak Nelson / Half Nelson</i>	1	13,5
<i>Billy Elliot</i>	0	13,3
<i>Süpermeni Beklerken / Waiting For Superman</i>	4	7,5
<i>Sahip Olmak ya da Olmak / Être et Avoir</i>	9	6,4

Yetiştirme süreci boyunca izlenen filmler sorusuna 449 aday öğretmen cevap vermiştir. Aday öğretmenler en çok Yerdeki Yıldızlar (%82,1), Üç Aptal (%80,4), Koro (%67,2), İki Dil Bir Bavul (%60,5) ve Ölü Ozanlar Derneği (%58,7) filmlerini izlemişlerdir. Bu bulguya göre geleneksel, standart anlayışa sahip öğretmenlerin dışındaki, güçlüklerle mücadele eden öğretmenleri konu alan filmlerin daha çok izlendiği görülmektedir.

#### 4.1.1.4. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programı süresince aday öğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaları ön görülmüştür. Aşağıdaki tabloda aday

öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp katılmadıklarına ve aldıkları eğitimlerin mesleki gelişimlerine ne düzeyde katkı sağladığına yönelik görüşleri yer almaktadır:

**Tablo 26.** Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>Sorular</i>	<i>Böyle bir eğitim almadım</i>		<i>Hiç</i>		<i>Düşük düzeyde</i>		<i>Orta düzeyde</i>		<i>Yüksek düzeyde</i>		<i>Çok yüksek düzeyde</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Temelleri ve Misyonu</i>	23	4,2	18	3,3	64	11,8	174	32,0	162	29,8	103	18,9
<i>İlham Veren Öğretmenler ve Unutulmayan Öğretmenlik Hatıraları</i>	38	7,0	21	3,9	52	9,6	121	22,2	167	30,7	145	26,7
<i>Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri</i>	10	1,8	22	4,0	67	12,3	156	28,7	169	31,1	120	22,1
<i>İnsan ve Değerler</i>	16	2,9	18	3,3	61	11,2	127	23,3	178	32,7	144	26,5
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Temel Değerleri ve Etik İlkeleri</i>	12	2,2	21	3,9	45	8,3	124	22,8	179	32,9	163	30,0
<i>Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları</i>	16	2,9	30	5,5	60	11,0	122	22,4	168	30,9	148	27,2
<i>Örnek Uygulamalarla Etkili İletişim Becerileri</i>	28	5,1	20	3,7	46	8,5	129	23,7	180	33,1	141	25,9
<i>Etkili Sınıf Yönetimi</i>	15	2,8	23	4,2	47	8,6	122	22,4	176	32,4	161	29,6
<i>Millî Eğitim Sistemi ve Öğretmenlik</i>	19	3,5	22	4,0	59	10,8	129	23,7	171	31,4	144	26,5
<i>Millî Eğitimde Elektronik Uygulamalar</i>	28	5,1	20	3,7	61	11,2	113	20,8	177	32,5	145	26,7
<i>Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG)</i>	92	16,9	31	5,7	72	13,2	128	23,5	115	21,1	106	19,5
<i>Medeniyetimizin Analizi (Dünü, Bugünü ve Geleceği)</i>	40	7,4	25	4,6	66	12,1	140	25,7	154	28,3	119	21,9
<i>Uluslararası Bağlamda Eğitim Alanında Gelişmeler</i>	32	5,9	22	4,0	71	13,1	134	24,6	146	26,8	139	25,6
<i>Uluslararası Kuruluşlar ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları</i>	34	6,3	23	4,2	68	12,5	147	27,0	149	27,4	123	22,6
<i>Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler</i>	28	5,1	19	3,5	66	12,1	124	22,8	179	32,9	128	23,5
<i>Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Örnek Projeler</i>	52	9,6	19	3,5	65	11,9	124	22,8	143	26,3	141	25,9
<i>Bağımlılıklar ve Rehberlik Faaliyetleri</i>	68	12,5	20	3,7	63	11,6	107	19,7	152	27,9	134	24,6
<i>Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Medya Kullanımı</i>	81	14,9	24	4,4	64	11,8	121	22,2	148	27,2	106	19,5
<i>Örnek Vakalarla Eğitim Sürecinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi</i>	88	16,2	24	4,4	66	12,1	109	20,0	151	27,8	106	19,5
<i>Öğrenen Okul; Sosyal Kültürel Etkinlikler ve Eğitim Sürecine Etkileri, İyi Örnekler</i>	85	15,6	21	3,9	63	11,6	111	20,4	153	28,1	111	20,4
<i>657 sayılı Devlet Memurları Kanunu</i>	32	5,9	16	2,9	70	12,9	114	21,0	158	29,0	154	28,3
<i>4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun</i>	49	9,0	19	3,5	73	13,4	116	21,3	144	26,5	143	26,3
<i>1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu</i>	38	7,0	16	2,9	67	12,3	120	22,1	151	27,8	152	27,9
<i>652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname</i>	44	8,1	22	4,0	71	13,1	120	22,1	146	26,8	141	25,9
<i>5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu</i>	61	11,2	18	3,3	80	14,7	115	21,1	139	25,6	131	24,1
<i>6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu</i>	52	9,6	20	3,7	73	13,4	115	21,1	148	27,2	136	25,0
<i>Görevin Gerektirdiği Diğer Mevzuat</i>	49	9,0	24	4,4	83	15,3	107	19,7	145	26,7	136	25,0

Toplam	$\bar{X}$	ss
	3,63	,89

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan aday öğretmenlerin bu faaliyetlerin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşlerinin ortalama puanı  $\bar{X} = 3,63$ 'tür. Bu bulgu hizmet içi eğitimlerin yükseğe yakın orta düzeyde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere verilmesi öngörülen eğitim konularından *Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli* (%16,9), *Örnek Vakalarla Eğitim Sürecinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi* (%16,2) ve *Öğrenen Okul; Sosyal Kültürel Etkinlikler ve Eğitim Sürecine Etkileri, İyi Örnekler* (%15,6) konuları aday öğretmenlerin söz konusu eğitimi almadıklarını belirttikleri eğitim konuları arasındadır. Fakat söz konusu eğitimleri almadıklarını belirten öğretmenler örneklem grubu içerisinde azınlığı oluşturmaktadırlar. Bu bulguya göre sözü edilen eğitimlerin aday öğretmenler tarafından büyük oranda alındığı yorumu yapılabilir.

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri hizmet içi eğitim konuları *Öğretmenlik Mesleğinin Temel Değerleri ve Etik İlkeleri* (%30,0), *Etkili Sınıf Yönetimi* (%29,6), *657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu* (%28,3) ve *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu* (%27,9) eğitimleridir. Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en yüksek oranda katkı sağlamadığını ya da düşük düzeyde katkı sağladığını düşündükleri hizmet içi eğitim konusu ise *Görevin Gerektirdiği Diğer Mevzuat* (%19,7)'dir. Görüldüğü gibi aday öğretmenler hizmet içi eğitim konuları içerisinde en çok görevlerinin gerektirdiği doğrudan mevzuatın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim konuları içerisinde mesleki gelişime katkı sağlamadığı ya da düşük düzeyde katkı sağladığı düşünülen konular elenirse hizmet içi eğitim konularının aday öğretmenlerin mesleki gelişimine toplamda daha fazla katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini otaya koymak

amacıyla test istatistikleri yapılmıştır. Aday öğretmenlerin atandıkları okul kademeleriyle adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri arasındaki farkın (Tablo 27), atandıkları okul kademelerinin (Tablo 28) ve branşlarının (Tablo 29) hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya konulmuştur.

**Tablo 27.** Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademeleriyle Adaylıklarını Yaptıkları Okul Kademeleri Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Atanılan ve adaylık yapılan okul kademeleri arasındaki fark</i>	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<i>Aynı</i>	477	3,66	,88	542	2,08	,037
<i>Farklı</i>	67	3,41	,91			

Tabloya göre aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşlerinde öğretmenlerin atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [ $t_{(542)}=2,08$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler hizmet içi eğitimler ile ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşlerinin atandıkları okul kademesi değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Atandıkları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Atanılan Okul Kademesi</i>	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Tukey)
<i>Okul Öncesi</i>	35	3,47	,80	9,438	3	3,146	4,097	,007	2-3
<i>İlkokul</i>	222	3,79	,86	410,831	535	,768			2-4
<i>Ortaokul</i>	120	3,51	,93	420,269	358				
<i>Lise</i>	162	3,55	,85						

Tabloda görüldüğü gibi aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşleri atandıkları ilkököl-ortaokul ve ilkököl-lise düzeylerinde anlamlı farklılaşma göstermektedir. İlkokul kademesine atanan aday öğretmenler hizmet içi eğitimlere



yönelik ortaokul ve lise kademesine atanan aday öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşlerinin branş değişkenine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29.** Aday Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Alakalı Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Branş</i>	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Tukey)
<i>Sınıf öğretmenliği</i>	195	3,79	,91	18,501	7	2,643	3,420	,001	
<i>Okul öncesi</i>	47	3,58	,76	411,109	532	,773			
<i>Fen-matematik alanları</i>	65	3,60	,87	429,610	539				1-8
<i>Teknik ve mesleki eğitim</i>	53	3,61	,79						5-8
<i>Güzel sanatlar</i>	16	3,38	1,03						7-8
<i>Yabancı dil</i>	64	3,64	,82						
<i>Özel eğitim ve PDR</i>	17	2,83	,69						

Tabloda görüldüğü gibi aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle alakalı görüşleri sınıf öğretmenliği-özel eğitim ve PDR, fen-matematik alanları-özel eğitim ve PDR, teknik ve mesleki eğitim-özel eğitim ve PDR ve yabancı dil-özel eğitim ve PDR branşları arasında anlamlı farklılaşma göstermektedir. Özel eğitim ve PDR branşlarına atanan aday öğretmenler hizmet içi eğitimlere yönelik sınıf öğretmenliği, fen ve matematik alanları, teknik ve mesleki eğitim ve yabancı dil branşlarına atanan aday öğretmenlere göre olumsuz görüş bildirmişlerdir.

#### 4.1.2. Danışman Öğretmenlere Yönelik Bulgular

Danışman öğretmene ilişkin bulgular ise danışman öğretmen uygulamasına ilişkin bulgular ve okul içi faaliyetlere ilişkin bulgular olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

#### 4.1.2.1. Danışman Öğretmen Uygulamasına İlişkin Bulgular

Danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 30.** Danışman Öğretmenlerin Gönüllülüklerine ve Katkılarına İlişkin Bulgular

<i>Gönüllülük/katkı</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Gönüllüydüm ve katkı sağladım</i>	111	62,0
<i>Gönülsüzdüm fakat katkı sağladım</i>	29	16,2
<i>Gönüllüydüm fakat katkı sağlamadım</i>	27	15,1
<i>Gönülsüzdüm ve katkı sağlamadım</i>	12	6,7

Danışman öğretmenlerin yarısından fazlası (%77,1) danışmanlık görevlerini gönüllü bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu buldu aday öğretmenlerin görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Yine danışman öğretmenlerin adayların mesleki gelişimlerine büyü oranda katkı sağladığı (%78,2) bulgusu aday öğretmenlerin belirttikleri görüşleriyle örtüşmektedir.

Danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Ki-Kare (Chi Square) Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda danışman öğretmenlerin yaşlarının, branşlarının ve kıdemlerinin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ortaya konulmuştur. Danışman öğretmenlerin görevlerini gönüllü bir şekilde yapıp yapmadıklarına ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi sonuçları tablo 31’de yer almaktadır:

**Tablo 31.** Danışman Öğretmenlerin Görevlerini Gönüllü Bir Şekilde Yapıp Yapmadıklarına ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlayıp Sağlamadıklarına Yönelik Görüşlerinin Yaş ve Kıdem Değişkenlerine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Analizi Sonuçları

Değişken	Gönüllüydüm ve katkı sağladım		Gönüllüydüm fakat katkı sağlamadım		Gönülsüzdüm fakat katkı sağladım		Gönülsüzdüm ve katkı sağlamadım		Toplam		X <sup>2</sup>	sd	P	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
	25 yaş ve altı	16	59,3	6	22,2	1	3,7	4	14,8	27				100
26-30 yaş arası	42	67,7	12	19,4	4	6,5	4	6,5	62	100				
31-35 yaş arası	28	63,6	4	9,1	10	22,7	2	4,5	44	100				
36-40 yaş arası	14	50,0	5	17,9	9	32,1	0	,0	28	100				
41 yaş ve üstü	10	58,8	0	,0	5	29,4	2	11,8	17	100				
Kıdem	1-5 yıl	51	61,4	19	22,9	7	8,4	6	7,2	83	100	16,483	6	,011
	6-10 yıl	26	72,2	3	8,3	3	8,3	4	11,1	36	100			
	11 yıl ve üstü	28	59,6	4	8,5	13	27,7	2	4,3	47	100			

Tabloda görüldüğü gibi danışman öğretmenlerin gönüllülüklerine ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıkları yönündeki görüşleri yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tabloya göre yaş değişkeninde 26-30 yaş arası (%67,7) ve 31-35 yaş arası (%63,6)'nda olan danışman öğretmenlerin, kıdem değişkeninde ise 6-10 yıl arası (%72,2) ve 1-5 yıl arası (%61,4) mesleki kıdeme sahip olan danışman öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu görevlerini gönüllü bir şekilde yaptıklarını ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu daha genç ve mesleki kıdemi daha az olan danışman öğretmenlerin danışmanlık görevlerini daha istekli bir şekilde yapıp aday öğretmenlere daha çok katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Danışman öğretmenlerin danışmanlık görevleriyle alakalı görüşlerine ilişkin bulgulara tablo 32'de yer verilmiştir:

**Tablo 32.** Danışman Öğretmenlerin Danışmanlık Görevleriyle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirildim.	12	6,6	32	17,5	54	29,5	57	31,1	28	15,3
Danışmanlık yapmaya hazırlıydım.	8	4,4	18	9,8	66	36,1	50	27,3	41	22,4

Tablo 32'nin devamı

<i>Kurum kültürü bilincinin önemini aday öğretmenime faaliyetler boyunca hissettirdim.</i>	1	,5	4	2,2	34	18,6	89	48,6	55	30,1
<i>Aday öğretmenimi bir öğrenciden ziyade bir öğretmen ve meslektaş olarak gördüm.</i>	0	,0	0	,0	6	3,3	37	20,2	140	76,5
<i>Aday öğretmenime okul ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptım.</i>	0	,0	4	2,2	19	10,4	60	32,8	100	54,6
<i>Aday öğretmenime sınıf ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptım.</i>	0	,0	5	2,7	18	9,8	69	37,7	91	49,7
<i>Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları okul idaresine bildirdim.</i>	4	2,2	13	7,1	35	19,1	71	38,8	60	32,8
<i>Uygulama yaptığı derslerde aday öğretmenimin performansı ile ilgili düşüncelerimi gözlem formuna işledim.</i>	2	1,1	3	1,6	22	12,0	68	37,2	88	48,1
<i>Aday öğretmenime çalışmalarını ile ilgili yapıcı geri bildirimler verdim.</i>	2	1,1	1	,5	22	12,0	72	39,3	86	47,0
<i>Aday öğretmenime mesleki gelişimini sağlayacak kaynaklar önerdim.</i>	4	2,2	8	4,4	34	18,6	76	41,5	61	33,3
<i>Aday öğretmenime şahsi işlerimi yaptırdım (Okulda sorumluluğu dışındaki işler, okul dışı işler gibi).</i>	173	94,5	6	3,3	1	,5	0	,0	3	1,6
<i>Aday öğretmenime aramızda ast-üst ilişkisi olduğunu hissettirdim.</i>	138	75,4	18	9,8	12	6,6	6	3,3	9	4,9
<i>Aday öğretmenimi ders sırasında sınıfta öğrencilerle yalnız bıraktım.</i>	67	36,6	15	8,2	35	19,1	25	15,3	38	20,8
<b>Toplam</b>				$\bar{X}$					ss	
					4,11				,48	

Danışman öğretmenlerin danışmanlık görevlerine yönelik görüşleri ile alakalı elde edilen bulguların ortalaması  $\bar{X}=4,11$ 'dir. Elde edilen bu bulgu danışmanlık uygulamasının yüksek düzeyde amacına yönelik yürütüldüğünü göstermektedir. Elde edilen bu bulgu aday öğretmenlerin danışmanlık uygulamasına yönelik belirttikleri görüşlerine ilişkin bulgularla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan danışman öğretmenlerin görevleriyle alakalı görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ni otaya koymak amacıyla test istatistikleri yapılmış ve herhangi bir kişisel değişkenin danışman öğretmenlerin görevlerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmediği ortaya konulmuştur.

#### 4.1.2.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programı süresince aday öğretmenlerin okul içerisinde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde yer almaları ön görülen faaliyetlere yönelik danışman öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir:

**Tablo 33.** Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlerle Alakalı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	EVET		KISMEN		HAYIR					
	f	%	f	%	f	%				
	Hiç	Düşük düzeyde	Orta düzeyde	Yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde					
	f	%	f	%	f	%				
Aday öğretmeniniz derslerinizi izledi mi?	141	77,0	29	15,8	13	7,1				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,8	3	1,8	35	20,6	76	44,7	53	31,2
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,2	2	1,2	30	17,6	81	47,6	55	32,4
Aday öğretmeniniz ders sonunda izlediği dersin değerlendirmesini yaptı mı?	145	79,2	24	13,1	14	7,7				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,8	2	1,2	34	20,1	81	47,9	49	29,0
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,2	4	2,4	27	16,0	76	45,0	60	35,5
Aday öğretmeniniz ders işledi mi?	171	93,4	10	5,5	2	1,1				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	6	3,3	2	1,1	25	13,8	75	41,4	73	40,3
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	3	1,7	2	1,1	27	14,9	90	49,7	59	32,6
Aday öğretmeniniz ders planı hazırladı mı?	161	88,0	18	9,8	4	2,2				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	5	2,8	2	1,1	25	14,0	83	46,4	64	35,8
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,2	5	2,8	28	15,6	80	44,7	62	34,6
Aday öğretmeniniz dersle ilgili etkinlikler planladı mı?	164	89,6	19	10,4	0	,0				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	4	2,2	4	2,2	33	18,0	79	43,2	63	34,4
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	6	3,3	3	1,6	29	15,8	87	47,5	58	31,7
Aday öğretmeniniz planladığı etkinlikleri derslerde uyguladı mı?	164	89,6	19	10,4	0	,0				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,6	7	3,8	27	14,8	81	44,3	65	35,5
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	6	3,3	4	2,2	33	18,0	86	47,0	54	29,5
Aday öğretmeniniz dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdi mi?	139	76,0	36	19,7	8	4,4				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,7	6	3,4	33	18,9	80	45,7	53	30,3
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,3	3	1,7	34	19,4	83	47,4	51	29,1
Aday öğretmeniniz geliştirdiği materyalleri derslerde kullandı mı?	147	80,3	29	15,8	7	3,8				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,7	3	1,7	34	19,3	80	45,5	56	31,8
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	3	1,7	5	2,8	38	21,6	79	44,9	51	29,0
Aday öğretmeniniz öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandı mı?	150	82,0	32	17,5	1	,5				
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,6	6	3,3	25	13,7	90	49,5	58	31,9
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	6	3,3	7	3,8	23	12,6	91	50,0	55	30,2
Aday öğretmeniniz dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdi mi?	137	74,9	35	19,1	11	6,0				

Tablo 33'ün devamı

-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	4	2,3	3	1,7	35	20,3	85	49,4	45	26,2	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	3	1,7	4	2,3	34	19,8	86	50,0	45	26,2	
Aday öğretmeniniz öğrencilere uygulanan akademik başarı sınavlarını değerlendirdi mi?	127		69,4		30		16,4		26		14,2
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	4	2,5	2	1,3	32	20,4	72	45,9	47	29,9	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,5	3	1,9	29	18,5	71	45,2	50	31,8	
Aday öğretmeniniz ders sonunda işlediği dersin değerlendirmesini yaptı mı?	140		76,5		39		21,3		4		2,2
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	5	2,8	4	2,2	46	25,7	75	41,9	49	27,4	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,2	7	3,9	43	24,0	70	39,1	55	30,7	
Aday öğretmeniniz farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde bulundu mu?	87		47,5		40		21,9		56		30,6
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	,8	7	5,5	34	26,8	53	41,7	32	25,2	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	,8	8	6,3	34	26,8	47	37,0	37	29,1	
Aday öğretmeniniz davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenebildi mi?	115		62,8		53		29,0		15		8,2
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,2	8	4,8	35	20,8	75	44,6	48	28,6	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	,6	12	7,1	29	17,3	73	43,5	53	31,5	
Aday öğretmeniniz okulda sınıf dışı etkinliklere (Kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, zümre toplantıları, veli toplantıları vb) katıldı mı?	137		74,9		30		16,4		16		8,7
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,8	7	4,2	34	20,4	59	35,3	64	38,3	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	3	1,8	7	4,2	37	22,2	61	36,5	59	35,3	
Aday öğretmeniniz okuldaki kurul ve komisyonlar (şube öğretmenler kurulu, kantin denetleme komisyonu vb.) hakkında bilgilendirildi mi?	134		73,2		31		16,9		18		9,8
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,2	6	3,6	42	25,5	66	40,0	49	29,7	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,4	8	4,8	37	22,4	63	38,2	53	32,1	
Aday öğretmeniniz okul yerleşkesinde yer alan birim ve bölümlerin işleyişleri hakkında bilgilendirildi mi?	147		80,3		29		15,8		7		3,8
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	4	2,3	7	4,0	33	18,8	77	43,8	55	31,3	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,3	10	5,7	29	16,5	72	40,9	61	34,7	
Aday öğretmeniniz okul içi birimlerdeki toplantılarda aktif görev aldı mı?	122		66,7		43		23,5		18		9,8
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,2	9	5,5	36	21,8	67	40,6	51	30,9	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	3	1,8	8	4,8	30	18,2	69	41,8	55	33,3	
Aday öğretmeniniz anma, kutlama, sosyal etkinlik, gezi vb. çalışmalarında görev aldı mı?	128		69,9		34		18,6		21		11,5
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,2	6	3,7	38	23,5	66	40,7	50	30,9	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,2	9	5,6	32	19,8	67	41,4	52	32,1	
Aday öğretmeniniz dönem sonu iş ve işlemlerinde aktif olarak görev aldı mı?	139		76,0		30		16,4		14		7,7

Tablo 33'ün devamı

-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	3	1,8	6	3,6	28	16,6	76	45,0	56	33,1	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,2	9	5,3	29	17,2	74	43,8	55	32,5	
Aday öğretmeninizle birlikte nöbet tutunuz mu?	118		64,5		20		10,9		45		24,6
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,4	4	2,9	18	13,0	64	46,4	50	36,2	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,4	4	2,9	16	11,6	61	44,2	55	39,9	
Aday öğretmeniniz gözlemlerini raporlaştırdı mı?	143		78,1		28		15,3		12		6,6
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,2	10	5,8	27	15,8	70	40,9	62	36,3	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	4	2,3	8	4,7	33	19,3	65	38,0	61	35,7	
Aday öğretmeniniz yaptığı her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyasına koydu mu?	157		85,8		20		10,9		6		3,3
-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	2	1,1	9	5,1	26	14,7	77	43,5	63	35,6	
- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	2	1,1	9	5,1	24	13,6	78	44,1	64	36,2	

Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre danışman öğretmenler aday öğretmenlerin okul içi faaliyetleri yüksek oranda yaptıklarını, bu faaliyetlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine çoğunlukla yüksek oranda katkı sağladığını ve çoğunlukla aday öğretmenlere süreç içerisinde yüksek düzeyde destek olduklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre danışman öğretmenler okul içi faaliyetler içerisinde aday öğretmenlerin en çok yaptıkları faaliyetlerin ders işleme (%93,4), dersle ilgili etkinlikler planlama (%89,6), planladıkları etkinlikleri derslerde uygulama (%89,6) ve ders planı hazırlama (%88,0) olduğunu belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde yapmadıklarını en çok belirttikleri faaliyet ise farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde gözlemde bulunmak (%30,6)'tır.

Danışman öğretmenler diğer etkinliklerle kıyaslandığında aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlayan etkinliğin aday öğretmenlerin ders işlemeleri ve (%40,3) olduğu görüşündedirler. Danışman öğretmenler aday öğretmenlere okul içi faaliyetlerde en çok kendileriyle birlikte nöbet tutmaları (%39,9) konusunda destek olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu aday öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik göstermekte, aday öğretmen gibi danışman öğretmenlerin de birlikte geçirecekleri vakte ihtiyaç duydukları yorumunu desteklemektedir.

Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların, bu uygulamaların mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik ve kendilerinin bu uygulamalar süresince aday öğretmenlere ne düzeyde katkı sağladıklarına yönelik görüşlerinin yaş ve aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Ki-Kare (Chi Square) Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda söz konusu değişkenlerin çeşitli sorularda anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür.

Danışman öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşları arasındaki fark değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Aday öğretmeniniz farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde bulundu mu?” ve “Aday öğretmeniniz davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenebildi mi?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 34’te anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 34.** Danışman Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşları Arasındaki Fark Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

<i>Soru</i>	<i>Branşlar</i> <i>Arasındaki Fark</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>		<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>			
<i>Aday öğretmeniniz farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde bulundu mu?</i>	<i>Aynı</i>	58	42,3	32	23,4	47	34,3	137	100	6,112	2	,047
	<i>Farklı</i>	29	63,0	8	17,4	9	19,6	46	100			
<i>Aday öğretmeniniz davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenebildi mi?</i>	<i>Aynı</i>	77	56,2	47	34,3	13	9,5	137	100	10,307	2	,006
	<i>Farklı</i>	38	82,6	6	13,0	2	4,3	46	100			

Branşları aday öğretmenlerinin branşlarından farklı olan danışman öğretmenler, aynı olan danışman öğretmenlerden daha çok oranda aday öğretmenlerinin farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde gözlemde bulduklarını (%63,0) belirtmişlerdir. Aynı şekilde branşları aday öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan



danışman öğretmenler, farklı olan danışman öğretmenlerden daha çok oranda aday öğretmenlerinin farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde gözlemde bulunmadıklarını (%34,3) belirtmişlerdir. Bu bulgu branşları danışman öğretmenlerinininkinden farklı olan aday öğretmenlerin, kendi branşlarındaki diğer öğretmenlerin derslerinde daha çok gözlemde buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Danışman öğretmenlerin görüşlerine göre branşları danışman öğretmenlerinin branşlarından farklı olan aday öğretmenler, aynı olan aday öğretmenlerden daha çok oranda davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenmişlerdir (%82,6). Aynı şekilde branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan aday öğretmenler, farklı olan aday öğretmenlerden daha çok oranda davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenememişlerdir (%9,5). Bu bulguya göre branşları danışman öğretmenlerinininkinden farklı olan aday öğretmenlerin daha çok disiplin problemi ve davranış bozukluğuna maruz kaldıkları, bununla başa çıkmak için istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kendilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların mesleki gelişimlerine sağladığı katkıya yönelik görüşlerinin yaş değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanması aday öğretmenin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?”, “Birlikte nöbet tutmanız aday öğretmenin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?” ve “Gözlemlerini raporlaştırması aday öğretmenin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 35’te anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 35.** Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaların Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkıya Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Yaş	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Öğretim yöntemi	25 yaş ve altı	2	7,4	0	,0	6	22,2	17	63,0	2	7,4	27	100	28,618	16	,027
ve tekniklerini	26-30 yaş arası	0	,0	3	4,7	6	9,4	28	43,8	27	42,2	64	100			

<i>etkili bir şekilde kullanması</i>	<i>adaya</i>	<i>31-35 yaş arası</i>	0	,0	2	4,5	3	6,8	25	56,8	14	31,8	44	100			
<i>öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?</i>		<i>36-40 yaş arası</i>	0	,0	0	,0	7	24,1	14	48,3	8	27,6	29	100			
		<i>41 yaş ve üstü</i>	1	5,9	1	5,9	3	17,6	6	35,3	6	35,3	17	100			
<i>Birlikte</i>	<i>nöbet tutmanız</i>	<i>25 yaş ve altı</i>	2	11,8	0	,0	2	11,8	10	58,8	3	17,6	17	100	26,544	16	,047
	<i>adaya</i>	<i>26-30 yaş arası</i>	0	,0	2	4,2	6	12,5	18	37,5	22	45,8	48	100			
<i>öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?</i>		<i>31-35 yaş arası</i>	0	,0	1	3,1	4	12,5	19	59,4	8	25,0	32	100			
		<i>36-40 yaş arası</i>	0	,0	0	,0	3	11,5	13	50,0	10	38,5	26	100			
		<i>41 yaş ve üstü</i>	0	,0	1	7,1	3	21,4	3	21,4	7	50,0	14	100			
<i>Gözlemlerini raporlaştırması</i>	<i>adaya</i>	<i>25 yaş ve altı</i>	2	7,7	2	7,7	4	15,4	14	53,8	4	15,4	26	100	26,791	16	,044
	<i>adaya</i>	<i>26-30 yaş arası</i>	0	,0	3	5,1	11	18,6	18	30,5	27	45,8	59	100			
<i>öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?</i>		<i>31-35 yaş arası</i>	0	,0	2	5,1	6	15,4	19	48,7	12	30,8	39	100			
		<i>36-40 yaş arası</i>	0	,0	1	3,4	2	6,9	15	51,7	11	37,9	29	100			
		<i>41 yaş ve üstü</i>	0	,0	2	11,8	4	23,5	3	17,6	8	47,1	17	100			

Tablo 35'e göre aday öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının mesleki gelişimlerine çok yüksek düzeyde katkı sağladığı görüşünde olan danışman yaş grubu 26-30 yaş grubu iken (%42,2), kendileriyle birlikte nöbet tutmalarının(%50,0) ve gözlemlerini raporlaştırmalarının (%47,1) aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok yüksek düzeyde katkı sağladığı görüşünde olan yaş grubu 41 yaş ve üstüdür.

Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamalar süresince aday öğretmenlere ne düzeyde katkı sağladıklarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine ilişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi sonuçlarına göre “Aday öğretmenimize dersle ilgili etkinlikler planlaması hususunda ne düzeyde destek oldunuz?” ve “Aday öğretmenimize sizinle birlikte nöbet tutması hususunda ne düzeyde destek oldunuz?” sorularında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 36’da anlamlı farklılık görülen sorulara ilişkin değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 36.** Danışman öğretmenlerin Aday Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetler Çerçevesinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar Süresince Aday Öğretmenlere Ne Düzeyde Katkı Sağladıklarına Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Ki-Kare (Chi Square) Testi Sonuçları

Soru	Yaş	Hiç		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		Yüksek düzeyde		Çok yüksek düzeyde		Toplam		X <sup>2</sup>	Sd	P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Aday öğretmeninize dersle ilgili etkinlikler planlaması hususunda ne düzeyde destek oldunuz?	25 yaş ve altı	2	7,4	0	,0	4	14,8	18	66,7	3	11,1	27	100	35,658	16	,003
	26-30 yaş arası	3	4,6	2	3,1	11	16,9	25	38,5	24	36,9	65	100			
	31-35 yaş arası	1	2,3	1	2,3	5	11,4	24	54,5	13	29,5	44	100			
	36-40 yaş arası	0	,0	0	,0	5	7,6	14	21,2	10	15,2	66	100			
	41 yaş ve üstü	0	,0	0	,0	4	23,5	6	35,3	7	41,2	17	100			
Aday öğretmenimize sizinle birlikte nöbet tutması hususunda ne düzeyde destek oldunuz?	25 yaş ve altı	2	11,8	0	,0	4	23,5	8	47,1	3	17,6	17	100	34,105	16	,005
	26-30 yaş arası	0	,0	2	4,2	5	10,4	16	33,3	25	52,1	48	100			
	31-35 yaş arası	0	,0	1	3,1	2	6,3	20	62,5	9	28,1	32	100			
	36-40 yaş arası	0	,0	0	,0	2	7,7	14	53,8	10	38,5	26	100			
	41 yaş ve üstü	0	,0	1	7,1	3	21,4	2	14,3	8	57,1	14	100			

Tablo 36'ya göre aday öğretmenlere dersle ilgili etkinlikler planlamaları (%41,2) ve kendileriyle birlikte nöbet tutmaları (%57,1) hususunda en çok destek olan danışman yaş grubu 41 yaş ve üstüdür. Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler çeşitli etkinliklerde genç yaş grubunda olan danışman öğretmenlerden daha çok destek aldıklarını belirtmekte iken, yaş grubu daha büyük olan danışman öğretmenler aday öğretmenlere daha çok destek olduklarını belirtmişlerdir. Bu yönden aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşleri örtüşmemektedir.

#### 4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nitel veri bulguları; anket formunda yer alan açık uçlu soruları cevaplamaya gönüllü olan 487 aday öğretmenin ve 122 danışman öğretmenin bu sorulara verdikleri cevapları analiz edilerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler programa yönelik sorunlar ve öneriler olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Her bir boyut, aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik genel görüşleri, okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere dört

tema halinde ele alınmıştır. Her bir temanın altında ana temalarla ilgili alt temalar oluşturulmuş, oluşturulan bu temalar içerisinde katılımcılardan alınan cevaplar kodlanmıştır.

#### 4.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik sorunlara ilişkin bulgular, aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yetiştirme programına yönelik genel görüşleri, okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere dört tema halinde incelenmiştir.

##### 4.2.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin görüşleri bilgilendirme, doldurulan formlar, değerlendirme sistemi ve diğer sorunlar olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir:

**Tablo 37.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	,%	N	%
Aday öğretmen yetiştirme programı	Bilgilendirme	Okul idaresinin, danışmanların, MEM’lerin yeterince bilgili olmamaları	39	8,0	0	,0
		Açıklayıcı bir yönetmeliğin olmaması	6	1,2	0	,0
		Bilgi edinilecek bir birimin olmaması	0	,0	2	1,6
	Doldurulan Formlar	Form doldurulmasının gereksiz olması	270	55,4	30	24,5
		Formların çok fazla olması	72	14,7	30	24,5
	Değerlendirme Sistemi	Adaletsiz değerlendirmelerin yapılması	12	2,4	0	,0
		Değerlendirmenin gereksiz olması	9	1,8	8	6,5
		Kendilerine sınıf verilen adayların değerlendirilmesinin zor	0	,0	8	6,5
		Değerlendirme telaşının süreci olumsuz etkilemesi	0	,0	4	3,2
		Danışman değerlendirmesinin gereksiz olması	0	,0	2	1,6
	Diğer Sorunlar	Yetiştirme sürecinin gerekli olmaması	34	6,9	3	2,4
		Sürecin belirsizliklerin çok olması	31	6,3	0	,0
		Sürecin çok uzun olması	23	4,7	0	,0
		Sürecin her ilde farklı işlemesi	18	3,6	2	1,6
		Sürecin çok yoğun olması	13	2,6	6	4,9
		Sürecin çoğunlukla formalitede kalması	9	1,8	2	1,6
		Sürecin altyapısının olmaması	7	1,4	2	1,6
		Atanılan il ve adaylık yapılan illerin farklı olması	7	1,4	0	,0
		Aday öğretmenlere ek ders verilmemesi	6	1,2	0	,0

Anket formunda açık uçlu soruları cevaplamaya gönüllü olan 478 aday öğretmen ve 122 danışman öğretmenin verdikleri cevaplar kodlar halinde incelenmiş ve yüzdeleri alınmıştır. Tablo 37’de görüldüğü gibi aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konu form doldurma konusudur. Açık uçlu soruları cevaplayan aday öğretmenlerin neredeyse yarısından fazlası (%55,4) form doldurmanın gereksiz olduğu görüşündedir. Aday öğretmenlerin %14,7’si doldurulan formların çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu nicel bulgularda da aday öğretmenlerin büyük oranda form doldurma etkinliğinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan bir faaliyet olduğunu belirtmeleri bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer bir şekilde danışman öğretmenler içerisinde de %24,5’lük bir çoğunluk form doldurmanın gereksiz olduğunu veya doldurulan formların çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu form doldurma etkinliklerinin süreci olumsuz etkileyecek düzeyde çok olduğu, aday öğretmenlerin çok fazla zamanını aldığı ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgilendirme alt temasında aday öğretmenlerin en çok sorun olarak görüş bildirdikleri konu okul idaresinin, danışmanların, MEM’lerin yeterince bilgili olmadıkları (%8,0) yönündedir. Değerlendirme sistemi alt temasında görüş bildiren aday öğretmenlerin %2,4’ü değerlendirmelerin adaletsiz yapıldığını belirtmişlerdir. Görüş bildiren aday öğretmenlerin %6,9’u yetiştirme sürecinin gerekli olmadığını belirtirken, %6,3’ü süreçte belirsizliklerin çok olduğu görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular aday öğretmenlerin süreç hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri, süreç içerisinde belirsizlikler yaşadıklarını göstermektedir.

Görüş bildiren danışman öğretmenler içerisinde yetiştirme programında en çok sorun olarak görülen konular diğer sorunlar alt temasında sürecin çok yoğun olması (%4,9); değerlendirme sistemi alt temasında değerlendirmenin gereksiz olması (%6,5) ve kendilerine sınıf verilen aday öğretmenlerin değerlendirilmesinin zor olması (%6,5)’dir. Yetiştirme programında aday öğretmenlerin tek başlarına sınıfta öğrencilere ders anlatmamaları gerekmektedir. Fakat elde edilen bu bulgu, ihtiyaç halinde aday öğretmenlere sorumluluğunu tek başlarına üstlendikleri birer sınıf verildiğini göstermektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programı kategorisinde belirtilen sorunlara ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Haddinden fazla olan formlar bir süre sonra gerçekten sıkılmaya başlıyor.”  
(AÖ482)

“Danışman öğretmenlere ve okul idaresine daha detaylı bilgi verilmeli.”  
(AÖ522)

“Bence bu programın tamamı gereksiz. Angaryadan başka bir şey değil. Vakit kaybı ayrıca.” (AÖ541)

“Aday öğretmene yıllardır kazandığı sınavlar bir hiç gibi davranıp onları tekrar sınava sokmak gereksiz” (DÖ11)

#### 4.2.1.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin görüşleri sınıf içi faaliyetler, danışman öğretmen, okul idaresi ve diğer sorunlar olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir:

**Tablo 38.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Okul İçi Faaliyetler	Sınıf İçi Faaliyetler	Öğrencilerin aday öğretmenleri öğretmen olarak benimsememeleri	22	4,5	0	,0
		Sınıf içi gözlemin gereksiz olması	16	3,2	0	,0
		Sınıf içi faaliyetlerin gereksiz olması	11	2,2	0	,0
	Danışman Öğretmen	Danışmanla birlikte ders anlatmanın gereksiz olması	9	1,8	0	,0
		Sınıfta iki ayrı öğretmenin (aday öğretmen ve danışman) ders anlatmasının sınıftaki öğretim sürecini olumsuz etkilemesi	0	,0	3	2,4
		Danışmanların aday öğretmenlere şahsi işlerini yaptırılmaları	27	5,5	0	,0
		Danışmanların bu görev için yeterince nitelikli olmamaları	26	5,3	0	,0
		Danışmanların danışmanlık yapmakta gönülsüz olmaları	19	3,9	0	,0
		Danışmanların aday öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemeleri	12	2,4	0	,0
		İlgisiz danışmanların görevlerini yeterince yerine getirmemeleri	10	2,0	0	,0
		Aday öğretmenlerin ve danışmanlarının branşlarının farklı olması	6	1,2	8	6,5
		Danışmanların iş yükünün fazla olması	0	,0	3	2,4

	Danışmanların okulunun aday öğretmenlerin okullarından farklı olması	0	,0	2	1,6
<i>Okul İdaresi</i>	Okul idaresinin aday öğretmenlere şahsi işlerini yaptırması	27	5,5	0	,0
	Aday öğretmenlerin okulda yeterince değer görmemesi	70	14,3	3	2,4
	Atanılan okul kademesiyle adaylık yapılan okul kademesinin farklı olması	8	1,6	0	,0
<i>Diğer Sorunlar</i>	Okuldaki öğretmen yetersizliğinden dolayı aday öğretmenlere sınıf verilmesi	0	,0	5	4,0
	Aday öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetmemeleri	0	,0	2	1,6

Tablo 38’de görüldüğü gibi görüş bildiren aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde sınıf içi faaliyetler alt temasında en çok sorun yaşadıkları konu öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak benimsememeleri (%4,5)’dir. Danışman öğretmen alt temasında ise aday öğretmenler en çok danışmanlarının kendilerine şahsi işlerini yaptırdıkları (%5,5) ve yeterince nitelikli olmadıkları (%5,3) yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı şekilde okul idaresi alt temasında görüş bildiren aday öğretmenler okuldaki idari personelin kendilerine şahsi işlerini yaptırdıkları sorununu ifade etmişlerdir (%5,5). Yetiştirme sürecinde okul içi faaliyetlerde aday öğretmenlerin en çok sorun olarak gördükleri diğer konu ise okulda yeterince değer görmediklerini hissetmeleridir (%14,3). Bu bulgulara göre aday öğretmenlerin okul içi faaliyetlerde yaşadıkları en büyük sorunların okulda danışman öğretmenlerinin veya idari personelin şahsi işlerini yapmaları ve öğrencilerin gözünde diğer öğretmenler kadar itibarları olmaması olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra aday öğretmenler danışmanlarının yeterince nitelikli olmadığı görüşündedirler.

Görüş bildiren danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konular danışman öğretmen alt temasında aday öğretmenlerin ve danışmanlarının branşlarının farklı olması (%6,5) ve diğer sorunlar alt temasında okuldaki öğretmen yetersizliğinden dolayı aday öğretmenlere sınıf verilmesi (%4,0)’dir. Tablo 37 ve Tablo 38’de görüldüğü gibi danışman öğretmenler aday öğretmenlere sorumluluğunu tek başlarına aldıkları birer sınıf verilmesinin yetiştirme süreci içerisinde sorun teşkil ettiğini hem aday öğretmen yetiştirme programı temasında hem okul içi faaliyetler temasında belirtmişlerdir. Bu bulguya göre yetiştirme sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için aday öğretmenlere programın koşullarında belirtildiği gibi sınıf verilmemesi önem taşımaktadır.

Okul içi faaliyetler kategorisinde belirtilen sorunlara ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Okul idareleri ve danışman öğretmenler aday öğretmenlere işçi muamelesi yapıyor.” (AÖ461)

“Aday öğretmen yetiştirme programında aday öğretmenin ve danışman öğretmenin farklı branşlarda olması programda yer alan amaçlara ulaşılmasında olumsuz bir etken.” (DÖ5)

#### 4.2.1.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul dışı faaliyetlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin görüşleri film izleme-kitap okuma, sosyal etkinlikler, kurum ziyaretleri ve diğer sorunlar olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul dışı faaliyetlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin bulgular Tablo 39’da verilmiştir:

**Tablo 39.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Okul Dışı Faaliyetler	Film İzleme-Kitap Okuma	Film izleme ve kitap okuma etkinliklerinin gereksiz olması	8	1,6	0	,0
	Sosyal Etkinlikler	Zaten tanınan bir şehrin tekrar tanıtılmasının gereksiz olması	16	3,2	4	3,2
	Kurum Ziyaretleri	Kurumların tanıtımının gereksiz olması	0	,0	2	1,6
	Diğer Sorunlar	Okul dışı faaliyetlerin gereksiz olması	27	5,5	2	1,6

Okul dışı faaliyetler temasında görüş bildiren aday öğretmenlerin %1,6’sı film izleme-kitap okuma etkinliklerinin; %3,2’si adaylık yapılan şehrin tanıtılmasının ve %4,9’u okul dışı faaliyetlerin tamamının gereksiz olduğu görüşündedirler. Görüş bildiren danışman öğretmenlerin de okul dışı faaliyetler içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konu yine adaylık yapılan şehrin tanıtılması (%3,2)’dir. Aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aday öğretmenler adaylıklarını yapmak istedikleri şehirleri yaptıkları tercihlerle seçmişler, adaylık sürecini çoğunlukla atandıkları illerde değil, ailelerinin bulunduğu, ya da daha önceden bildikleri şehirlerde yapmayı tercih



etmişlerdir. Bu durumda elde edilen verilerde de görüldüğü gibi okul dışı faaliyetler çerçevesinde gerçekleştirilen şehir kimliğini tanıma etkinlikleri aday öğretmenler için, gerekli olmayan bir etkinlik olarak algılanmış, bu yönüyle sorun teşkil etmiştir.

Okul dışı faaliyetler kategorisinde belirtilen sorunlara ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Okul dışı etkinlikler kaldırılıp okul içi faaliyetler artırılmalı.” (AÖ532)

“Aynı şehirde görev yapılmayacaksa şehrin tanıtılması gereksiz.” (DÖ61)

#### 4.2.1.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin görüşleri seminerler alt temasında ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik belirttikleri sorunlara ilişkin bulgular Tablo 40’da verilmiştir:

**Tablo 40.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Belirttikleri Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Hizmet İçi Eğitimler	Seminerler	Seminerlerin gereksiz olması	14	2,8	2	1,6
		Yaz tatilinde seminer yapılması	14	2,8	0	,0
		Seminerlerin çok uzun olması	11	2,2	2	1,6

Hizmet içi eğitimler temasında görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok sorun olarak gördükleri konu seminerlerdir. Görüş bildiren aday öğretmenlerin %2,8’i seminerlerin gereksiz olduğunu veya yaz tatilinde seminer yapılıp aday öğretmenlerin yaz tatilinin alınmasını birer sorun olarak görmekte-dirler. Aynı şekilde görüş bildiren danışman öğretmenlerin %1,6’lık kısmı seminerlerin gereksiz olduğu veya çok uzun olduğu görüşündedirler. Bu bulguya göre yetiştirme süreci boyunca gerçekleştirilen seminerlerin aday öğretmenleri yorduğu, yaz tatillerinde de seminer yapılmasının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Hizmet içi eğitimler kategorisinde belirtilen sorunlara ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Yaz seminerleri içinde bulunulan zaman ve içerik açısından verimsiz geçti bu yüzden çok gerekli ise bile verim alınamadı.” (AÖ532)

“Seminer daha rahat olabilir. Şu an öğretmenlere hafta sonu tatili bile yok. Programın yoğunluğu azaltılıp daha faydalı ve öz bilgiler verilmeli.” (DÖ134)

#### 4.2.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik önerilere ilişkin bulgular, aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yetiştirme programına yönelik genel görüşleri, okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere dört tema halinde incelenmiştir.

##### 4.2.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik belirttikleri önerilere ilişkin görüşleri bilgilendirme, doldurulan formlar, değerlendirme sistemi ve diğer öneriler olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik belirttikleri önerilere ilişkin bulgular Tablo 41’de verilmiştir:

**Tablo 41.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Aday öğretmen yetiştirme programı	Bilgilendirme	Danışmanlar program hakkında daha çok bilgilendirilmeli	68	13,9	9	7,3
		Süreç başlamadan önce bütün paydaşlar program hakkında daha çok bilgilendirilmeli	42	8,6	9	7,3
		Aday öğretmenler program hakkında daha çok bilgilendirilmeli	29	5,9	10	8,1
		Okul idareleri program hakkında daha çok bilgilendirilmeli	21		0	,0
		Tüm aday öğretmenlerin bir araya gelip bilgi paylaşımında bulunacakları bir ortam oluşturulmalı	0	,0	3	2,4
	Direk bilgi alınabilecek bir mekanizma oluşturulmalı	0	,0	3	2,4	
	Doldurulan Formlar	Formlar azaltılmalı	55	11,2	21	17,2
		Formlar elektronik ortamda olmalı	13	2,6	0	,0
		Formlar her bransa uygun olacak şekilde tekrar düzenlenmeli	9	1,8	3	2,4
	Değerlendirme Sistemi	Formlar yeterince açık olacak şekilde tekrar düzenlenmeli	7	1,4	3	2,4
Değerlendirme formlar üzerinden değil uygulama üzerinden yapılmalı		7	1,4	0	,0	

	Değerlendirme daha yetkin kişiler tarafından yapılmalı	6	1,2	2	1,6
	Atanılan ilde adaylık yapılmalı	59	12,1	9	7,3
	Program kaldırılmalı. Gerekli eğitimler üniversite müfredatına eklenmeli	28	5,7	5	4,0
	Süreç her ilde ve okulda aynı şekilde işlemeli	11	2,2	0	,0
	Süreç kısaltılmalı	10	2,0	0	,0
	Program daha fazla ciddiye alınmalı	10	2,0	0	,0
	Program daha uzun zamana yayılmalı	8	1,6	0	,0
<i>Diğer Öneriler</i>	Program daha esnek olmalı	8	1,6	4	3,2
	Aday unvanı kaldırılmalı	7	1,4	2	1,6
	Aday öğretmenler ek ders almali	7	1,4	0	,0
	Program daha iyi planlanmalı	6	1,2	0	,0
	Ulusal projeler yapılmalı	6	1,2	0	,0
	Süreç daha zengin olmalı	0	,0	2	1,6
	Aday öğretmenin iş yükü azaltılmalı	0	,0	2	1,6

Tablo 41’de görüldüğü gibi görüş bildiren aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirme alt temasında en çok öneride buldukları konu danışman öğretmenlerin (%13,9) ve bütün paydaşların program başlamadan önce bilgilendirilmeleri (%8,6)’dir. Doldurulan formlar alt temasında aday öğretmenlerin en çok buldukları öneri formların azaltılması (%11,2), değerlendirme sistemi alt temasında değerlendirmenin formlar değil uygulamalar üzerinden yapılması (%1,4) yönündedir. Atanılan ilde adaylık yapılması (%12,1) ve programın kaldırılıp lisans müfredatına eklenmesi (%5,7) görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok öneride buldukları diğer konulardır.

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkında en çok öneride buldukları konular doldurulan formlar alt temasında formların azaltılması (%17,2) ve bilgilendirme alt temasında aday öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeleri (%8,1)’dir. Tablo 41 ‘de görüldüğü gibi aday öğretmenler ve danışman öğretmenler bilgilendirilme ve bilgi alma konusunda süreç içerisinde sorun yaşamışlar ve bunlar hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya göre yetiştirme süreci öncesinde ve süreç içerisinde ilk defa uygulanan bir program hakkında yeterince bilgilendirilmeyen paydaşların bu konuda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Aday öğretmen yetiştirme programı kategorisinde belirtilen önerilere ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

*“Danışmanların ve diğer sorumluların program hakkında daha kapsamlı bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (AÖ470)*

“Yetiştirme sürecinin atanılan ilde ve okulda geçirilmesinin hem okulu tanımamıza hem de atandığımız yerin kültürel değerlerini öğrenmemize daha büyük katkı sağlayacaktır.” (AÖ473)

“Bu uygulamanın üniversitede yapılması gerekiyor bence.” (AÖ449)

“Aşırı zaman alıcı raporlar sorun oluşturuyordu. Daha basite indirgenmeli diye düşünüyorum.” (DÖ127)

#### 4.2.2.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlere yönelik belirttikleri önerilere ilişkin görüşleri sınıf içi faaliyetler, danışman öğretmen, okul idaresi ve diğer öneriler olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlere yönelik belirttikleri önerilere ilişkin bulgular Tablo 42’de verilmiştir:

**Tablo 42.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul İçi Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Okul İçi Faaliyetler	Sınıf İçi Faaliyetler	Sınıf içi uygulamalar daha çok olmalı	44	9,0	25	20,4
		Sınıf içi uygulamalar daha çok, gözlem daha az olmalı	44	9,0	2	1,6
		Danışmansız ders anlatımı yapılmalı	35	7,1	5	4,0
		Sınıf içi uygulamalar ve gözlem daha çok olmalı	20	4,1	3	2,4
		Aday öğretmenlerin kendilerine ait sınıfları olmalı	14	2,8	0	,0
		Aday öğretmenlerin öğrenci ile iletişimi-etkileşimi artırılmalı	13	2,6	4	3,2
		Sınıf içi faaliyetlerde aday öğretmenlere daha çok sorumluluk verilmeli	7	1,4	0	,0
		Aday öğretmenler farklı sınıflarda derslere girmeli	6	1,2	2	1,6
		Sınıf içi gözlem daha çok olmalı	0	,0	3	2,4
		Aday öğretmenler farklı okullarda ders uygulaması yapmalı	6	1,2	2	1,6
Danışman Öğretmen	Danışman Öğretmen	Gönüllü danışmanlar seçilmeli	46	9,4	4	3,2
		Daha nitelikli danışmanlar seçilmeli	16	3,2	0	,0
		Danışmanlara ek ders verilmeli	13	2,6	4	3,2
		Danışmanlar değerlendirilmeli	10	2,0	0	,0
		Daha tecrübeli danışmanlar seçilmeli	7	1,4	0	,0
		Aday öğretmen ve danışman etkileşimine daha çok önem/zaman verilmeli	0	,0	8	6,5
		Aday öğretmenlere birden fazla danışman verilmeli	0	,0	2	1,6
Okul İdaresi	Okul İdaresi	İdari günler daha özenli geçmeli	11	2,2	0	,0
		Daha sıkı denetim yapılmalı	13	2,6	0	,0
Diğer Öneriler	Diğer Öneriler	Atanılan okul ile adaylık yapılan okul kademeleri eşit olmalı	8	1,6	0	,0
		Aday öğretmenler sosyal kulüp çalışmalarına katılmalı	7	1,4	0	,0
		Öğretim materyali geliştirme ile ilgili etkinlikler daha çok olmalı gerek	0	,0	6	4,9
		Okulda yapılan çeşitli programlara aday öğretmenler de katılmalı	0	,0	3	2,4
		Atanılan okul ile adaylık yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi benzer olmalı	0	,0	2	1,6

Ölçme aracı geliştirme ile ilgili etkinlikler daha çok olmalı	0	,0	2	1,6
Okul içi faaliyetler daha çok olmalı	0	,0	2	1,6
Aday öğretmenlerin veli ile iletişimine daha çok yer verilmeli	0	,0	2	1,6

Okul içi faaliyetlerde görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok öneride buldukları konular sınıf içi faaliyetler temasında sınıf içi uygulamanın daha çok olması (%9,0); sınıf içi gözlemin daha az olup uygulamanın daha çok olması (%9,0) yönündedir. Görüş bildiren aday öğretmenler danışman öğretmen alt temasında aday öğretmenler gönüllü danışmanların seçilmesini (%9,4), okul idaresi alt temasında idari günlerin daha özenli geçmesini (%2,2) önermişlerdir. Daha sıkı denetim yapılması (%2,6) ve atanılan okul ile adaylık yapılan okul kademelerinin eşit olması (%1,6) aday öğretmenlerin önerileri arasındadır. Atanılan okul kademesi ve adaylık yapılan okul kademesinin aynı olması aday öğretmenin mesleki yeterliklerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlerle ilgili en çok öneride buldukları konular sınıf içi uygulamaların daha çok olması (%20,4) ve aday öğretmen ve danışman etkileşimine daha çok önem/zaman verilmesi (%6,5) ve yönündedir. Tablo 42'den anlaşıldığı gibi, danışman öğretmenler aday öğretmenlerle paylaşımında bulunacakları daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar.

Okul içi faaliyetler kategorisinde belirtilen önerilere ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

*“3 gün ders uygulamasından ziyade hafta da 9 saat yerine daha fazla tecrübe sağlanması açısından çok zaman verilmeli.” (AÖ471)*

*“Danışmanlığın gerçekten gönüllülük esasına dayalı olması gerektiğini düşünüyorum ya da danışmanlara yaptıkları iş karşılığında bir ücret verilse süreç daha sağlıklı işleyebilirdi.” (AÖ442)*

*“Aday öğretmen ve danışman öğretmen arasındaki birebir eğitim etkinlikleri daha fazla olmalı.” (DÖ151)*

#### 4.2.2.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin okul dışı faaliyetlere yönelik belirttikleri önerilere ilişkin görüşleri film izleme-kitap okuma, sosyal etkinlikler ve diğer öneriler olmak üzere üç alt tema halinde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik belirttikleri önerilere ilişkin bulgular Tablo 43'te verilmiştir:

**Tablo 43.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Okul Dışı Faaliyetler	Film İzleme-Kitap Okuma	Film izleme ve kitap okuma etkinlikleri daha çok olmalı	6	1,2	2	1,6
		İl dışı çeşitli gezi ve spor etkinlikleri yapılmalı	15	3,0	0	,0
	Sosyal Etkinlikler	Sosyal etkinlikler ve çevre ziyaretleri daha çok olmalı	11	2,2	3	2,4
		Tiyatro-sinema gibi sanatsal faaliyetler olmalı	6	1,2	0	,0
		Şehir kimliğini tanıma faaliyetleri daha çok olmalı	0	,0	4	3,2
	Diğer Öneriler	Okul dışı faaliyetler daha planlı, programlı yapılmalı	20	4,1	0	,0
		Okul dışı faaliyetler daha çok olmalı	6	1,2	0	,0
		Okul dışı faaliyetler daha az olmalı	0	,0	2	1,6

Aday öğretmenler okul dışı faaliyetler temasında film izleme-kitap okuma etkinliklerinin daha çok olmasını (%1,2) önermişlerdir. Sosyal etkinlikler alt temasında aday öğretmenler en çok il dışı çeşitli spor ve gezi etkinliklerinin yapılması (%3,0) ve sosyal etkinlikler ve çevre ziyaretlerinin daha çok olması (%2,2) konularında öneride bulunmuşlardır. Okul dışı faaliyetlerin daha planlı ve programlı yapılması (%4,1) görüş bildiren aday öğretmenlerin belirttikleri diğer öneriler arasında yer almaktadır.

Danışman öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerde en çok sosyal etkinlikler alt temasında şehir kimliğini tanıma faaliyetlerinin daha çok olması (%3,2) ve sosyal etkinlikler ve çevre ziyaretlerinin daha çok olması (%2,4) konularında öneride bulunmuşlardır.

Okul dışı faaliyetler kategorisinde belirtilen önerilere ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

*“Program planının daha önceden detaylı bir şekilde hazırlanmasını sürecin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.” (AÖ468)*

“Programda bulunan ama yeterince uygulanamayan kültürel faaliyetlerin, gezilerin daha çok yapılmasının aday öğretmenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunacağını düşünüyorum.” (AÖ540)

#### 4.2.2.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik belirttikleri önerilere ilişkin görüşleri seminerler alt temasında ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik belirttikleri önerilere ilişkin bulgular Tablo 44’te verilmiştir:

**Tablo 44.** Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Belirttikleri Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Alt temalara ilişkin kodlar	Aday		Danışman	
			N	%	N	%
Hizmet İçi Eğitimler	Seminerler	Seminerlerin içeriği zenginleştirilmeli	47	9,6	5	4,0
		Seminerler daha yetkin kişiler tarafından verilmeli	34	6,9	6	4,9
		Yaz tatilinde seminer yapılmamalı, seminerler dönem içinde tamamlanmalı	21	4,3	0	,0
		Sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler daha çok olmalı	18	3,6	2	1,6
		Mevzuatla ilgili eğitimler daha çok olmalı	17	3,4	3	2,4
		Atanılan il ile ilgili bilgilendirme yapılmalı	11	2,2	2	1,6
		Yaz seminerleri daha planlı yapılmalı	10	2,0	0	,0
		Seminerler azaltılmalı	8	1,6	3	2,4
		Yaz seminerleri daha kısa zamanda yapılmalı	6	1,2	0	,0
		Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler verilmeli	0	,0	8	6,5
		Seminerler artırılmalı	0	,0	4	3,2
		Atanılan ilin dili, geleneği ve göreneği ile ilgili eğitimler	0	,0	3	2,4
		Aday öğretmenleri mesleki açıdan geliştirici eğitimler daha çok olmalı	0	,0	3	2,4
		Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler olmalı	0	,0	3	2,4
		Etkili iletişim eğitimleri olmalı	0	,0	2	1,6
		Aday öğretmenler deneyimli öğretmenlerle çalıştaylar yapmalı	0	,0	2	1,6

Aday öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili en çok seminerlerin içeriğinin zenginleştirilmesi (%9,6), seminerlerin daha yetkin kişiler tarafından verilmesi (%6,9) ve yaz tatilinde seminer yapılmaması (%4,3) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Görüş bildiren danışman öğretmenler ise eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi (%6,5) ve seminerlerin yetkin kişiler tarafından verilmesi (%4,9) konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Hizmet içi eğitimler kategorisinde belirtilen önerilere ilişkin görüşlerin bazıları şu şekildedir:

*“Seminerlerin daha az saati kapsamasını fakat daha etkili olmasını dilerim.”*  
(AÖ492).

*“Verilecek olan seminer ve kurs başlığı altındaki eğitimlerde rol alan eğitimciler öncelikle bir eğitim verilmeli.”* (AÖ447)

*“Yaz seminerlerinin daha etkili sunulması ve alanında uzman kişiler tarafından sunulması gerekmektedir.”* (DÖ149)





## 5. BÖLÜM

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen veriler ışığında çalışmaya katılan aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkındaki genel görüşleriyle ilgili sonuçlara ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri ile ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilecektir.

#### 5.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aday öğretmenlerin gerçekleştirmeleri öngörülen okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitimler yüksek oranda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular gerçekleştirilen bu etkinliklerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çoğunlukla yüksek düzeyde katkı sağladığını, aynı zamanda danışman öğretmenlerin bu süreç içerisinde aday öğretmenlere çoğunlukla yüksek düzeyde destek olduklarını göstermektedir.

Elde edilen verilere göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerine yönelik görüşleri ve danışman öğretmenlerin danışmanlık görevlerine yönelik görüşleri danışmanlık uygulamasının yüksek düzeyde amacına yönelik yürütüldüğünü göstermektedir. Çalışma bulgularına göre aday öğretmenler çoğunlukla danışman öğretmenlerinin görevlerini gönüllü bir şekilde yaptıklarını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarında elde edilen öğretmen görüşlerine göre aday öğretmenler sorun yaşadıklarında hızlı bir şekilde destek ve bilgi alacakları bir danışmana ihtiyaç duymaktadırlar (Marable, Raimondi, 2007). Zuljan ve Bizjak (2007)'in çalışmaları sonucunda elde ettikleri bulgulara göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamakta ve aday öğretmenlerle iş birliği yapmakta kendilerini yeterli görmemektedirler. Zuljan ve Bizjak'ın elde ettikleri bu veri yapılan bu çalışmanın verisiyle örtüşmemekte, Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmenlerin büyük bir kısmı danışmanlık görevlerini gönüllü bir şekilde

yaptıklarını ve adayların mesleki gelişimlerine büyük oranda katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada görüş bildiren aday öğretmenler danışman öğretmen alt temasında gönüllü danışmanların seçilmesini önermişlerdir. Sacilotto-Vasylenko (2010)'ya göre danışman öğretmenler danışmanlık yapmaları için teşvik edilmeli, böylece görevlerini gönüllü bir şekilde yerine getirmeleri sağlanmalıdır. Danışman öğretmenlere sunulacak olan teşvik, ücret ödenmesi şeklinde olabildiği gibi, iş yükünün azaltılması, sınıf mevcudu az olan sınıflarda görevlendirilmesi, okuldaki ders dışı görevlerden muaf tutulması, yükseköğrenim imkanı tanınması şeklinde de olabilmektedir (Sweeny, 2008). Michigan Eyalet Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar sonucu araştırmacılar duygusal destek, mesleki sosyalleşme ve geleneksel yöntemle yapılan danışmanlık hizmeti dışında bir vizyona sahip olan ve aday öğretmenlerin *öğretmeyi öğrenmeleri* için çaba harcayan danışman öğretmenlere *eğitici danışman* adı verilmiştir (Feiman-Nemser ve diğ., 1999). Eğitici danışman vizyonuna sahip olan danışman öğretmenlerin uzun dönemli öğretmen gelişimi hedefleri vardır. Bu danışman öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle sürekli iletişim içinde bulunarak mevcut kaygıları, soruları ve amaçlarıyla ilgilenirler. Bunların yanı sıra eğitici danışmanlar aday öğretmenlerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için uygun ortam oluşturmak için çaba içerisindedirler (Feiman-Nemser, 2001). Danışman öğretmenlerin bu gibi teşviklerle görevlerini daha gönüllü bir şekilde yapacakları savunulmaktadır.

Yapılan bu çalışmada atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler danışman öğretmenleri ile ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı şekilde atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler okul içi faaliyetler içerisinde gerçekleştirdikleri çeşitli etkinliklerin mesleki yeterliklerine, atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri farklı olan aday öğretmenlere göre daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde atandıkları okul kademeleri ve adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler danışmanlarının, çeşitli etkinliklerde kendilerine daha çok oranda çok yüksek düzeyde destek olduklarını belirtmişlerdir. Atandıkları okul kademeleri ve

adaylıklarını yaptıkları okul kademeleri aynı olan aday öğretmenler hizmet içi eğitimler ile ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Atanılan okul ile adaylık yapılan okul kademelerinin eşit olmaması aday öğretmenlerin belirttikleri sorunlar arasında yer almaktadır, yine aday öğretmenler bu sorunla ilgili öneride bulunmuşlardır. Elde edilen bu veri atanılan okul kademesinin adaylık yapılan okul kademesi ile aynı olmasının yetiştirme programında aday öğretmenler için önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Örneğin ilkokul kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan bir aday öğretmenin ortaokul kademesinde adaylık yaptığı sürece mesleğe dair öğrenebileceklerinin düzeyi tartışmalı bir konudur. Aday öğretmenlerin atandıkları okul kademelerinin ve adaylıklarını yaptıkları okul kademelerinin farklı olması çoğunlukla aday öğretmenlerin kendi branşlarından birer danışmanla çalışamamalarına da neden olmaktadır. Bu yüzden okul kademeleri arasındaki farktan kaynaklı yaşanan sorunların büyük oranda aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin branşlarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan aday öğretmenler okul içi faaliyetlerde çeşitli etkinliklerin mesleki yeterliklerine, branşları danışman öğretmenlerinin branşından farklı olan aday öğretmenlerden daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla aynı olan aday öğretmenler okul içi faaliyetlerde gerçekleştirdikleri çeşitli etkinliklerde danışman öğretmenlerinin, branşları danışman öğretmenlerinin branşlarıyla farklı olan aday öğretmenlerin danışmanlarından daha yüksek oranda çok yüksek düzeyde destek olduklarını belirtmişlerdir. Görüş bildiren danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konu danışman öğretmen alt temasında aday öğretmenlerin ve danışmanlarının branşlarının farklı olmasıdır. Yapılan diğer çalışma sonuçlarında elde edilen öğretmen görüşlerine göre danışman öğretmenle aday öğretmenin branşlarının aynı olması önem taşımaktadır. Aksi halde öğretmenler aradaki farklılıklardan dolayı gerekli desteği alamadıklarını, aynı alandan bir danışmana sahip olmanın daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir (Marable, Raimondi, 2007). Smith ve Ingersoll'un (2004) yaptığı çalışmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin kendi alanlarından birer danışman öğretmenden yardım almaları aday öğretmenlerin mesleği bırakmaları riskini %30 düşürürken, kendi alanlarından farklı bir alandan danışman öğretmenden yardım almaları bu riski %18

düşürmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi aday öğretmenlerin mesleklerine devam etmeleri ve bu mesleğe bağlılık sağlamaları için kendi alanlarından birer danışmana sahip olmaları önem taşımaktadır.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul içi ve okul dışı faaliyetler içerisinde diğer faaliyetlerle kıyaslandığında mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlamayan etkinlikler yaptıkları faaliyetlerle ilgili formları doldurmaları ve gözlemlerini raporlaştırmalarıdır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konu form doldurma konusudur. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin nitel veriler içerisinde formlar alt temasında en çok öneride buldukları konu formların azaltılması yönündedir. Mitchell ve diğerleri (1998) 1998 yılında Kaliforniya Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Programı (BTSA)'nın değerlendirilmesi için çalışmalar yapmış ve bir rapor hazırlamışlardır. Bu raporun bulgularına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler evrak işlerini programın en istenmeyen yönü olarak değerlendirmişlerdir. Mesleki gelişim dosyaları öğretmenlerin çok fazla zamanını aldığı durumlarda gelişim için katkı sağlamayan bir hal almaktadır (Sweeny, 2008).

Bilgilendirme alt temasında aday öğretmenlerin en çok sorun olarak görüş bildirdikleri konu okul idaresinin, danışmanların, MEM'lerin yeterince bilgili olmadıkları yönündedir. Görüş bildiren aday öğretmenler süreçte belirsizliklerin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Görüş bildiren aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirme alt temasında en çok öneride buldukları konu danışman öğretmenlerin ve bütün paydaşların program başlamadan önce bilgilendirilmeleridir. Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkında en çok öneride buldukları konular bilgilendirme alt temasında aday öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeleridir. Matthews'in 2015 yılında yaptığı çalışmanın sonuçları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde görev ve sorumluluklarının farkında olmadıklarını ve program içeriğini tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur.

Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yetiştirme programıyla ilgili belirttikleri görüşleri arasında aday öğretmenlerin atandıkları illerde adaylık yapmaları önerisi bulunmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe atandıkları 2016 yılı Şubat ayında döneminde Türkiye'nin özellikle doğu bölgelerinde yaşanan güvenlik sorunundan dolayı aday öğretmenlere tercih edecekleri illerde adaylık yapmaları hakkı tanınmış, fakat bu çalışmadan elde edilen verilere göre bu uygulamanın aday öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Görüş bildiren aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin bir kısmı atanılan ilde adaylık yapılmasının aday öğretmenin mesleki gelişimi açısından daha olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir.

Aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aday öğretmenlere ve danışman öğretmenlere mesleki paylaşımda bulunabilecekleri ekstra zaman tanınmamıştır. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin birlikte nöbet tuttıkları zaman içerisinde danışmanların aday öğretmenlere destek verebildiği ve birlikte mesleki paylaşımda buldukları söylenebilir. Danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlerle ilgili en çok öneride buldukları konular arasında aday öğretmen ve danışman etkileşimine daha çok önem/zaman verilmesi yer almaktadır. Bu bulgular aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin mesleki paylaşımda bulunmak için birlikte geçirecekleri vakte ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. McCollum (2015) tarafından yapılan bir çalışmada aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında alınan danışman desteğinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Yine Ridley'in (2015) aday öğretmen yetiştirme programına dair aday öğretmenlerin görüşlerini alarak yaptığı çalışmada aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulan aday öğretmenler bu programın eğitici ve faydalı olduğunu fakat danışmanlık uygulamasının yeterince etkili olmadığını, ihtiyaç duydukları kadar danışmanlık yapılmadığını belirtmişlerdir.

Kwolton'un (2015) yaptığı bir çalışmada çalışma grubunda yer alan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, aday öğretmen programlarının daha etkili olabilmesi için sunduğu öneriler; programların kapsamlı olması ve meslek hayatlarının ilk yılı boyunca devam etmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle zorlandıkları konularda (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri vb.) kendilerini geliştirme imkanlarının tanınması, danışman öğretmenlerin gönüllü olan ve bu işe zaman ayırmak isteyen deneyimli

öğretmenler arasından seçilmesi, danışman öğretmenlerin danışmanlık yapma konusunda eğitim almaları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere daha az sorumluluk verilmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ders verecekleri öğrencilerin özenle seçilmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere daha fazla söz hakkı verilmesi ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yansıtıcı düşünme (kendi performanslarını izleyip değerlendirme) imkanının tanınması şeklindedir. Knowlton'un mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirme programlarıyla ilgili sundukları önerilere yönelik elde ettiği bu bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla yüksek oranda benzerlik göstermektedir.

## 5.2. Okul İçi Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar

Danışman öğretmenler okul içi faaliyetler içerisinde aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlayan etkinliğin aday öğretmenlerin ders işlemeleri olduğu görüşündedirler. Yine okul içi faaliyetlerde görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok öneride buldukları konu sınıf içi uygulamanın daha çok olması yönündedir. Aynı şekilde danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetlerle ilgili en çok öneride buldukları konu sınıf içi uygulamaların daha çok olması yönündedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ders gözlemi yapmanın ve gözlemden sonra danışman öğretmenleriyle birlikte gözlemledikleri ders üzerine tartışmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmektedirler (Hall, Johnson ve Browman, 1995; Luft ve Cox, 2001; Williams, Prestage ve Bedward, 2001; akt. Wand ve ark, 2008).

Aday öğretmenler okul içi faaliyetler içerisinde mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlayan etkinliğin danışman öğretmenle birlikte nöbet tutma etkinliği olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul içi faaliyetlerde danışman öğretmenlerin kendilerine en çok destek olduğu etkinlik aday öğretmenlerin kendileriyle birlikte nöbet tutmalarıdır. Yine danışman öğretmenler aday öğretmenlere okul içi faaliyetlerde en çok kendileriyle birlikte nöbet tutmaları konusunda destek olduklarını belirtmişlerdir. Knowlton (2015)'ın yaptığı çalışmada elde edilen bulgularla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin büyük bir kısmının (üçte biri) yeterli danışman desteği almadıkları ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Croffut'un (2015) yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgulara göre birçok aday öğretmen danışman öğretmenlerinden yeterli destek almadıklarını, prosedürleri yerine getirmek amacıyla bir araya geldiklerini

ve bu zamanlarda yapılan etkinliklerin de danışmanlarından gerekli imzaları almakla sınırlı kaldığı ortaya konulmuştur.

Nitel verilerde elde edilen bulgulara göre görüş bildiren aday öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde en çok sorun yaşadıkları konular öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak benimsememeleri, danışmanlarının okuldaki idari personelin kendilerine şahsi işlerini yaptırmaları ve okulda yeterince değer görmediklerini hissetmeleridir. Benizza'nın 2007 yılında yaptığı çalışmanın bulgularına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun motive edilmeye ve iyi ilişkiler kurabilmeye ihtiyaçları vardır. Okulda danışmanlarının ve idari personelin şahsi işlerini yapan ve yeterince değer görmediğini hisseden aday öğretmenlerin mesleğe motive olmaları mümkün olmayacaktır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasında en büyük rol okul yöneticilerine ve danışman öğretmenlere düşmektedir (Wong, 2005). Yöneticiler, aday öğretmenlerin okuldaki diğer çalışanlarla bir araya gelmeleri için fırsatlar yaratmalı, odak grup tartışmaları düzenlemeli ve aday öğretmenlerin sınıflarda gözlem yapmaları için uygun koşulları sağlamalıdır (Marable, Raimondi, 2007).

Görüş bildiren danışman öğretmenlerin okul içi faaliyetler içerisinde en çok sorun olarak gördükleri konu ise okuldaki öğretmen yetersizliğinden dolayı aday öğretmenlere sınıf verilmesidir. Yetiştirme programında aday öğretmenlerin kendilerine ait bir sınıfının olması sürecin gerekliliklerine aykırı bir durumdur. Fakat özellikle öğretmen ihtiyacının olduğu bölgelerde az da olsa aday öğretmenlere kendilerine ait birer sınıf verildiği görülmektedir.

### **5.3. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar**

Katıldıkları okul dışı etkinlikler içerisinde eğitim ve öğretmenlikle alakalı film izleme, kitap okuma, emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş şahısların tecrübelerinden istifade etme ve farklı eğitim kurumları ve okul türleri ile ilgili bilgilendirilme etkinlikleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağladığını belirttikleri etkinlikler arasındadır. Okul dışı faaliyetlerin daha planlı ve programlı yapılması görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok öneride buldukları konudur. Benzer şekilde McCollum (2015) tarafından yapılan bir çalışmada mesleğe

yeni başlayan öğretmenler yetiştirme programının plansız ve düzensiz bir şekilde ilerlediğini, yapılan etkinliklerin faydasız olduğunu belirtmişlerdir.

#### 5.4. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri hizmet içi eğitim konuları *Öğretmenlik Mesleğinin Temel Değerleri ve Etik İlkeleri, Etkili Sınıf Yönetimi, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu* eğitimleri gibi meslekleriyle doğrudan ilişkili mevzuat konularıdır.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet içi eğitimler yükseğe yakın orta düzeyde etkili olmuştur. Hizmet içi eğitimler temasında görüş bildiren aday öğretmenlerin en çok sorun olarak gördükleri konu seminerlerdir. Görüş bildiren aday öğretmenler en çok seminerlerin gereksiz olduğunu düşünmekte, seminerlerin yaz tatilinde yapılıp aday öğretmenlerin yaz tatilinin alınmasını birer sorun olarak görmektedirler. Aynı şekilde görüş bildiren danışman öğretmenler en çok seminerlerin gereksiz olduğu veya çok uzun olduğu görüşündedirler. Aday öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili en çok seminerlerin içeriğinin zenginleştirilmesi, seminerlerin daha yetkin kişiler tarafından verilmesi ve yaz tatilinde seminer yapılmaması konularında önerilerde bulunmuşlardır. Görüş bildiren danışman öğretmenler ise eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi ve seminerlerin yetkin kişiler tarafından verilmesi konularında önerilerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Kidd, Brown ve Fitzallen (2015) tarafından aday öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, mesleki eğitim programlarının uygun olmayan zamanlarda ve ihtiyaçlara cevap vermeyecek şekilde düzenlendiği, bu yüzden yeterince etkili olmadığı ifade edilmiştir. Çalışma bulgularına göre ihtiyaç duyulan konularda hizmet içi eğitimlerin yapılması öğretmenler için büyük fayda sağlamaktadır (Marable, Raimondi, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için sunulan eğitimlerde öğrenme topluluklarının etkili bir araç olduğu literatürde desteklenmektedir (Fresko ve Nasser-Abu Alhija, 2015; Breaux, Wong, 2003).

Hizmet içi eğitimleri verecek eğiticiler seçilirken aşağıda belirtilen unsurlara dikkat edilmesi gerektiği savunulmaktadır (Breaux, Wong, 2003):



- Eğiticilerin sayısı minimum düzeyde olmalıdır,
- Eğiticilerin yetiştirme süreci boyunca aday öğretmenlerle yakın çalışma içerisinde bulunması gerekmektedir,
- Eğiticilerin yetiştirme süreciyle ve öğretimle alakalı ortak bir eğitim felsefesine sahip olmaları gerekmektedir,
- Eğiticilerin aday öğretmenleri motive edecek, etkili öğretmenler arasından seçilmesi gerekmektedir.



## 6. BÖLÜM

### ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen verilere göre uygulayıcılar ve karar alıcılar ile araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Uygulayıcılar ve Karar Alıcılar için Öneriler

- Programın revize edilerek uygulanmasına devam edilmesi önerilmektedir.
- Aday öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin henüz öğretmeyi öğrendikleri göz önünde bulundurularak bu öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirebilmeleri için gerekli ortam ve destek sağlanmalı, aday öğretmenler yeterli düzeyde uygulama ve gözlem yapmaları için teşvik edilmelidirler.
- Öğrencilerin öğrenmeleri doğrudan olarak öğretmenlerinin etkililiğiyle bağlantılıdır. Öğretmenler sınıfı ne kadar etkili yönetirlerse ve kazanımları öğrencilere ne kadar iyi edindirirlerse öğrenci başarısı o kadar yükselir. Okullarda düzenli, tutarlı ve devamlı bir aday öğretmen yetiştirme programı uygulanırsa ve mesleki gelişim sürecine önem verilirse o okuldaki etkili öğretim ve öğrenci başarısı o denli artacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için ellerinden geleni yapmaları, aday öğretmenleri birer meslektaş olarak benimsemeleri gerekmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin aktif oldukları, sürekli eğitime dayalı, tanışma kaynaşma toplantılarını ve etkili danışmanlık hizmetleri gibi çeşitli etkileşimsel etkinlikleri içeren programların oluşturulması, amaca uygun daha etkili bir örgütsel sosyalleşmenin gerçekleşmesine önemli katkılar sağlayacak, aday öğretmenlerin okulda yeterince değer görmediklerini hissetmelerinin önüne geçecektir.
- Danışman öğretmenlerin teşvik edilmesi danışmanların bu görevlerini daha büyük bir motivasyonla yapmalarına ve sonuç olarak daha verimli olmalarına sebep olacaktır. Hiçbir şekilde teşvik edilmeyen danışmanlar emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünecek, ve bir daha bu görevi üstlenmek istemeyeceklerdir. Hatta çevrelerindeki diğer deneyimli öğretmenlere danışmanlık görevinin bu yönünden söz edip, onları da caydırabileceklerdir.

- Danışman öğretmenlere belli bir süre danışmanlık yaptıktan sonra yöneticilik görevi verilebilir. Bu durumda danışman öğretmenler bu kariyer merdiveninde işlerine daha çok motive olurlar ve kendi mesleki gelişimleri için daha çok çabalarlar. Danışmanlık sürecinde iletişim, rehberlik, gözlem ve değerlendirme konularında kendilerini geliştiren danışman öğretmenler kısmi olarak yöneticilik vasfını taşıyacaklardır.
- Birçok okulda aday öğretmenlerle sınıf seviyeleri ve branşları aynı olan nitelikli danışman öğretmenlerin bulunması mümkün olmamaktadır. Aday öğretmenler atandıkları okul kademelerinden farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta, kendilerinininkinden farklı branşlardaki danışmanlarla çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu sorun çoğunlukla kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanmaktadır. Bu sorunun çözümü için yetiştirme sürecinde e-danışmanlık (e-mentoring) hizmetinin sunulması önerilmektedir.
- Danışmanlık uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi için aday öğretmenlerin danışmanlık uygulamasının amaçlarını bilmeleri, gerçekçi beklentiler içerisinde olmaları ve bu süreçte yapmaları gerekenlerle ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla, danışman öğretmenlere bu sorumluluğu almadan önce eğitim programları düzenlenmeli, danışmanlık uygulamalarını nasıl yürütecekleri ile ilgili eğitim verilmeli, aday öğretmenler görev ve sorumluluklarıyla ilgili detaylı ve net bir şekilde bilgilendirilmelidirler.
- Aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde danışman öğretmenlerin de görev ve sorumluluklarını bilmeleri sürecin etkili bir şekilde yürütülmesinde büyük önem taşımaktadır. Danışman öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi ve bu eğitimlerin akademik yıl boyunca devam etmesi faydalı olacaktır. Aksi takdirde aday öğretmen ve danışman öğretmenin karşılıklı fayda sağlayacağı bir ilişki kurmaları zorlaşacaktır. Konuyla ilgili herhangi bir eğitim almayan danışman öğretmenler aday öğretmenlere sadece duygusal destek sağlayabilecek, okul ve çevresiyle ilgili bilgiler verebilecektir.
- Danışman öğretmenlere, bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için programda boş zaman verilmelidir. Bu boş zamanlarda danışman öğretmenler danışmanlık uygulama planlarını yapabilecekler, aday öğretmenleri gözlemleyebilecekler ve geri dönüt verebileceklerdir.

➤ Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin deneyimlerini ve problemlerini paylaşabilecekleri birçok facebook grubu kurulmuştur. Bu gruplarda aday öğretmenler ve danışman öğretmenler deneyimlerinden söz etmekte, karşılaştıkları problemleri paylaşmakta, çözüm önerilerini sunmakta ve kaynak paylaşımı sağlamaktadırlar. Bir çeşit online öğrenme topluluğu olan bu gruplar aday öğretmenlere mesleğe ilk başladıkları andan itibaren ciddi bir sosyal destek sağlamaktadır. Fakat bu öğretmenlerin daha güvenilir ve sorularına daha resmi kanallardan cevap alabilecekleri bir iletişim ortamına ihtiyaç duydukları yadsınamaz bir gerçektir. Bakanlık tarafından geliştirilecek ve aday öğretmenlerin sorularına yetkililerden cevap alabilecekleri resmi bir platform oluşturulması hem aday öğretmenlerin kaygılarını giderecek hem de daha sağlıklı bilgi edinilmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda aday öğretmenlere ve danışman öğretmenlere yönelik bir operatör hattı geliştirilip alan uzmanlarından cevaplar alabilecekleri bir iletişim ağı veya il ve ilçelerde yine aday öğretmenlere yönelik danışma ofislerinin oluşturulması önerilmektedir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aday öğretmenlerin gerçekleştirdikleri her etkinlik için form doldurma etkinliğinin yıl boyunca aday öğretmenleri bunalttığı görülmektedir. Bu durumun önüne geçmek için doldurulan formların haftalık veya aylık olarak doldurulması veya bu formların online ortamda doldurulması önerilmektedir.

➤ Aday öğretmenlerin atandıkları illerden farklı illerde adaylık yapmaları adayların atandıkları ilin koşullarını yetiştirme sürecinde öğrenememelerine sebebiyet vermiştir. Aday öğretmenlerin imkanlar dahilinde yetiştirme sürecinde atandıkları illerde hatta okullarda bulunmaları öğretmenlik yapacakları okulu ve bölgeyi yakından tanımalarına yardımcı olacaktır.

➤ Coğrafi yönden dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenler için online olarak yürütülen eğitim uygulamaları oldukça yararlı olacaktır. Bu uygulama sayesinde il merkezlerinde gerçekleşen hizmet içi eğitimlere uzak ilçe, köy ve kasabalardan katılmak zorunda olan adaylara kolaylık sağlayacaktır. Bu uygulamanın aynı zamanda hizmet içi eğitim kapsamında verilen dersler için de uygulanması hususu değerlendirmeye alınmalıdır. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler yıl boyunca aldıkları eğitimden sonra tatile ihtiyaç duymakta, fakat hizmet içi eğitime katılma

zorunluluğu öğretmenleri yıpratabilmektedir. Aynı şekilde aday öğretmenlerin yıl içerisinde aldıkları hizmet içi eğitimlerin yoğunluğunun azaltılması, bu eğitimlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesini önleyecektir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler konu anlatımı şeklinde değil, öğrenme toplulukları şeklinde yürütülmelidir. Aday öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları, duygularını ve düşüncelerini paylaşmalarına odaklı seminerlerin düzenlenmesi aday öğretmenler için sıkılmadan, aktif bir şekilde katılım sağlayabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Örneğin İsrail’de bu seminerlerde aday öğretmenler bir araya gelip belirli konuları tartışmakta, iş birliği içerisinde çalışma deneyimi kazanmakta, birbirlerine mesleki ve psikolojik destek sağlamakta, özgüvenlerini geliştirmekte ve birbirlerinin deneyimleri yoluyla öğrenmeler gerçekleşmektedir.

➤ Hizmet içi eğitimler verilirken verilen eğitimin ancak ve ancak eğiticiler kadar başarılı olacağı unutulmamalıdır. Öğretmenlere etkili birer öğretmen olmaları için eğitim veriliyorsa bu eğitimleri vere kişilerin yüksek düzeyde etkili öğretmenler olması gerekmektedir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programlarının mesleki ve bireysel yönlerden ihtiyaçlara cevap verici şekilde düzenlenmesi adına program hayata geçirilmeden önce aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir değerlendirme yapılmalı (needs assessment) bu değerlendirme sonucunda adayların mesleki yeterliliklerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları etkinliklere/eğitime yer verilmelidir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programlarının alınan hızlı kararlarla uygulanmış olmaması (plug and play), bütün paydaşların görüşlerine danışılması ve programlar geliştirilirken bölgelerin demografik özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve program içeriğinin ona göre düzenlenmesi önerilmektedir. Yapılacak olan ön değerlendirmeler ile özel olarak odaklanılması gereken alanların belirlenebileceği, belirlenen özel hedeflerin çıktılarının daha kolay kontrol edilebileceği düşünülmektedir.

## 6.2. Araştırmacılar için Öneriler

➤ Uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirmesi sadece aday öğretmenlerden ve danışman öğretmenlerden alınan görüşlerle yapılmış, süre

kısıtlılığından dolayı diğer paydaşların fikirlerine danışılmamıştır. Konuyla alakalı yapılacak olan çalışmalarda aday öğretmenlerin gelişimini gözlemleyen öğrencilerin görüşlerinin alınması önerilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşünün alınması tamamlayıcı bir özellik taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin görüşleri, kısıtlı sayıda yaptıkları gözlemlerle değil, zaman içerisinde oluşan bir deneyim sonucu meydana gelmektedir. Bu yüzden öğrenci görüşleri diğer gözlemcilerin görüşlerinden daha büyük önem taşıyabilmektedir. Ayrıca alanda yapılacak olan çalışmalarda okul yöneticilerinin, deneyimli öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerine danışılması önerilmektedir.

➤ Yapılan çalışmada ülke genelinde uygulanan bir aday öğretmen yetiştirme programı değerlendirilmiştir. Bölgesel farklılıkları bulunan ülkemizde her yerde aynı eğitim programının uygulanmasının ne derece etkili olduğu, bölgelere ve okul tiplerine göre farklı eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyulup duyulmadığı, dezavantajlı bölgelerde daha yoğunlaştırılmış ve daha uzun süreli bir eğitim uygulamasının daha etkili olup olmayacağına odaklanan yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programlarının amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin performansını iyileştirmekse, bu öğretmenlerde gözlenen mesleki gelişimin değerlendirilmesi de programın değerlendirme aşamasının bir parçası olmalıdır. Bir başka deyişle, uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin öğretim becerilerini ne denli etkilediğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Konu ile alakalı yapılacak olan çalışmalarda yetiştirme programı sürecinde aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ne denli geliştiğinin araştırılması önerilmektedir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme programlarının nihai amacı öğrenci başarısını artırmak olduğundan adaylık sürecini tamamlayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını nasıl etkilediğinin araştırılması önerilmektedir.

➤ Aday öğretmen yetiştirme sürecinin daha sağlıklı bir şekilde işlemesi amacıyla sadece uygulama sonrasında değil, aday öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve olası problem alanlarının belirlenmesi amacıyla yıl boyunca en az 4 defa periyodik değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Achinstein, B., Athanases, S. Z. (2010). New teacher induction and mentoring for educational change. İçinde Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second international handbook of educational change*. (23. Baskı). (573-594), Springer Science & Business Media.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M., Leavy, A., Smyth, E., Watson, D. (2015). *Review of the Droichead teacher induction pilot programme*.
- Bezzina, C. (2007). Beginning teachers' perceptions about their induction in Malta. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (260-279), Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Blair-Larsen, S. (1992). A collaborative model for teacher induction. *Education*, 113 (1), 25–31.
- Blomberg, S., Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157-170.
- Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G., König, J. (2015). Teacher change during induction: development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 287-308.
- Bolhuis, S. (2006). Learning in the workplace: New theory and practice in teacher education. İçinde Streuner, J. N. (Ed.). *Work-related learning* (263-282). Hollanda: Springer.
- Breaux, A. L., Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. USA: Harry K. Wong Publications.

- Brock, B. L., Grady, M. L. (2006). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. USA: Corwin Press.
- Burstow, B., Maguire, M. (2014). Disentangling what it means to be a teacher in the twenty-first century: Policy and practice in teachers' continuing professional learning. İçinde McNamara, M., Murray, J., O., Jones (Ed.). *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. (10. Baskı). (103-120). Springer Science & Business Media.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. L. (2010). The university's role in supporting new teacher: Glimpsing the future by examining the past. İçinde Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. (169-186). USA: Rowman & Littlefield Education.
- Caspersen, J. (2015). Teachers' learning activities in the workplace: How does teacher education matter?. *Creative Education*, 6(01), 46-63.
- Corriero, J., Romeo, L. (2011). When mentoring is not enough: A multilayer induction program. İçinde Cohan, A., Honigsfeld, A. (Ed.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (91-100), USA: Rowman & Littlefield Education.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. . (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Dede, Y. ve Demir, S. B. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Croffut, C. D. (2015). *A program evaluation of one system's beginning teacher support program* (Yayımlanmamış doktora tezi). Wingate University, North Carolina, USA.
- Cutler A. B., Alvarez, F., Taylor, S. (2011). Partnership for teacher education. İçinde Earley, P. M., Imig, D. G., Michelli, N. M. (Ed.). *Teacher education policy in the*



*United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations.* (124-153). USA: Routledge.

Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (2012). Teacher education around the World: What can we learn from international practice. İçinde Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices.* (151-169). Routledge.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction.* National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. İçinde Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners.* (15-30). USA: Rowman & Littlefield Education.

Flanagan, J., Fowler, W. J., Jr. (2010). Induction programs effect on beginning teachers' feelings of preparedness and plans to remain in teaching. *Society for Research on Educational Effectiveness.*

Fleener, M. J., Exner, P. D. (2011). Dimensions of teacher education accountability: A Louisiana perspective on value-added. İçinde Earley, P. M., Imig, D. G., Michelli, N. M. (Ed.). *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations.* (26-45). USA: Routledge.

Fletcher, S. H., Strong, M. A. (2009). Full-release and site-based mentoring of new elementary grade teachers: An analysis of changes in student achievement. *The New Educator*, 5, 329-341.

Flores, M. A. (2010). School cultures and organizations and teacher induction. İçinde Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, present, and future research on*

*teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners.* (45-56). USA: Rowman & Littlefield Education.

Fresko, B., Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.

Gilad, E. (2015). 'No one has asked me but I have something to offer': New teachers' experience-based 'ten commandments' designed for optimal induction into school of new teachers. *International Research in Education*, 3(1), 152-165.

Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. İçinde Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices.* (22-43) Routledge.

Gökçe, A. T. (2013a). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 137-156.

Gökçe, A. T. (2013b). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 12(23), 23-42.

<http://oygm.meb.gov.tr>.

<http://tr.urapcenter.org/2016/>

Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.

Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

- Ingersoll, R., Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R., Merrill, L. (2010). Who's teaching our children? *Educational Leadership*, 67(8), 14-20.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., Morberg, A. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. İçinde Tynjälä, P., Stenström, M. L., Saarnivaara, M. (Ed.), *Transitions and transformations in learning and education* (169-186), Springer Science & Business Media.
- Kidd, L., Brown, N., Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 10.
- Knowlton, T. (2015). *A phenomenological study on teacher induction and satisfaction through its influence on teacher attitudes and perceptions*. Lamar University, Texas, USA.
- Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. İçinde Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (98-109). Routledge.
- Li, L. I., Zhang, F. (2015). Beginning teachers' induction in Australia: Characteristics, experience and development trend. *Studies in Sociology of Science*, 6(1), 35.
- Lindgren, U. (2007). Mentoring can make a difference- Some novice teachers' perspectives on mentoring support. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (215-235), Slovenia: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Marable, M. A., Raimondi, S. L. (2007). The role of the mentor and the administrator in teacher induction. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (280-288), Slovenia: University of Ljubljana Faculty of Education.

- Matthews, C. (2015). *Creating space for new teacher voices: Examining mentoring from the perspective of new teacher residents*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, USA.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*,51, 225-245.
- Mayer, D., Peheone, R., Merino, A. N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. İçinde Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (110-129). Routledge.
- McCollum, I. P. (2014). *Beginning teachers' perceptions of a teacher mentoring program*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University, Minnesota, USA.
- McNamara, O., Jones, M., Murray, J., (2014). Framing workplace learning. İçinde McNamara, M., Murray, J., O., Jones (Ed.). *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. (10. Baskı). (1-28). Springer Science & Business Media.
- MEB, (1983). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/116.html>
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Eğitimin bilimsel temelleri ve araştırma yöntemleri. İçinde Memduhoğlu, Yılmaz, K. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (197-225). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Memduhoğlu, H. B. (2016). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (Amaçlar, temel ilkeler ve okul sistemi). Memduhoğlu, Yılmaz, K. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mitchell, D. E., Scott, L. D., Hendrick, I. G., Boyns, D. E. (1998). *The California Beginning Teacher Support and Assessment Program*. Eyalet çapında değerlendirme raporu.
- Moir, E. (2009). Accelerating teacher effectiveness: Lessons learned from two decades of new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Moir, E., Hanson, S. (2008). A learning community for teacher induction. İçinde Samaras, A. P., Freese, A. R., Kosnik, C., Beck, C. (Ed.), *Learning communities in practice* (4. Baskı). (155-164), Springer Science & Business Media.
- Moyer, L. J. (2015). *Teacher induction: A needs based model* (Yayımlanmamış doktora tezi). Morehead State University, Kentucky, USA.
- Murray, J., McNamara, O., Jones, M. (2014). Improving workplace learning in teacher education. İçinde McNamara, M., Murray, J., O., Jones (Ed.). *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. (10. Baskı). (293-315). Springer Science & Business Media.
- Nicholls, G. (2002). Mentoring the art of teaching and learning. İçinde Jarvis, P. (Ed.). *The theory and practice of teaching* (2.Baskı), (135-142). Routledge.
- O'Brien, J., Christie, F., Draper, J. (2007). Induction standards and the assesment of beginner teachers competence: a UK perspective. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (289-308), Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: Tüsiad.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: TED.
- Öztürk, M., Yıldırım, A. (2014). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin Türkiye'deki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.
- Paine, L. W., Schwille, J. R. (2010). Teacher induction in international contexts. İçinde Wang, J., Odell, S. J., Clift, R. T. (Ed.). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. (31-44). USA: Rowman & Littlefield Education.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Ed: Bütün, M., Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi.
- Rees, R. B. (2015). *Beginning teachers' perceptions of their novice year of teaching*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Utah State University, USA.
- Ridley, J. M. (2015). *Induction of the novice teacher in urban schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University, Minneapolis, USA.
- Russell, B. R. (2015). *The effects of coaching novice teachers in an urban middle school environment*. Trevecca Nazarene University, Tennessee, USA.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2010). Improving policy and practice of teacher induction into the profession. İçinde Hudson, B., Zgaga, P., Astrand, B. (Ed.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (121-136), İsveç: Umeå School of Education.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. İçinde Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (1-21). Routledge.

- Smith, T. M., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sweeny, B. W. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program*. (2. Baskı). USA: Corwin Press.
- Tanabe, S. (2007). Professional induction of teachers in Japan. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (180-190), Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2011). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (SEGE-2011)*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/content.aspx?l=7a0b8e4a-dd0f-43b1-880c-e682b9d15cc3&i=548> adresinden elde edildi.
- Wang, J., Odell, S. J., Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.
- Wong, H. K. (2005). *New teacher induction: The foundation for comprehensive, coherent, and sustained professional development*. [http://imoberg.com/files/Unit\\_A\\_ch.\\_3\\_--\\_Breaux\\_Wong\\_excerpt.pdf](http://imoberg.com/files/Unit_A_ch._3_--_Breaux_Wong_excerpt.pdf) adresinden elde edildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 105-111.

Zuljan, M. V., Bizjak, C. (2007). A mentor between supporting and challenging a novice's reflection. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (309-323), Slovenia: University of Ljubljana Faculty of Education.





## EKLER

### Ek 1. Aday Öğretmen Anketi

**Değerli Hocam,**

Bu çalışmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmaya başlanan aday öğretmen yetiştirme programını aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Elde edilen veriler ışığında programın etkili yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenerek çeşitli öneriler sunulması hedeflenmektedir. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecek ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplamak yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hürriyet ALATAŞ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim: hurriyetalatas@gmail.com

#### BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Adaylık sürecinde bulunduğunuz il:.....	Şu anda görev yaptığınız il:.....
Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek	Mezun olduğunuz üniversite:.....
Yaşınız: .....	Mezun olduğunuz fakülte: .....
Branşınız: .....	Mezuniyet Yılıınız: .....
2015-2016 eğitim-öğretim yılında hangi okul kademesinde aday öğretmenlik yaptınız? ( ) Okul öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise	
2016-2017 eğitim-öğretim yılında hangi okul kademesinde öğretmenlik yapıyorsunuz? ( ) Okul öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise	

#### BÖLÜM II: ANKET SORULARI

Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz.

Aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde danışman öğretmeniniz var mıydı? (Bu soruya cevabınız hayır ise anketin geri kalan kısmında danışman öğretmen ile ilgili soruları cevaplamayınız.)	Evet <input type="checkbox"/>	Hayır <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------	--------------------------------

Danışman öğretmeniniz sizinle aynı branşta mı görev yapıyordu?	Evet <input type="checkbox"/>	Hayır <input type="checkbox"/>
--	-------------------------------	--------------------------------

**Aşağıdaki ifadelerden hangisi danışman öğretmeninizi en uygun şekilde niteler?**

- Danışmanlık yapmakta gönülsüzdü ve mesleki yeterliklerimin gelişimine çok fazla katkı sağlayamadı.
- Danışmanlık yapmakta gönülsüzdü fakat mesleki yeterliklerimin gelişimi için çok fazla katkı sağladı.
- Danışmanlık yapmakta gönüllüydü ve mesleki yeterliklerimin gelişimi için çok fazla katkı sağladı.
- Danışmanlık yapmakta gönüllüydü fakat mesleki yeterliklerimin gelişimine çok fazla katkı sağlayamadı.

No	Lütfen aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde danışman öğretmeniniz ile ilgili düşüncelerinizi derecelendiriniz. Danışman öğretmenim;	Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)
1	Aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirilmişti.	1	2	3	4	5
2	Danışmanlık yapmaya hazırlıklıydı.	1	2	3	4	5
3	Kurum kültürü bilincinin önemini faaliyetler boyunca hissettirdi.	1	2	3	4	5
4	Beni bir öğrenciden ziyade bir öğretmen ve meslektaş olarak gördü.	1	2	3	4	5
5	Okul ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptı.	1	2	3	4	5
6	Sınıf ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptı.	1	2	3	4	5
7	Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları okul idaresine bildirdi.	1	2	3	4	5
8	Uygulama yaptığım derslerde performansıyla ilgili düşüncelerini gözlem formuna işledi.	1	2	3	4	5
9	Çalışmalarım ile ilgili yapıcı geri bildirimler verdi.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişimimi sağlayacak kaynaklar önerdi.	1	2	3	4	5
11	Bana şahsi işlerini yaptırdı (Okulda sorumluluğum dışındaki işler, okul dışı işler gibi).	1	2	3	4	5
12	Aramızda ast-üst ilişkisi olduğunu hissettirdi.	1	2	3	4	5
13	Beni ders sırasında sınıfta öğrencilerle yalnız bıraktı.	1	2	3	4	5

No	Lütfen aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde okul içi faaliyetler kapsamında gerçekleştirdiğiniz etkinliklerle ilgili görüşlerinizi derecelendiriniz. Her soruya bağlı iki alt soru bulunmaktadır. Ana soruya verdiğiniz cevap "evet" veya "kısmen" olursa bağlayıcı alt sorularını da cevaplandırınız. <b>Cevabınız "hayır" olursa o soruyla ilgili bağlayıcı iki alt soruyu cevaplandırmadan bir sonraki soruya geçiniz.</b>	Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)
1	Danışman öğretmeninizin derslerini izlediniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
1.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
1.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
2	Ders sonunda izlediğiniz dersin değerlendirmesini yaptınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
2.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
2.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
3	Ders işlediniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
3.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
3.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
4	Ders planı hazırladınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
4.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5

4.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Dersle ilgili etkinlikler planladınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
5.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
5.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Planladığınız etkinlikleri derslerde uyguladınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
6.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
6.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdiniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
7.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
7.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Geliştirdiğiniz materyalleri derslerde kullandınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
8.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
8.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
9.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
9.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdiniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
10.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
10.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>11</b>	Öğrencilere uygulanan akademik başarı sınavlarını değerlendirdiniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
11.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
11.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>12</b>	Ders sonunda işlediğiniz dersin değerlendirmesini yaptınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
12.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
12.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>13</b>	Farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde buldunuz mu?	EVET	KISMEN	HAYIR		
13.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
13.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>14</b>	Davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili bir şekilde ilgilenebildiniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
14.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
14.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>15</b>	Okulda sınıf dışı etkinliklere (kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, zümre toplantıları, veli toplantıları vb) katıldınız mı?	EVET	KISMEN	HAYIR		
15.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
15.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5
<b>16</b>	Okuldaki kurul ve komisyonlar (şube öğretmenler kurulu, kantin denetleme komisyonu vb.) hakkında bilgilendirildiniz mi?	EVET	KISMEN	HAYIR		
16.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5

16.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>17</b>	Okul yerleşkesinde yer alan birim ve bölümlerin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
17.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
17.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>18</b>	Okul içi birimlerdeki toplantılarda aktif görev aldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
18.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
18.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>19</b>	Anma, kutlama, sosyal etkinlik, gezi vb. çalışmalarda görev aldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
19.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
19.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>20</b>	Dönem sonu iş ve işlemlerinde aktif olarak görev aldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
20.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
20.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>21</b>	Danışman öğretmeninizle birlikte nöbet tuttunuz mu?	EVET		KISMEN		HAYIR	
21.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
21.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>22</b>	Gözlemlerinizi raporlaştırdınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
22.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
22.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	
<b>23</b>	Yaptığınız her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyanıza koydunuz mu?	EVET		KISMEN		HAYIR	
23.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
23.2	-Danışman öğretmeniniz bu konuda size ne düzeyde destek oldu?	1	2	3	4	5	

No		Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)	
<b>1</b>	Lütfen aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde okul dışı faaliyetler kapsamında gerçekleştirdiğiniz etkinliklerle ilgili görüşlerinizi derecelendiriniz. Her soruya bağlı alt sorular bulunmaktadır. Ana soruya verdiğiniz cevap "evet" veya "kısmen" olursa bağlayıcı alt soruları da cevaplandırınız. <b>Cevabınız "hayır" olursa o soruyla ilgili bağlayıcı alt soruları cevaplandırmadan bir sonraki soruya geçiniz.</b>						
1.1	Atandığınız il ile ilgili maddî, manevî ve sözel-kültürel değerler, demografik özelliklere ilişkin dosya/sunum hazırladınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
1.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>2</b>	Adaylığınızı yaptığınız şehirdeki müzeler, tarihî eserler, coğrafi mekânlar, ören yerleri, turistik mekânlar vb. kurum ve alanları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
2.2	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>3</b>	Bu mekânların (müzeler, tarihî eserler, coğrafi mekânlar, ören yerleri, turistik mekânlar vb.) yetkilileriyle eğitim öğretim amaçlı iş birliği imkânlarını araştırdınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
3.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	

<b>4</b>	Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi hakkında bilgilendirildiniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
4.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>5</b>	Mülki ve idari amirlerin tecrübelerinden istifade ettiniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
5.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>6</b>	İl veya ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) gibi farklı eğitim kurumları ve okul türlerinin işleyişleri hakkında bilgilendirildiniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
6.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>7</b>	Emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş şahısların tecrübelerinden istifade ettiniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
7.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>8</b>	Topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde çevredeki gönüllü kuruluşları tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
8.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>9</b>	Çevredeki gönüllü kuruluşların gönüllü çalışmalarında görev aldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
9.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>10</b>	Üniversiteler, alanınızla ilgili kuruluşlar, Halk Eğitim Merkezleri, Özel kurumlar ve STK'ların mesleki, sosyal ve kişisel gelişiminize katkı sağlayacak imkânlarını tanımanıza yönelik etkinlikler yapıldı mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
10.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>11</b>	Bilimsel toplantılara (konferans, sempozyum, panel, bildiri ve poster sunma vb.) katıldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
11.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>12</b>	Sanatsal etkinliklere (sergi, tiyatro, sinema, vb.) katıldınız mı?	EVET		KISMEN		HAYIR	
12.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
<b>13</b>	Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okudunuz mu?	EVET		KISMEN		HAYIR	
13.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
13.2	-Hangi kitapları okuduğunuzu yazınız:..... ..... .....						
<b>14</b>	Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili filmler izlediniz mi?	EVET		KISMEN		HAYIR	
14.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	
14.2	-Hangi filmleri izlediğinizi yazınız:..... ..... .....						
<b>15</b>	Yaptığınız her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyanıza koydunuz mu?	EVET		KISMEN		HAYIR	
15.1	-Bu uygulama sizin mesleki yeterliklerinize ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5	

No	Aşağıda hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında alınması gereken eğitim konuları sıralanmıştır. Lütfen belirtilen eğitimlerin mesleki yeterliklerinizi geliştirmenize ne kadar katkı sağladığını derecelendiriniz. <b>Söz konusu eğitimi almadıysanız 'Böyle bir eğitim almadım. (0)' seçeneğini işaretleyiniz.</b>	Böyle bir eğitim almadım. (0)	Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)
1	Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Temelleri ve Misyonu	0	1	2	3	4	5
2	İlham Veren Öğretmenler ve Unutulmayan Öğretmenlik Hatıraları	0	1	2	3	4	5
3	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	0	1	2	3	4	5
4	İnsan ve Değerler	0	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlik Mesleğinin Temel Değerleri ve Etik İlkeleri	0	1	2	3	4	5
6	Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	0	1	2	3	4	5
7	Örnek Uygulamalarla Etkili İletişim Becerileri	0	1	2	3	4	5
8	Etkili Sınıf Yönetimi	0	1	2	3	4	5
9	Millî Eğitim Sistemi ve Öğretmenlik	0	1	2	3	4	5
10	Millî Eğitimde Elektronik Uygulamalar	0	1	2	3	4	5
11	Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG)	0	1	2	3	4	5
12	Medeniyetimizin Analizi (Dünü, Bugünü ve Geleceği)	0	1	2	3	4	5
13	Uluslararası Bağlamda Eğitim Alanında Gelişmeler	0	1	2	3	4	5
14	Uluslararası Kuruluşlar ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları	0	1	2	3	4	5
15	Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	0	1	2	3	4	5
16	Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Örnek Projeler	0	1	2	3	4	5
17	Bağımlılıklar ve Rehberlik Faaliyetleri	0	1	2	3	4	5
18	Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Medya Kullanımı	0	1	2	3	4	5
19	Örnek Vakalarla Eğitim Sürecinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	0	1	2	3	4	5
20	Öğrenen Okul; Sosyal Kültürel Etkinlikler ve Eğitim Sürecine Etkileri, İyi Örnekler	0	1	2	3	4	5
21	657 sayılı Devlet Memurları Kanunu	0	1	2	3	4	5
22	4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun	0	1	2	3	4	5
23	1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu	0	1	2	3	4	5
24	652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	0	1	2	3	4	5
25	5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu	0	1	2	3	4	5
26	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu	0	1	2	3	4	5
27	Görevin Gerektirdiği Diğer Mevzuat	0	1	2	3	4	5

**BÖLÜM III: AÇIK UÇLU SORULAR**

Lütfen aşağıdaki açık uçlu soruları cevaplayınız.

1. Aday öğretmen yetiştirme programında geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
2. Aday öğretmen yetiştirme programında bulunmasının gerekli olmadığını düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
3. Aday öğretmen yetiştirme programında bulunmayan, eklenmesinin faydalı olduğunu düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
4. Aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili gözlemlediğiniz sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtiniz.

## Ek 2. Danışman Öğretmen Anketi

### Değerli Hocam,

Bu çalışmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmaya başlanan aday öğretmen yetiştirme programını danışman öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Elde edilen veriler ışığında programın etkili yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenerek çeşitli öneriler sunulması hedeflenmektedir. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecek ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplamak yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür ederim.

İletişim: hurriyetalatas@gmail.com

Arş. Gör. Hürriyet ALATAŞ  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Danışmanlık görevinde bulunduğunuz il:.....	
Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek	Mezun olduğunuz üniversite:.....
Yaşınız: .....	Mezun olduğunuz fakülte: .....
Branşınız: .....	Mezuniyet Yılıınız: .....
Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: ..... yıl.	Danışman olarak seçilme sebebiniz:..... .....
2015 2016 eğitim-öğretim yılında hangi okul kademesinde görev yaptınız?	( ) Okul öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
2016 2017 eğitim-öğretim yılında aday öğretmeniniz hangi okul kademesinde öğretmenlik yapacak?	( ) Okul öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

### BÖLÜM II: ANKET SORULARI

Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz.

Aday öğretmeniniz sizinle aynı branşta mı görev yapıyordu?	Evet <input type="checkbox"/>	Hayır <input type="checkbox"/>
--	-------------------------------	--------------------------------

Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir danışman öğretmen olarak sizi en uygun şekilde niteler?

- Danışmanlık yapmakta gönülsüzdüm ve aday öğretmenimin mesleki yeterliklerinin gelişimine çok fazla katkı sağlayamadım.
- Danışmanlık yapmakta gönülsüzdüm fakat aday öğretmenimin mesleki yeterliklerinin gelişimine çok fazla katkı sağladım.
- Danışmanlık yapmakta gönüllüydüm ve aday öğretmenimin mesleki yeterliklerinin gelişimine çok fazla katkı sağladım.
- Danışmanlık yapmakta gönüllüydüm fakat aday öğretmenimin mesleki yeterliklerinin gelişimine çok fazla katkı sağlayamadım.

No	Lütfen aday öğretmen yetiştirme programı süreci ile ilgili düşüncelerinizi derecelendiriniz.	Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)
1	Aday öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirildim.	1	2	3	4	5
2	Danışmanlık yapmaya hazırlıyıldım.	1	2	3	4	5



3	Kurum kültürü bilincinin önemini aday öğretmenime faaliyetler boyunca hissettirdim.	1	2	3	4	5
4	Aday öğretmenimi bir öğrenciden ziyade bir öğretmen ve meslektaş olarak gördüm.	1	2	3	4	5
5	Aday öğretmenime okul ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptım.	1	2	3	4	5
6	Aday öğretmenime sınıf ortamıyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptım.	1	2	3	4	5
7	Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları okul idaresine bildirdim.	1	2	3	4	5
8	Uygulama yaptığı derslerde aday öğretmenimin performansı ile ilgili düşüncelerimi gözlem formuna işledim.	1	2	3	4	5
9	Aday öğretmenime çalışmalarını ile ilgili yapıcı geri bildirimler verdim.	1	2	3	4	5
10	Aday öğretmenime mesleki gelişimini sağlayacak kaynaklar önerdim.	1	2	3	4	5
11	Aday öğretmenime şahsi işlerimi yaptırdım (Okulda sorumluluğu dışındaki işler, okul dışı işler gibi).	1	2	3	4	5
12	Aday öğretmenime aramızda ast-üst ilişkisi olduğunu hissettirdim.	1	2	3	4	5
13	Aday öğretmenimi ders sırasında sınıfta öğrencilerle yalnız bıraktım.	1	2	3	4	5

No	Lütfen aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde okul içi faaliyetler kapsamında aday öğretmeninizin gerçekleştirdiği etkinliklerle ilgili görüşlerinizi derecelendiriniz. Her soruya bağlı iki alt soru bulunmaktadır. Ana soruya verdiğiniz cevap "evet" veya "kısmen" olursa bağlayıcı alt sorularını da cevaplandırınız. <b>Cevabınız "hayır" olursa o soruyla ilgili bağlayıcı iki alt soruyu cevaplandırmadan bir sonraki soruya geçiniz.</b>	Hiç (1)	Düşük düzeyde (2)	Orta düzeyde (3)	Yüksek düzeyde (4)	Çok yüksek düzeyde (5)
<b>1</b>	Aday öğretmeniniz derslerinizi izledi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR	
1.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
1.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Aday öğretmeniniz ders sonunda izlediği dersin değerlendirmesini yaptı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
2.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
2.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Aday öğretmeniniz ders işledi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR	
3.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
3.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Aday öğretmeniniz ders planı hazırladı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
4.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
4.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5

<b>5</b>	Aday öğretmeniniz dersle ilgili etkinlikler planladı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
5.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
5.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Aday öğretmeniniz planladığı etkinlikleri derslerde uyguladı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
6.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
6.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Aday öğretmeniniz dersle ilgili uygun öğretim materyali geliştirdi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR	
7.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
7.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Aday öğretmeniniz geliştirdiği materyalleri derslerde kullandı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
8.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
8.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Aday öğretmeniniz öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
9.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
9.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Aday öğretmeniniz dersle ilgili uygun ölçme araçları geliştirdi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR	
10.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
10.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>11</b>	Aday öğretmeniniz öğrencilere uygulanan akademik başarı sınavlarını değerlendirdi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR	
11.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
11.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>12</b>	Aday öğretmeniniz ders sonunda işlediği dersin değerlendirmesini yaptı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR	
12.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
12.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>13</b>	Aday öğretmeniniz farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde de gözlemlerde bulundu mu?	EVET		KISMEN	HAYIR	
13.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
13.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5
<b>14</b>	Aday öğretmeniniz davranış bozukluğu olan öğrencilerle ya da disiplin problemleri ile etkili	EVET		KISMEN	HAYIR	

	bir şekilde ilgilenebildi mi?				
14.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
14.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>15</b>	Aday öğretmeniniz okulda sınıf dışı etkinliklere (Kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, zümre toplantıları, veli toplantıları vb) katıldı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR
15.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
15.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>16</b>	Aday öğretmeniniz okuldaki kurul ve komisyonlar (şube öğretmenler kurulu, kantin denetleme komisyonu vb.) hakkında bilgilendirildi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR
16.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
16.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>17</b>	Aday öğretmeniniz okul yerleşkesinde yer alan birim ve bölümlerin işleyişleri hakkında bilgilendirildi mi?	EVET		KISMEN	HAYIR
17.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
17.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>18</b>	Aday öğretmeniniz okul içi birimlerdeki toplantılarda aktif görev aldı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR
18.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
18.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>19</b>	Aday öğretmeniniz anma, kutlama, sosyal etkinlik, gezi vb. çalışmalarda görev aldı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR
19.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
19.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>20</b>	Aday öğretmeniniz dönem sonu iş ve işlemlerinde aktif olarak görev aldı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR
20.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
20.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>21</b>	Aday öğretmeninizle birlikte nöbet tuttunuz mu?	EVET		KISMEN	HAYIR
21.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
21.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4 5
<b>22</b>	Aday öğretmeniniz gözlemlerini raporlaştırdı mı?	EVET		KISMEN	HAYIR
22.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4 5
22.2	- Aday öğretmenimize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek	1	2	3	4 5


	oldunuz?					
<b>23</b>	Aday öğretmeniniz yaptığı her tür faaliyetle ilgili formu doldurup dosyasına koydu mu?	EVET		KISMEN	HAYIR	
23.1	-Bu uygulama aday öğretmeninizin mesleki yeterliklerine ne düzeyde katkı sağladı?	1	2	3	4	5
23.2	- Aday öğretmeninize danışman öğretmeni olarak bu konuda ne düzeyde destek oldunuz?	1	2	3	4	5

### BÖLÜM III: AÇIK UÇLU SORULAR

Lütfen aşağıdaki açık uçlu soruları cevaplayınız.

- Aday öğretmen yetiştirme programında geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
- Aday öğretmen yetiştirme programında bulunmasının gerekli olmadığını düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
- Aday öğretmen yetiştirme programında bulunmayan, eklenmesinin faydalı olduğunu düşündüğünüz etkinlikler/konular nelerdir?
- Aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili gözlemediğiniz sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtiniz.

## Ek 3. Etik Kurul Onayı

	<p><b>T.C.</b>  <b>YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b>  <b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK</b>  <b>KURUL BAŞKANLIĞI</b></p> <p><b>ETİK KURUL KARARLARI</b></p>
<p><b>TOPLANTI TARİHİ: 22.11.2016</b>  <b>OTURUM SAYISI: 2016/05</b>  <b>TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 02</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Sayfa: 1/1</b></p>	

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 22.11.2016 tarihinde saat 13.00' da Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yönetim Kurulu toplantı salonunda Prof. Dr. Zeki TAŞTAN başkanlığında yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki kararı almıştır:

**KARAR NO 2.** 19/10/2016 tarih ve E.64121 sayı ile kurulumuza başvuru olan Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hürriyet ALATAŞ' ın tez çalışmasında kişilere uygulanacak ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

**e-imzalıdır**

Prof. Dr. Zeki TAŞTAN  
 Etik Kurulu Başkanı

## Ek 4. Anket Uygulama İzinleri



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353/480.99 E 159888  
Konu : Anket Uygulama Onayı

04.01.2017

İL MAKAMINA

İlgi :Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün 19.02.2016 tarih ve E.18594 sayılı yaz.

İlgi yazı ekinde gönderilen anketin, müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket Araştırma ve İnceleme, Başvuruları Değerlendirme Komisyonunun" 02.01.2017 tarih ve 01 nolu karar sayısında belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Metin ERMİŞ  
Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun Görüşle arz ederim.  
Orhan BEDİR  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

O L U R  
04.01.2017

Kıyasettin KİREKİN  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

A Gazi Mah.. 65040/VAN  
Elektronik Ağ:http://van.meb.gov.tr  
e-posta: vanmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: B.AYDIN Şef.  
Tel: (0 432) 222 41 62-67  
Faks: (0 432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden af4d-5870-3874-8804-4a47 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYON KARARI**

Karar Sayısı: 2017/01

02/01/2017

<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	Hürriyet ALATAŞ ( Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)
<b>Kurumu / Üniversitesi</b>	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
<b>Araştırma yapılacak iller</b>	Van
<b>Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi</b>	İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Atanan Aday Öğretmenler
<b>Tezin konusu</b>	Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesine atanan aday öğretmenlere ve danışman öğretmenlere anket uygulması
<b>Üniversite / Kurum onayı</b>	Var
<b>Araştırma/proje/ödev/ tez önerisi</b>	Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin yapılması.
<b>Veri toplama araçları</b>	Aday ve danışman öğretmen değerlendirme anketi. 3 Bölümden oluşmaktadır. Anketlerde herhangi bir isim ya da kişiyi tanıttacak bir numara istenmemektedir. Sorular Likert Ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır.
<b>Görüş istenilecek Birim/Birimler</b>	Görüş istenmeyecektir.
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
<p>Komisionumuzca yapılan inceleme sonucunda; komisionumuz, araştırma öneri ve veri toplama araçlarında; Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu ile millî ve manevî değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal edici, cinsiyet, din ve ırk ayrımını körükleyici, belli politik yaklaşımları destekleyici, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nce suç kabul edilen hususları içeren, kişilik ve aile mahremiyetini ifşa edici sorular, ifadeler, resimler ve simgeler bulunmadığından; sözkonusu veri toplama talebinin uygulanmasında <b>gönüllüğün esas alınması</b>, elde edilen verilerin başvuru amacı dışında herhangi bir yerde, basılı yada görsel medyada kullanılmaması, <b>Müdürlüğümüzce istenmesi halinde sonuçların paylaşılması</b>, veri toplama sürecine katılacak öğretmenlerin önceden bilgilendirilmesi, okullarda yapılacak çalışmalar için ilgili okul müdürlüğünün en az 3 gün önce bilgilendirilmesi, ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kala ilgili tez çalışmasının sonlandırılması gibi hususlara da dikkat edilmesi durumunda <b>olumlu değerlendirmiştir.</b></p>	
Komision kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

**KOMİSYON**

  
**Komision Başkanı**  
Metin ERMIŞ  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

  
**Üye**  
Şahin ÖZEL  
Okul Müdürü

  
**Üye**  
Erkan KUTUR  
Öğretmeni

  
**Üye**  
M. Emin FIRAT  
Öğretmen