T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARININ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Osman BAKAY

ANKARA-2006

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARININ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Osman BAKAY

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

ANKARA-2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Osman BAKAY'A ait, " Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği) adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Galip YÜKSEL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sabri ÇELİK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

ÖNSÖZ

ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARININ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

Ülkemizde, eğitim-öğretim faaliyetleri örgün olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülmektedir. Eğitimin niteliği ve gelişmesi, büyük ölçüde, öğretmenin niteliğine ve yeterliğine bağlıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda göreve yeni başlayan (aday) öğretmenler geleceğin öğretmenleridirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi; hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle sağlanmaktadır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında okul müdürü, danışman öğretmenler ve diğer öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aday-danışman ilişkisi , adayların mesleki yaşantılarının geleceğini şekillendirecektir. Bu aşamada adayların, iyi bir yetiştiriciye sahip olmaları önemlidir.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamaların formaliteye dönüştüğü bilinen bir gerçektir. Bu durum ise eğitim sistemimizin geleceği ile ilgili çeşitli tehlikeler taşımaktadır. Çünkü aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemimizin gelecekte ihtiyaç duyacağı kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın tamamlanmasında, pek çok kişinin yardım ve desteğini aldım. Her türlü desteğinden dolayı eşime, böyle bir konuda tez çalışması yapmamı sağlayan, görüş, öneri ve desteklerinden dolayı tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ'a teşekkür ediyorum. Jüriye katılan hocalarıma ve adını burada sayamadığım, emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Osman BAKAY

Ankara-2006

ÖZET

ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARININ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

Bakay, Osman
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ
Temmuz – 2006

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyip mevcut durumu saptamak sonra da çeşitli çıkarımlarda ve önerilerde bulunmaktır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Geliştirilen anket, Balıkesir İli'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anket formunun incelenmesi amacıyla yapılan pilot çalışmada aday öğretmenlerden 50 tanesi ile görüşülerek anket formunda gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. Kalan 278 öğretmenin 203 tanesi ile hazırlanan asıl anket uygulanmıştır. Buna göre tam sayım olarak yapılması planlanan çalışmada hedef kitleye ulaşma oranı %73'tür.

Anket aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programında çözümlenmiştir. Verilerin analizi için; aday öğretmenlerle, danışman öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bulgular için tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin algılarına göre, danışmanlarının yeterlik düzeyleri şu şekilde gerçekleşmiştir: Derse Hazırlık ve Planlama, 3.38; Rehberlik, 3.33; Değerlendirme, 3.22; Dersin İşlenişi, 3.18; Mevzuat Bilgisi, 2.95.

Aday öğretmenlere göre, danışman öğretmenlerin Derse Hazırlık ve Planlama, Dersin İşlenişi, Rehberlik, Mevzuat Bilgisi, Değerlendirme konularında yeterli bulunmaları bir bütün olarak algılanmaktadır. Çünkü tüm değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Sonuç olarak adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyleri düşük seviyededir, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasında çeşitli aksaklıklar-sorunlar vardır. Araştırmada bu konulara ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the perception of the sufficiency of the mentors of teacher trainees and to establish the existing circumstances and to make suggestions according to the inferences about the subject.

A questionnaire which is developed by the researcher was used to collect data. The questionnaire was applied to the teachers who began their first year of teaching in 2004-2005. During a specific study which was made to examine the form of the questionnaire, 50 of the teacher trainees were met and the necessary corrections were made. And the questionnaire was applied to the remaining 203 of 278 trainees. According to these results the 73 % of teacher trainees has been met in total.

The data which are collected by the researcher was analyzed with SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) programme. The methods which are used to analyze the data are; Frequencies, percentages, average and Standard Deviance of defining statistics for the results that are from the personal characteristics of mentors and teacher trainees,

And the "Bonferroni Multiple Comparison Test" was applied to find the group which causes this difference, According to the perception of the teacher trainees, the sufficiency level of the mentors is as; Preparation for the lesson and planning: 3.38, Guidance: 3.32, Evaluation: 3.22, Teaching: 3.18, Knowledge of the regulations: 2.95

The sufficiency of the mentors according to the trainees in terms of Lesson Preparation and Planning, Teaching, Guidance, knowledge of Regulations, Evaluation is perceived as a whole because there is a statistically meaningful relationship between all of the variables.

As a result, the level of mentors' sufficiency according to their trainees is low, and there are various problems about the training of prospective teachers. Various suggestions for these matters are presented in this research.

KISALTMALAR CETVELİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
DMK	Devlet Memurları Kanunu
İKY	İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MED	Milli Eğitim Dergisi
MEŞ	Milli Eğitim Şurası
RG	Resmi Gazete
s.	Sayfa
S.	Sayı
TD	Tebliğler Dergisi
TODAI	Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ……i

ÖNSÖZ……...……ii

ÖZET ……...…….iii

ABSTRACT…….…....iv

KISALTMALAR CETVELİ…….....v

İÇİNDEKİLER …….....vi

TABLOLAR CETVELİ……..…..ix

BÖLÜM-I ……..1

GİRİŞ ……...……..1

Problem Durumu …….....1

Problem Cümlesi ……....7

Alt Problemler …….……..7

Araştırmanın Amacı ……...8

Araştırmanın Önemi …….....9

Varsayımlar …….....10

Sınırlılıklar ……...…….....10

Tanımlar ……...…10

BÖLÜM-II ……...12

KAVRAMSAL ÇERÇEVE …….....12

Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ……...…….....12

Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimi ……..…15

Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi ……..…….16

İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitimi ……..…….....17

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi ……..….....20

Öğretmen Eğitimindeki Son Düzenleme ……...….22

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi ……..……..22

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimini Gerektiren Nedenler …….....24

Yeni Öğretmenlerin Problemleri …….....25

Adaylık Eğitimi Kavramı …….....32

Adaylık Eğitiminin Amaçları……...…….34

Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi……..……..34

Adaylık Konusundaki Son Yasal Düzenlemeler ……...…….....36

Temel Eğitim ……..……..37

Hazırlayıcı Eğitim ……..……..…....38

Uygulamalı Eğitim ……..…….……38

Türkiye'de Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi ……...……..41

Adaylığın Kaldırılması ……...……..45

Yurtdışında Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi ……..…….....45

Almanya ……..….....46

Fransa …….....47

İngiltere ……..….....48

Avusturya ……...……..49

İtalya ……...……..49

Japonya ……...…….....50

Amerika Birleşik Devletleri ……...……..51

Yetiştiricilik Sürecinin Yararları ……...……...53

Etkili Yetiştiricilerin Özellikleri ……..……..57

Aday Öğretmen-Danışman Öğretmen İlişkisi …….....65

İLGİLİARAŞTIRMALAR……...……76

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……...……...76

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……...……79

BÖLÜM-III ……...……..…….82

YÖNTEM ...…….....82

Araştırma Modeli ……...……..82

Evren ve Örneklem ……...…….....82

Veri Toplama Yöntemi ……..……..83

Anket Formları ……...…….…….83

Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları ……...…….……..84

Araştırmada Kullanılan İstatistikler ……...……..86

BÖLÜM-IV ……..……...…….....88

BULGULAR ve YORUM……...…….....88

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar……..……...88

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar……..…….....97

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar……...……...104

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar……...……111

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar……...……118

Danışman Öğretmenlerin Yeterlikleri Arasındaki
Farklılıklar…….……..124

Danışman Öğretmenlerin Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi…….....134

BÖLÜM-V …….....137

SONUÇ ve ÖNERİLER ……...…….....137

Sonuçlar ……...…….....137

Öneriler ……..……143

KAYNAKÇA ……...……..146

EKLER ……...…….....150

Araştırma Anketi……...……..151

Araştırma İçin Alınan İzinler ……...……..157

TABLOLAR CETVELİ

Tablo-1. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Süreci …….....73

Tablo-2. Derse Hazırlık Ve Planlama Alanına Ait Bulgulara İlişkin İstatistikler …….....89

Tablo-3 T-testi Sonuçlarının İncelenmesi ….…….…….....91

Tablo-4. Mesleki Kıdem Değişkeni Anova Testi Sonuçları ……....92

Tablo-5. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları ……..... 93

Tablo-6. Farklı Branş Değişkeni T-testi Sonuçları …….…….....94

Tablo-7. Branş Değişkeni T-testi Sonuçları ……..…….....95

Tablo-8. Görüşme Sıklığı Anova Testi Sonuçları …….…….……..96

Tablo-9. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları …….....97

Tablo-10. Dersin İşlenişi İle İlgili Algılara Ait İstatistikler ……98

Tablo-11. T-testi Sonuçları …….….....99

Tablo-12. Mesleki Kıdem değişkeni Anova testi Sonuçları …….....100

Tablo-13. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları ……...101

Tablo-14. Branş Değişkeni t-testi Sonuçları …….…….....102

Tablo-15. Aday-Danışman Branşı T-Testi Sonuçları 102

Tablo 16. Görüşme Sıklığı Anova Testi Sonuçları …….……...103

Tablo-17. Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Rehberlik Alanına İlişkin Algılarına ait istatistikler …….…….....104

Tablo-18. T-testi Sonuçları …….106

Tablo-19. Anova Testi Sonuçları …….…….....107

Tablo 20. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları ……...108

Tablo-21. Farklı Branş T-testi Sonuçları ……..…..……109

Tablo-22. T-testi Sonuçları …….109

Tablo-23. Görüşme Sıklığı Değişkeni Anova Testi Sonuçları ….....110

Tablo-24. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları ……..111

Tablo-25. Mevzuat Bilgisi İle İlgili İfadelerin İstatistikleri …….....112

Tablo-26. Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre
Danışman Öğretmeni Mevzuat Bilgisi Konusunda
Yeterli Bulmalarına Göre Farklılık Değerleri …….……...113

Tablo-27. Anova Testi sonuçları ……...……114

Tablo-28. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi ……..115

Tablo-29. T-testi Sonuçları ……116

Tablo-30. T-testi Sonuçları …….....117

Tablo-31. Anova testi Sonuçları …….....117

Tablo-32. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ……...118

Tablo-33. Değerlendirme İle ilgili İfadelere Ait İstatistikler …….....119

Tablo-34. T-testi Sonuçları …….120

Tablo-35. Anova Testi Sonuçları ……...120

Tablo-36. Mesleki Kıdeme Göre Gruplar Arasında
Değerlendirme Konusu İle İlgili
Açısından Farklılıklar …….……..……..121

Tablo-37. Aday Öğretmenlerin Branşlarına Göre
Danışman Öğretmeni Değerlendirme Konularında
Yeterli Bulmalarına Göre Farklılık İstatistikler ……..……..122

Tablo-38.T-testi
Sonuçları…….....123

Tablo-39. Anova Testi Sonuçları ……...123

Tablo-40. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi ……...124

Tablo-41. Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre
Danışmanlarının Yeterlik Alanları Arasında Farklılık …….……..125

Tablo-42. Aday Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yeterlik Konularında
Yeterli Bulmalarına Göre
Farklılık……...126

Tablo-43. Aday Öğretmenlerin Yeterlik Alanları Konusunda Danışman Öğretmenini Yeterli Bulmalarına Göre Farklılık İstatistikleri …….....127

Tablo-44. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları …….……..128

Tablo-45. Görüşme Sıklığına Göre Farklılık İstatistikleri ……..……..132

Tablo-46. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ……...133

Tablo-47. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları …….134

Tablo-48. Araştırmaya Katılan Aday Öğretmenlerin
Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular …….135

Tablo-49. Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının
Yeterliklerine İlişkin Algıları ……..137

BÖLÜM – I

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bugün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda kalkınmanın en büyük etkenlerinden biri olarak görülen eğitim (Öztürk, 1996:1), en yalın biçimiyle 'bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci' (Ertürk, 1982:12) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin birey ve toplum hayatını değiştirmede etkili olması, onun kendinden beklenen işlevleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile olanaklıdır (Kaya, 1989:2). Örgütlenmiş bütün toplumsal etkinlikler içinde eğitim, insanın mutlak olarak en önemli olduğu alandır. Eğitimde en önemli olan insan öğesi ise öğretmendir (Kaya, 1984:384).

Eğitim, insanlığın tarihiyle başlar. Başlangıçta örgün olmayan eğitim zamanla okullarda devlet eliyle örgün olarak yürütülmeye başlanmıştır. Uzmanlaşmanın ileri boyutlara ulaşması sonucu, günümüzde öğretmenlik bir uzmanlık alanı olmuştur. Toplumlar öğretmen eğitimi üzerinde önemle durmaktadırlar.

Eğitim, insan ve toplumun geliştirilmesi için vazgeçilmez bir hizmet ve önemli bir yatırımdır. Eğitimin niteliği ve geliştirilmesi, büyük ölçüde, eğitim kadrosunun niteliğine ve yeterliğine bağlıdır. Eğitim teknolojisinde kaydedilen gelişmeler, öğretmenlerin verimliliğini ve etki derecesini yükseltir, ancak hiçbir araç ya da yöntem, öğretmenin yerini alamaz (MEB 1992:84).

Öyleyse eğitim yoluyla düşünce üretecek kişileri yetiştirme zorunluluğu Türkiye'nin en önemli gereksinimidir. Çünkü, değişen ve gelişen çağda, karmaşık örüntüler, öğretmenin görevini zorlaştırmakta, bu nedenle çok nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Aydın, 1993:27).

Çağdaş bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretmen eğitiminde izlenen yaklaşım ve yöntemlerin sürekli olarak gelişmeye açık tutulmasını zorunlu kılmaktadır. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği ve katlanarak arttığı çağımızda, öğretmenin bilgi aktarıcı olarak değil, kişiliği geliştirmek ve eğitim sürecine tüm ilgilerle birlikte katılacak temel unsur olma bilinci ve toplumun özelliklerini, öğretmenlik mesleğinin inceliğini bilen, insan sevgisi ve meslek heyecanı ile dolu, hoşgörülü, bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne ve yaratıcı bir dinamizme sahip kişi olarak yetiştirilmesi gerektiği (Ataünal, 1987:207-208) ifade edilmektedir.

Aynı zamanda eğitim kurumları tüm bu gelişme ve değişmelerden en çok etkilenen kurumlardan biridir. Eğitimin en temel öğesi öğretmendir. Öğretmenin niteliği eğitimin de niteliğini belirlemektedir. En mükemmel eğitim programları, okullar, araçlar, yöntem ve teknikler kullanılsın, bunları birleştirip sunacak öğretmen istenilen niteliklere sahip değilse, ortaya çıkan ürün de, en iyi malzemeyle pişirilmiş tatsız bir yemeğe benzeyecektir. (Kale, 1999:376). Bu nedenle, öğretmen eğitimi konusu geçmişten günümüze kadar önemini korumuş ve üzerinde tartışılmış bir konu olmuştur.

Uygar toplumların en önemli kaynağı insan öğesidir. Toplumlar, eğitilmiş insan gücü oranında kalkınmalarına hız verebilmektedir. Eğitilmiş insan gücü tartışılırken şüphesiz ilk akla gelen öğretmen yetiştirmedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen yetiştirme programlarının, hedefleri (içerik), eğitim durumları (süreçleri), ölçme ve değerlendirme yönünden incelenmesi gerekmektedir.

Eğitimin, toplumdaki sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı sağlaması her şeyden önce öğretmenin iyi yetişmiş olmasına bağlıdır. Öğretmen, okul sınırları içinde öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarını düzenleyicisi olarak görev yaparken toplumsal çevre için ise değişim ajanı olma rolünü gerçekleştirir. Öğretmen, toplumsal çevrede bir sosyal yabancı olma ve aynı zamanda değişim ajanı olma gibi bir paradoks içindedir

(Açıkgöz, 1996:90; Bursalıoğlu, 1991:42; Tezcan, 1996:314-328; Morris, 1942:213).

Formal bir örgüt olarak okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizini örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 1993:115). Sağlıklı bir örgüt ikliminin bulunduğu ortamda yönetici ve öğretmenlerin okulun varoluş nedeni olan eğitime daha çok zaman ve enerji ayırabilecekleri açıktır. Mesleğe yeni girmiş öğretmenin mesleğe uyum sağlamasında örgüt iklimi önemlidir. Sağlıklı örgüt ikliminde bireysel çaba ve başarı, üretkenlik, moral ve doyum açısından olumlu sonuçlara götürmektedir. Çok önemli bir toplumsal girişim olan eğitimden planlanan sonucun alınmasında ya da saptanan amaçların gerçekleştirilmesinde anahtar bir rol oynayan öğretmenin, rolünü etkili oynayabilmesi; yönetimce gerekli tüm önlemlerin alınmasına, düzenlemelerin yapılmasına; kısaca, öğretmenin başarısı, yöneticinin başarısına bağlıdır.

Örgüt ortamı tıpkı toplum gibi bireyi zorlayan, engelleyen pek çok durumla doludur. Uyumda zorlanma bireysel ayrılıklardan , örgütün kültüründen, ikliminden kaynaklanabileceği gibi örgüte yeni katılan işgörenin kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilir. Okul örgütüne yeni katılan işgören sosyal beceriler ve üstlendiği yeni görevin getirdiği mesleksel rolleri oynaması yönünden uyum sorunları yaşar (Brubaker, 1976:55).

Uyum ile çatışma ve grup dinamiği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Uyum grup dinamiğinde çatışmayı örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde grup dinamiğinin synergysine (toplam enerji) dönüştürür, örgütün varoluş nedeni olan amaçların gerçekleştirilmesine hizmet eder. Uyumsuzluk ise sağlığın ve gücün göstergesi olan çatışmayı baş edilemeyecek kavgaya dönüştürür ve örgütte kan kaybına neden olur (Aydın, 1991, Grup Dinamiği Ders Notları).

Öğretmenin yaşadığı çevreye uyum sağlaması, iyi ilişkiler kurması olumlu bir davranış olarak nitelendirilirken, öğretmenin yaşanan toplumsal gelişmenin yani toplumun gerisinde kalması ya da toplumda silikleşmesi onun oynayacağı etkin rol bakımından bir olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir.

Göreve yeni başlamış olan öğretmen, alışkanlıkları ile yeni çevreye girer. Yeni bir çevreye girmek birey için heyecan ve kaygı nedenidir. Bireyin alışkanlıkları / yaşama biçimi girdiği çevrede kimi uyum sorunlarına neden olabilir. Aday öğretmenin içinden geldiği çevrenin yaşam biçimiyle yeni çevrenin yaşam biçimi arasındaki farklılıklar toplumsal ilişkiler yönünden olumsuzluk nedeni olabileceği gibi; aynı zamanda bireysel bakımdan moral, doyum ve verim düşüklüğü sonucu örgüt iklimi ve sağlığı yönünden de olumsuzluk nedeni olabilir (Sönmez ve Diğerleri, 1982; Teldens, 1986:233).

Gereksinimlerin karşılanması birey için önemlidir. Karşılanmayan gereksinimler insanı rahatsız eden etkenler olarak ele alınabilir. İnsanlar karşılanamayan gereksinimlerinin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler. Bu durum çoğu zaman gerginlik ve çatışma nedeni olabilir (Açıkgöz, 2003:190).

Çağdaş örgütlerde bireyin geliştirilmesi kısmen ya da tümüyle usta-çırak ilişkilerine terk edilmeden, formal eğitim yoluyla hizmet öncesinde gerçekleştirilir ve gelişmelere uygun olarak hizmet içi eğitim yoluyla da eksiklikler giderilerek nitelikli mal ve hizmet üretimi sağlanır. Bireyden beklenen örgütsel davranış ile gösterdiği davranış arasındaki farkın belirleyicisi onun almış olduğu eğitimin niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetiştiricilik, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki destekleyici ve gelişimsel bir ilişkiyi ifade eder (Lyons ve Scroggins, 1990:277-285). Bireylerin mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında, örgütteki deneyimli ve bilgili işgörenler önemli rol oynayabilirler. Daha deneyimli ve bilgili bir işgörenin diğer bir işgörenin yetişmesinde etkin rol alması, yetiştiricilik süreci ile gerçekleşebilir. Yetiştiricilik süreci, akademik ve sosyal anlamda işgörenlerin yetişmelerini sağlayan önemli bir mekanizmadır. Yetiştiricilik, yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade etmektedir.

Karşılıklı etkileşime dayalı bir süreci ifade eden yetiştiricilik öğretmenliğe yeni başlamış ve ileride eğitim sisteminde önemli roller üstlenecek aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili bir süreç olabilir. Bu

süreçte okullarda deneyimli ve bilgili öğretmenlerin yetiştiricilik rollerini üstlenmeleri gerekmektedir.

Yetiştiricilik, yetiştirici ile yetişen arasında zamanla gelişen, ilgi ve rehberliği kapsayan, bir gelişim sürecidir. Yetiştiricilik süreci sayesinde, örgütlerde işgörenler, ortak amaçlar etrafında toplanabilirler, takım ruhu içinde ve işbirliğine dayalı bir anlayış içerisinde çalışabilirler. Takım ruhu ile işbirliğine dayalı bir çalışma anlayışı, özellikle eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir.

Yetiştiricilik süreci, okullarda daha deneyimli ve bilgili öğretmenler ile aday öğretmenler arasında etkili bir akademik ve sosyal yetiştirme ilişkisi olarak gerçekleşebilir. Yetiştiricilik ilişkisi, işgörenlerin önemli kişisel ve mesleki ihtiyaçlarının karşılandığı bir süreç olabilir. Bu süreç, okullarda iş yaşamının kalitesine ve çekiciliğine katkıda bulunabilir.

Örgütsel sosyalizasyon, bireylerin işe ve bir parçası olacakları örgüte ilişkin değerleri, normları ve beklenilen davranış kalıplarını öğrendikleri bir uyum süreci olarak tanımlanabilir (Robbins, 1990:97). Örgütsel değer ve normları öğrenerek etkili bir örgütsel sosyalizasyon süreci yaşamak, örgüte yeni katılan bireylerin başarılı bir mesleki kariyer oluşturmalarında ve örgütte kalıcı olmalarında etkendir. Aday öğretmenlerin etkili bir örgütsel sosyalizasyon süreci yaşaması, ileride eğitim sisteminin kaliteli öğretmenlere sahip olması anlamına gelir. Bu sürecin başarısında, deneyimli öğretmenlerin üstlenecekleri yetiştiricilik rolleri önemli olabilir. Böylece, eğitim sisteminde farklı bilgi, beceri ve deneyime sahip öğretmenler, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesine katkıda bulunabilirler.

Adaylık eğitimi sürecinde gerçekleştirilen yetiştirme girişimlerinin etkisiz işlemlerden biçimsel düzenlemelerden öte gitmediği yönündeki kanıya karşın, okul yöneticisinin (ve denetmenin) tutumu ve okul ortamının havası, okuldaki öğretmen grubunun niteliği, aday öğretmenlerin mesleğe uyumları ile iş alışkanlıklarını edinmede önemli etkenlerdir. Çağdaş örgütlerde bireyin hizmet öncesi eğitimdeki mesleki öğrenimi, salt bir hazırlık aşamasıdır.

Mesleki yetişme, örgüt ortamında iş başında sağlanan bir hizmettir (Açıkalın, 1994:240).

Göreve yeni başlayan öğretmen için okul ve sınıf içi etkinliklerde, okul yöneticileri ile olan ilişkilerinde, okul çevre ilişkilerinde, okulun sosyal yapısına alışmama ve diğer öğretim personeli tarafından yakınlık görememe / görme gibi konularla ilgili sorunlar öğretmenlerde yoğun bir endişe ve baskı yaratarak mesleki uyumsuzluğun, yorgunluğun yanı sıra psikolojik olarak da depresyona girmelerine neden olabilmektedir (Ryan, 1980:30).

Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenin karşılaştığı sorunlarının çözümünde okulda bulunan diğer öğretmenlerin ve özellikle rehber öğretmenin tutumu ve davranışları önemli olmaktadır (Galvez- Hjornevik, 1986:6-10).

Göreve yeni başlayan öğretmenler, mesleğin ve konu alanının uzmanlığı ile sınıfın ve öğretimin yönetimde, eğitim teknolojisi, öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenme- öğretme süreçlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesi, ölçme ve sınama durumlarının düzenlenmesi, genel değerlendirmenin yapılması; öğrenci öğrenme güçlüklerini saptama ve çözüm bulma, öğrenci danışmanı, arkadaşı ve rol modeli olma gibi karmaşık görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bunun yanında bireyler arası ilişkilerde, okul-çevre ilişkilerinde ve eğitsel çalışmaların yürütülmesinde güçlükler yaşayan aday öğretmen, ayrıca bireysel gereksinimlerini karşılamak ve yaşamını var olan koşullar içinde sürdürmek zorundadır (Oğuzkan, 1982:36; Ryan, 1980:30; Sönmez, 1992).

Bir örgüte yeni katılan bireyler, genellikle sınama-yanılma ile uzun zamanda örgütün yapı ve işleyişine ilişkin özelliklerini ve üyelerin oluşturdukları normları öğrenirler. İlk izlenimin olumlu olması, iyi bir başlangıç yapması bakımından önemlidir. Aday öğretmenin mesleğe hiç tanımadığı bir çevrede başlaması ona ek uyum sorunları yaratacaktır. Bu durum anlamlı bir oryantasyon eğitimini zorunlu kılmaktadır. Gruba yeni katılan bireyin sağlıklı bir başlangıç yapması bakımından ilk izlenim ve deneyimin önemi yadsınamaz (Aydın, 1993:67; Odell, 1986:26).

Yukarıda sözü edilen çeşitli sebeplerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, aday öğretmenleri yetiştirmek amacıyla çeşitli yeterliklere sahip danışman öğretmenler görevlendirilmesi uygulamasını sürdürmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmesi amacıyla görevlendirilen danışman öğretmenlerinin (1) Derse Hazırlık Ve Planlama, (2) Dersin işlenişi, (3) Rehberlik, (4) Mevzuat Bilgisi, (5) Değerlendirme ile ilgili alanlardaki yeterlik düzeylerine ilişkin algıları nedir? Çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problemin test edilebilmesi için, problemi oluşturan öğeler (alanlar) dikkate alınarak problemi simgeleyen ifadeler alt problemler olarak aşağıdaki biçimde sıralanmış ve istatistiki çözümler ve sonuçlar bu sıra içinde ele alınmıştır.

1. Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Derse Hazırlık ve Planlama alanına ilişkin algıları;
    a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
    b. Danışmanın mesleki kıdemi,
    c. Farklı branş,
    d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

2. Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Dersin İşlenişi alanına ilişkin algıları;
    a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
    b. Danışmanın mesleki kıdemi,
    c. Farklı branş,
    d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

3. Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Rehberlik alanına ilişkin algıları;
    a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
    b. Danışmanın mesleki kıdemi,
    c. Farklı branş,
    d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

4. Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Mevzuat Bilgisi alanına ilişkin algıları;
    a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
    b. Danışmanın mesleki kıdemi,
    c. Farklı branş,
    d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

5. Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Değerlendirme alanına ilişkin algıları;
    a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
    b. Danışmanın mesleki kıdemi,
    c. Farklı branş,
    d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Amacı

Danışman öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin aday öğretmenlerin algılarının; cinsiyet, branş, danışman branşı, danışman kıdemi ve görüşme sıklığı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenecektir. Ayrıca araştırmada, aday öğretmenlerin daha etkili bir yetişme süreci geçirebilmeleri için, danışman öğretmenlerinden neler beklediklerine yönelik görüşleri de araştırılacaktır.

Eğitim sistemimizin istenilen kalitede ve yüksek standartlarda işlemesini sağlayabilmek için aday öğretmenlere ve danışmanlarına önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın amacı, bu görevleri belirtmek, mevcut durumu saptamak ve öneriler sunmaktır.

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerini, buna bağlı olarak danışman öğretmenlere yönelik yaptıkları yetiştiricilik çalışmalarını engelleyen hususları aday öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ortaya koymaktır.

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetiştiricilik ilişkilerinin incelenmesi konusuna dikkat çekmek amacındadır.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, eğitim-öğretim faaliyetleri örgün olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülmektedir. Eğitimin niteliği ve gelişmesi, büyük ölçüde, öğretmenin niteliğine ve yeterliğine bağlıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan (aday) öğretmenler geleceğin öğretmenleridirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi; hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle sağlanmaktadır. Aday öğretmenlerin hizmetiçinde yetiştirilmesi aşamasında okul müdürü, diğer öğretmenler ve özellikle de danışman öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aday-danışman ilişkisi, adayların mesleki yaşantılarının geleceğini şekillendirecektir. Bu aşamada adayların, iyi bir yetiştiriciye sahip olmaları önemlidir.

Daha deneyimli ve bilgili bir işgörenin, örgüte yeni katılan başka bir işgörene rehberlik etmesi ve yol göstermesi yetiştiricilik sürecinin bir işlevidir.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamaların formaliteye dönüştüğü bilinen bir gerçektir. Bu durum ise eğitim sistemimizin geleceği ile ilgili çeşitli tehlikeler taşımaktadır. Çünkü aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemimizin gelecekte ihtiyaç duyacağı kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu çalışma, aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamaları, bu uygulamaların aksayan yönlerini belirlemek ve sorunlara çeşitli öneriler sunması açısından önemlidir.

Varsayımlar

Bu araştırma, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, danışman öğretmenlerin önemli bir yerinin olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ancak, aday öğretmenlere göre, danışmanlarının yeterliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin, veri toplama aracı olarak geliştirilen ankete verdikleri yanıtlar, onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada, danışman öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan aday öğretmenlerin algıları esas alınmıştır.

Araştırma, Balıkesir ili'nde, resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan aday öğretmenler ve görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Adaylık Dönemi: Mesleğe ilk kez atanan öğretmenlerin bir yıl, başarılı olunamadığı takdirde iki yılla sınırlı bir süredir (T. D., 2423).

Adaylık Eğitimi: Aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitim (T. D., 2423).

Aday Öğretmen: Göreve yeni başlamış olup, rehber öğretmen yardımı ve gözetimi altında eğitim öğretim çalışmalarına katılarak kendini yetiştirmekte olan, henüz asil devlet memurluğu onaylanmamış kişi (T. D., 2423).

Hazırlayıcı Eğitim: Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimi (T. D., 2423).

Hizmetiçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir (Taymaz, 1997:4).

Hizmetöncesi Eğitim: Bir meslek dalında çalışmaya başlamadan önce gerekli yeterliği kazandıracak eğitim.

Rehber (danışman) Öğretmen: Aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen öğretmen.

Temel Eğitim: Aday öğretmenlere Devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda verilen eğitim (T. D., 2423).

Uygulamalı Eğitim: Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak yaptırılan uygulama süreci (T. D., 2423).

Yetişen (mentee): Yetiştiricilik ilişkisinde, kendisine akademik ve sosyal anlamda destek sağlanan kişidir. Bu çalışmada, yetişen, İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında göreve yeni başlamış öğretmendir (Aktaran: Sezgin, 2002).

Yetiştirici (mentor) : Yetiştiricilik ilişkisinde, bilgi ve deneyimini yetişen ile paylaşır. Aday öğretmenlerin danışmanlığını üstlenen öğretmen

Yetiştiricilik (mentoring) : Yetiştirici ile yetişen arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşime dayalı gelişimsel bir süreçtir. Yetiştirici, yetişenin başarılı bir yetişme süreci geçirmesi için bilgi ve deneyimini paylaşır. Bu çalışmada, yetiştiricilik, danışman öğretmenler ile aday öğretmenler arasındaki akademik ve sosyal yetişme sürecini ifade eder (Aktaran: Sezgin, 2002).

BÖLÜM – II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

"Öğretmenlik mesleği" başlığı, 12 Mart 1971 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 'üçüncü kısım' başlığıdır. Yasanın 43-5. maddeleri bu başlık altındadır. Yasanın 43. maddesi 'öğretmenlik' başlığı altında 'öğretmenlik mesleği'ni tanımlamaktadır:

'Madde 43. Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Yasalarda özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik mesleği, bu mesleği seçenlerin görevin gereklerini yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmalarını gerektirir. Bu yeterliklerin kazanılabilmesi için de isteklilerin özel bir eğitimden geçirilmeleri gerekir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Öğretmenlik mesleğinin kişilik özellikleri, herkesin öğretmenlik yapamayacağı kadar belirgindir: Sevgi ve bilgi kaynağı oluşu, sürekli öğrenme arzusu, erdem, hoşgörü, adalet, özveri, uzlaşma gibi değerler, onun gözardı edilemez bazı nitelikleridir. O, çağdaş eğitim felsefesinin ve genel amaçlarının örnek ürünü, gerçek temsilcisidir. (Ataünal, 2000:66)

Bu nitelikleri dolayısıyla hemen her çağda ve her ülkede öğretmenin özel bir programla yetiştirilmesine önem verilmiştir.

Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme

Ülkemizde öğretmen yetiştirme çabaları Cumhuriyetin ilanından önce, 1846' da Sultan Abdülmecid zamanında kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat tarafından ele alınmış; ayrıca ilk, orta ve yükseköğretime öğretmen yetiştirmek için açılacak

okulların derece, müfredat, program ve öğretim metodu gibi konuları da bu mecliste karara bağlanmıştır (Celkan, 1998:30). Öte yandan Tanzimat döneminde açılan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 1848 yılında İstanbul'da ilk Darülmuallimin (öğretmen okulu) açılmıştır. Ülkemizde ilkokullara öğretmen yetiştirmek için, 1868 yılında Darülmuallimin-i iptidaiye (ilköğretmen okulu), 1874 yılında ise idadiler açılmış, daha sonra bu ilköğretmen okuluna bir de idadi bölümü eklenmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlar "sübyan","rüştiye" ve "idadiye" olmak üzere üçe ayrılmıştır (XI. M.E.Ş. 1982:33). Rüştiye mekteplerine (gerektiğinde tüm okullara) öğretmen yetiştirmek için 1848 tarihinde İstanbul'da ilk kez Darülmuallimin-i Rüşdi adında bir öğretmen okulu açılmasına koşul olarak, 1870 yılında bayan öğretmen yetiştirmek için de yeni okullar açılmıştır (Akyüz,1987:31-32). Cumhuriyetin ilanından sonra, öğretmen yetiştirme konusuna büyük önem verilmiş ve XI. Milli Eğitim Şurasında geniş olarak ele alınmıştır.

1921 yılında düzenlenen kongrede Atatürk, öğretmenleri "İstikbalimizin kurtarıcıları" olarak nitelendirmiş ve yine 1926 'da Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açış konuşmasında da öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemini dile getirmiş olması nedeniyle Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusuna büyük önem verildiği açıkça görülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu iş başına gelen tüm hükümetlerin programlarında da yer almıştır. Milli eğitim şuraları, hükümet programları ve çeşitli zamanlarda ilgililer tarafından yapılan konuşmalarda önemi vurgulanan öğretmen yetiştirme konusu birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü beş yıllık kalkınma planında da geniş bir şekilde yer almıştır.

Öğretmen yetiştirme konusu XI. Milli Eğitim Şurasında dönemler halinde incelenmiştir (XI. M. E. Ş, 1982:33-42). Öte yandan yine bu konu 1946 yılında toplanan üçüncü Milli Eğitim Şurasında ilk defa ele alınmış; daha sonra dördüncü, beşinci, yedinci, onuncu Milli Eğitim Şuralarında geniş olarak yer almıştır (Başaran, 1993:112-113).

2547 sayılı Kanunla öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi öğretmen eğitimi sisteminde büyük bir devrim olmuştur. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme modeli, birdenbire yeni bir şekle sokulmuş, yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır (Celkan, 1998:31). Öğretmen yetiştirilmesi

konusunda yapılan değişiklik, 1997 yılında YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması şeklinde olmuştur (Saçlı, 1998:64). Yükseköğretim Kurulunca, Milli Eğitim Bakanlığının görüş ve önerileri de dikkate alınarak hazırlanan "Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılanma" ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Bu yeni yapılanma ile getirilen en önemli değişiklik ise, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümlerinin yeniden oluşturulmasıdır. Ayrıca ortaöğretim Öğretmeni için tezsiz yüksek lisans zorunluluğu getirilerek Öğrenim süresi en az beş yıla çıkarılmıştır (Milli Eğitim Dergisi, 137, 40). Yükseköğretim Kurumu'nun öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeni düzenlemesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde yer alan uygulama sürelerinin arttırılması ve yoğunlaştırılmasına yöneliktir. İyi öğretmenlerin okulda, bilgili ve deneyimli müdürlerin rehberliğinde yetişeceği giderek daha çok kabul görmektedir (Açıkalın, 1998:19).

Öğretmenlik uygulaması düzenlemesinde bir dönem süreli, haftada iki gün 12 saat ve 6 kredilik ders çalışması vardır. Tam günlü olarak yapılan böyle bir düzenleme sınıf ve okuldaki günlük yaşama daha iyi bir katılıma olanak tanımak için düzenlenmiştir (Özçelik, 1997:51).

Öğretmenlik uygulamasına başlayıp öğretmenlik görevini tam olarak üstlenmeden önce okullarda yapılacak çalışmalara "Okul Deneyimi" adı verilmiştir. Okul deneyimi, haftada bir günlük bir ders olarak iki dönem boyunca devam etmektedir ve ilköğretim okulundaki sekiz sınıfın dördünde çalışmalar yapılması öngörülmüştür.

Öğretmen adayı, okulda bulunduğu sıralarda planlı gözlemler yapacak ve kendisini öğretmenliğe hazırlayacak görevlerden oluşan çeşitli etkinliklerde bulunacaktır. Okul deneyimi dersi etkinlikleri üç ana grupta toplanmıştır.

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gözlenmesi,
2. Öğretmenlik becerilerinin denenerek geliştirilmesi,
3. Yönetim ve okulla ilgili genel konular.

Okul deneyimi süresince yapılması gereken çalışmalar ilerledikçe, birinci maddede yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin gözlenmesi hususundaki çalışmalar

azalmaktadır. Buna karşın ikinci sırada yer alan öğretmenlik becerilerini deneyerek geliştirmeye yönelik etkinlikler artmaktadır. Öğretmen adayı bu konudaki görevleri, dersi yürütmekle görevli fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin rehberliği ile yerine getirmektedir. Fakat bu uygulamaya gereken önem verilmemektedir, okul deneyimi dersi alan öğrenciler gittikleri okullardaki öğretmenlerle ya da fakültelerdeki öğretim elemanlarıyla görüşüp ya okuluna hiç gitmemekte ya da ara sıra gitmektedir. Bu uygulama gün geçtikçe formaliteye dönüşmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmeleri konusundaki bu düzenlemeler sonunda, mesleğe yeni giren aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinde ikinci aşama ise, hizmetiçi eğitimdir. Hizmetiçi eğitim özel ve tüzel kişilere iş yerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere yapılan eğitimdir (Taymaz, 1998: 4).

Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimi

Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edildiği, öğretmen eğitiminin özel programlarla ve kendine özgü kurumlarda yapılması gerektiği düşüncesinin yaşama geçirildiği 1848 yılından bu yana geçen 158 yıllık süre içinde, bu mesleğin eğitimi gerçekten ilgi çekici bir değişim göstermiştir. Genellikle öteki meslek alanlarında bu süreç, belirli bir eğitim kurumunun açılmasıyla başlar ve aynı kurumun zaman içinde değişen koşullar ve gereksinmelere uygun olarak gelişmesi biçiminde sürer. Oysa öğretmen eğitiminde durum farklıdır. Geçmişten günümüze doğru gelindiğinde yer yer kesintiler olduğu, açılan ve başlangıçta çok başarılı olan modellerin zaman içinde çeşitli gerekçelerle kapatıldığı görülmektedir. Köy Enstitülerinin, Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılması bu tür uygulamalardan bazılarıdır (Oktay, 1998:22). Aşağıda öğretmenlerin hizmetöncesi' nde; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında geçmişten günümüze doğru nasıl yetiştirildikleri, hangi modellerin uygulandığı kısaca irdelenmiştir.

Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi

Okulöncesi eğitim alanında öğretmen eğitimi ilk kez 1913 yılında yayınlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati" (Geçici İlköğretim Yasası) ile başlamıştır. Bu yasa çerçevesinde 1915 yılında İstanbul Darülmuallimat'ına (Kız Öğretmen Okulu) bağlı bir yıl süreli bir öğretmen okulu açılmıştır. Çocuklara küçük yaştan başlayarak dini yönden iyi bir eğitim verecek öğretmenlerin eğitimi temeline dayanan bu okul, dört yıl sonra 1919'da kapatılmıştır (Ataünal, 2000:57).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde okulöncesi öğretmenlerinin eğitimi 1927 yılında Ankara'da açılan Ana Muallim Mektebi ile devam etmiştir. Bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız Muallim Mektebinin yapısına taşınmıştır. Ancak öğretim süresi iki yıl olan bu okul 1933 yılında kapatılmış yerine iki yıl sonra, 1935'te Kız Teknik Öğretmen Okulu açılmıştır. 1947-1948 öğretim yılında öğretim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılan Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1960 yılına kadar çocuk bakımı ve biçki dikiş bölümü ile okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirmiştir (Ataünal, 2000:57-58). 1963-1964 öğretim yılında ise kız meslek liselerinde çocuk gelişimi ve bakımı bölümü açılmış ve bunlar 1976 yılına kadar okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmiştir. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasası ile her eğitim basamağında eğitim verecek öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilince, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu yapısı içinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. Bu okul önlisans düzeyinde eğitim vermiştir. 1982 yılında tüm öğretmen eğitimi kurumlarının üniversitelere bağlanmasıyla, okulöncesi eğitim öğretmenlerine de üniversitelere bağlı kız sanat eğitimi yüksekokulları ve eğitim yüksekokullarında önlisans düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır (Öztürk, 1999:286-287).

1991-1992 öğretim yılına gelindiğinde ise, okulöncesi eğitim öğretmenleri eğitim fakültelerinin anaokul öğretmenliği bölümlerinde dört yıllık lisans eğitimi alarak yetiştirilmiştir. Daha sonra okulöncesi eğitim bölümü adını alan bu birim, 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde oluşturulan ilköğretim bölümüne bağlı okulöncesi eğitim anabilim dalına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1999:287). Bugün artık okulöncesi eğitim öğretmenleri eğitim fakültesi

ilköğretim bölümü okulöncesi eğitim anabilim dalına bağlı okulöncesi eğitim öğretmenliği programından yetiştirilmektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitimi

Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin eğitiminin tarihçesine bakıldığında, ilk beş yılı kapsayan ilköğretim birinci basamak (ilkokul) ile son üç yılı kapsayan ilköğretim ikinci basamak (ortaokul) öğretmenlerinin farklı düzey ve okullardan yetiştirildiği görülmektedir. Bundan dolayı, burada ilk olarak birinci basamak öğretmenlerinin daha sonra ikinci basamak öğretmenlerinin eğitimi ele alınacaktır. İlköğretim birinci basamak öğretmenleri 1975 yılına kadar ilköğretmen okullarından yetiştirilmiştir. Bu okullarda ilköğretim birinci basamağın üstüne 1924 yılından önce 4 yıl, 1924 yılından sonra 5 yıl, 1932-1933 öğretim yılından sonra 6 yıl, 1970 yılından Sonra ise 7 yıl eğitim verilmiştir. Bu öğretim süresi ilköğretim ikinci basamak mezunları için üç yıl eksiğidir. Kısa bir süre sonra ilköğretmen okullarının ilk üç yılını kapsayan bölümü kaldırılmış böylece ilköğretim üzerine üç yıl eğitim veren lise düzeyinde kurumlar biçimine dönüştürülmüştür (YÖK, 1998:3). İlköğretmen okullarının, özellikle köy ilköğretim okullarının öğretmen gereksinmesini yeterince karşılayamaması nedeniyle, 1920'li yıllardan sonra Köy Muallim Mektebi, eğitim yurtları, köy eğitim kursları gibi yeni modeller denenmiştir.

1940 yılına gelindiğinde ise 3803 sayılı yasayla köy ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek üzere beş yıl eğitim veren köy enstitüleri kurulmuştur. Öğretmen eğitimi tarihinde önemli bir yer edinen bu okullar, 1953 yılına kadar ilköğretim birinci basamak köy öğretmeni gereksinmesini karşılayan en önemli eğitim kurumlarıdır. 1953 yılında köy enstitülerinin kapatılmasıyla birlikte köy ve şehir okullarına farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması da sona ermiştir (Baskan, 2001:17; YÖK, 1998:8). 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasası ile, temel eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış, öğretmenliğin tanımı yeniden yapılmış ve her eğitim basamağındaki öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. Böylece 1974-1975 öğretim yılında ilköğretmen okullarının bir bölümü öğretmen eğitimi işlevini yitirerek üç yıllık öğretmen liselerine dönüştürülmüş, geri kalan okullar ise kapatılmıştır. Bu okulların yerine,

lise eğitimi üzerine önlisans düzeyinde eğitim veren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Eğitim enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim eleman eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlar nedeniyle, normal programın dışında "hızlandırılmış eğitim" yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. 1982 yılındaki düzenleme ile ise bu okullar "eğitim yüksekokulu" adıyla üniversitelere bağlanmıştır. İki yıllık önlisans eğitimi veren bu okullar 1989 tarihli YÖK kararı ile 1989-1990 öğretim yılından başlayarak dört yıla çıkarılmıştır. Ardından 1992 tarihli 3837 sayılı yasayla eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerine dönüştürülmüştür (YÖK, 1998:4-5).

İlköğretim ikinci basamak öğretmenlerinin eğitimine bakıldığında ise, bu basamak öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenleriyle benzer kaynaklardan yetiştirildikleri görülmektedir.

Genel olarak ortaöğretim öğretmenleri yüksek öğretmen okulları ile üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinden, ilköğretim ikinci basamak öğretmenleri ise eğitim enstitülerinden yetiştirilmekteydi. Ancak çoğu zaman mezun olan öğretmenin hangi düzeyde görev yapacağını ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmen gereksinimi belirlemekteydi (YÖK, 1998:8). Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim ikinci basamak için doğrudan öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. İlk kez 1926-1927 öğretim yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla iki yıllık Gazi Orta Muallim Mektebi (Gazi Eğitim Enstitüsü) açılmıştır. Bu okul 1940 yılından sonra yalnızca Türkçe öğretmeni değil öteki alan dersleri için de öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Bu uygulamayla birlikte okulun öğretim süresi bazı alan öğretmenlikleri için üç yıla çıkarılmıştır. 1946-1947 öğretim yılına gelindiğinde, bu basamaktaki öğretmen gereksinmesini karşılamak için, tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere "toplu dersler bölümü" açılmış, ancak nitelik kaybı nedeniyle bu uygulamadan kısa sürede vazgeçilmiştir (Ataünal, 2000:62).

1940 yılından sonra varolan öğretmen gereksinmesini karşılamak için yeni eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu okulların öğretim süresi 1970 yılında üç yıla, 1978-1979 öğretim yılında ise dört yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Bu dönüşüm ile birlikte alanlarda uzmanlaşma ön plana çıkmış ve bu okulların amacı hem ilköğretim ikinci basamağa hem de ortaöğretim kurumlarına öğretmen

yetiştirmek olmuştur. Bunun sonucu olarak yüksek öğretmen okulları mezunları fen-edebiyat fakültesi mezunlarına denk sayılmış, böylece fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi ilköğretime özgü alanlar göz ardı edilmiştir (Baskan, 2001:18). 1982 yılında ise 2547 sayılı yasayla birlikte tüm öğretmen eğitimi kurumları üniversitelere bağlanarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür.

Cumhuriyet döneminde yukarıda sözü edilen bu okullar hiçbir zaman ilköğretimdeki öğretmen gereksinimini tümüyle karşılayamamıştır. Bu nedenle, zaman zaman hükümetler, ülkedeki öğretmen açığını kapatmak için ve bazı siyasi nedenlerle birtakım kısa süreli çözümlere başvurmuşlardır. Bunlar A ve B kursları, pedagoji sınıfları, yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, pedagojik formasyon kursları, mektupla öğretim ve hızlandırılmış programlar gibi modellerdir (Akyüz, 1999:337; Öztürk, 1999:300-301).

Tüm bu öğretmen eğitimi modelleriyle kısa sürede ve çok sayıda ama nitelik kaygısı gütmeden öğretmen yetiştirilmiştir. Ayrıca 1996'da Milli Eğitim Bakanlığı her fakülte mezunlarından başvuranları sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Böylece on binlerce kişi hiçbir öğretmenlik formasyonu almadan mesleğe girmiştir. Bugün ha1a eğitim sistemi o günlerde öğretmen olmuş kişilerin neden olduğu sorunlardan kurtulamamıştır. Tüm bu sorunların yanı sıra Türkiye'de çalışmakta olan öğretmenlerin, öğrenim düzeylerine bakıldığında, ortaöğretim mezunu, önlisans mezunu ve lisans mezunu olmak üzere farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu öğrenim farklılığını ortadan kaldırmak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile getirilen tüm eğitim basamaklarındaki öğretmenlerin yükseköğrenim görme zorunluluğu maddesini uygulamaya geçirmek amacıyla iki yıllık eğitim önlisans programı açılmıştır. Bu program Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından 1985-1986 öğretim yılında başlamış ve dört yıl gibi kısa bir sürede 140.000'in üzerinde öğretmen görevinden ayrılmadan bu eğitimden geçirilmiştir (Özer, 1991:81). iki yıllık eğitim önlisans programının ardından, iki yıllık eğitim enstitüsü, eğitim önlisans programı ve iki yıllık eğitim yüksekokulundan mezun olmuş ilköğretim birinci basamak öğretmenlerine, 1739 sayılı yasaya dayanarak 1991 yılında lisans tamamlama programı açılmıştır. Böylece öğretmenlerin dört yıllık lisans mezunu olmaları sağlanmıştır. Bu program da

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından düzenlenmiştir (Hakan ve ötekiler, 1996:16). Aynı tarihlerde böyle bir program, alan öğretmenleri için de açılmıştır.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi

1880 yılında ortaöğretim öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuallimin-i Aliye (Öğretmen Okulu), Cumhuriyet döneminin ilk yıllarına kadar ortaöğretime öğretmen yetiştirmiştir. Üç yıllık olan bu okul 1924 yılında yüksek öğretmen okulu adını almış ve öğretim süresi dört yıla çıkarılarak okula yeni bölümler eklenmiştir. Edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya, matematik, fizik-kimya ve fen bilimleri olmak üzere yedi alanla ilgili bölümden oluşan okulda yalnızca meslek dersleri eğitimi verilmiştir. Dört yıllık öğretim süresinin ilk üç yılı üniversitelerin ilgili bölümlerinden alınan alan derslerine, son bir yılı ise yüksek öğretmen okulunda uygulama ve meslek derslerine ayrılmıştır (Ünal ve Ada, 1999:271- 272). 1959'da sayıları üçe çıkan yüksek öğretmen okulları, öğrencilerini fen-edebiyat fakültelerinden seçmek yerine ilköğretmen okullarından seçmeye başlamıştır. Seçilen öğrenciler bir yıl hazırlık sınıfında özel bir programla yetiştirilmiş, daha sonra üniversitenin ilgili bölümüne alan eğitimi almak üzere girmeleri sağlanmıştır. 1974-1975 öğretim yılında ilköğretmen okullarının liselere dönüştürülmesiyle birlikte hazırlık sınıfları da işlevini yitirmiştir (YÖK, 1998:11-12). Yüksek öğretmen okulları 1978-1979 öğretim yılında kapatılmış ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme işlevi, süreleri dört yıla çıkarılan ve adları yüksek öğretmen okulu olarak değiştirilen eğitim enstitülerine bırakılmıştır (Ataünal, 2000:63). 1982 yılından sonra ise tüm öğretmen eğitimi kurumları gibi eğitim enstitüleri de eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Bu tarihten sonra 1998 yılına kadar ortaöğretim öğretmenleri ya eğitim fakültelerinden ya da öteki fakülte mezunlarının öğretmen olmak için katıldıkları öğretmenlik sertifikası programlarından yetişmiştir. Yalnızca öğretmenlik meslek derslerinin yer aldığı bu program, uzun süre öğretmen eğitiminde kullanılan bir model olmuştur (Özer, 1990:29)

Öğretmen Eğitimindeki Son Düzenleme

Yükseköğretim Kurulu Dünya Bankası ile birlikte yürüttüğü hizmetöncesi öğretmen eğitimi projesi kapsamında, 1996 yılında "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" adı altında yeni bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim fakültelerinin temsilcileri ve Yükseköğretim Kurulunun birlikte yaptığı çalışmalar sonucu eğitim fakültelerinde yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir. 1998-1999 öğretim yılında uygulanmaya başlanan bu yeni öğretmen eğitimi modeli önemli bir değişmenin başlangıcıdır. Bu modelin üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar ilköğretim öğretmenliğine önem verilip istenilen sayıya ulaşmak, ortaöğretim öğretmenliğini yüksek lisans düzeyine yükseltmek ve eğitim yönetimini öğretmenlikten ayırmaktı. Tüm bu yenilikler istenilen biçimde gerçekleşirse, 21. yüzyılda artık daha nitelikli öğretmenler yetişebilecektir (Özdemir, 1998:59).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, yeni kurulan ilköğretim bölümü içinde yer alan öğretmenlik programlarına ana alan ve yan alan uygulaması getirilmiş, öğretmenlerin birden çok alanın dersini verecek biçimde yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca programlarda okul deneyimi ve okul uygulamalarına daha çok zaman ayrılmış, böylece kuram ve uygulama arasında bir denge ve işbirliği sağlanmaya çalışılmış, üniversite bakanlık işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Yine 1980 yılından sonra eğitim fakültelerinin daha çok dal öğretmeni yetiştirmeye yönelmesi, ilköğretimde öğretmen açığının ortaya çıkmasına ve yetişmiş dal öğretmeni fazlalığına yol açmıştır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği gibi ilköğretim öğretmeni gereksinmesini karşılayacak programlar açılmıştır (YÖK, 1998:20-22).

Yeniden yapılanmayla birlikte ortaöğretim alan öğretmenleri tezsiz yüksek lisans programıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. Yabancı dil, rehberlik, bilgisayar, beden eğitimi, resim, müzik alanlarında öğretmen gereksinmesinin çok olması nedeniyle, bu alan öğretmenleri hem lisans hem de tezsiz yüksek lisans programlarıyla yetiştirilmektedir. Bu alanlar dışında kalan tüm ortaöğretim alan öğretmenleri ise eğitim bilimleri enstitülerinde açılan ortaöğretim alan öğretmenliği

tezsiz yüksek lisans programlarını başarıyla tamamlamak zorundadırlar. Bu programlar iki biçimde yürütülmektedir. Birincisi 3.5+1.5 yıl seçeneği, ikincisi ise 4+1.5 yıl seçeneğidir. İlk seçenekte ilk yedi dönem kendi fakültesinde alan derslerini alan ve başarıyla tamamlayan öğretmen adayı, son dönemde tezsiz yüksek lisans programına başlayarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerini üç dönemde eğitim fakültesinden almaktadır. İkinci seçenekte ise öğretmen adayı lisans eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına başvurmaktadır (YÖK, 1998:40-41).

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi

Hizmetiçi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda belirli bir göreve atanan' bireyin işe başladığı ilk günden ayrılıncaya kadar geçen sürede mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme gereksinmelerini karşılayan her türlü öğretim etkinlikleri hizmetiçi eğitimdir (Aytaç, 2000:66). Çalışanın hizmetöncesi eğitiminin yetersizliği; hizmette değişme ve gelişmelere uyma zorunluluğu; bireysel gelişme ve yükselme gereksinmesi; bazı bilgi, beceri ve alışkanlıkların görev başında kazanılmasının gerekliliği gibi nedenlerle her kurum hizmetiçi eğitim etkinliklerini yürütmek zorundadır (Gül, 2000:63; Armutçuoğlu, 1992:93). Çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlayan hizmetiçi eğitimde genel ilke hizmetöncesi eğitimin kişinin meslek yaşamı boyunca asla yeterli olmadığıdır (Özdemir, 1997:17).

Kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlık, verimlilik ve etkililiklerini daha üst düzeye çıkarmak ve gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmelerini sağlamak üzere; onların bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmayı amaçlayan eğitim (Uluğ, 1985:1-9), hizmetiçi eğitim olduğuna göre, kuruluşlar gelecekteki verimliliklerinin devamı açısından bu eğitime genellikle başvurmak zorundadırlar.

Ayrıca işgörenlere hizmet öncesinde verilmesi gereken bilgilerin eksik ve yetersiz olması; hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorunluluğu,

bireylerin işe yönelik öğrenme ve kendilerini geliştirmeye istekli olmaları bakımından da hizmetiçi eğitime gereksinim duyulmaktadır.

Hizmetiçi eğitim, kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeyi sağlayan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimdir (Oğuzkan, 1974:86).

Hizmetiçi eğitim, hizmet öncesi eğitimin devamı ve tamamlayıcısıdır. Bu eğitimle bireye işinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması ve pekiştirilmesi amaçlanır. Hizmetiçi eğitim işbaşında eğitim şeklinde olabileceği gibi, yerel ve bölgesel seminerler, çalışma ve tatil günlerinde yapılan etkinliklerle de yapılamaktadır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde toplumsal değişmeler karşısında öğretmenler katalizör rolü oynamaya hazır hale getirilmelidir. Toplumsal, ekonomik ve bilimsel değişmelere, öğretmenlerin kolayca uyum sağlayacak biçimde, sürekli yetiştirilmeleri gerekmektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel gelişme ve değişmelere paralel olarak öğrencilere de yeni bilgiler ve davranışlar kazandırmaya gereksinim doğacaktır (Özyürek, 1981:15). Öğretmen bu değişimler karşısında kendisinden beklenen aracı rolü oynamak için kendini yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Bunu sağlamanın en geçerli yolu ise, hizmet içi eğitimdir.

Kişi hizmetöncesinde ne kadar iyi niteliklerle donatılmış olursa olsun, yenilik ve gelişmeleri sürekli izleyememişse çok kısa sürede işinin gereklerini istenilen biçimde yerine getirmeyecektir. Başarılı olmak, amaçlarına ulaşmak isteyen her kurum, çalışanını sürekli geliştirmek zorundadır. Özellikle söz konusu olan eğitim kurumu ve bu kurumun çalışanı öğretmenler ise bu zorunluluk daha da artmaktadır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi 1960 yılından bu yana, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Şahin, 1999:222). Bu kurum öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerindeki eksiklikleri tamamlamak, her yıl mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimlerini gerçekleştirmek, ek işlevler üstlenen ya da yönetimde görev alacak öğretmenleri yeni görevlerine hazırlamak, eğitim programlarında, öğretim yöntem

ve tekniklerinde, eğitim araç ve gereçlerinde oluşan yeniliklere ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacıyla her yıl hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimini Gerektiren Nedenler

Bir ülkede yeni kuşakların; yaratıcı, verimli, yapıcı meslek sahibi kişiler, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde yurttaşlar olarak yetiştirilmesinden sorumlu olanlar, öğretmenlerdir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen ve toplumun istediği aydın tipinin yetiştirilmesi işinin sorumluluğunu üzerine alan bir meslek grubunu oluşturmaktadır (Özyürek, 1981:13). Böyle önemli bir meslekte çalışan kişilerin sürekli hizmetiçi eğitime katılmalarının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçirilmesini gerektiren nedenler kısaca şöyle sıralanabilir (Çalık, 1988:26-27; Özyürek, 1981:14-16):

Bilim ve teknolojideki gelişmeler: Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimleri sırasında edindikleri bilgiler zamanla güncelliğini yitirmektedir. Öğretmenler yaşanan gelişmeler doğrultusunda sürekli kendilerini yenilemezlerse, yeni bilgilerle donanık, gelişmelere açık, yaratıcı ve toplumun kalkınmasını sağlayacak bireyler yetiştiremezler.

Toplumdaki değişmeler: Toplumların yapısında oluşabilecek değişmeleri benimseten öğretmenlerdir. Eğer öğretmenler yeniliklere açık, güncel bilgilerle donanık bireyler olmazlarsa, yeniliklere açık olmayı ve uyum sağlamayı da öğretemezler.

Okullardaki değişmeler: Toplumlarda yaşanan gelişmeler okullara da yansımaktadır. Örneğin, klasik okulların bir bölümü yerlerini çok amaçlı okullara bırakmıştır. Ya da bugün okullar artık toplam kalite yönetimi yaklaşımını benimsemektedirler. Tüm bu değişmelere öğretmenlerin uyum sağlaması için hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin kendilerindeki değişmeler: Öğretmenlere yeni ek görevler ve sorumluluklar verilmesi ya da görevlerinin değişmesi durumunda, öğretmenlerin

bu yeni görevleri yerine getirebilmeleri için hizmetiçi eğitime katılmaları gerekmektedir.

Öğretim süreçlerindeki değişmeler: Yalnızca bilgi birikiminde değil öğretim süreçlerinde de değişiklikler ve gelişmeler olmaktadır. Yeni yöntemler, yeni araç-gereçler gibi gelişmeleri sınıf ortamına taşıyacak öğretmendir. Bunun için öğretmenin öncelikle bu konularda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu da hizmetiçi eğitimle olanaklıdır.

Çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler: Öğretmenler hangi basamak ya da türdeki okullarda öğretim yaparlarsa yapsınlar çocuk gelişimi konusundaki araştırmaların sonuçlarını ve bu konudaki gelişmeleri izlemek zorundadırlar. Ancak o zaman daha etkili bir öğretim yapabilirler.

Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri giderme: Çeşitli nedenlerle istenilen nitelikte bir hizmetöncesi eğitimden geçmeden öğretmen olarak atanan kişilerin, başarılarını ve verimliliklerini artırmak için eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu da ancak hizmetiçi eğitimle olanaklıdır.

Yeni Öğretmenlerin Problemleri

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmeni, her ne kadar hizmet öncesinde iyi bir eğitim almış olsa bile, bir takım problemler beklemektedir. Aslında bu durum göreve yeni başlayan her meslek mensubu için geçerlidir; aday öğretmende rastlanan bu problemler diğer bütün mesleklere yeni katılanlarda görülebilir (http://yayim.meb.gov.tr).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili problemlerin başlıcaları şunlardır (Sağlamer, 1975:100):

1. Deneyimsizlik,
2. Okulda ya da hizmet öncesi eğitimde kazanılanlarla uygulama arasındaki çatışma,
3. Yeni öğretmen üzerindeki baskılar,
4. Çok şey yapma gayreti,

5. Teftiş korkusu,

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin problemleri şüphesiz yukarıda sıralananlardan ibaret değildir.Bunların arasında "okula ve çevreye uyum" konusunu da sayabiliriz.

Şimdi bu problemleri biraz açarak incelemeye çalışalım.

Deneyimsizlik: Yeni öğretmenin en önemli problemi başladığı mesleğindeki deneyimsizliğidir. Diğer problemler genellikle deneyimsizlik sonucu görülür ya da deneyimsizlikle iç içedirler. Çünkü, göreve yeni başlayan bir öğretmen ilk deneyimlerini uygulama ile birlikte edinmeye başlar. Böylelikle mesleğini daha yakından tanımaya ve ona uyum sağlamaya çalışır. Bundan dolayı bu ilk dönemin önemi çok büyüktür ve iyi değerlendirilmelidir.

Bizde yeni mezun bir öğretmen genellikle en ağır şartlara sahip, mahrumiyet derecesi en yüksek yerlere ve okullara verilmekte, bu durum problemi daha da ağırlaştırmakta; dolayısıyla, hevesi kırılmaktadır. Oysa, göreve yeni başlayan öğretmenin başarı kazanabilmesi için heveslendirilmesi çok önemlidir. Daha yakın yıllara kadar yeni öğretmen bazen tek başına son derece mahrumiyet içerisinde bulunan bir köy okuluna atanabilmiştir. Böylelikle öğretmenliğin yanında okul yöneticiliğini yapma durumunda kalarak, öğretmenliğin yanı sıra deneyimsizliğini okul yöneticiliğinde de yaşamıştır. Bunun biraz daha iyisi, birkaç yeni öğretmenin aynı okulda görev yapmış olmalarıdır. Ancak bu öğretmenlerin genellikle hepsi yeni, hepsi deneyimsizdir. Son yıllarda 8 yıllık öğretimin zorunlu olması ile birlikte, okullarda sınıf öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerinin de bulunması, okul müdürlüklerine de yeni atama usul ve esasları getirilerek daha deneyimli öğretmenlerin atanması ile bu problem azaltılmış olsa da, henüz arzulanan düzeye çekilebilmiş değildir.

Göreve yeni başlayan bir öğretmenin karşılaştığı problemler sadece bize mahsus bir durum değildir. Bu problem dünyada bazı eğitim otoritelerini de düşündürmektedir. Bunlardan Carl D. Glickman'ın(Atina Georgia Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi) konuyla ilgili saptamaları şöyledir(Glickman, 1985:38-40). Okul yöneticileri en çok güçlükleri olan ve en düşük başarılı

öğrencileri yeni öğretmenlere vermektedirler.Ayrıca yeni öğretmenler ve yetersiz malzemelerin ve donanımın olduğu okullarda görev yaparlar. Böylelikle yeni öğretmenler en zayıf donanımlı sınıflarda en çok gereksinimli öğrencilere terk edilir. Göreve yeni başlayan öğretmene verilen mesaj "Öğretmenliğe hoş geldin. Neler yapabileceğini görelim bakalım(!)"dır. Bu arada deneyimli öğretmenler tam tersi duruma sahiptirler; en iyi donanımlı sınıflarda en az gereksinimli öğrenciler.

Bizde de benzer durumlar yaşanmakta, öğrenci velileri de bu durumun farkına vararak çocuklarını iyi donanıma sahip ve deneyimli öğretmenlerin bulundukları okullara vermek istemektedirler. Özellikle, devlet okullarında isim yapmış deneyimli öğretmenlerde çocuklarını okutabilmek amacıyla bu öğretmenlerin bulundukları okulun bölgesinde oturmadıkları hâlde, bu okullara kayıt yaptırabilmek için bir çok yolu denemektedirler.

Diğer taraftan, yeni öğretmen en elverişli şartlar içinde görev yapsa bile, yine de deneyimsizliğinden kaynaklanan birçok güçlükle karşılaşır. Bunların arasında genellikle sınıf yönetimi, müfredatı sınıf düzeyine ve plânlanan zamana uygun olarak uygulayabilme plân yapma, genel ve özel öğretim yöntemlerini kullanabilme, küme çalışması yapabilme, bireysel farklılıkları ve seviye gruplarına göre derslerini yönetebilme ve mesleği ve özlük hakları ile ilgili mevzuatı bilme gibi konular başta gelmektedir. Sözgelimi, ilk okuma yazma yöntemini hizmet öncesi eğitim programlarında çok iyi öğrense bile, sınıfında bulunan öğrencilerin tamamına aynı öğretim yılında okuma-yazmayı öğretebilmesi yılları alabilmektedir. Bu da deneyim gerçeğini ortaya koymaktadır.

Yeni öğretmenin deneyimsizliğini artıran nedenlerden birisi de hizmet öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik iyi bir eğitim almamış olması, bazen de hiç almamış olmasıdır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yeterli olmayan şahıs ya da yetersiz şekilde kısaltılmış ve yoğunlaştırılmış programlardan geçirilerek sertifika elde eden kişiler öğretmenliğe atanmaktadır. Yine pek çok ülkede çeşitli nedenlerle (işten ayrılma, iş değiştirme, yeterli sayıda ve kalitede mezun vermeme vb.) ortaya çıkan öğretmen eksikliğinin öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmayan kişilerle giderilmesine çalışılmaktadır (Özyürek, 1981:16) .

Aynı durumlar değişik zamanlarda bizde de uygulana gelmiştir.

Bütün bu olumsuzlukların dışında, öğretmen ne kadar iyi yetişirse yetişsin, yine de deneyimsizliğindeki süreyi azaltmak ve dolayısıyla kısa zamanda mesleğine uyumunu sağlayabilmek için hizmet içinde yetişmesi gerekmektedir.

1960 yılında düzenlenen Türkiye Eğitim Millî Komisyon Raporu'nda "öğretmenin vazife başında yetiştirilmesi için kurslar açılması, civardaki ilköğretim okulları ile iş birliği yapılması, ilköğretim müfettişlerinin çalışmalarının bu konuda daha faydalı olarak şekilde tanzim edilmesi, kıdemli, tecrübeli ve başarılı öğretmenlerden faydalanılarak kurs, konferans ve seminerler düzenlenmesi" belirtilmiştir (MEB, 1960:83-84).

Rapor, daha sonra 1966'da Amme İdaresi Bülteni'nde çıkan bir yazıyla desteklenmiştir. Buna göre, müfettiş, kendi bilgi ve tecrübeleri ile öğretmene "tecrübesizliğinden meydana gelen problemleri yenme"de yardım ederken, "hizmet içi eğitimi programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına katılmalı"dır (TODAİE, 1966:3).

Bu ve benzeri görüşlerin ışığı altında 1973 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 48. maddesi ile "öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi için kurs ve seminerler düzenlenmesi" konusu yasa hükmü altına alınmıştır.

Okulda ya da Hizmet Öncesi Eğitimde Kazanılanlarla Uygulama Arasındaki Çatışma: Öğretmen, okulu bitirip gerçek eğitim-öğretim hizmetine girdiği zaman okulda öğrendiklerinin bir çok eğitim sorunlarını çözmeye yeterli olmadığını görecektir. Aslında bu durum gayet normaldir (Başaran, 1981:28).

Aday öğretmenlerin ilk yapacağı işlerden birincisi, kısa zamanda, okulun amaçları ile kendisi arasında tutarlılık sağlamasıdır. Millî Eğitimin amaçları bir olmakla beraber, bunların gerçekleştirilmesi her okulda ayrı olabilir. Öğretmenin okuldaki eğitimi onun ilk yılında başkalarından daha değişik bir uygulama yapmasına sebep olabilir. Bu korkulacak bir problem değildir; öğretmenlerin çoğu istenilen yola sevk edilebilir. Önemli olan nokta, müfettişlerin bu problemlere gereği gibi eğilmesidir(Sağlamer, 1975:101-102).

Yeni Öğretmen Üzerindeki Baskılar: Yeni göreve başlayan öğretmenden birçok iş yapması istenir. Öğretmenin bu işlerde tecrübesi olmadığı için, onun gözünde lüzumundan fazla büyür.Yıllık, ünite ve günlük plânların yapılması, derslere hazırlanma, araç-gereç sağlama, toplantılara katılma, okul idaresine yönetim işlerinde yardımcı olma, stajyerlik dosyası hazırlama gibi konular öğretmene bir takım sorumluluklar yükler(Sağlamer, 1975:102).

Okul yöneticileri ve müfettişler göreve yeni başlayan bu öğretmenlere sorumlulukları tedrici olarak, yavaş yavaş vermelidirler. Gerçek olan şudur ki, en yeni ve en deneyimsiz öğretmenlere en zor işler verilmektedir. Bunu ortadan kaldırabilmek için mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllardaki sorumlulukları azaltılabilir, okul ve çevredeki deneyimli öğretmenlerle akran desteği sağlanabilir, yeni öğretmenlerin bilgi ve yardım alabilmelerini sağlamak amacıyla deneyimli öğretmenlerle onları birleştiren, kaynaştıran bir arkadaşlık sistemi" oluşturulabilir (Glickman, 1985:40).

Çok Şey Yapma Gayreti: Çalışma arzusunun sınırı olmadığına göre, bazen çok şey yapma gayreti kişiyi rahatsız edici bir durum alabilir. Yeni öğretmenlerle çalışan müfettişler, onların bu gayretleriyle çok büyük enerji harcadıklarını bilirler. Bu çeşit öğretmenlerin arzu ve gayretleri faydalı alanlara yöneltilmelidir(Sağlamer, 1975:102). Çok fazla şey yapılmaya kalkılması bazen görevin sınırlarını aşar, esas yapılması gereken işlerin aksamasına da sebep olabilir. Bazen bu durum, çalışma yöntemlerinin bilinmemesinden ve yerinde kullanılmamasından ileri gelebilir. Bunun sonucunda da öğretmenin hevesi kırılabilir.

Teftiş Korkusu: Korku ve güvensizliğin bulunduğu yerde teftişin olumlu bir etkisi olamaz. Her fırsattan yararlanarak aday öğretmenin kendi çalışmaları hakkında endişelerini ve müfettişin rolü hakkındaki şüphelerini ortadan kaldırmaya ve güven içinde bulunmasını sağlamaya çalışılmalıdır (Sağlamer, 1975:101).

Teftişin bu olumsuz etkisinden öğretmeni kurtarabilmek için;

1.Teftişin bir personel eğitim vasıtası olarak kullanılması sağlanmalı, inzibati ve cezai görevler ikinci plânda kalmalıdır(TODAİE, 1974:68).

2. Teftiş görevlerinin daha yapıcı bir zihniyetle yerine getirilmesi sağlanmalı; teftiş her şeyden önce eğitici ve öğretici bir nitelik taşımalı, teftiş edilen işte hata bulmayı amaç bilen "avcı zihniyetli" teftiş şekli reddedilmelidir (TODAİE, 1974:3).

Son yıllarda, "bilimsel teftiş", "demokratik teftiş", "klinik teftiş" kavram ve uygulamalarının tartışılmasına ve müfettişle, yönetici ve öğretmenler arasında demokratik ilişkiler geliştirilmeye çalışılmasına karşın, araştırmalar, yönetici ve öğretmenlerin müfettiş hakkındaki imajlarının ya otoriter ve korkutucu ya da hayalci ve sınıf gerçekleri dışında olduğunu yansıtmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin müfettişlerin öğüt ve görüşlerini sessizce kabul ettikleri, hem müfettiş, hem de öğretmenlerin, sorunlarla ilgili bireyler gibi davranmaktan çok, rol yaptıkları izlenimlerini verdikleri anlaşılmaktadır(Seçkin, 1978:2).

Boyun eğme ya da uyarlıkta, kişi uyum göstermekten başka seçeneği olmadığını, buna zorunlu olduğunu düşünür ya da öyle olduğunu bilir. Bir kuruluşta bu durumda bırakılan kişi, kendisinden istenen işi isteksizlikle yapacak ve uyum davranışında süreklilik göstermeyecektir. Kişi, ödül beklentisi, ceza tehdidi, çeşitli korkular gibi nedenlerle değil de, söz konusu düşünce, kural ya da yeniliği gerçekten doğru bulduğu, özümseyerek kendi kişilik sistemine kattığı zaman sonuç daha başarılı olur (Başar, 1985:227). Bu nedenle, öğretmenler müfettişleri birer meslek üstadı ve arkadaşı olarak görmelidirler. İstenmeyen bir teftiş ve müfettiş yapısından, öğretmenlerin problemlerinin çözümünün beklenmesi düşünülemez.

Okula ve Çevreye Uyum: Yukarıda yeni öğretmenlerin genellikle mahrumiyet bölgelerine ve küçük okullara atamalarının yapıldığından söz edilmişti. Bu durum öğretmene hem okula hem de çevreye uyumda ciddi zorluklar yaşatmaktadır. Özellikle farklı bölgelerde büyüyüp öğrenim görmüş kişilerin daha da fazla güçlük çektikleri bir gerçektir. Eğitim fakültelerinin genellikle büyük şehir merkezlerinde bulunmasından dolayı, öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasındaki uygulama çalışmaları çoğunlukla şehir merkezlerindeki oldukça iyi donanımlı okullarda yapılmaktadır. Bu nedenle küçük yerleşim yerlerine atandıklarında uyum problemi yaşamaktadırlar. Görev yaptığı çevre ile iyi ilişkiler kuramayan yeni öğretmen, çevrenin okula yapacağı maddî ve manevî desteklerden de mahrum kalmaktadır. Kâğıt üzerinde yapılan"çevre incelemesi" çalışmaları da bunu

sağlamaya yetmemektedir. Bunun için aday öğretmenin, okul yöneticileri ile orada daha önceden görev yapan diğer öğretmen arkadaşlarının ve müfettişlerin içten desteğine ihtiyaçları vardır.

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

Aday öğretmenlerin, Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanması ve bunlardan adaylık süresi sonunda başarılı olanların esas görev yerlerinin belirlenmesi atama ve yer değiştirme ile ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılmaktadır. Ancak, zorunlu hallerde ise yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday öğretmen atanmakta, böylece öğretmenlerin asıl görev yerlerine atanmadan önce yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır.

Ancak, ülkemizde öğretmen açığının bir türlü kapatılamaması nedeniyle aday öğretmenler önce merkezi bir okulda toplu olarak görevlendirilmekte, burada fazla beklemeden "Zorunlu hallerde yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday atanabilir" hükmü işletilerek aday Öğretmenler hemen esas görev yerlerine atanmakta idiler.

Okulun bütün öğretmenlerinin aday öğretmenin yetiştirilmesinde okul yönetimi ve rehber öğretmenin en yakın yardımcıları olduğu bu uygulamada, asıl görev yerine atanan aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinden, okul müdürü ile rehber öğretmenin sorumlu olduğu esası getirilmiştir. Bu yönetmeliğin 8. maddesinde, aday öğretmen için görevlendirilecek rehber öğretmenin nitelikleri sayılmakta; rehber Öğretmenin okul müdürü tarafından mesleki yetişkinlik, başarı ve davranış durumlarının dikkate alınarak görevlendirileceği ifade edilmektedir.

Her ne kadar yönerge aday öğretmenin bu çalışmalar süresince öğrencilere not veremeyeceği, öğrenci başarısının değerlendirilmesinin rehber öğretmen tarafından yapılacağı belirtilmekte ise de, uygulamada aday öğretmenlerin çoğunlukla okula atanır atanmaz, bağımsız olarak derse girmeleri nedeniyle bu konunun tam olarak yerine getirildiği söylenemez.

Aday öğretmen için hazırlanan yetiştirme programının gerçekleşme durumunu ye öğretmenin mesleki durumunu gözlemlemek amacıyla, ikinci ve beşinci ayların sonunda rehber öğretmen tarafından hazırlanan ara raporlar okul müdürlüğüne sunulmaktaydı.

Rehber öğretmen ve okul müdürünün inceleme ve gözlemleri sonucunda bağımsız görev yapacak olgunluğa erişen aday öğretmenin adaylığının kaldırılması teklifi okul müdürlüğü tarafından yapılmaktadır.

Ancak son değerlendirme raporunda rehber öğretmen tarafından bağımsız görev yapacak yetişkinliğe ulaşmadığı için okul müdürlüğüne adaylığının kaldırılmaması yönünde görüş bildirmesi durumunda adaylık süresi bir yıl daha uzatılır (M. E. B., 2186, T. D).

Adaylık Eğitimi Kavramı

Türk Dil Kurumu'nun (1998:23-24) sözlüğünde aday "bir iş için yetiştirilmekte olan kimse", adaylık kavramı ise "bir görevde yetiştirilme" olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanımla aday, "özellik taşıyan ve belirli bir yetişme döneminden geçmeyi gerektiren iş ya da mesleklere yeni alınan kişi"dir (Atasoy ve Yaman, 1998:1). Adaylık eğitimi ise, işe yeni alınan çalışana, adaya verilen hizmetiçi eğitimdir.

Her kurumda işe yeni başlayan çalışana mesleğe daha kolay uyum sağlaması amacıyla hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. İşe yeni başlayan kişi için yapacağı iş ve kurum yabancıdır. Çalışanın bu yabancılık duygusunu çabuk atması, daha verimli çalışması amacıyla kurum çalışana işe alıştırma (oryantasyon) eğitimi ve temel eğitim programlan düzenlemektedir.

İşe alıştırma eğitimi, işe yeni başlayan çalışana işe uyum sağlayabilmesi için, çalıştığı kuruma bağlı yetkililer tarafından düzenlenen özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programıdır (Ceyhan, 1995:14). Başka bir tanımla işe alıştırma eğitimi, kuruma yeni gelen çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimdir. Bu eğitim, giriş eğitimi, ön eğitim, tanıtma eğitimi, hazırlayıcı eğitim,, eşik eğitimi, yönlendirme eğitimi, oryantasyon eğitimi gibi adlarla da anılmaktadır (Taymaz, 1997:8).

Temel eğitim ise, bir kurumda işe başlayacak olan çalışana yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimdir. Bu eğitim hazırlık, uyarlama, işe yönelme, stajyerlik, adaylık eğitimi gibi adlarla da anılmaktadır. Temel eğitim birçok kurumda işe alıştırma eğitimi ile birlikte uygulanmaktadır. Böylece bireye hem kurum ve işi tanıtılmakta hem de istenilen yeterlilik kazandırılmaktadır (Taymaz, 1997:8-9). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmenlere yönelik düzenlenen Adaylık Eğitimi Programı da işe alıştırma eğitimi ve temel eğitimin bir birleşimidir.

Kurum kendi gereksinmeleri ve çalışanın gereksinmeleri doğrultusunda hangi eğitimleri düzenlemesi gerektiğine kendi karar vermektedir. Ayrıca bu eğitimlerin içeriğini de yine kurumun ve çalışanın gereksinmeleri belirlemektedir. Ancak genel olarak bir işe alıştırma eğitiminde olması gereken temel konular şöyle sıralanabilir (Ataklı, 1992:12-13):

Kurumla ilgili bilgiler: Kurumun tarihçesi, amacı, politikası, örgütsel yapısı, sektördeki yeri, ürettiği ürünler ya da verdiği hizmetler, iş güvenliği gibi konularda çalışana verilen bilgilerdir.

İşle ilgili bilgiler: İşte yükselme olanakları, iş arkadaşları, yetki ve sorumlulukları, sosyal olanaklar (yemek, dinlenme, ulaşım vb.), tatiller, çalışma saatleri gibi konular bu kapsamı içine girmektedir.

Yapacak işi tanıtıcı temel bilgiler: Yapacak işe ilişkin varsa özel kurallar, teknikler vb., işi tanıtıcı bilgi ve becerileri içermektedir.

Adaylık Eğitiminin Amaçları

Adaylık eğitiminin temel amacı, çalışanın mesleğe uyumunu sağlamak ve işteki başarısını ve verimini artırmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde adaylık eğitiminin düzenlenmesindeki amaçlar şöyle sıralanabilir (Fındıkçı, 2001:251-253; Buluç, 1998:784; Ataklı, 1992:11-12):

- Çalışanın kendisine ve çalıştığı kuruma güvenmesini sağlamak, kuruma bağlılığını artırmak.
- Çalışanın işe ve kuruma uyumunu hızlandırarak zaman kaybını önlemek.
- Çalışana kurumun bir parçası olduğunu hissettirerek onun işe karşı güdülenmesini artırmak.
- Yapacağı işi, koşullarını, yetki ve sorumluluklarını çalışana ayrıntılı olarak açıklamak.
- Kurumdaki çalışanları, yöneticileri ve kurumun yapısını tanıtmak.
- Çalışana özlük hakları, kurumun kuralları açıklanarak, onun kuraldışı davranışlar göstermesine engel olmak.
- Çalışanda oluşan ilk tedirginliği ve stresi azaltmak.
- İşe giriş ve ayrılış oranlarını azaltmak.
- Çalışanın yanlış ve eksik bilgilendirilmesini önlemek
- Çalışana yapacağı iş ile ilgili temel bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak.

Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Çağdaş örgütlerde bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleki öğrenimleri ve görevleri için bir hazırlık aşamasını oluşturur.

Bireylerin mesleki yetişmeleri ise örgüt ortamında bizzat görevleri başında verilen eğitim hizmetiyle gerçekleştirilir (Açıkalın, 1994:240).

Bütün dünyada bireylerin hizmetiçi eğitiminin günden güne önem kazandığı bilinen bir gerçektir. Ancak, özellikle hizmetiçi eğitimin ilk basamağı olan adaylık eğitimi üzerinde yeterince durulmalı ve bireyin kendine mesleği için gerekli olan bilgiyi edinmesinde yardımcı olunmalıdır.

Bireyin çalıştığı kuruma uyum sağlamasının amaçlandığı adaylık eğitimi, mesleğin gereğini yerine getirebilecek yeterlik düzeyine ulaşmaları için göreve yeni başlayan aday memurlar için düzenlenir (Başar, 1993:45; Başaran, 1994:240). Hizmet öncesinde yeni görevler için özel özel olarak yetiştirilen bireylerin, göreve yeni başladıklarında görevin gereklerini yerine getirebilecek yetişkinliğe ulaşıncaya kadar birçok sorunla karşılaşmaları doğaldır. Bu sorunların bir bölümünü tek başlarına çözememeleri mesleğin başlangıcında olağan bir durumdur. Bireylere görevlerinin başlangıç döneminde; örgüt tarafından gerekli yardım yapılarak, onların sorun çözme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekir.

Yeni göreve atanan işgörene kurumun genel havasını, iş arkadaşlarını , görevini tanıtarak işe ve kuruma uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla uygulanan adaylık eğitimi; kişiyi kuruma, kurumu da kişiye tanıtma amaçlı düzenli ve sistemli eğitim etkinliğidir.

Türkiye'de hizmetöncesi eğitimini tamamlayıp öğretmenlik için başvurmaya hak kazanan kişiler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmen olarak okullara atanmaktadırlar. Atamanın gerçekleşmesinin ardından bir yıllık bir süre içinde aday öğretmenler Adaylık Eğitimi Programına katılmakta ve bu programı başarıyla tamamlayanlar asil öğretmen olarak atanmaktadırlar.

Adaylık döneminde verilen eğitim, adayı mesleğine, yeni işine ve yeni görevine hazırlayabilmektedir. Yine bu dönemde alınan eğitimle, adayın kurumuyla bütünleşmesi ve kurumunu benimsemesi sağlanmaktadır. Bu

nedenlerle bazı örgütler, adaylık dönemi sürecinde işgörenleri yetiştirmek için yönetmelik ve yönergeler hazırlamışlardır. Bazı örgütler için de bu dönem yalnızca bazı işlemlerin yapılıp gerçekleştirilmesi için bürokratik bir engel oluşturmaktadır (Başaran, 1985:88).

Örgütlerde, bireyin yeni görevine alışmasını kolaylaştırma sorumluluğu rastgele kişilerin değil, eğitim birimine ve kurum müdürüne aittir (Ataklı, 1992:10). Aday öğretmenin, adaylık statüsünden asil öğretmenliğe geçişinde yetiştirme görevi ve sorumluluğu, mesleki yetkinliği kurum tarafından kabul edilen rehber öğretmen, okul müdürü ve eğitim birimi tarafından görevlendirilen öğreticiler tarafından gerçekleştirilir.

Bu bölümde öğretmenlerin ilk bir yıl içinde aldıkları Adaylık Eğitimi Programı ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Adaylık Konusundaki Son Yasal Düzenlemeler

Önceki yönetmeliğin aksayan birçok yönünü düzeltmeye, belki de daha demokratik bir uygulamaya yönelik olması düşünülen adaylık işlemleri, 03/01/ 1995 tarihinde çıkarılarak 2423 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik" hükümleri ile 2436 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Adaylık Eğitimi" programına göre yürütülmektedir. Bu eğitimler daha çok teorik ve mevzuata dayalıdır, uygulamalara yer verilmemektedir. Bu yönetmelik ve programa göre aday öğretmenler:

a) 60 saatlik Temel Eğitim Programı,
b) 120 saatlik hazırlayıcı Eğitim Programı,
c) 220 saatlik Uygulamalı Eğitim Programını başarı ile bitirmek zorundadırlar.

Temel Eğitim

Yönetmeliğin 10. maddesinde temel eğitim ilkeleri şöyle belirlenmiştir:

a) Temel eğitimin hedefi, aday memurlara devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermektir.
b) Temel eğitim, her sınıf ve kadrodaki memura ortak bir program içinde ve aday memurların öğrenim durumları dikkate alınarak uygulanır.
e) Temel eğitimin süresi, toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olamaz.
d) Temel eğitim için ayrılan süreye, dönem sonunda yapılan sınav süreleri dahildir.
e) Temel eğitim, "Merkezi Eğitim Yürütme Kurulu"nca belirtilen tarihte başlar.

Temel Eğitim Programının konu başlıkları da şunlardır:

1) Atatürk ilkeleri,
2) T.C. Anayasası,
3) Genel olarak devlet teşkilatı,
4) Devlet Memurları Kanunu,
5) Yazışma kuralları ve yazışma usulleri,
6) Devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri,
7) Halkla ilişkiler,
8) Gizlilik ve gizliliğin önemi,
9) İnkılap tarihi,
10) Milli güvenlik bilgileri,
11) Türkçe- dilbilgisi kuralları.

Hazırlayıcı Eğitim

Hazırlayıcı Eğitimin İlkeleri şunlardır:

a) Hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak, bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır.

b) Hazırlayıcı eğitimin süresi, toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az, üç aydan çok olamaz.

c) Hazırlayıcı eğitim için ayrılan süreye dönem sonunda yapılan sınav süreleri dahildir.
d) Hazırlayıcı eğitim, temel eğitimin bitiminden sonra başlar.

Hazırlayıcı eğitim programının konu başlıkları da şunlardır:

Bakanlık Teşkilatının:

I-a)Tanıtılması,
b)Görevleri,
c)Teşkilatı,
d)İlgili mevzuatı,
e)Diğer kurumlarla ilişkileri,

II- Aday memurun görevi ile ilgili konular.
III-Merkezi Eğitim Yürütme Kurulunun uygun göreceği diğer konular.

Uygulamalı Eğitim

1- Uygulamalı eğitimle ilgili ilke ve yöntemler de şunlardır:

a) Uygulamalı eğitimin hedefi, aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi

ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmaktır.

b) Uygulamalı eğitim, hazırlayıcı eğitimden sonra "Merkezi Eğitim Yürütme Kurulu"nca belirtilen tarihte başlar.

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

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

e) Uygulamalı eğitime tabi tutulan öğretmenler:

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

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

3) Rehber öğretmen nezaretinde derse girer, müstakil ders veremezler. Ancak söz konusu yönetmeliğin 39. maddesi hükmü doğrultusunda Bakan onayı ile gerekli hizmet alanlarındaki aday öğretmenlere, rehber öğretmenlerle birlikte (gözetiminde) aynı derse girme olarak nitelendirilmemesi gereken, başka bir ifadeyle rehber öğretmenden alacağı bilgiler yardımıyla, yönetmelikte ifade edilen rehber öğretmen gözetiminde ders okutma olanağı sağlanmaktadır (M.E.B. Personel Genel Müdürlüğü Genelge No: 1995/96). Uygulamalı eğitim programları yönetmeliğin 25. maddesinde aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Aday memurların uygulamalı eğitim programları, Merkezi Eğitim Yönetme Kurulu tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde, eğitim ve

sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda, adayın görevlendirileceği bilimin Özelliği dikkate alınarak aşağıda belirtilen konuları kapsamaktadır:

1) Yazışma ve dosyalama kuralları,
2) Sorumluluğuna verilen ders araç ve gereçleri kullanma ve bakımını yapma,
3) Görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve kurallarına uyma,
4) İş ilişkileri,
5) Çevre ilişkileri,
6) Ast-üst ilişkileri,
7) İnsan ilişkileri,
8) Gizlilik dereceli, yazışma ve gizlilik dereceli evrakın saklanması,
9) Görevi ile ilgili gözlem, araştırma ve incelemeler,
10) Güvenlik ve koruma tedbirleri,
11) Uygulamada tarafsızlık,
12) Zaman ve kaynakların verimli şekilde kullanılması,
13) İlgili konular,

Yukarıda belirtilen konularla birlikte aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim programları şunlardır:

1) Yıllık plan
2) Ünite planı
3) Günlük ders planı
4) Dersin işlenmesi için gerekli araç-gereçler
5) Atölye öğretimine öğrencilerin yapacakları iş ve uygulamalara ilişkin temrin resimleri ve projeler
6) Okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki çeşitli kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi ile ilgili hususlar
7) İnceleme gezilerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi
8) Bir kısım ders ve uygulamaların endüstride yapan okullarda, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi
9) Sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları

10) Öğretmenler kurulunun görevleri ve kurulun sekreterlik hizmetleri
11) Öğrenci rehberlik hizmetleri
12) Atölye ve laboratuarların yönetimine ilişkin konular
13) Ölçe ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi
14) Okulun genel işleyişi ile ilgili yönetmelikler
15) Okulun yönetimi ile ilgili uygulamalar.

Türkiye'de Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Öğretmenlik; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır (M. 6).

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede;
a) Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi,
b) İmkân ve fırsat eşitliği sağlanması,
c) Genellik, eşitlik, geçerlik, güvenirlik, tarafsızlık ve açıklık ölçütlerine uyulması temel ilkedir (M. 5)

Türkiye'de 657 sayılı Devlet Memurları Yasası'yla aday memurların yetiştirilmesi bir düzene bağlanmıştır. Buna göre aday memur temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç aşamalı bir eğitimden geçmek zorundadır. Aday memurların yetiştirilmesi ile ilgili olarak 657 sayılı Devlet Memurları Yasasının 55. maddesine dayanarak "Aday Memurların Yetiştirilmelerine Dair Genel Yönetmelik" hazırlanmış, bu yönetmelik 27 Haziran 1983 günü Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Yönetmelik, genel olarak tüm kurum ve kuruluşlarda devlet memuru olarak görevlendirilen adayların eğitimlerine ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Yönetmeliğin 33. maddesi, her kurumun bu genel yönetmeliğe dayalı ve kendi hizmet özelliklerini dikkate alan yeni bir yönetmelik çıkarmalarını öngörmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, 30 Ocak 1995 gönlü "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik"i ve 14 Ağustos 1995 günlü "Adaylık Eğitimi Genelgesi"ni hazırlamış ve yürürlüğe koymuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelikte, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programları hazırlanırken dikkat edilecek ilkeler, programların konuları, süresi, uygulanması, değerlendirilmesi ve tüm bu çalışmaları yürüten Eğitim ve Sınav Yürütme Komisyonu ile Merkezi Eğitim Yönetme Kurulunun kuruluş ve görevleri açıklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Adaylık Eğitimi Genelgesinde ise, öğretim elemanlarının ve rehber öğretmenlerin seçimi, adaylık dosyasının içeriği ile temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programları yer almaktadır. Aday olarak atanan memur (öğretmen), yazı kendisine ulaştığı andan itibaren on beş gün içerisinde görevine başlamak zorundadır. Bu süre çeşitli nedenlerle en çok iki ay uzatılabilir. Aday öğretmenlerin temel eğitim almadan görevlerine başlamalarının zorunlu olmasından dolayı, en kısa sürede aday öğretmene bir rehber öğretmen atanmaktadır. Rehber öğretmen aday öğretmenin adaylığı kalkıncaya kadar ona yardım ve rehberlik yapmaktadır (MEB, 1995:645).

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

- Okul müdürünün veya kurum amirinin emirleri doğrultusunda aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında gösterilen etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için gerekli önlemleri almak

- Adayın uygulamalı eğitim programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmak.

- Belirli aralıklarla aday öğretmen hakkındaki görüşlerini raporlar biçiminde okul müdürüne sunmak.

- Uygulamalı eğitim sonunda aday öğretmenin adaylığının kaldırılıp kaldırılmayacağına ilişkin görüşünü, sicil amirlerince dikkate alınmak üzere belirtmek.

Aday öğretmenlerin adaylık eğitimlerinin verilmesine başlayabilmek için öncelikle Merkezi Eğitim Yönetme Kurulunun kurulması gerekmektedir. Bu kurul,

bakanlık merkez örgütünde müsteşar ya da görevlendireceği müsteşar yardımcısının başkanlığında Personel Genel Müdürü, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanı ile müsteşarca görevlendirilecek yeteri kadar öğretim dairesi amirinden oluşmaktadır. Bu kurulun sekreterya işleri Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca yürütülmektedir (MEB, 1995:51). Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin yönetmelikte merkezi eğitim yönetme kurulunun görevleri şöyle sıralanmıştır (MEB, 1995:51):

- Temel ve hazırlayıcı eğitim programlarım, bu programların uygulanmasında gerekli araç-gereçleri ve sınav sorularının konulara göre ağırlık derecelerini belirlemek, sınav türüne göre sorulan hazırlatıp bunların ilgili yerlere dağıtılmasını sağlamak.

- Eğiticilerin niteliklerini belirlemek.

- Eğitimlerle ve yapılacak sınavlarla ilgili gerekli önlemleri almak.

- Eğitim yapılacak yerleri planlayıp belirlemek.

- Başka kurum ve kuruluşlarla gerekli her türlü işbirliğini sağlamak.

- Eğitim etkinliklerini denetlemek ya da denetlenmesini sağlamak.
- Her bir eğitim döneminin süresini ayrı ayrı belirlemek.
- Eğitim etkinliklerinin etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesi için ilgili birimler arasında gerekli işbölümünü yapmak.

- Bakanlık merkez örgütü birimlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin önerilerini değerlendirmek.

Merkezi eğitim yönetme kurulunun yanında, eğitim ve sınav işlemlerini yürütmek üzere merkez ve taşra örgütünde eğitim ve sınav yürütme komisyonları kurulmaktadır. Bu komisyonlar merkez örgütünde Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanı başkanlığında, merkezi eğitim yönetme kurulunu oluşturan birimlerin her birinden en az şube müdürü düzeyinde görevlendirilecek üyelerden oluşmaktadır. Bu komisyonun sekreterya işlerini Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı yürütür. Taşra örgütünde ise, il milli eğitim müdürünün başkanlığında; ilköğretim müfettişleri

kurulu başkanı, bir il milli eğitim müdür yardımcısı ya da şube müdürü ile okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel öğretim ve yaygın eğitim kurumlarını temsil eden kendi aralarından seçtikleri birer üyeden oluşmaktadır. Bu komisyonun sekreteryasını ise başkan belirlemektedir (MEB, 1995:51-52). Atanan öğretmen sayısına göre ilçelerde, il merkezlerinde ya da ülke genelindeki belirli il merkezlerinde kurulan eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının görevleri şunlardır (MEB,1995:52):

- Eğitim ve sınavlarla ilgili her türlü iş ve işlemleri yürütmek.
- Sınav sonuçlarını aday öğretmene ve ilgili birime bildirmek.
- Sınav sonuçlarına yapılacak itirazları inceleyerek sonuca bağlamak.

Rehber öğretmenle, merkezi eğitim yönetme kurulunun ve eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının belirlenmesinin ardından, adaylara temel ve hazırlayıcı eğitim programlarında yer alan eğitimleri verecek, sınavlarını yapacak öğretim elemanları belirlenmektedir. Öğretim elemanlarının seçiminde göz önünde bulundurulan ölçütler şöyle sıralanabilir (MEB, 1995:647):

- Branş ile öğretimi yapılacak konu arasında uyumun olması.
- Yukarıda belirtilen iki özelliğe sahip ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen ya da yönetici olarak görev yapıyor olmak.
- Başka kurumlarda görevli ve konu alanında uzman olmak.
- Görevlendirilen konuda akademik kariyere sahip olmak.
- Olanaklıysa aday öğretmenlerle aynı yerleşim merkezinde görevli olmak.

Öğretim elemanlarının belirlenmesinin ardından gruplar oluşturulmakta, oluşturulan grupların eğitim alacağı gün ve saatler belirlenmektedir. Daha sonra belirlenen bu zamanlarda aday öğretmenlere adaylık eğitimi programında yer alan temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimler verilmektedir.

Adaylığın Kaldırılması

Milli Eğitim Bakanlığının Aday Memurların Yetiştirilmelerine ilişkin Yönetmelik'in 33. maddesinde adaylığın kaldırılması teklifi, uygulamalı eğitimin değerlendirmesi sonunda başarılı olduğu anlaşılan adayların adaylıklarının kaldırılması, bir yılın tamamlanmasına bir ay kala, sicil dosyaları valilikte tutulan personel açısından İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki; sicil dosyaları Bakanlık'ta tutulan personel açısından ise merkez teşkilatındaki işlemleri birimde bulundurulacak şekilde gönderilir.

Yönetmeliğin 34. maddesinde İlgili birimler tarafından süresi içinde kendilerine intikal eden belgeleri inceleyerek usul ve işlem eksikliği bulunmayanları makamın onayına sunarak adaylığın kaldırılması gerçekleştirilir.

Yurtdışında Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Bilim ve teknolojideki hızlı ve sürekli gelişmeler, toplumsal değişmeler ve eğitim teknolojisindeki hızlı gelişmelerin sonucu ortaya çıkan yeni eğitim araç ve gereçlerinin kullanımı öğretmen eğitiminde sürekli yenilik ve değişimleri kapsamayı zorunlu kılar.

Öğretmen yetiştirme hemen hemen bütün ülkelerde özenle ve sürekli gündemde tutulan bir konudur. Her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme programları vardır. Günümüzde toplumlar öğretmen yetiştirirken çağdaş öğretmen davranışlarının yanı sıra ülkelerin özelliklerini de eğitim programlarında dikkate almak durumundadırlar.

Bazı gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları ile karşılaştırma yapılması, öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin bulunduğu konumu ve yeri göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bu bölümde bazı ülkelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık dönemini nasıl geçirdiklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Almanya

Almanya'da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Ancak 1973 yılında eyalet eğitim bakanlarının aldıkları bir kararla öğretmenlik alanları, öğretmenlik eğitiminin süresi ve aşamaları ile diplomaların karşılıklı tanınması konularında ülke düzeyinde bir birliktelik sağlanmıştır (Sağlam, 1999:47). Buna göre, öğretmen eğitimi yükseköğretim, birinci devlet sınavı, adaylık eğitimi ve ikinci devlet sınavı olmak üzere birbirini izleyen dört aşamayı kapsamaktadır. Tüm basamaklardaki öğretmen adayları yükseköğrenimlerini bitirmeden ya da bitirdikten sonra birinci devlet sınavına girerler. Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan bu sınav, aday öğretmenin yükseköğretimde gördüğü eğitim bilimleri ve alan dersleriyle ilgilidir. Bilimsel araştırma, yazılı ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilen bu sınavı kazanan aday, devlet memuru olmaya hak kazanır ve aday öğretmen olarak okullara atanır (Sağlam, 1999:49).

Bir okula atanan aday öğretmen, adaylık dönemi süresince okul içindeki eğitsel ve yönetsel çalışmalar ile bölgedeki öğretmen yetiştirme merkezince düzenlenen hizmetiçi eğitim seminerlerine katılmak zorundadır. Eyaletlere göre süresi 18-24 ay arasında değişen adaylık eğitiminin amacı, aday öğretmene çalışacağı okuldaki öğretim etkinliklerini yürütebilme becerisi kazandırmaktır. Bu süre içinde aday hem yasa, yönetmelik, ders araçları, öğretim yöntemleri gibi konularda kuramsal bilgiler alır ve sınavlara girer hem de rehber öğretmenin gözetiminde ve daha sonraları bağımsız olarak ders verir (Yaşar, 2000:18; Sağlam, 1999: 49) .

Adaylık dönemini başarıyla tamamlayan adaylar ikinci devlet sınavına girmeye hak kazanırlar. Yazılı çalışma, deneme dersleri ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamadan oluşan bu sınav ile adayın adaylık eğitiminde başarıya ulaşıp ulaşmadığı belirlenmeye çalışılır. Devlet Sınav Dairesinin sorumluluğunda yapılan bu sınavı kazanan aday öğretmenler artık asıl öğretmen olarak atanırlar (Yaşar, 2000:18; Sağlam, 1999:50).

Fransa

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

Ortaöğretim ikinci basamak öğretmenleri ise, üniversitelerde ya da yüksekokullarda en az üç yıl öğrenim gördükten sonra bir seçme sınavı ile eğitim enstitülerine alınırlar. Eğitim enstitülerinde amaçladıkları öğretmenlik alanına göre iki ya da üç yıl öğrenim görürler. Bu öğrenimleri sırasında hem kuramsal bilgi ve beceriler kazanırlar hem de uygulama yapma olanağı bulurlar (Ataünal, 1997:122). Eğitim enstitüsündeki öğrenimlerinin son yılında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler. Bu sınavda başarılı olanlar öğrenimlerini tamamlamadan aday öğretmen olarak öğrenim gördükleri bölgedeki bir okula atanırlar ve ücret almaya başlarlar. Adaylık dönemi süresince aday öğretmen, hem enstitüdeki öğrenimini sürdürür hem de okuldaki öğretim etkinliklerine katılarak deneme dersleri verir (Yaşar, 2000:18-19; Sağlam, 1999:161). Ayrıca aday öğretmen adaylığının son aşamasında, somut bir sorunla ilgili mesleki bir inceleme çalışması hazırlar ve bu çalışma akademik bir komisyon tarafından değerlendirilir (Ataünal, 1997:122).

Aday öğretmenler bir yıllık adaylık dönemi sonunda kapsamlı bir sınavdan geçirilirler. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler sertifikalarım alarak Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili okula asil öğretmen olarak atanırlar. Atamanın yapılacağı bölgenin belirlenmesinde adayın sınavdaki başarı durumu önemlidir. Aday öğretmenler, başarılı olamama durumunda ise, bir yıl daha aday öğretmen olarak görevde kalırlar (Kıran, 1995:167).

İngiltere

İngiltere'de öğretmen eğitimi; eğitim kolejleri, üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteleri ya da bölümlerinde verilmektedir. Bu okulların öğretim süresi üç yıldır. Öğretim programları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi konularında kuramsal ve uygulamalı bilgileri içermektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri dışında başka fakülte ve bölüm mezunlarının, öğretmen olmak istemeleri durumunda, eğitim kolejleri ya da üniversitelerde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlik sertifikasını alan adaylar yalnızca Gramer okullarında öğretmenlik yapabilmektedirler (Demirel, 1994:63).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının, Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu eğitim Öğretmen Eğitiminin Tanınması Konseyi tarafından yürütülür. Aynı zamanda aday öğretmenlerin eğitiminden sorumlu bu konsey, aday öğretmenlere akademik ve mesleki yönden yetişmelerini sağlamak amacıyla kurslar düzenler. Bu kurslar ilkokul öğretmenleri için yarım yıl, ortaöğretim öğretmenleri için yılın üçte biridir (Kocadağ, 2001:46). Öğretmen eğitimi veren programlardan mezun olan öğretmen adayları, doğrudan çalışmak istedikleri okullara ya da yerel eğitim örgütlerine başvururlar. Başvuruları kabul edilenler, aday öğretmen olarak okullarda göreve başlamaktadırlar (Yaşar, 2000:19).

Devlet destekli okullarda öğretmenlik yapmak isteyen adaylar ise, "vasıflı öğretmen" statüsünü kazanmak zorundadırlar. Bunun için adayın İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlaması ve bunu Eğitim Bakanlığının onaylaması gerekmektedir (MEB, 1995:99). İngiltere'de öğretmenler okullarda başarılarına göre bir ya da iki yıl aday öğretmen olarak çalışırlar.,Bu süreyi başarıyla geçiren, Eğitim Kurulu tarafından yeterli olduğuna karar verilen aday öğretmenler asil öğretmen olarak atanırlar ve onlara Eğitim ve Bilim Dairesi tarafından yeterlilik belgesi verilir (Kocadağ, 2001:46; Yaşar, 2000:19).

Avusturya

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

Pedagoji Enstitüleri tarafından öğretmenlerin mezun olduktan sonra sertifika aldıkları 'ileri eğitim' kursları ile aday öğretmenlerin bir yıllık okul pratiğinde yüksek okullar ve mesleki okullar için başlangıç eğitimi kursları düzenlenir (MEB,1993) .

İtalya

Merkezi yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahip olan İtalya'da, bütün okullar Halk Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir. İlköğretim kademesinde görevlendirilecek öğretmenlerin, hizmet öncesinde yükseköğrenim kurumundan mezun olmaları; ortaokul kademesinde görevlendirilecek öğretmenlerin ise master derecesinde eğitim almaları gerekmektedir. Bazı teknik okullar ve mesleki okul öğretmenleri pedagoji eğitimi alırlar. Hizmet öncesinde yükseköğrenimlerini tamamlayan öğretmen adayları, yeterlilik sınavına girmek zorundadır. Yeterlilik sınavında başarılı olan ve ilgili çalışma alanındaki Ulusal Yarışma'yı kazanan öğretmenlerin, öğretim yöntemi ve ilkelerine bakılmaksızın devlet tarafından işe alınmakta ve işine son verilememektedir (MEB,1993).

Japonya

Japonya'da öğretmen eğitiminin üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi sertifika sistemine dayalı olması, ikincisi bu eğitimin yalnızca üniversitelerde ve yüksekokullarda verilmesi, üçüncüsü ise öğretmen eğitiminin açık bir sistem olmasıdır (Saracaloğlu, 1990:72). Öğretmen adaylarının ilkokullarda çalışabilmeleri için genel sertifikaya, ortaokul ve liselerde çalışabilmeleri için ise ilgili alan sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Japonya'da öğretmenlik sertifikaları birinci sınıf sürekli, ikinci sınıf sürekli, geçici ve kısa süreli olmak üzere dört türdür. İlköğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise iki yıllık önlisans eğitimi almak zorunludur. Ortaöğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi ile iki yıllık lisansüstü eğitim, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise dört yıllık lisans eğitimi almak zorunludur. Geçici ya da kısa süreli sertifikalar ise ilköğretim öğretmenliği için bir yıllık, ortaöğretim öğretmenliği için iki yıllık bir eğitim sonunda verilmektedir. Geçici ve kısa süreli sertifikalar yalnızca verildiği il sınırları içinde belirli bir süre için geçerlidir. Tüm sertifikalar arasında belirli koşullar sağlandığında geçişler olanaklıdır (Erdoğan, 1995:119; Saracaloğlu, 1990:67).

Üniversiteden ya da yüksekokuldan mezun olan ve sertifikaya sahip öğretmen adayları, öğretmen olarak atanabilmeleri için genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren yazılı sınava girmek zorundadırlar. Güzel sanatlar ve beden eğitimi alanlarında ayrıca uygulamalı sınavlar da yapılamaktadır. Öğretmen adaylarının atanmasında bu yeterlilik sınavı sonuçları ile üniversitedeki akademik başarısı ve atanacağı okul müdürünün görüşleri dikkate alınmaktadır (Saracaloğlu, 1990:177-178). Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmen olarak atananlar altı aylık bir eğitim ve 4 rehberlik sürecinden geçirilir. Bu süreyi başarıyla tamamlayan aday öğretmenler okul müdürünün hazırladığı rapor doğrultusunda Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmaktadır. Adaylık süresi gerekli görülürse bir yıla kadar uzatılabilir (Saracaloğlu, 1990:180).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Yerel yönetim odaklı eğitim sistemine sahip ülkede her basamaktaki öğretmenler, en az dört yıllık lisans eğitimi almak zorundadırlar. Eyaletlerdeki öğretmen eğitimi kurumları, kendi programlarını kendileri düzenlediklerinden, ülke düzeyinde bir örneklik sağlamak amacıyla "Öğretmen Eğitimi için Ulusal Standart Saptama Konseyi" oluşturulmuştur. Bu konsey eyaletler arasındaki öğretmen eğitimindeki farklılıkları en aza indirgemekle görevlidir (Ataünal, 1997:112-117). Öğretmenlerin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Eyaletlere göre değişmekle birlikte öğretmen olarak atanmış olmak meslekte sürekli kalabilmek için yeterli değildir. Genellikle bir yıllığına atanan öğretmenler, emeklilik hakkını kazanmak için aralıksız en az beş yıl çalışmak zorundadırlar (Erdoğan, 1995:76).

Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Aşağıda bu uygulamalardan en çok dikkati çeken iki modelden söz edilmektedir (Üte, 1990:14-20):

New Harmpshire Modeli: New Hampshire eyaletinde okul - üniversite işbirliği ile lisans dönemini de kapsayacak biçimde beş yıllık bir adaylık programı uygulanmaktadır. Bu program çerçevesinde üniversitenin birinci ve ikinci sınıflarında öğretmen adaylarına öğretmen yardımcılığı göreviyle öğretmenlik deneyimi kazandırılmaya başlanmakta ve yoğunlaşan alan dersleriyle lisans eğitimi tamamlatılmaktadır. Geriye kalan bir yıllık süre ise 12 kredilik yüksek lisans dersleri ile bir bitirme projesi ya da tezle son bulmaktadır. Bu program hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenleri için geçerlidir. Öğretmen adayı 65 saatlik giriş niteliğindeki sınıf içi uygu1ama çalışmasını ikinci sınıfta tamamladıktan sonra, bu programa devam edebilmesi için rehber öğretmenin ve bölüm öğretim elemanlarının adayla ilgili olumlu görüş bildirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adayının aday öğretmenliğe ve mezuniyet sonrası çalışmalara katılabilmesi için ise, GRE (Graduate Record Examination) sınavından 1080 puan alması ve mezuniyet derecesinin 3.1 ya da üstü olması gerekmektedir. Bu programda öğretmen adayının eğitimi için rehber öğretmen ve üniversite temsilcisi denetmen görevlendirilmektedir. Rehber

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

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

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

Aday öğretmen adaylık süresi içinde her biri üç gözlemden oluşan, üç değerlendirmeden geçirilmektedir. Ayrıca aday öğretmene, etkili bir öğretim için gerekli yetenekleri gösterme düzeyini belirlemek amacıyla, öğretim yöntemi, planlama süreci ve program içeriği ölçeklerinden oluşan "öğretmen performans ölçeği" uygulanmaktadır. Aday öğretmen için görevlendirilen rehber öğretmen ise, rehberlik konusunda eğitim almış ve başarılı olmuş kişilerden seçilmektedir. Ayrıca seçilen rehber öğretmen yılda bir kez sınava alınarak kendisini yenilemesi sağlanmaktadır.

Yetiştiricilik Sürecinin Yararları

Doyon'un belirttiği gibi, "Yetiştiricilik, tarafların özgür seçimine, gönüllü bağlılığa ve karşılıklı etkileşime dayanır. Üstelik, başlangıçta, taraflar beklentilerini, kişisel rollerin ve hedeflerin gerçekleşmesine her birinin katkısının ne olacağını tartışmalı ve açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu anlamda, yetiştiricilik ilişkisinde, öncelikle karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir anlayışın oluşması sağlanmalıdır. Karşılıklı güven eksikliği durumunda ilişkinin yüzeysel kalacağı önemli bir gereksinimdir" (Aktaran: Sezgin, 2002).

Yetiştirici, kariyer deneyimi olup, bilgisini paylaşma isteği duyan bir mesleki rehber; duygusal ve ahlaki yönden öğrenciyi/yetişeni cesaretlendiren bir destekçi; yetişen bireyin performansına ilişkin spesifik geri bildirimler sunan bir öğretmen; çırağına yaptığı işi öğreten bir usta; karşısına çıkacak fırsatlar konusunda yetişene bilgi kaynaklığı yapan ve onun kazanmasına yardımcı olan bir yol gösterici; ve yetişenin akademik anlamda örnek alması gereken bir kişilik ve özdeşlik modelidir (Aktaran: Sezgin, 2002).

Genel anlamda etkili bir yetiştiricilik ilişkisinde, karşılıklı saygı, güven ve empati vardır. Eltili yetiştiriciler, tenkil becerilerinin yanında hayat deneyimlerini ve bilgilerini paylaşırlar. Eltili yetiştiriciler, iyi birer dinleyici, gözlemci ve problem çözücüdürler. Adayların gereksinimlerini, ilgi alanlarını ve kişisel hedeflerini bilme, kabul etme ve saygı gösterme konusunda çaba harcarlar. Sonuçta bu yetiştiriciler, yetişen bireyin başarısının yalnızca yetişenin kendi doğal yeteneği ile sınırlı olacağı bir öğrenme ortamı oluştururlar.

Yetiştirici, yetişeni içtenlikle karşılayıp kabul eden bir rehber, öğretmen ve danışman gibi davranmalıdır. Genç bireyin ileride sahip olmak isteyeceği bilgi, beceri, erdem ve başarı gibi üstün meziyetlere sahiptir. Gücünü; yetişene ve yetişenin rüyasının gerçekleşmesine adar. Bütün bu yönlerine rağmen yetiştirici, zamanla yetişen ile meslektaş olacaklarını bilir. Yetişenin rüyası, kişisel gelişimini destekleyen iyi bir yetiştiriciye sahip olmakla gerçekleşir (Lucas, 2000:6-7)

Yetiştiricilik tanımının genel olarak beş temel noktayı kapsadığı söylenebilir. Birincisi, yetiştiricilik, etkileşime dayalı gelişimsel bir süreçtir. İkincisi, yetiştiricilik

ilişkisinde, yetişenin hem mesleki hem de kişisel gelişiminin sağlanması amaçlanır. Üçüncü nokta, yetiştiricilik ilişkisinin, yetişen ve yetiştirici olmak üzere her iki tarafa da yararlar sağlayacağına ilişkindir. Dördüncüsü, yetiştiricilik ilişkisi, mesleki gelişimi güçlendirir ve yüksek düzeyde kişisel etkileşimleri kapsar. Beşinci nokta ise, bütün yetiştiricilik tanımlarında yetiştiricinin, yetişenden daha deneyimli ve bilgili olduğu yönündedir (Lucas, 2000:7).

Doyon (2000), yetiştiriciliğin; mesleki gelişimi güçlendiren insan kaynakları yönetimi uygulamalarının tamamen yerine geçecek bir alternatif, bir zorlama, hiyerarşiye dayalı bir ilişki, bir güç ilişkisi, tek taraflı bir ilişki, özel ders ve değişmez prosedürleri olan katı bir öğreti olmadığını belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda, yetiştiriciliğin yetiştirici, yetişen ve örgüt açısından yararlarına dikkat çekilmiştir. Yetiştiricilik ilişkilerinin sağladığı yararlar, duygusal destek veya arkadaşlık gibi psikolojik temelli olabileceği gibi işe yönelik mesleki yardım şeklinde de olabilir (Barker ve Pitts, 1997:221-231). Yetiştirici, bir rol modeli gibi davranarak daha deneyimsiz yetişenin kişisel gelişimine rehberlik eden deneyimli bir uzmandır. Yetiştiricilik, çift yönlü bir iletişim ve etkileşimi kapsar. Hem yetiştirici hem de örgüte yeni katılan işgören, yetiştiricilik ilişkisinden bireysel olarak yarar sağlar. Yeni işgören, örgütteki daha deneyimli yetiştirici sayesinde örgüt sistemini, politikaları ve prosedürleri öğrenir. Üstelik yetiştiricilik, sürekli gelişimde önemli iletişim kanallarının oluşturulmasına yardımcı olur, güçlü bir kişisel güven ve bireysel destek sistemi geliştirir, hedeflerin genişletilmesini ve öğretim için bir rol modeli olan usta bir öğretmen ilişkisi sağlar. Yetiştiricinin öz saygısı gelişir, başarılı bir öğretmen ve rehber olarak görülür, örgütün başarısına katkıda bulunur ve örgüt tarafından kabul görür. Yetiştiricilik, kişisel bilgi ve becerilerin artmasını sağlar. Yetiştiriciliğin örgüt açısından da bazı yararları vardır. Personelin bilgi ve becerisinin artması, örgüt içi iletişimin gelişmesi, örgüt üyeleri arasında güven ve moralin tesis edilmesi ve işgörenlerin etkililiklerinin yükselmesi yetiştiriciliğin örgütsel yararları arasında sayılabilir (Webb ve Norton, 1999:345) .

Etkili bir yetiştirici, öğretmen, danışman, model, destek ve moral kaynağı olarak görev yapar. Yetiştirici, önemli noktaları açıklığa kavuşturma, bilgi aktarma ve olayları irdeleme yoluyla yetişenin kendi kişisel gelişimi için neyin önemli olduğuna karar vermesini sağlayacak öğrenme deneyimleri sağlar. Ayrıca, yetiştirici,

yetişene görüş açısını genişletecek ve gerekli bilgi ve becerileri edinmesini sağlayacak fırsatlar yaratmak için kendi iletişim ağını kullanır. Yetiştiricilik ilişkisi sayesinde yetiştirici de kişisel becerilerini geliştirme fırsatı yakalar. Yetiştiricinin, danışmanlık, liderlik ve kişiler arası iletişim becerileri gelişir (LYSA,1999).

Yeager'ın (2000) belirttiği gibi, "bulduğu analiz sonuçlarına göre, yetiştiricilerin destekleyicilik rolü, yetiştiricilik ilişkisinin merkezi/temel rolü durumundadır. Yetiştiricilerin, yetişenlere geniş bilgi ve sürekli öğrenme fırsatı verdikleri; yetiştiricilik ilişkilerinin yetiştiricilere içsel bir ödül sağladığı öğretim elemanları ile öğrenciler arasında güçlü ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunduğu, kişisel gelişimi kolaylaştırdığı ve sürekli öğrenme fırsatlarını artırdığı araştırmanın bulguları arasındadır" (Aktaran: Sezgin, 2002).

Yetiştiricilik ilişkilerinin, çift yönlü ve etkileşime dayalı olması nedeniyle, sağladığı yararların da çok yönlü olduğu söylenebilir. Yetiştirici ve yetişen eşzamanlı olarak yetiştiricilik ilişkisinden yarar sağlanabilir. Ayrıca, yetiştiricilik ilişkilerinin, örgütsel düzeyde de bazı yararlarından bahsetmek mümkündür.

Doyon (2000), yetiştiricilik sürecinin yetişen açısından sağladığı yararları şöyle sıralamaktadır:

- Yetişenin güvenebileceği, moral desteği, cesaretlendirme ve rehberlik sağlayan bir yetiştirici vardır.
- Yetişenlere bilgilerini ve örgütsel fırsatlarını artırma imkanı verir.
- Çeşitli düşünme biçimlerini karşılaştırma ve yenilerini keşfetme şansı sunar.
- Mesleki ve kişisel gelişim sağlar.
- Gelişmiş ve güçlü bir ileri görüş yeteneği kazandırır.
- Kabul görme, kendini gerçekleştirme ve yeteneklerine güven, güvenlik duygusu kazandırır.
- Mesleki iletişim ağlarını genişletme şansı verir.

Yetiştiricilik ilişkisinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunlardan bazıları şöyle özetlenebilir (Doyon, 2000) :

- Yetişenin gerçekçi ve ulaşılabilir nitelikte olmayan beklentiler içinde olması.
- Tarafların örgütsel süreç içinde yetiştiricilik ilişkilerini sürdürmede zorluklarla karşılaşmaları.
- Yetişenin veya yetiştiricinin yanlış seçim yapmış olması.
- Taraflardan birinin veya her ikisinin rolleri ve beklentileri anlayamaması.
- Yetiştirici ve yetişen arasında rekabet, çekişme yaşanması.
- Yetiştiricilik, ilişkisinin çok derin boyutlara ulaşması.
- Yetiştiricinin, yetişeni kendisinin bir karbon kopyası yapmak istemesi.
- Yetişen bireyin yetiştiricinin imajı olmak istemesi.
- Yetiştiricinin yetiştiricilik ilişkisine, sırf kendi kişisel prestiji için girişmesi.
- Tarafların bireysel farklılıklarla başa çıkmada zorluklar yaşamaları.

Yetiştiricilik temel olarak dört aşamada gerçekleşir. Yetiştiricilik sürecinin bu dört aşaması kısaca şöyle özetlenebilir (Aktaran: Sezgin, 2002):

Başlangıç Aşaması:. Yetiştiricilik sürecini ilk aşamasıdır. Taraflar birbirlerini seçerler. Bu aşamada yetiştirici kendini bir uzman; yetişen ise kendini bir öğrenen olarak görür. Yetişen, yetiştiricinin bilgi, beceri ve kişiliğini takdir eder. Her birey, ilişkiye yönelik kendi algılarına ve hedeflerine sahiptir. Beklentiler yüksektir.

Yetişme Aşaması: Bu aşama, tarafların birbirlerine güven ve saygı duymayı öğrendikleri aşamadır. Yetişen, aşamalı olarak yeni becerilere uyum sağlar. Süreç oldukça aktiftir. Yetişen, kendini yetiştiriciden farklılaştırır. Yetiştirici, yetişenin coşkulu gelişimini gözler ve yetiştiricilik ilişkisi daha eşitlikçi hale gelir.

Ayrılma Aşaması: Başlangıçtaki yetiştiricilik ilişkisinin dengesi artık değişmiştir. Tarafların amaçları gerçekleşmiştir veya amaçlar önemini yitirmiştir. İlişki, artık yeni amaçların gerçekleştirilmesinin bir yolu olarak görülmez Yetişen daha özerk ve bağımsız hale gelir. Bu aşama, yetiştiricilik sürecinin bittiği ve belki

de başka bir yetiştiricilik ilişkisinin başladığı aşamadır. Bu, bir kapanış aşamasıdır. Bazı yetiştiricilik ilişkilerinin bitmesi zor olabilir.

İlişkinin Yeniden Tanımlanması Aşaması: Yetiştirici ve yetişen ilişkileri için yeni temeller atarlar. Bazı yetiştiricilik ilişkilerinde taraflar birbirlerini bundan sonra görmenin anlamlı olmadığını düşünebilirken, bazılarında ise karşılıklı saygı ve desteğin devam ettiği bir arkadaşlık süreci devam eder. Yetiştiricilik ilişkisinde ilk iki aşamada ortaya çıkan büyük ilgi, yetiştiriciye karşı minnettarlık duygusu yaratır. Örgüte yeni katılan işgörenler, çalışma yaşamlarının ilk yıllarında, yönetsel hiyerarşide bir rehber olarak bir yetiştiriciden yardım alırlar. Sonraki yıllarda, yetiştiricinin rolü azalabilir ve yetiştirici ile yetişen kişi arasındaki ilişkinin gücü zayıflayabilir. Ayrıca yetişen, artık bir yetiştiriciye ihtiyacı olmadan yoluna devam edebileceğine inandığı anda da bu yetiştiricilik ilişkisi sona erebilir (Aktaran: Sezgin, 2002)

Yetiştiricilik ilişkisinin nasıl sona ereceğinin, yetiştiricilik sürecinin başlangıçtan bitişe kadar olan etkililiğine bağlı olduğu belirtilebilir.

Etkili Yetiştiricilerin Özellikleri

Pek çok örgüt için, bilgi ve becerilerin yeni işgörenlere aktarılmasının etkili bir yolu, yetiştiricilik sürecidir. Yetiştiricilik sürecinin başarısı, yetişen bireylere uygun rehberliğin sağlanması amacıyla alanlarında güçlü yetiştirici bireylerin varlığını gerektirir. İyi bir yetiştirici, takımın bir oyuncusu gibidir. Zamanının çoğunu yalnız geçiren, tek başına bireyler etkili yetiştirici olmakta zorluk çekerler (Robinson, 2001:77-79). Öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmak; eğitimin önemini vurgulamak; öğrenciye olumlu ve yapıcı geri bildirim sunmak; destek ve cesaretlendirme sağlamak; yetişenin iletişim ağını genişletmesine yardım etmek; yetişen bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını araştırmak; yetişene karşı saygılı davranmak; iyimser ve sıcak bir iletişim içinde olmak, etkili yetiştiriciliğin temel noktaları arasında sayılabilir (Lewis, 1999). İyi bir yetiştirici, aynı zamanda etkili bir dinleyici, iyi bir danışman, başarılı bir önder, kişiliğiyle saygı uyandıran bir birey olmalıdır. Etkin dinleme ve geri bildirim sunma yollarını bilmelidir. Örgütteki diğer bireylerin görüş ve düşüncelerine değer vermelidir. Üstlendiği rolü, işbirliğine dayalı bir etkinlik olarak görmelidir. Sonuçta yetiştiricilik ilişkisi, yetişen ile yetiştirici

arasında geçen çift yönlü bir etkileşimi ve iletişimi kapsar. Yetiştiricilik yaptığı bireyin kendisine ne derece güvendiğinin farkında olmalıdır. Yetişenin yeni şeyler öğrenip gelişmesine fırsat sağlamalıdır.

Rose (1999), lisansüstü eğitim düzeyindeki öğrencilerin ideal bir yetiştiriciyi nasıl tanımladıklarını araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılanların neredeyse tamamı, yetiştiriciyi, entelektüel merak, güvenilirlik, araştırma etiği ve etkili iletişim becerilerine sahip deneyimli bir birey olarak tanımlamıştır. Ayrıca, araştırmada, ideal bir yetiştiricinin, her zaman hazır bulunması, mücadele gücü ve yapıcı bir eleştiri sunması ve yetişenin kapasitesine güvenmesi gerektiği belirtilmiştir. Örgüte yeni giren bireylerin örgütsel hedeflerle bütünleşmelerinde, kişisel ve mesleki vizyonlarını oluşturmalarında önemli katkılar sağlayan etkili bir yetiştiricinin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Aktaran: Sezgin, 2002):

• Yetiştiricilik rolünü üstlenmeye ilgili ve istekli olmalıdır.

• Mesleki eğitim kurslarına katılmalı, alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeli ve mesleki gelişimle aktif olarak ilgilenmelidir. Kişisel mesleki gelişimini sürekli gözden geçirip değerlendirmelidir.

• Başarılı bir öğretici olmalıdır. Örgütün genelinde geniş düzeyli öğrenme etkinlik ve fırsatları organize etmelidir.

• Meslektaşlarıyla bir takım ruhu içerisinde, tehdit edici olmayan bir tutum sergileyerek birlikte çalışabilmeli, olumlu ilişkiler geliştirebilmelidir.

• Yetiştiricilik yaptığı bireyi motive edebilmeli ve özsaygısını tavsiye edici bir yaklaşım içinde olmalıdır.

• İyi bir dinleyici ve etkili dinleme becerilerine sahip başarılı bir rehber olabilmelidir.

• İlişkilerinde empati kurabilmeli, yaşanacak çatışmaları başarılı bir şekilde çözebilmelidir.

• Kişisel deneyime imkan sağlayacak ve bireysel ihtiyaçları karşılayacak derecede esnek olmalıdır.

• İyi organize olmalı ve etkili bir kayıt tutma becerisine sahip olmalıdır.

• Yetişenin, öz değerlendirme yapmasına ve eylem planları geliştirmesine yardımcı olabilmelidir.

• Çabayı kabul ve taktir eden olumlu bir tutuma sahip olmalı, dürüst ve duyarlı davranmalıdır.

• Yetişenin kendi kişisel stilini geliştirmesine yardım etmelidir. Bunu eğitim kurumları açısından değerlendirecek olursak, yetiştiricilik yaptığı bireyin kendi öğretim teknik ve stilini oluşturup geliştirmesine destek vermelidir.

• İşe ve mesleki disipline ilişkin stratejiler sunmalı, gerekli açıklamaları yapmalı ve problemlere yönelik muhtemel çözüm yollan belirtmelidir.

• Akademik çalışmalara karşı sürekli ilgi ve heves beslemeli, bu konuda yetiştiricilik yaptığı bireye örnek olmalıdır.

• Açık fikirli ve düşüncelere saygılı olmalıdır. Yetiştiricilik yaptığı bireyin görüş, düşünce ve katkılarına değer vermelidir.

• Öğrenmenin çift yönlü bir süreç olduğunu bilmeli ve öğrencisiyle olan iletişiminde bu noktayı göz önünde bulundurmalıdır.

Yetiştirici, bilgi ve deneyimine ek olarak öğrenciler için her zaman hazır bulunan, kendisine kolay ulaşılabilir, güvenilir, mesleki ve sosyal anlamda kendini yetiştirmiş, iletişime açık, yetiştiricilik ilişkisine kendini adayan ve mizahi bir yapıya sahip, eğitim ve geri bildirim sağlama yeterliği olan, dinleme ve iletişim becerileri gelişmiş, bireylerin kişisel gelişimleriyle ilgilenen, kendi kendini sorgulayabilen ve sürekli öğrenen bir özelliğe sahip olmak zorundadır. Yetişen ise, öğrenmeye ve gelişmeye karşı ilgili, gereksinimleri ve beklentileri konusunda açık ve gerçekçi, muhakeme gücü gelişmiş, kendi davranışlarını sorgulayabilen ve geri bildirim almada başarılı olabilmelidir (Doyon, 2000).

Yetiştiricilik ilişkisi, temelde karşılıklı saygı ve güven üzerine kurulur. Yetiştirici ve yetişen arasında karşılıklı güven ve saygının tesis edilmesi ve yetiştiricilik ilişkisinin güçlendirilmesi için yetiştiricinin özellikle dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Yetiştiricilik ilişkisinin etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak bu noktalar şöyle açıklanabilir (Aktaran: Sezgin, 2002):

Yetiştirici, yetişene önem vermelidir. Her şeyden önce yetiştirici, yetişeni ciddiye almalıdır. Yetişen bireyin sorunu, önemsiz ya da yetiştiricinin çözebileceği türden bir sorun olmasa da, onu dikkatlice dinlemelidir. Dinlenildiğini gören yetişen, kendisinin yetiştiricinin gözünde önemli bir yere sahip olduğunu hissedecektir.

Yetiştirici, yetişene cevapları zorla kabul ettirmeye çalışmamalıdır. Yetiştirici, yetişene her zaman doğru cevapları zorla kabul ettirmemelidir. Yetişene doğru yönü seçeceği değişik yol haritaları sunmak daha yararlıdır. Böylece yetiştirici, yetişeni zorlamadan kendi kararını vermesini sağlayacaktır. Yetiştiricinin sağladığı bu esneklik sayesinde yetişen, herhangi bir zorlama olmaksızın kendi çalışma alanını seçebilir. Gerekirse yetiştirici, yetişeni konu seçiminde tamamen serbest bırakabilir. En iyi çözüm yolu, yetişenin ilgi ve birikimine uygun olarak çalışma konusunun birlikte belirlenmesidir.

Yetiştirici, yetişene karşı samimi ve dürüst olmalıdır. Yetiştiricinin, yetişene karşı samimi ve dürüst olması, yetiştiricilik ilişkisinin etkililiğini artıracaktır. Yetiştiricilik sürecinde yetişene nelerin sağlanabileceği ve nelerin sağlanamayacağı açıkça belirtilmelidir. Böyle bir yaklaşım sayesinde, yetiştiricilik ilişkisinin boyutları açıkça ortaya konulacaktır. Yetişen, yetiştiriciden; yetiştirici de yetişenden neler bekleyebileceğini bilecektir.

Yetiştirici, yetişenin özsaygısını geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Yetiştirici, yetişenin mesleki ve kişisel gelişimini sürdürmesi amacıyla öneriler sunup, onu cesaretlendirmelidir. Yetişene yaptığı işlerden gurur duymasını sağlayacak fırsatlar vermeli, kişisel gelişim ve başarılarından dolayı onu takdir ettiğini hissettirmelidir. Yetişenin kendine güvenini artırıcı fırsatlar verilmeli ve iyi yöndeki gelişmeler sürekli vurgulanmalıdır.

Yetiştirici, gerektiğinde yetişene başka yetiştiricileri tavsiye etmelidir. Başarılı bir yetiştirici, tek bir yetiştiricinin, bir yetişenin bütün gereksinimlerini eksiksiz bir şekilde karşılamasının mümkün olamayacağını bilir. Bu yüzden yetiştirici, gerektiğinde kendi çözemediği sorunlarda ya da yardımcı olamadığı konularda yetişeni daha başka yetiştiricilere gönderebilir. Bu durum, yetiştiricinin, bir eksikliği olarak değil, yetişenin akademik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi olarak algılanmalıdır. Amaç, yetişene başarılı olması için mümkün olduğunca yardım edebilmektir.

Yetiştirici, yetişeni küçümsemeden, kırıcı olmadan endişe duyduğu konuları dile getirmelidir. Yetişenin maddi sorunlar, düşük özsaygı**,** başarısızlık korkusu, aile baskısı ve diğer şüpheleri hakkında bilgi edinmek, yetiştiricinin etkili bir yetiştiricilik rolü gerçekleştirmesinde önemlidir. Küçük sorunların, yetişenin başarısız olmasına neden olacak büyük sorunlara dönüşmesi beklenmemelidir.

Yetiştirici, zeki ve güvenilir olduğunu yetişene hissettirmelidir. Pek çok yetişen için duygusal destek son derece önemlidir. Yetiştirici, yetişeni önemseyen, ona değer veren ve gerektiğinde onun için hazır bulunan biridir. Yetiştiricinin, yetişene önem vermesi, onu değerli görmesi, görüşmelere zamanında gelmek, konuşulanlar hakkında not tutmak ve bir sonraki görüşmeden önce bu notları değerlendirmek gibi kolayca ortaya konulabilir.

Yetiştirici, yetişen üzerinde doğrudan etkide bulunmaya kalkışmamalıdır. Yetiştiricinin çok fazla yardım etmesi, yetişenin ilerlemesini, gerçekleştirdiği gelişimi gizleyebilir. Yetişen, sürecin nasıl işlediğini, işlerin nasıl yapıldığını öğrenemedikçe, pek fazla bir şey başarılmış değildir. Yetiştiricinin, yetişene yardım etme düzeyi, yetişenin kendi başardıklarını gölgede bırakacak derecede aşırıya kaçmamalıdır. Bu noktada iyi bir denge sağlanması gerekir. Yetiştiricinin yardımı ve yol göstericiliğinin yanında, yetişenin de çaba ve başarısı gözle görülebilir şekilde ortada olmalıdır.

Yetiştirici, her zaman sorunların gerçek nedenlerini araştırmalıdır. Gerçekten önemli bir sorunu olan yetişen, bu sorunu kısa bir konuşma ile geçiştirebilir. Sorunu tam olarak anlatamaz ya da kendini yeterince ifade edemiyor

olabilir. Bazı sorunların ifade edilmesi için yetişenin zamana ihtiyacı varsa, ona bu gerekli zamanı tanımakta yarar vardır.

Yetiştirici, yetişeni geri bildirim konusunda cesaretlendirmelidir. Yetiştirici, yetişene, yardımcı olabilmesi için onun gereksinimlerini bilmek zorunda olduğunu hatırlatmalıdır. Kendisinin, yetiştiricilik konusunda yeterince başarılı olup olmadığını, yeterince işin içinde bulunup bulunmadığını yetişene sormalıdır. Burada önemli olan, yetişen ile yetiştirici arasındaki ilişkinin, yetişenin düşüncelerini açıkça ifade edebileceği biçimde güçlü olmasıdır. Yetişen, düşüncelerini özgürce ifade edebilirse, yetiştirici de bu doğrultuda kendi başarı düzeyini değerlendirebilme imkanı bulur.

Görüşmeler için uygun zamanlar seçilmelidir. Yetişenin, yetiştiriciden görüşme ve konuşma isteği, yetiştirici için uygun olmayan bir zamana rastlayabilir. Belki de yetişenin o anki ruh hali, uygun bir konuşma için olumsuz olabilir. Bu durumda yetiştirici, yetişeni sabırsızca ve dikkatsizce dinlemektense, ona daha uygun bir zamanda görüşmeyi önerebilir. Bu durum, tarafların birbirlerini daha etkili dinlemelerini sağlayacaktır.

Yetiştirici, muhtemel gerginlikleri ve depresyon durumları çok iyi gözlemelidir. Bitkinlik, kötümserlik, soyutlanma ve konsantre olma zorluğu**,** bireysel verimin ve etkililiğin düşmesine neden olan önemli depresyonların belirtisi olabilir. Bu gibi durumları yetiştirici, çok iyi gözlemeli ve yetişenin böyle durumlara düşmemesi için ona yardımcı olmalıdır.

Yetiştirici, amacını daima hatırlamalıdır. Bir yetiştirici olarak amacınız, kesinlikle bir başka "siz" yaratmak değildir. Yetiştiricinin amacı, yetişen bireyin doyum sağlayıcı bir eğitim ve mesleki kariyer edinmesine ve geleceğin yetişenleri için etkili bir yetiştirici olmasına yardımcı olmaktır. Yetiştiricinin görevi, yetişene kendi görüş ve düşüncelerini Olduğu gibi aktarmak ve kabul ettirmeye çalışmak değil, ona yol gösterici bir rehber olmaktır.

Etkili bir yetiştiricilik ilişkisinin en temel özelliği, karşılıklı güven, anlayış ve empati üzerine kurulu olmasıdır. Yetiştiricilik ilişkisinin hedefi, öğrencinin eğitimsel ve kişisel gelişimini ilerletmektir. İyi bir yetiştirici, aynı zamanda iyi bir dinleyicidir.

Farklı yetenek, yaş ve özelliklerdeki yetiştiricilerden her birey fayda sağlayabilir. Yetiştiriciler, öğrencileri, bazı konularda sorumluluk alacakları şekilde değişik beceriler geliştirmeleri için cesaretlendirmelidirler. Adaylara; iletişim becerileri, liderlik, takım çalışması ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik fırsatlar bulmalarında yardımcı olunmalıdır. Bu becerilerin kazanılmış olması, sıradan bir mesleki yaşam ile mükemmel bir mesleki kariyer arasındaki fark anlamına gelebilir.

Etkili bir yetiştirici, yetişen bireye söz ve davranışlarıyla güzel bir örnek olabilir. Yetiştiricinin kişiliği ve yetenekleri, öğrencinin mesleki yaşamı için bir pencere açabilir. Yetiştirici, kişisel mesleki yaşantısının çeşitli özelliklerini ve işinden elde ettiği doyumu öğrencisiyle paylaşmalıdır. Mesleki yaşamın avantajları ve sorunları hakkında dürüst olmalıdır. Yetişen, bütün açıklığıyla iş hayatını tanımalıdır. Bunda da en önemli rol, yetiştiriciye düşmektedir. Bugünün yetiştiricileri, geleceğin yetiştiricileri olacak öğrencilerine etkili bir yetiştiriciliğin önemini belirtmelidirler. Yetiştiricilik ilişkisinin niteliği, yetişenin ve yetiştiricinin düzeyine ve etkinliklerine göre değişir. Bununla birlikte, genellikle her yetiştiricilik ilişkisi genel bir hedefe dayanmalıdır. Bu genel hedef, öğrencinin akademik ve kişisel gelişimini güçlendirmek olmalıdır. Etkili yetiştiriciliğin tek bir formülü yoktur. Yetiştiricilik stilleri ve etkinlikleri insan ilişkileri kadar değişiktir. Farklı öğrencilerin farklı miktar ve türde ilgiye, tavsiyeye, bilgiye ve cesaretlendirmeye ihtiyacı olacaktır. Bazı öğrenciler, yetiştiricileriyle iletişimde rahat davranırlarken, bazıları, utangaç davranabilirler, bazı öğrenciler ise, yardım almayı istemeyebilirler. İyi bir yetiştirici, iletişime açık ve ihtiyaç duyulduğunda kendisine ulaşılabilen yetiştiricidir. Etkili bir yetiştiricilik süreci gerçekleştirmek için yetiştiricilerin, etkili dinleme ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir.

İyi bir yetiştirici, aynı zamanda iyi bir dinleyicidir. Adayın kendisine tam olarak ne anlatmaya çalıştığını öğrencinin sözünü kesmeden ve yargılayıcı tavır içinde olmadan etkili şekilde dinler. Öğrencinin ses tonu, tutum ve beden diline çok iyi dikkat eder. Etkin dinleme yoluyla öğrenciye karşı empati gösterir ve öğrencinin zorluk çektiği noktaları anlar. Öğrenci, bu empatiyi hissettiğinde, daha güçlü bir iletişim ve daha etkili bir yetiştiriciliğin yolu açılır (Aktaran: Sezgin, 2002). Yetiştiricilik sürecinde, yetiştiricinin etkin dinleme yeteneğine sahip olması, yetişen

bireyi suçlayıcı ‘sen’ iletilerinden kaçınarak, duygu ve düşüncelerini ‘ben’ dili ile belirtmesi, yetiştiricilik ilişkisinin başarısını artırabilir. Ayrıca yetiştirici, yetişen bireyin kişisel özelliklerini iyi bilmeli ve yetiştiricilik ilişkisinin etkili şekilde gerçekleştirilmesinde bu özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.

Clifford (1995), yetiştiricilerin duygusal empatik eğilimlerini, öğrencilerin yetiştiricilik ilişkisine yönelik algılarını ve yetiştiricilerin kişisel etkililiklerini araştırmıştır. Araştırmanın bulgulan, yetiştiricilerin duygusal empati düzeyleri, öğrencilerin yetiştirici-öğrenci ilişkisine yönelik algılan ve yetiştiricilerin kişisel etkililik inançları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırmada, yetiştiricilerin, yüksek düzeyli duygusal empatik eğilime sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler, yetiştiricilerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Yetiştiriciler ve öğrenciler, yetiştiricilik ilişkisinden doyum sağlamışlar, yetiştirici-yetişen ilişkilerinin geliştirilmesi için daha fazla zaman ve fırsat sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yetiştiricilik ilişkisinin öğrencilerin kişisel yeterliklerine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, yetiştiricilerin üç önemli özellikleri, destekleyicilik, uzman meslektaşlık ve rol modelliğidir.

Yetiştiriciler, kendilerine güvenilen ve tavsiyelerine başvurulan kişilerdir. Normal süreçte, öğrenilmesi aylar hatta yıllar süren bazı mesleki deneyimler, bir yetiştirici sayesinde daha kısa sürede öğrenilebilir. Bazı kişiler açısından başarılı olmak için yetiştirici zorunlu olmayabilir, ancak, yapılan işlerin doğru olmadığı, yanlış yolda gidildiği hissedildiğinde başarılı bir yetiştirici, yardımcı olabilir. Etkili bir yetiştirici, mesleki yaşamda karşılaşılan zorlukları yenmede destek olur ve mesleki hedefler doğrultusunda doğru yönde ilerlemede rehberlik eder. Yetiştiricinin sağlayacağı desteğin verdiği güç ile yetişen kendi doğal yeteneklerinin farkına varacak ve onları daha etkili kullanacaktır. Böylece başarı kaçınılmaz bir unsur haline gelecektir (Reece ve Brandt, 1984:103-104). Yetiştiricilik, rol modeli görevini üstlenen daha deneyimli birinin, daha az deneyimi olan veya yeterlik düzeyi daha düşük olan başka birinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenlik ve danışmanlık yaptığı, onu cesaretlendirdiği ve yardım ettiği bir yetiştirme sürecidir. Yetiştiricilik işlevleri, bir süreç dahilinde yetiştirici ile yetişen kişi arasında ilgi gösterme ilişkisi içinde gerçekleştirilir. Yetiştiricilik, gelişim için

güçlü bir stratejidir, fakat, etkili olabilmesi için bireysel ilişkilerin ötesine gitmeli, işbirliğine dayalı bir örgüt kültürü tarafından desteklenmeli ve böyle bir örgüt kültürünün oluşmasına katkıda bulunmalıdır (Aktaran: Sezgin, 2002).

Aday Öğretmen-Danışman Öğretmen İlişkisi

Ülkemizde ve yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirmeyle ilgili bilgiler verildikten sonra aday öğretmenin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olan aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisi üzerinde etraflıca durulacaktır.

Öğretmen eğitimi denilince akla hemen öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimleri gelmekte ve öğretmen eğitimi genellikle bu iki genel adla tartışılmaktadır. Oysa, hizmetiçi eğitim kapsamına girmekle birlikte öğretmen eğitiminin önemli bir kesitini oluşturan adaylık eğitimi dönemi göz ardı edilmektedir. Bu dönem aday öğretmenin tüm meslek yaşamını etkileyebilecek önemli bir dönemi oluşturmaktadır. (Üte, 1993:656).

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerin mirasçıları oldukları söylenebilir. Yetiştiricilik süreci sayesinde, danışmanlar bilgi ve birikimlerini adaylara aktarabilirler. Onların sosyalleşmelerine, akademik bilgi ve beceriler kazanmalarına yardımcı olabilirler. Deneyimli ve bilgili danışman öğretmenler, aday öğretmenlere mesleki geleceklerine ilişkin kişisel vizyonlarını belirlemelerinde ve bu vizyonlarını gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerinde destek sağlayabilirler.Aday öğretmenlerin adaylık dönemini başarıyla tamamlamaları ve bu eğitimden doyum sağlamaları, danışmanları ile aralarındaki ilişkilerin/etkileşimlerin gücüne ve etkililiğine bağlıdır denilebilir. Adayların kişisel özelliklerinin, eğitim deneyimlerinin yanında danışmanlarıyla olan etkileşimlerinin derecesi ve kalitesi, başarılı bir adaylık eğitiminde önemli bir faktördür.

Geleceğin öğretmeni olacak adayların, mesleğe bakışlarını, danışmanlarıyla olan ilişkileri etkilemektedir. Adayların gözlemlediği, kendisine örnek aldığı diğer öğretmenlerin davranışları, adayların vizyonlarını oluşturmalarında onlara yol gösteren etmenlerden biri olmaktadır. Öğretmenler ile ilişkileri olumlu olan bir adayın öğretmenliğe bakışı da olumlu olacaktır. Mesleki deneyim yönünden zengin öğretmenlerin vereceği destek, adaylara kişisel mesleki planlarını oluşturmalarında yardımcı olabilir. Bu amaçla okullarda, adaylarla diğer öğretmenler arasındaki

etkileşimlerin güçlendirilmesine, akademik ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesine özen gösterilmesi gerekir. Bu süreçte okullarda deneyimli ve bilgili öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini adaylarla paylaşmaları sağlanabilir.

Bu araştırmada danışman(rehber) öğretmenlerin çeşitli boyutlardaki yeterlikleri araştırılmıştır. Bundan dolayı aşağıda bu boyutlarla ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Derse Hazırlık Ve Planlama Boyutu

Öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması bu etkinliklerin planlı hazırlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin çalışmalarını planlamaları, bu planlama için özel bir uğraş göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin plan yapmaları çalışmalarını sistematik bir biçimde yürütmeleri için gereklidir. Özellikle ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında öğretmenlerin yönergeler doğrultusunda yazılı plan yapmaları Milli Eğitim Bakanlığı'nca zorunlu hale getirilmiştir.

Öğretim sürecinin planlanması; öğretim sürecinin sonunda ulaşılması öngörülen eğitimsel amaçların, derste ele alınacak konuların, derste kullanılacak malzemelerin ve derste verilecek öğrenme yaşantılarının öğretim süreci başlamadan önce saptanmasıdır (Açıkgöz, 2003:162).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca en son Ağustos 2003-2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge" de planın önemi, plan yapmanın gerekliliği ve planlı çalışmanın yararları şöyle açıklanmaktadır.

Planın Önemi

a) Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği konuların önceden tasarlanıp kağıt üzerinde saptanmasıdır.

b) Eğitim-öğretim konusuna giren etkinlikler, geliştirici niteliklere göre dikkatle seçilir, bu konuların hangi eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştireceği önceden belirlenir. Bu şekilde eğitim-öğretim etkinlikleri içinde ne öğretileceği öğrencilerle birlikte planlanır ve onların neleri öğrenecekleri önceden bilinir. Öğretimde ne öğretileceği öğrenciler tarafından açıkça bilinmeli ve onlarla birlikte planlanmalıdır.

Plan Yapmanın gerekliliği

Eğitsel Yönden:

Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yadsal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir.

Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile mümkündür.

Yasal Yönden:

Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim kurumları yönetmelikleri ile bu kurumların eğitim-öğretim programlarında eğitim-öğretim çalışmalarının planlı ve programlı olarak yürütülmesi gerektiği hükümlerine yer verilmiştir.

Planlı Çalışmanın Yararları

Eğitim-öğretimde planlı çalışmanın yararları şunlardır;

a) Planlar; öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olur,
b) Öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini artırır.

c) Öğretim programlarının planlanması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar.

d) Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır ve düzenli çalışılmasını sağlar.

e) Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve dersleri hazırlıklı girilmesini sağlar.

f) Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar.

g) Eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar.

h) Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

i) Eğitim-öğretim etkinliğinde düşünceye açıklık kazandırır.

Ders Öncesi Hazırlık

Öğretmenler, eğitim ve öğretim çalışmalarında duruma göre değişik planlar hazırlamak durumundadırlar. Haziran 1981-2089 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan yönergede yer alan ve halen kullanılan plan çeşitleri şunlardır; yıllık plan, ünite planı, günlük plan

Bir öğretmenin ders öncesi hazırlığı temelde iki grupta toplanabilir.

I. Öğretime hazırlık
II. Ders Planı hazırlama

I. Öğretime Hazırlık

Öğretmen, öğretime hazırlık yapabilmek için üç ana faktörü göz önünde bulundurmalıdır.

- Öğrenci
- Konu
- Koşullar

II . Ders Planı Hazırlama

Bir ders planı hazırlama pek çok kişiye kolay bir işmiş gibi gözükebilir. Oysa öğretmenin sınıftaki başarısının büyük ölçüde ders öncesi iyi bir plan hazırlamaya bağlı olduğu unutulmamalıdır. Plan yapılırken çoklu zeka kuramı göz önünde bulundurulmalıdır. İyi bir ders planı hazırlanırken şu noktalara dikkat etmek gerekir.

a) Konunun belirlenmesi
b) Amaçların yazılması
c) Ders sırasında izlenecek basamakların düzenlenmesi
d) Öğretim araç ve gereçlerinin seçimi

Dersin İşlenişi Boyutu

Bir ders saati boyunca yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsar. Dersin işlenmesi, hazırlanan planın uygulandığı aşamadır. Bu aşamada öğretim ortamında yer alan kişi ve nesneler önceden hazırlanan plan doğrultusunda etkileşimde bulunurlar. Genel olarak bir öğretim sürecinde yer alabilecek işlemler (Gagne, Briggs ve Wager, 1988:182-191) şöyle listelenmiştir:

1. Dikkat Çekme
2. Öğrenciye öğretim sürecinin aşamaları hakkında bilgi verme
3. Ön öğrenmelerin anımsanması
4. Uyarıcı malzemelerin sunulması
5. Öğrenmeye rehberlik etme
6. Öğrencinin hedef davranışı göstermesi
7. Edimin doğruluğu hakkında bilgi verme
8. Edimi değerlendirme
9. Hatırda tutma ve transferi artırma

Ders işlenişinde kullanılan birtakım strateji, yöntem ve teknikler vardır. Bunların seçimini etkileyen faktörler; konunun özelliği, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencide geliştirilmesi istenen nitelikler, maliyet, öğretmenin hangi yöntemi iyi kullandığı, zaman ve fiziksel ortamdır.

Ders işlenişinde kullanılan stratejiler; Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğrenme stratejisi, inceleme-araştırma yoluyla öğrenme stratejileridir. Yöntem ve teknikler; anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, eğitsel oyunlar ve programlı öğretim.

Derslerde kullanılan eğittim araç-gereçleri ise (Şimşek, 1997):

Görsel Araçlar; Kitaplar (Ders kitabı, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı), Yazı tahtası, Resimler, Gerçek eşya ve modeller, Projektörler ve grafikler.

İşitsel Araçlar; Radyo**,** Pikap ve plaklar**,** Teyp ve ses kasetleri, CD'ler.

Görsel-İşitsel Araçlar; Film makinesi**,** Kapalı devre televizyonu**,** Video**,** Bilgisayarlı video**.**

İletişim Uyduları; Uydular**,** Tele toplantılar, Video texs.

Değerlendirme Boyutu

Ölçme sonuçlarına bakılarak öğrenciler hakkında karar vermek, değerlendirme ile olur. Hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa ne oranda ulaşıldığı sonuçlarına ulaşılabilir. Hedeflenen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin en iyi göstergesi hedeflenen davranışın ortaya çıkmasıdır. Davranışın değerlendirilmesi ders sırasında informal bir biçimde yapılabileceği gibi sınavlar biçiminde de yapılabilir. Eğitimde değerlendirme farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir:

Değerlendirme Türleri;

a. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi
b. Öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesi
c. Eğitim programının değerlendirilmesi
d. Hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesi
e. Rehberlik amacıyla yapılan değerlendirme
f. Öğretmenin değerlendirilmesi

Belirtilen değerlendirme türlerinden daha çok başvurulanı öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Öğrenciye uygulanan sınavlarla öğrenci hakkında başarılı-başarısız kararların alınması, öğrenci başarısının değerlendirilmesini sağlar.

Gerçekleştirilen öğretimin ve öğretim sürecinde kullanılan araç, gereç, kaynak ve yöntemlerin gözden geçirilerek belirlenen amaca ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme yapmaya gereksinme vardır. Değerlendirme gereksinmesinin gereği olarak öğretimle ilgili birçok sorunun cevabı araştırılmaktadır. Bu sorular şöyle olabilir: Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yöntemleri bu etkinlikten beklenen amaca ulaşılmasında başarılı olmuş mudur, oldu ise ne derece başarılı olmuştur? Bu araç ve yöntemleri öğretim sürecinde daha etkin kullanma olanağı ne olabilir? Öğretim araçlarının sınıfta kullanımı onların kullanılmasından beklenen yarardan daha çok mu zaman almıştır?

Değerlendirme, ölçme işlemiyle elde edilen sonuçlara bir anlam yüklemeye denir. Ölçme, nesnelerin ya da özelliklerin miktarlarının belirli bir yöntemle gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir. Ölçme araçlarının geçerli, güvenilir, ayırt edici ve kullanışlı olması gerekir. Eğitimde genel olarak üç tür ölçü aracı kullanılır; Testler, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar.

Rehberlik Boyutu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda göreve yeni başlayan (aday) öğretmenler geleceğin öğretmenleridirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi; hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle sağlanmaktadır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında okul müdürü ve danışman öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aday-danışman ilişkisi ,adayların mesleki yaşantılarının geleceğini şekillendirecektir. Bu aşamada adayların, iyi bir yetiştiriciye sahip olmaları önemlidir.

Daha deneyimli ve bilgili bir işgörenin, örgüte yeni katılan başka bir işgörene rehberlik etmesi ve yol göstermesi yetiştiricilik sürecinin bir işlevidir. Yetiştirici, bu boyutla ilgili aktif, empatik dinleme sayesinde yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Amaç, psikolojik bir güven ortamı

oluşturmak ve yetişenin başarılabilir kişisel, akademik ve mesleki hedeflerine ilişkin kendi kararlarını verirken alternatif görüş ve düşünceleri dikkate almasına yardımcı olmaktır. Yetiştirici etkili dinleme teknikleri kullanır ve empatik davranmaya çalışır. Samimi ve içten bir ilgiyi belirten sözel ve sözel olmayan tepkiler gösterir. Kişisel kaygılara ilişkin açık-kapalı uçlu sorular sorar. Gözlemlere dayalı betimleyici geri bildirim sağlar; duyguların, düşüncelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol amacıyla gerekli algı kontrollerini yapar. Yetiştirici, yetişkin bir öğrenen olarak yetişen bireyin kendi kişisel gelişimine ilişkin aldığı kararları, yaptığı ya da kaçındığı davranışları saygılı bir şekilde sorgular. Duygusal ifadelerin ve tepkilerin açıklanmasına yardımcı olacak yargılayıcı olmayan duyarlı tepkilerde bulunur.

Adayın kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi konusunda adaya yardımcı olunur. Bağımsız yetişkin bir öğrenen olarak kişisel gelişimini gerçekleştirip gelecekteki yaşantısına yönelik inisiyatif almasında yetişen bireye rehberlik yapılır.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamaların formaliteye dönüştüğü bilinen bir gerçektir. Bu durum ise eğitim sistemimizin geleceği ile ilgili çeşitli tehlikeler taşımaktadır. Çünkü aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemimizin gelecekte ihtiyaç duyacağı kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Aday öğretmenler göreve başladıklarında kendilerine birer rehber öğretmen verilir. Rehber öğretmen aday öğretmenin görevlendirildiği birimin amiri tarafından yeterli görev ve meslek deneyimine sahip, başarılı kişiler arasından seçilmektedir. Rehberlik, aday öğretmenin adaylığı kalkana kadar geçen süreçte her türlü yardımı rehberinden alması sürecidir. Yetiştiricilik, yetiştirici (rehber) ile yetişen (aday) arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşime dayalı gelişimsel bir süreçtir. Yetiştirici, yetişenin akademik ve sosyal anlamda başarılı bir yetişme süreci geçirmesi için bilgi ve deneyimini paylaşır. Bu çalışmada, yetiştiricilik, danışman öğretmenler ile aday öğretmenler arasındaki akademik ve sosyal yetişme sürecini ifade eder.

Mevzuat Bilgisi Boyutu

Devlet memurları görevlerini sürdürürlerken görev ve sorumluluklarını yerine getirmek, yasak olan tutum ve davranışları, ödül ve cezaları ve haklarını bilmek zorundadırlar. Bütün bunlar ancak mevzuatı bilmek ve takip etmekle mümkündür. İşte aday öğretmenler de bu konuyla ilgili rehberlerinden sürekli bilgi almaktadırlar. Değişen şartlara göre mevzuat sürekli güncellenmekte-değişmektedir.

Yetiştirici ile yetişen arasında bilgi alışverişine dayalı bu alanda yetişen bireyden direkt olarak detaylı bilgi istenir, alınır. Adayın meslek, eğitim-öğretim üzerine odaklanması sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bilmeleri gereken ve adaylık sürecinde hazırladıkları adaylık dosyalarında bulundurmaları gereken çeşitli yasalar ve yönetmelikler vardır.

Aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisi, uygulamalı eğitim aşamasında başlamaktadır.

Tablo-1. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Süreci

Temel Eğitim	**Hazırlayıcı Eğitim**	**Uygulamalı Eğitim**
Eğitim Süresi En az 10 gün -En çok 2 ay (En az 50 saat) Değerlendirme Başarısız Başarılı (0-59) (60-100)	Eğitim Süresi En az 1 ay-En çok 3 ay (En az 110 saat) Değerlendirme Başarısız Başarılı (0-59) (60-100)	Eğitim Süresi En az 2 ay-En çok 5 ay (En az 220 saat) Değerlendirme Başarısız Başarılı (0-59) (60-100)

Uygulamalı eğitim programı, aday öğretmenin görev yaptığı kurumda uygulanır. Eğitim yerinin belirlenmesinde, kurumda kendi branşında ve danışman(rehber) öğretmenlik yeterliğini taşıyan en az bir öğretmenin bulunması koşulu aranır. Aday öğretmenin eğitiminin yapılabilmesinde kullanılacak ders araç ve gereçlerine sahip bir okulun olması gereklidir. Uygulamalı eğitime tabi tutulan aday öğretmenler, görevli bulundukları okullarında öğretmenler kurulu toplantıları ile görevlendirildikleri her türlü kurs, seminer, konferans ve diğer eğitsel etkinliklere katılmak zorundadırlar. Bu öğretmenler okulda bağımsız olarak nöbet görevi

üstlenemezler ve ders veremezler. Ancak danışman(rehber) öğretmenlerin denetiminde derslere girebilirler.(MEB, 1995,md 24)

Zimpler ve Rieger (1998), danışman seçimi için gerekli 6 kriter önermektedir:

- Meslektaşları onları uzman olarak değerlendirmeli,
- Bir danışman kendi öğretimi hakkında yansıtmacı ve çözümlemeci (analitik) olma yeteneğine sahip olmalı,
- En az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmalı,
- Danışman, yol gösterici ve sırdaş olmaya istekli, tecrübeli ve biraz daha yaşlı bir öğretmen olmalı,
- Danışmanlar yardım edecekleri aday öğretmenle aynı cinsiyette olmalı,
- Danışmanlar organizasyonda değişiklik başlatabilecek yeteneğe sahip olmalı**.**

Aday öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler (Üte, 1990:75):

- Adaylık süresinin kısa oluşu,
- Okulun araç-gereç ve kaynak yetersizliği,
- Aday öğretmenin lisans eğitiminin yetersizliği,
- Rehber öğretmene alanında lisansüstü eğitim gerekliliği,
- Stajyerlik yönetmeliğinde içerik olarak çok fazla ayrıntıya yer verilmiş olması. Dolayısı ile adaydan gereğinden fazla şeyler istenmesi,
- Rehber öğretmenin ders yükünün fazla olması nedeni ile aday öğretmene fazla zaman ayıramaması,
- Aday öğretmene göreve başladığı anda ders sorumluluğu verilmesi,
- Rehber öğretmenliğin gönüllülük esasına dayandırılmaması.

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

- Okul müdürünün veya kurum amirinin emirleri doğrultusunda aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında gösterilen etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için gerekli önlemleri almak.
- Adayın uygulamalı eğitim programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmak.

- Belirli aralıklarla aday öğretmen hakkındaki görüşlerini raporlar biçiminde okul müdürüne sunmak.

- Uygulamalı eğitim sonunda aday öğretmenin adaylığının kaldırılıp kaldırılmayacağına ilişkin görüşünü, sicil amirlerince dikkate alınmak üzere belirtmek.

Adaylık süresince aday öğretmenlerin ulaşacağı hedefler Neal'e göre aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Adaylık uğraşı aday öğretmenlere:

1. Kendi eğitim anlayışı ile okulun sahip olduğu eğitim felsefesini karşılaştırma,
2. Karşılaşılan öğrenme-öğretme durumları ile kendisini geliştirme ,
3. Başarılı bir öğretmen olabilmek için öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim araçlarını başarı ile kullanabilme,
4. Kendi kendisini değerlendirme sonucu mesleki ilgi, tutum ve düşünceleri ile öğretim tekniklerini geliştirme,
5. Öğretmenlikte etkinliğinin kendi öğrencileri ve yöneticileri tarafından sürekli değerlendirilmesi,
6. Yasal kuralları, toplantıları, eğitsel etkinlikleri, çevre ilişkileri ve araç gereçleri ile okulun gerçek çalışma koşulların tanıma,
7. Ders dışı etkinlikleri gözleme ve onlara katılma,
8. Öğrenci, öğretmen, idari personel ve çevre iletişim kurmak,
9. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıma ve onlara karşı toleranslı olma yeteneğini kazanma,
10. Öğrencilerin problemlerini tanımlama ve çözme doğrultusunda deneyimler kazanma, fırsatı verir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın konusuyla ilgili olan araştırmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonunda ulaşılan araştırmaların bir bölümü 1995 yılında yapılan son düzenlemeyle birlikte yeni çıkarılan yönetmelik ve hazırlanan Adaylık Eğitimi Programı çerçevesinde düzenlenen adaylık eğitimleriyle ilgilidir. Bir bölümü de 1983 yılında yayınlanan "Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Genel Yönetmelik" doğrultusunda yapılan adaylık uygulamaları ile ilgilidir.

Kocadağ (2001) tarafından yapılan araştırmada, "Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)" ele alınmıştır. Bu araştırmada aday öğretmenlerin bugünkü hizmetiçi eğitim uygulamaları ile yetiştirilmelerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya, 1999-2000 öğretim yılında Yozgat ili sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ilk kez atanan 310 aday öğretmen ile bu aday öğretmenlere uygulanan Adaylık Eğitimi Programında görevlendirilen 45 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma verilen aday öğretmenler ve öğretim elemanlarına uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Adaylar hizmetiçi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler.

Solak'ın (1999) "Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi (Malatya Örneği)" adlı araştırmasıdır. Bu araştırmada uygulamalı eğitimin gereklilik ve uygulama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Korkmaz (1999) "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları" adlı araştırmasında, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların cinsiyete, mezun olunan fakülteye,

yerleşim yerlerine ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır:

Tarama türünde yapılan araştırma Afyon ili merkez, ilçe, kasaba ve köy ilköğretim okullarında 1997-1998 öğretim yılında göreve başlayan ve temel eğitim aşamasını araştırmanın yapıldığı tarihlerde tamamlayıp hazırlayıcı eğitim aşamasında olan aday sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Toplam 305 aday sınıf öğretmeninin katıldığı araştırmanın verilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar öğretmenlik uygulamaları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul-çevre ilişkileri ve eğitim çalışanları ile ilişkiler olarak sınıflandırılmıştır.

Kale (1999) "1996-1997 Öğretim Yılında Stajyer Sınıf Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitimin İşlevi (Konya'da Kursa Katılan Stajyer Öğretmenler Örneği)" adlı araştırmasında, aday öğretmenlerin öncelikle hangi konularda bilgilendirilmek istediklerini ve görevlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Konya'da 1995-1996 öğretim yılında göreve başlayan ve düzenlenen Adaylık Eğitimi Kursuna katılan 30 aday öğretmen katılmıştır.

Adaylık eğitimiyle ilgili yapılan bir araştırma da **Yıldırım'ın (1997)** "Aday Öğretmenleri Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasıdır. Bu araştırmada, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen Adaylık Eğitimi Programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayıca, bu amaç doğrultusunda belirlenen sorunların aday öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yerlerine, mezun oldukları okullara ve adaylık sürelerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Aksu (1995) tarafından yapılan araştırmada, Elazığ ilinde "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurları Yetiştirme Programına Katılan Öğretmenlerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri" saptanmıştır. Yönetmelikte öngörülen etkinlilerden bir kısmını, aday öğretmenlerin nasıl değerlendirdikleri araştırılmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır Aday öğretmenlerin, kendilerine uygulanan programa ilişkin görüşleri nelerdir? Aday öğretmenlerin görüşlerinin oluşmasında cinsiyet, mesleki eğitim ve yetiştikleri dalda görev yapma değişkenlerinin etkililiği araştırılmıştır.

Dağlı'nın (1991) "Aday Öğretmenlerin Mesleksel Sorunları ve Çözüm Yolları" adlı araştırmasında ortaöğretim okullarındaki aday öğretmenlerin, adaylık uygulamasında karşılaşılan sorunlar ile bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya 1990-1991 öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki resmi ortaöğretim okullarındaki tüm aday öğretmenler ve okul müdürleri katılmıştır. Araştırmanın verilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Dikmen (1990) araştırmasında öğretmenleri endişeye sevk eden nedenleri, hizmet öncesinde yeterli bilgi verilmemesi, uygulama yetersizliği, basılı materyallerin bulunmayışı ve maddi olanakların yoksunluğu olarak belirlemiştir (Dağlı, 1991:19).

Üte (1990) "Öğretmenlikte Stajyerlik Uygulaması ve Yöneticinin Rolü" adli araştırmasında mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin adaylık durumlarını yöneticilerin rollerini dikkate alarak betimlemeyi amaçlamıştır.

Küçükahmet (1989), öğretmen adaylığının İlk ders anlatışlarında neler hissettiklerini araştırmış; önem derecesine göre aşırı heyecanlanma, öğrencilere hakim olamama, sesini ayarlayamama, derse başlayamama ve zamanı ayarlayamama davranışlarının gösterildiğini saptamıştır (Dağlı, 1991:19).

Afşin (1988) tarafından Ankara ilçelerinde (Genellikle program ağırlıklı olan) devlet liseleri ile özel liselerdeki aday öğretmenlerin mesleki sorunları ve çözüm yolları adlı yüksek lisans düzeyinde bir araştırma yapılmıştır (Dağlı, 1991:18).

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarını günün koşullarına göre düzenlemeleri, programlarda teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalara da ağırlık verilmesi, okullarda aday öğretmenlere gereksinim duydukları konu ve alanlarda hizmetiçi yetiştirme programları açılması ve seminerler düzenlenmesi, öğretmenlerin bu mesleği seçerlerken öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere sahip olup olmadıklarını değerlendirmeleri de Afşin tarafından aday öğretmenlerin sorunları için önerilen çözüm yolları olarak görülmektedir.

Sarıkaya (1956) tarafından "Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler" konulu çalışmasında, aday öğretmenlerin mezun oldukları okullarda iyi yetişmedikleri, kendilerine oldukça kuramsal bilgi verildiği, fakat yaşama ve uygulamaya yönelik bilgilerinin çok az olduğunu vurgulanarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler sıralanmıştır (Dağlı,1991:18).

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Clifford (1995), yetiştiricilerin duygusal empatik eğilimlerini, öğrencilerin yetiştiricilik ilişkisine yönelik algılarını ve yetiştiricilerin kişisel etkililiklerini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, yetiştiricilerin duygusal empati düzeyleri, öğrencilerin yetiştirici-öğrenci ilişkisine yönelik algılan ve yetiştiricilerin kişisel etkililik inançları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırmada, yetiştiricilerin, yüksek düzeyli duygusal empatik eğilime sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler, yetiştiricilerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Yetiştiriciler ve öğrenciler, yetiştiricilik ilişkisinden doyum sağlamışlar, yetiştirici-yetişen ilişkilerinin geliştirilmesi için daha fazla zaman ve fırsat sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yetiştiricilik ilişkisinin öğrencilerin kişisel yeterliklerine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, yetiştiricilerin üç önemli özellikleri, destekleyicilik, uzman meslektaşlık ve rol modelliğidir (Aktaran: Sezgin, 2002).

Galvez—Hjornevik (1986)'in, 4000 öğretmenin katıldığı araştırmasında tecrübeli öğretmenlerin stajyer öğretmenin yetişmesindeki rolleri ele alınmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, stajyer öğretmenlerin yeni okula başladıklarında en büyük korkularının, deneyimli öğretmenle birlikte derslere girdikleri zaman ve onlara herhangi bir soru sordukları zaman, kendilerinin yetersizliklerinin ortaya çıkacağını ya da böyle yorumlanacağına ilişkin konularda yoğunlaştığı saptanmıştır(Aktaran: Korkmaz, 1999)

Hoffinan ve Leak (1986), araştırmanın sonunda; rehber öğretmenlerin stajyer öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada etkili bulunduklarına ancak,

rehber öğretmenlerin etkililiklerini daha da yükseltmek amacıyla, stajyer olarak göreve başlayan öğretmenlerle aynı düzeydeki bir sınıfı okutmalarını ve aynı kapsamı öğretmeleri gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadırlar. Bundan başka yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin, programların hedeflerini başarıp başarmadıklarını öğrenmek için sık sık danışman(rehber) öğretmenle birlikte toplantılar düzenlemeleri gerektiğini önermişlerdir.

Nelly(1986); öğretmenlere göreve başlamadan önce, verilecek hizmetöncesi kursların, nitelikli öğretmen yetiştirme ve eğitimdeki önemini vurgulamak üzere yaptığı deneysel araştırmada deney ve kontrol grubu olarak aldığı gruplarda sadece deney grubuna, ders planları hazırlama ve uygulama, öğretim yöntemlerini saptama ve uygulama, öğrenme hedeflerini saptama ve uygun öğretim durumları düzenleme faaliyetlerine ilişkin kurslar verilmişti. Araştırmada bağımsız gruplar için uygulanan t testi karşılaştırılmasında, ders planlarını uygulama ve eğitim durumlarını düzenleme gibi faaliyetlerde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

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

Veenman (1986) 'ın, stajyer öğretmenlerde algılanan sorunlarla ilgili araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler üzerinde otorite sağlayamamadan sonra gelen en önemli problemlerin

1. Öğrencilerin öğrenme, kabiliyet, zeka ve kişilik özellikleri bakımından birbirinden farklı olmaları nedeniyle, öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelememe,

2. Öğrenci başarısını değerlendirememe,

3. Öğretmenlik mesleğinin yüklediği ağır sorumlulukları becerememe,

4. Derslere yetersiz hazırlanma

5. Ders planlarını hazırlamadaki yetersizlikler gibi konularda ilgili olduğu bulunmuştur (Aktaran: Korkmaz, 1999)

Hulling ve Austin(1983)'in stajyer öğretmeni işbaşında yetiştirmek amacıyla hazırlanan mesleğe uyum programları ile ilgili incelemesinde, bu programların içeriğinde yer alan öğretmen davranışlarına yönelik hedeflerin ne ölçüde ve hangi koşullarda gerçekleşebilir olduğu gerçekleri tartışılmaktadır.

Hulling 'in görüşüne göre; mutlak ve doğru kavramı, eğitim sistemlerinin yapısına göre değişmekte olduğundan, realiteden uzak hedeflerin stajyer öğretmen yerleştirme programlarına konulması ile bu programlardan beklenilen sonuçlara ulaşılması mümkün görülmemektedir.

Ryan ve arkadaşlarının (1980) araştırmasında; Mesleğe yeni başlamış olan stajyer öğretmenlerin sorunlarından bazıları önem sırasına göre;

1. Okul ve sınıf—içi faaliyetlerde öğrenci üzerinde disiplin sağlayamama,

2. Okul yöneticileri tarafından yeterince takdir edilmeme,

3. Okulun sosyal yapısına alışamama ve diğer öğretim personeli tarafından yakınlık görmeme,

4. Dersin amaçlarına ve konularına uygun öğretim araç ve gereçlerini seçememe ya da kullanamama,

5. Öğrenci faaliyetlerini objektif değerlendirememe, gibi konularda güçlük çektikleri ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacıya göre bu sorunlar öğretmenlerde yoğun bir endişe ve baskı yaratarak mesleki yoğunluğun yanısıra psikolojik olarak da depresyona girmelerine sebep olmaktadır (Aktaran: Korkmaz, 1999)

BÖLÜM – III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırma modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, danışman öğretmenler ile aday öğretmenler arasındaki yetiştiricilik ilişkisini betimlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 1994:77). Bu araştırmada, aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algıları, betimsel olarak incelenecektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir İli'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında aday öğretmen olarak görev yapan 328 öğretmen oluşturmaktadır. Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2004-2005 eğitim-öğretim yılında aday öğretmen olarak göreve başlayan öğretmenlerin listesi temin edilmiştir. Anket formunun incelenmesi (geçerlik ve güvenirlik) amacıyla yapılan pilot çalışmada aday öğretmenlerden 50 tanesi ile görüşülerek anket formunda gerekli olan düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Kalan 278 öğretmenin 203 tanesine hazırlanan asıl anket uygulanmıştır. Buna göre tam sayım olarak yapılması planlanan çalışmada hedef kitleye ulaşma oranı %73'tür.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %63.5'inin bayan, %36.5'inin ise bay öğretmenlerde oluştuğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin branşlarına göre dağılımda ise %92.6'sının branş öğretmenlerinden oluştuğu sonucu elde edilmiştir.

Aday öğretmenlere danışman olarak atanan öğretmenlerin aday öğretmen ile aynı veya farkı branşlardan olma durumu incelendiğinde ise %33.5'inin aday öğretmeni ile aynı, %66.5'inin ise aday öğretmeni ile farklı branşta olduğunu belirttiği görülmektedir.

Danışman öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %32'sinin 11-15 yıl ile en yüksek paya sahip olduğu görülürken %30.5'inin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığı incelendiğinde; %30.5'inin Her gün, %33'ünün haftada bir, %36.5'inin haftada üç kez danışman öğretmeni ile görüştüğü görülmektedir. Danışman öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması görüşme sıklığını etkileyen faktörlerin başında gelir.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızda yöntem olarak kişilere kantitatif araştırma tekniklerinden olan yüz yüze anket yöntemi uygulaması tercih edilmiştir. Bu yöntemin önemli bir avantajı soruların boş olarak geçilmesini engellemektir. Bu amaç doğrultusunda görüşmelerle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra soru formunda yer alan ifadelerin doğru bir biçimde doldurulması istenmiştir.

Ayrıca hizmet içi eğitim kurslarına katılan aday öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılıp anket dağıtılmış, kursların bitiminde araştırmacı dağıtılan anketleri toplamıştır.

Anket Formları

Çalışmada kullanılan anket formu, araştırmacının kendisi tarafından literatürel taramaların sonucu hazırlanmıştır. Ön uygulama

anketinde yer alan madde sayısı, araştırmanın amacı doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak her bir maddenin ankete alınıp alınmayacağına karar verilmiş, araştırma anketine son hali verilmiştir. Anket formu adaya ve danışman öğretmene ilişkin genel bilgileri içeren ve aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerinin; derse hazırlık ve planlama (6 madde), dersin işlenişi (7 madde), rehberlik (17 madde), mevzuat bilgisi (10 madde), değerlendirme (5 madde) konularında yeterliliklerini sınayan 5'li likert ölçekle sorulmuş sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca aday öğretmenlere danışman öğretmenleri ile ilgili görüşlerinin sorulduğu açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Ankette verilen ölçekteki her bir ifade için 1) Hiçbir zaman yardımcı olmaz, 2) Genellikle yardımcı olmaz, 3) Ara sıra yardımcı olur, 4) Genellikle yardımcı olur, 5) Her zaman yardımcı olur, seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan bireylerden kendileri için uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bireylerin olaylar karşısındaki tutumları ve düşünceleri gibi soyut kavramların ölçülmesi amacıyla fiziksel araçlar bulunmadığı için ölçme araçları geliştirerek dolaylı ölçümler elde edilir. Geliştirilen bu ölçme aracının iki özelliği yerine getirmesi istenir. Bunlar geçerlilik ve güvenilirliktir. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin çeşitli konulardaki yeterlikleri ile ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla toplam 77 ifadeyi içeren testin güvenilirlik katsayısı 0.988'dir.

Madde analizinde maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmaların birbirine yakın olması gerekir. Bu değerlerin birbirine yakın olması soruların kişiler tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Soru formunda yer alan maddeler incelendiğinde ortalama ve standart sapmaların benzer olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alacak veya çıkarılacak maddelerin incelenmesi amacıyla her maddenin ölçekten çıkarılması durumunda incelenen

ölçekteki değişimler incelendiğinde ortalama ve varyansların büyük değişimler göstermediği görülmüştür. Her madde ile o madde çıkarıldıktan sonra kalan maddelerin toplamından elde edilen puan arasındaki korelasyonlar incelendiğinde korelasyon katsayısı 0.25'ten küçük ve "-" işaretli maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Madde-bütün korelasyon katsayısı bu şekilde olan madde de ölçekte yer almamaktadır. Madde silindiğinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının nasıl bir değişim gösterdiği incelendiğinde ise tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek maddeler olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan soruların farklı tutumları belirleyebilme özelliğini ölçmek için alınan toplam puanların en yüksekten en düşük puana kadar sıralanmış ve üst ve alt puan sıralamasının %27'lik(n=14) kesimini oluşturan kişilerin toplam puan ortalamaları arasında farklılık incelenmiştir. Bu amaç için uygulanan t-testi sonuçları şu şekildedir; Üst gruba ait aritmetik ortalama 235.50, standart sapma 8.57; alt gruba ait aritmetik ortalama 157.93, standart sapma 4.48'dir.

Elde edilen sonuca göre üst grup ortalaması ile alt grup ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sorular grupları birbirinden ayırmada etkilidir.($p<0.05$)

Ön uygulama anketinde yer alan maddelerin, ait olduklara boyutlara göre kendi içlerinde iç tutarlıklarına bakılmış ve Cronbach Alfa değerleri ile madde toplam korelasyonlarının aynı şekilde her boyutta yüksek değerler aldığı görülmüştür. Güvenilirlik bir ölçme aracının duyarlı birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesidir. Bu amaç doğrultusunda ölçek içindeki maddelerin homojen bir yapı gösterdiğinin yani iç tutarlılığın varlığının araştırılması amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.988 olarak bulunmuştur. Bu katsayı 0 ile 1 arasında değişmekte ve 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmektedir. Hazırlanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek çıkmıştır.

Ayrıca, her bir boyutta maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiş, aynı boyutta olup çok yüksek değerde korelasyona sahip her iki maddeden birisi anketten çıkarılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda tez danışmanının ve uzmanların görüşleri de alınarak ön uygulama anketinde yer alan madde sayısı, 45'e indirilerek araştırma anketine son hali verilmiştir. Soru formunda yer alan 5'li ölçekle ölçülmüş 45 maddeye uygulanan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha katsayısı α=0.99 olarak elde edilmiştir. Güvenilirliğin analizler için uygun bir seviyede olduğu belirlenmiştir.

Anket formunda yer alan maddelerin gruplara göre güvenilirliği incelendiğinde; Derse hazırlık ve planlama (6 madde), 0.975; Dersin işlenişi (7 madde), 0.973; Değerlendirme (5 madde), 0.976; Rehberlik (17 madde), 0.986; Mevzuat bilgisi (10 madde), 0.984 sonuçları elde edilmiştir. Gruplara göre güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise soruların alt grupları güvenilir bir biçimde ölçtüğü görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan İstatistikler

Anket aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programında çözümlenmiştir. Verilerin analizi için kullanılan yöntemler şu şekildedir;

a) Aday öğretmenlerle, danışman öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bulgular için tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde dağılımları, ortalama, standart sapma

b) Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerin hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, rehberlik, mevzuat bilgisi, değerlendirme konuları ile ilgili her anket maddesine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerden; yüzde, frekans ve aritmetik ortalama

c) Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve danışman öğretmenleri ile aynı branştan olup olmama durumlarına göre ankette yer alan hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, rehberlik, mevzuat bilgisi, değerlendirme konularından aldıkları toplam puanlara göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile test edilmiştir.

d) Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, rehberlik, mevzuat bilgisi, değerlendirme konularında danışman öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA ve farklılık yaratan grubun bulunması için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

e) Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, rehberlik, mevzuat bilgisi, değerlendirme konularına ilişkin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

c ve d maddelerinde anlatılan analizlerin uygulanması amacıyla her bir kişiye ait hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, rehberlik, mevzuat bilgisi, değerlendirme konularına ilişkin toplam puanlar hesaplanmış ve analizler bu puanlar üzerinden uygulanmıştır.

[redacted]

[redacted]

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlara gidilmiştir.

Araştırmada, aday öğretmenlerin algılarına göre, danışman öğretmenlerin yeterliklerini, bu yeterliklerine ilişkin adayların algılarının cinsiyet, branş, danışman branşı, mesleki kıdem ve görüşme sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır.

[redacted]

1. Araştırmanın birinci alt problemini, Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Derse Hazırlık ve Planlama alanına ilişkin algıları;

   a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
   b. Danışmanın mesleki kıdemi,
   c. Farklı branş,
   d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Aday öğretmenlerin, Danışmanlarının; [redacted] aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

İşlik

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
[illegible]	F	22	81	73	27	[illegible]	3.52	0.86
	%	10.8	39.9	36	13.3	[illegible]		
İş[illegible]	F	26	86	63	28	[illegible]	3.46	0.89
	%	12.8	42.4	31	13.8	[illegible]		
Ö[illegible]	F	27	86	69	21	[illegible]	3.41	0.85
	%	13.3	42.4	34	10.3	[illegible]		
[illegible]	F	34	88	59	22	[illegible]	3.34	0.88
	%	16.7	43.3	29.1	10.8	[illegible]		
[illegible]	F	35	87	59	22	[illegible]	3.34	0.89
	%	17.2	42.9	29.1	10.8	[illegible]		
[illegible]	F	43	89	55	16	[illegible]	3.22	0.87
	%	21.2	43.8	27.1	7.9	[illegible]		

Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.38 olduğu görülmüştür. Bu ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde ise; en yüksek ortalamanın 3.52 ile "Derse hazırlanırken nelere dikkat etmem gerektiği konusunda bana yol gösterir" ifadesine aitken; en düşük ortalama ise 3.22 ile "Konuya uygun eğitim araç ve gereçlerini seçmemde ve kullanmamda bana yol gösterir" ifadesine ait olduğu görülmektedir. "İşlenilen konuları planlarken, başka derslerle ilişkilendirmede yardımcı olur" ifadesi 3.46; "Öğrencilerin düzeylerine uygun hedef-hedef davranış yazmada yardımcıdır" ifadesi 3.41;

"Çalışmalarımda benden neler beklediğini açıkça söyler" ve "Uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçmemde ve kullanmamda yol gösterir" ifadeleri 3.34 izlemiştir.

İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Konuya uygun eğitim araç ve gereçlerini seçmemde ve kullanmamda bana yol gösterir, maddesine ait ortalamanın düşük olmasında okullardaki eğitim araç ve gereçlerinin yetersiz olması ve ders işlenişinde düz anlatım metodunun fazla kullanılması da etkili olabilir. "İşlenilen konuları planlarken, başka derslerle ilişkilendirmede yardımcı olur" 3.46 ortalamanın altında olması adayların diğer öğretmenlerle ilişkilerde daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları söylenebilir, ayrıca adayların diğer öğretmenlerle iletişim kurmada sorun yaşadıkları sonucuna varılabilir. Bu konuda danışman öğretmenin dışındaki diğer öğretmenlerin de adaya yardımcı olması gerekmektedir.

Ayrıca, danışmanların ders yüklerinin fazla olmasından dolayı adaylarına yeterli zamanı ayıramadıkları, ders saatleri dışında danışmanla birlikte olamama durumu da söz konusu olabilir. Aday öğretmenle danışmanının branşlarının farklı olması, internetin kullanımıyla birlikte [illegible] ilgili birçok dökümanın hazır olarak temin edilebilmesi gibi etkenlerle de adaylar danışmanlarını yetersiz görüyor olabilirler.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik Ortalama	[illegible]	**Aritmetik Ortalama**	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	20.84	5.04	19.31	4.63	2.139	0.034*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, danışman öğretmenlerin [illegible] görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday bayan öğretmenler bay

öğretmenlere göre [illegible] konularında danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. Böylece elde edilen bulgular hipotez ikiyi destekler niteliktedir. İstatistiksel olarak fark bulunmakta ama kayda değer değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan adayların, danışmanlarının adaylara karşı cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit davrandıklarını düşündükleri anlamına da gelebilir.

Madison ve Huston (1996), yetiştiricilik ilişkisinde cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu, erkeklerin daha çok erkeklere; bayanların da daha çok bayanlara yetiştiricilik yapma eğiliminde oldukları ve erkek danışmanların daha fazla yetiştiricilik sürecine katıldıkları sonucuna varmıştır. Değişik araştırmalarda, yetiştiricilik değişkenine dayalı farklı bulgular elde edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarına dayanarak yetiştiricilik sürecinde bayanların erkeklere oranla yetiştiricilik sürecine katılmakta zorlandıklarını ve erkeklerin bayanlardan daha fazla yetiştiricilik ilişkisine girdiklerini kesin bir dille söylemek zordur. Bayan aday öğretmenlerin danışmanlarını daha yeterli görmelerinde, ilişkilerde daha duyarlı olmaları; iletişimi daha fazla önemsemeleri ve de araştırmanın evreninde bayan sayısının fazla olması etkili olmuş olabilir.(Aktaran: Sezgin,2002)

Genel olarak değerlendirildiğinde ise aday öğretmenlerin danışmanlarını [illegible] boyutuna ilişkin yeterli bulma düzeyleri düşüktür. Bunda danışmanların bu konularda gerekli yeterliğe sahip olmadıkları açıktır. Ayrıca üniversitelerin hizmet öncesi eğitimde
adaylara, bu boyuta ilişkin gerekli ve yeterli alt yapıyı veremedikleri sonucu da çıkarılabilir.

[illegible]

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

		1460.162	4	365.041	20.873	0.00*
		3462.833	198	17.489		
		4922.995	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Kıdem yıllarına göre danışmanın konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise Tablo-5'te gösterilmiştir.

			Aritmetik Ortalamalar	
			-4.66319(*)	0.00*
			0.07602	1
			1.57169	1
			4.55294(*)	0.028*
			4.66319(*)	0.00*
			4.73921(*)	0.00*
			6.23488(*)	0.00*
			9.21613(*)	0.00*
			-0.07602	1

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik Ortalamalar[illegible]	[illegible]r
		[illegible]	-4.73921(*)	0.00*
		[illegible]	1.49567	0.993
		[illegible]	4.47692(*)	0.019*
	[illegible]	[illegible]	-1.57169	1
		[illegible]	-6.23488(*)	0.00*
		[illegible]	-1.49567	0.993
		[illegible]	2.98125	0.505
	[illegible]	[illegible]	-4.55294(*)	0.028*
		[illegible]	-9.21613(*)	0.00*
		[illegible]	-4.47692(*)	0.019*
		[illegible]	-2.98125	0.505

Farklılık olan kıdem yılları incelendiğinde ise 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm diğer kıdem seviyelerinde bulunan öğretmenlerden daha yeterli bulunduğu görülürken, 1-5 yıllık öğretmenlerin 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az, 21 ve üzeri yıllık öğretmenlerden ise daha yeterli bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıllık öğretmenler ise [illegible] konusunda 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise 1-5, 6-10, 11-15 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunmaktadır. Ortalama açısından yeterlilik konularında kıdem yıllarına göre sıralama ise şu şekildedir; 6-10>1-5>11-15>16-20>21 yıl ve üzeri.

Elde edilen bulgular hipotez ikiyi destekler niteliktedir. 6-10 yıllık kıdeme sahip danışman öğretmenleri bu boyutta daha yeterli bulunmalarında öğretmen yetiştirmede yeni uygulamalar etkili olmuş olabilir. 1-5 yıllık kıdeme sahip danışmanların daha düşük düzeyde yeterli olmalarında yeterli deneyime sahip olmamaları etkili olmuş olabilir. 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip danışmanlar, kendilerini yeterli görmelerinden dolayı [illegible] konusunda gerekli hassasiyeti göstermemeleri etkilidir. “Ben yıllardır aynı konuları anlatıyorum ayrıca hazırlık yapmama gerek yok” gibi yanlış bir anlayış söz konusu olabilir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	20.07	4.88	22.87	5.04	2.069	0.055

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları konusuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Sonuçlar hipotez ikiyi destekler niteliktedir. Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadırlar.

Ders saati düzenlemesinden dolayı sabahtan akşama kadar adaylar ve danışmanları okulda bulundukları için sürekli bir iletişim söz konusu olabilmektedir.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	24.18	4.34	18.32	3.97	9.619	0.00*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Sonuçlar hipotez ikiyi destekler niteliktedir. Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır.

Bunda aday sınıf öğretmenlerinin danışmanlarıyla sürekli aynı okulda bulunmaları dolayısıyla her türlü ihtiyacında danışmanlarına rahatça ulaşabilmesi etkilidir, çünkü norm kadrodan dolayı branş öğretmenleri aynı eğitim bölgesi içinde bulunan farklı okullarda görevlendirilebilmektedir.

Her açıdan adayla danışmanının aynı branşta olması yetişme sürecinde olumlu anlamda etki etmektedir. Çünkü her dersin kendine has planlama ve hazırlık yöntemleri vardır. Aynı branştaki öğretmenler işin niteliği açısından benzer çalışma yapmaktadırlar.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p değeri
Derse Hazırlık ve Planlama	**Gruplararası**	2191.058	2	1095.529	80.202	0.00*
	Grupiçi	2731.938	200	13.66		
	Toplam	4922.995	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını [illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Danışman öğretmen ile görüşme sıklığına göre danışmanın [illegible] konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına ilişkin istatistikler ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik [illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	8.20823(*)	0.00*
		[illegible]	4.93897(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-8.20823(*)	0.00*
		[illegible]	-3.26926(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-4.93897(*)	0.00*
		[illegible]	3.26926(*)	0.00*

Farklılık olan görüşme sıklıkları incelendiğinde tüm görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmeni yeterli bulma arasında fark bulunmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır. Bu sonuç son derece normaldir çünkü danışmanıyla sürekli görüşebilen adaylar onlardan [illegible] konusunda yeterli yardımı alma imkanına sahiptirler.

Danışmanla görüşme sıklığı azaldıkça da adaylar yeterli yardımı alamayacak, danışmanlarını daha az yeterli bulacaklardır. Bu görüşmeler yetiştiricilik ilişkisi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir.

[illegible]

2. Araştırmanın ikinci alt problemini, Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Dersin İşlenişi alanına ilişkin algıları;

a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
b. Danışmanın mesleki kıdemi,

c. Farklı branş,

d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Aday öğretmenlerin, Danışmanlarının; [illegible] alanına ilişkin algıları aşağıdaki Tablo-10'de verilmiştir.

[illegible]

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
[illegible]	[illegible]	41	88	59	15	[illegible]	3.24	0.86
	[illegible]	20.2	43.3	29.1	7.4	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	43	89	57	14	[illegible]	3.21	0.85
	[illegible]	21.2	43.8	28.1	6.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	42	96	51	14	[illegible]	3.18	0.84
	[illegible]	20.7	47.3	25.1	6.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	46	92	50	15	[illegible]	3.17	0.86
	[illegible]	22.7	45.3	24.6	7.4	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	48	91	49	15	[illegible]	3.15	0.87
	[illegible]	23.6	44.8	24.1	7.4	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	44	98	47	14	[illegible]	3.15	0.84
	[illegible]	21.7	48.3	23.2	6.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	43	99	46	15	[illegible]	3.16	0.84

		21.2	48.8	22.7	7.4		

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.18 olduğu görülmüştür. Bu ortalama [illegible] alanından daha düşüktür, etkili bir yetiştiricilik amaçlanıyorsa aday öğretmenlerin danışmanlarıyla derse birlikte girmeleri konusuna çözüm bulunmalıdır. İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir.

Bu ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 3.24 ile "Dersin İşlenişinde zamanı etkili ve verimli kullanmam konusunda yardımcıdır" ifadesine aitken en düşük ortalama ise 3.15 ile "Ders anlatımında ses tonunun nasıl olması gerektiğini ifade eder, jest ve mimiklerimi kullanmamda yardımcıdır"ve"Sınıfta tahtayı nasıl kullanacağım konusunda yol gösterir" ifadelerine ait olduğu görülmektedir. Okulların bulundukları çevreler, okulun imkanları; adayların tecrübesizlikleri de bu sonuçlarda etkili olmuş olabilir. Aşağıda incelenen faktörlerin sonuçları incelendiğinde daha isabetli sonuçlara varılabilecektir. "Sınıf yönetiminde ve disiplini sağlamada yardımcı olur" ifadesi 3.18 değere sahiptir. Aday öğretmenler sınıf yönetimi konusunda çok zorlanabilmektedirler, bu konuda danışmanlar gerekli yardımı sağlayamazlarsa etkili-verimli bir ders işlemek çok zor olabilmektedir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	22.95	5.61	21.07	5.22	2.353	0.02*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin Dersin İşlenişi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Hipotez iki desteklenmekle birlikte istatistiksel açıdan bu fark kayda değer değildir. Buna göre aday bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre İşlenişi konusunda danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır.

Bu sonuçta özellikle deneyimsizlik ve bayan öğretmenlerin dersin işlenişi ve disiplini sağlamada bay öğretmenlere göre biraz daha pasif oldukları varsayımı ileri sürülebilir.

[illegible]

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini İşlenişi konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini İşlenişi konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
İşlenişi	[illegible]	1842.006	4	460.502	20.984	0.00*
	[illegible]	4345.156	198	21.945		
	[illegible]	6187.163	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre İşlenişi konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Kıdem yıllarına göre danışmanın İşlenişi konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması

amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]n	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	-5.58918(*)	0.00*
		[illegible]	0.34977	1
		[illegible]	1.93199	0.956
		[illegible]	2.38824	1
	[illegible]	[illegible]	5.58918(*)	0.00*
		[illegible]	5.93896(*)	0.00*
		[illegible]	7.52117(*)	0.00*
		[illegible]	7.97742(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-0.34977	1
		[illegible]	-5.93896(*)	0.00*
[illegible]		[illegible]	1.58221	1
		[illegible]	2.03846	1
	[illegible]	[illegible]	-1.93199	0.956
		[illegible]	-7.52117(*)	0.00*
		[illegible]	-1.58221	1
		[illegible]	0.45625	1
	[illegible]	[illegible]	-2.38824	1
		[illegible]	-7.97742(*)	0.00*
		[illegible]	-2.03846	1
		[illegible]	-0.45625	1

Farklılık olan kıdem yılları incelendiğinde ise 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm diğer kıdem seviyelerinde bulunan öğretmenlerden[illegible] konusunda daha yeterli bulunduğu görülürken, 1-5 yıllık öğretmenlerin 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunduğu

görülmektedir. 16-20 yıllık öğretmenler ise [illegible] konusunda 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunmaktadır. Dikkat çekici nokta danışmanların kıdemleri arttıkça adaylar tarafından yeter dereceleri düşmektedir, bir ters orantı söz konusudur.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin[illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin[illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]			
	Aritmetik[illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik[illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	21.94	5.38	26.27	6.10	2.969	0.003*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin[illegible] konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday sınıf öğretmenleri aday branş öğretmenlerine göre[illegible] açısından danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. Sınıf öğretmenlerin sürekli okulda bulunmaları bu farkı ortaya çıkarmış olabilir çünkü iletişim, yardım alma imkanı daha fazla olabilmektedir. Araştırmada sınıf öğretmen sayısının az olması da bu sonuçta etkili olmuştur.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini[illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini[illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t değeri	p değeri
Danışman Değişkeni	27.16	4.87	19.79	4.00	11.501	0.00*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini Danışma konusunda yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini Danışma konusunda daha yeterli bulmaktadır. Aynı branşta olma olumlu bir özellik olarak görülmektedir. Bu durum aday sınıf öğretmenleri için büyük bir şanstır, eğer aday sınıf öğretmenlerinin danışmanları farklı branşta bulunmuş olsaydı aday sınıf öğretmenleri zor durumlarla karşı karşıya kalabilirlerdi. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği öğrenci gruplarının yaş seviyeleri, hazır bulunuşlukları farklıdır.

Araştırma Hipotezleri

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini Danışma konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini Danışma konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

Varyans Analiz Tablosu

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p değeri
Danışman Değişkeni	Gruplar Arası	2202.823	2	1101.411	55.287	0.00*
	Gruplar İçi	3984.34	200	19.922		
	Toplam	6187.163	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını [illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Danışman öğretmen ile görüşme sıklığına göre danışmanının [illegible] konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Adayların danışmanlarıyla görüşme sıklıklarıyla onları yeterli bulma dereceleri arasında doğru orantı vardır.

[illegible]

3. Araştırmanın üçüncü alt problemini, Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Rehberlik alanına ilişkin algıları;

a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
b. Danışmanın mesleki kıdemi,
c. Farklı branş,
d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Aday öğretmenlerin, danışmanlarının; [illegible] alanına ilişkin algıları aşağıdaki Tablo17de verilmiştir.

[illegible]

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
[illegible]	[illegible]	43	82	54	24	[illegible]	3.29	0.93
	[illegible]	21.2	40.4	26.6	11.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	36	87	52	28	[illegible]	3.35	0.93
	[illegible]	17.7	42.9	25.6	13.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	36	88	48	31	[illegible]	3.36	0.95
	[illegible]	17.7	43.3	23.6	15.3	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	30	91	54	28	[illegible]	3.39	0.90
	[illegible]	14.8	44.8	26.6	13.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	28	93	53	29	[illegible]	3.41	0.90
	[illegible]	13.8	45.8	26.1	14.3	[illegible]		

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
[illegible]	[illegible]	27	95	55	26	[illegible]	3.39	0.87
	[illegible]	13.3	46.8	27.1	12.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	29	90	60	24	[illegible]	3.39	0.87
	[illegible]	14.3	44.3	29.6	11.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	28	90	59	26	[illegible]	3.41	0.88
	[illegible]	13.8	44.3	29.1	12.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	27	93	58	25	[illegible]	3.40	0.87
	[illegible]	13.3	45.8	28.6	12.3	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	27	94	55	27	[illegible]	3.40	0.88
	[illegible]	13.3	46.3	27.1	13.3	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	33	91	52	27	[illegible]	3.36	0.91
	[illegible]	16.3	44.8	25.6	13.3	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	29	97	53	24	[illegible]	3.35	0.87
	[illegible]	14.3	47.8	26.1	11.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	29	100	52	22	[illegible]	3.33	0.85
	[illegible]	14.3	49.3	25.6	10.8	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	29	102	52	20	[illegible]	3.31	0.84
	[illegible]	14.3	50.2	25.6	9.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	31	106	48	18	[illegible]	3.26	0.82
	[illegible]	15.3	52.2	23.6	8.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	35	105	47	16	[illegible]	3.22	0.82
	[illegible]	17.2	51.7	23.2	7.9	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	43	104	44	12	[illegible]	3.12	0.81
	[illegible]	21.2	51.2	21.7	5.9	[illegible]		

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.33 olduğu görülmüştür. İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 3.41 ile

"Görüşmelerimizde empatik davranır, öğrencilerle olan ilişkilerimde empatik bir tavır takınmamı ister" ve "Alanımla veya başka alanlarla ilgili çalışmalarımda yapıcı eleştirilerde bulunur" ifadelerine aittir, fakat aslında bu ortalama bu boyutun ortalamasının üstünde olmasına rağmen istenilen düzeyde değildir. En düşük ortalama ise 3.12 ile "Hizmetlilerle ilişkilerimde yardımcıdır"ifadesine ait olduğu görülmektedir.

Adayların diğer öğretmenler, çalışanlar ve öğrencilerle ile ilişkilerinde rehberliğe daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Kişisel gelişim noktasında danışmanların adaylara istenilen seviyede olamasa da yardımcı oldukları ama diğer öğretmenlerle, idarecilerle, hizmetlilerle ilişkilerinde yeterince yardımcı olmadıkları anlaşılmaktadır.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin[illegible]ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin[illegible]ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik[illegible]	**[illegible]n**	**Aritmetik[illegible]**	**[illegible]n**		
[illegible]	57.86	13.29	54.85	13.70	1.536	0.126

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerinin[illegible]ile yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır(p>0.05). Dolayısıyla hipotez bir desteklenmektedir. Aday bay öğretmenlerle, aday bayan öğretmenlerin danışmanlarının[illegible]alınına ilişkin yeterlik algıları aynı seviyededir.

[illegible]

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
[illegible]	[illegible]	9592.174	4	2398.044	17.502	0.00*
	[illegible]	27128.476	198	137.013		
	[illegible]	36720.65	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre [illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Kıdem yıllarına göre danışmanın [illegible] konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]n	[illegible]g
[illegible]	[illegible]	[illegible]	-12.18406(*)	0.00*
		[illegible]	-0.11855	1
		[illegible]	4.73529	1
		[illegible]	9.83529	0.205
	[illegible]	[illegible]	12.18406(*)	0.00*
		[illegible]	12.06551(*)	0.00*
		[illegible]	16.91935(*)	0.00*
		[illegible]	22.01935(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	0.11855	1
		[illegible]	-12.06551(*)	0.00*
[illegible]		[illegible]	4.85385	0.563
		[illegible]	9.95385	0.131
	[illegible]	[illegible]	-4.73529	1
		[illegible]	-16.91935(*)	0.00*
		[illegible]	-4.85385	0.563
		[illegible]	5.1	1
	[illegible]	[illegible]	-9.83529	0.205
		[illegible]	-22.01935(*)	0.00*
		[illegible]	-9.95385	0.131
		[illegible]	-5.1	1

Farklılık olan kıdem yılları incelendiğinde ise 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm diğer kıdem seviyelerinde bulunan öğretmenlerden [illegible] konusunda daha yeterli bulunduğu görülürken, 1-5 yıllık öğretmenlerin 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunduğu görülmektedir, bu sonuçlarda adaylarla rehberleri arasındaki yaş farkının az olması etkili olmuş olabilir. 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık kıdeme sahip danışmanların değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aynı öğretmen yetiştirme sistemi içinde yetiştirilmişlerdir. Aynı durum 16-20 ve

21 ve daha fazla kıdeme sahip danışmanlar için de geçerlidir, bu sonuçlarda bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]			
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	56.09	13.00	65.20	16.87	2.552	0.011*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday sınıf öğretmenlerin aday branşa öğretmenlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] alanında daha yeterli bulmaktadır.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]			
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	67.47	11.89	51.37	10.76	9.708	0.00*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda

yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır. Demek ki adaylara kendi branşlarında olan danışmanlar verilmelidir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
[illegible]	[illegible]	14544.897	2	7272.449	65.589	0.00*
	[illegible]	22175.753	200	110.879		
	[illegible]	36720.65	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını [illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Danışman öğretmen ile görüşme sıklığına göre danışmanın [illegible] konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır, hipotez iki desteklenmektedir. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise Tablo-24'te gösterilmiştir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	20.65672(*)	0.00*
		[illegible]	14.86486(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-20.65672(*)	0.00*
[illegible]		[illegible]	-5.79185(*)	0.004*
	[illegible]	[illegible]	-14.86486(*)	0.00*
		[illegible]	5.79185(*)	0.004*

Farklılık olan görüşme sıklıkları incelendiğinde tüm görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmeni yeterli bulma arasında fark bulunmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenler danışman öğretmenlerini[illegible]konusunda daha yeterli bulmaktadır. Görüşme sıklığı ile yeterli bulma dereceleri arasında doğru orantı vardır. Danışmanlarıyla daha sık görüşen adaylar danışmanlarından bu alanla ilgili daha fazla yardım alabilmektedirler.

[illegible]

4. Araştırmanın dördüncü alt problemini, Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Mevzuat Bilgisi alanına ilişkin algıları;

a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
b. Danışmanın mesleki kıdemi,
c. Farklı branş,
d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Aday öğretmenlerin, Danışmanlarının; [illegible]alanına ilişkin algıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
[illegible]	[illegible]	45	104	47	7	[illegible]	3.08	0.77
	[illegible]	22.2	51.2	23.2	3.4	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	60	93	46	4	[illegible]	2.97	0.78
	[illegible]	29.6	45.8	22.7	2	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	61	93	47	2	[illegible]	2.95	0.76
	[illegible]	30	45.8	23.2	1	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	62	94	45	2	[illegible]	2.94	0.75
	[illegible]	30.5	46.3	22.2	1	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	62	94	45	2	[illegible]	2.94	0.75
	[illegible]	30.5	46.3	22.2	1	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	60	99	41	3	[illegible]	2.94	0.75
	[illegible]	29.6	48.8	20.2	1.5	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	62	94	44	3	[illegible]	2.94	0.76
	[illegible]	30.5	46.3	21.7	1.5	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	61	96	43	3	[illegible]	2.94	0.76
	[illegible]	30	47.3	21.2	1.5	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	62	94	44	3	[illegible]	2.94	0.76
	[illegible]	30.5	46.3	21.7	1.5	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	62	97	41	3	[illegible]	2.93	0.75
	[illegible]	30.5	47.8	20.2	1.5	[illegible]		

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiğinde aday öğretmenlerin, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 2.95 olduğu görülmüştür. İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 3.08 ile "Anayasamızı öğrenmemde yardımcıdır" ifadesine aitken en düşük ortalama

ise 2.93 ile "Okuldaki sosyal ve kültürel çalışmalar yönetmeliğini öğrenmemde yardımcıdır" ifadesine ait olduğu görülmektedir.

[illegible] alanı, bu araştırmadaki en düşük yeterliğe sahip olan alandır. Aday öğretmenlerin, danışmanlarını [illegible] konusunda yeterli bulmadıkları ortadır. Bu durum çeşitli sınavlarda da görülmektedir malesef [illegible] konusunda eksiklikler çok fazladır. Bu durumda mevzuatın sürekli değişmesi etkili olmuş olabilir. Bu konuda danışmanlar başta kendileri mevzuatı takip etmeli; adayın mevzuatı takip etme, öğrenme konusunda adaya daha fazla yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca okul müdürü de bu konuda daha etkin olmalı, okul müdürü değişen mevzuatı bütün öğretmenlere duyurmalıdır. Bu, toplantılar yapılarak sağlanabileceği gibi öğretmenlere doküman dağıtımı veya interneti kullanmaya yönlendirme şekillerinde olabilir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	29.85	7.03	29.04	7.22	0.784	0.434

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır($p>0.05$). Çıkan sonuçlar hipotez biri destekler niteliktedir. Aday bay ve aday bayan öğretmenler danışmanlarını [illegible] alanında aynı seviyede yeterli görmektedirler.

[illegible]

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini Mevzuat bilgisi konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini Mevzuat bilgisi konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

		3079.247	4	769.812	21.496	0.00*
		7090.852	198	35.812		
		10170.099	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Kıdem yıllarına göre danışmanın konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

			-7.36148(*)	0.00*
			-0.35701	1
			1.76654	1

	[illegible]	5.33529	0.14
[illegible]	[illegible]	7.36148(*)	0.00*
	[illegible]	7.00447(*)	0.00*
	[illegible]	9.12802(*)	0.00*
	[illegible]	12.69677(*)	0.00*
[illegible]	[illegible]	0.35701	1
	[illegible]	-7.00447(*)	0.00*
	[illegible]	2.12356	1
	[illegible]	5.69231	0.056
[illegible]	[illegible]	-1.76654	1
	[illegible]	-9.12802(*)	0.00*
	[illegible]	-2.12356	1
	[illegible]	3.56875	1
[illegible]	[illegible]	-5.33529	0.14
	[illegible]	-12.69677(*)	0.00*
	[illegible]	-5.69231	0.056
	[illegible]	-3.56875	1

Farklılık olan kıdem yılları incelendiğinde ise 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm diğer kıdem seviyelerinde bulunan öğretmenlerden[illegible] konusunda daha yeterli bulunduğu görülürken, 1-5 yıllık öğretmenlerin 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıllık öğretmenler ise Mevzuat Bilgisi konusunda 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunmaktadır. Eğitimle ilgili mevzuat sürekli bir değişim içindedir, takip edebilmek zordur.

Ayrıca mevzuatın kapsamı çok geniştir. Bu faktörler göz ardı edilmemelidir. Mesleki kıdem arttıkça[illegible] alanına ilişkin yeterlik derecesi düşmektedir. Bu sonuçlarda daha fazla kıdeme sahip danışmanların kendilerini yeterli görmeleri ya da değişen mevzuatın takip edilmesi zor olabilmektedir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin[illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerini Mevzuat ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

	Aritmetik		**Aritmetik**			
	29.10	6.92	35.33	6.96	3.359	0.001*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerini Mevzuat, Bilgisi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday sınıf öğretmenlerin aday branşa öğretmenlerine göre danışman öğretmenlerini alanında daha yeterli bulmaktadır.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

	Aritmetik		**Aritmetik**			
	35.18	6.81	26.73	5.35	9.671	0.00*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini konusunda yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmaktadır($p<0.05$). Sonuçlar hipotez ikiyi desteklemektedir. Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini[illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır. Aynı branşta olma olumlu bir özellik olarak görülmektedir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini[illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini[illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
[illegible]	[illegible]	3588.477	2	1794.239	54.523	0.00*
	[illegible]	6581.621	200	32.908		
	[illegible]	10170.099	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını[illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Danışman öğretmen ile görüşme sıklığına göre danışmanın Mevzuat bilgisi konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	10.32691(*)	0.00*
		[illegible]	7.17524(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-10.32691(*)	0.00*
		[illegible]	-3.15167(*)	0.004*
	[illegible]	[illegible]	-7.17524(*)	0.00*
		[illegible]	3.15167(*)	0.004*

Farklılık olan görüşme sıklıkları incelendiğinde tüm görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmeni yeterli bulma arasında fark bulunmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini konusunda daha yeterli bulmaktadır. Danışmanlarıyla daha fazla görüşme imkanı olan adaylar Mevzuat konusunda danışmanlarından daha fazla yardım alabilmektedirler, değişiklikleri takip edebilmektedirler. Tabi öncelikle danışmanları alanında kendilerini yeter düzeye getirmelidirler.

5. Araştırmanın beşinci alt problemini, Aday öğretmenlerin, danışmanlarının Değerlendirme alanına ilişkin algıları;

a. Aday öğretmenin Cinsiyeti,
b. Danışmanın mesleki kıdemi,
c. Farklı branş,
d. Görüşme sıklığı, değişkenlerine göre değişmekte midir?

Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algıları aşağıdaki Tablo-33'te belirtilmiştir,

		Genellikle yardımcı olmaz	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Her zaman yardımcı olur	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
		36	102	49	16		3.22	0.83
		17.7	50.2	24.1	7.9			
		43	94	49	17		3.20	0.87
		21.2	46.3	24.1	8.4			
		38	96	49	20		3.25	0.87
		18.7	47.3	24.1	9.9			

[illegible]	[illegible]	45	90	45	23	[illegible]	3.23	0.92
	[illegible]	22.2	44.3	22.2	11.3	[illegible]		
[illegible]	[illegible]	43	91	51	18	[illegible]	3.22	0.88
	[illegible]	21.2	44.8	25.1	8.9	[illegible]		

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiğinde, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerinin [illegible] konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.22 olduğu görülmüştür. İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 3.25 ile "Sınav sorularının hazırlanmasında yardımcıdır" ifadesine aitken en düşük ortalama ise 3.20 ile "Sözlü sınavları nasıl yapacağım konusunda ve değerlendirme konusunda yardımcıdır" ifadesine ait olduğu görülmektedir. [illegible] ile ilgili ortalamaları klasik değerlendirme yöntemlerinin kullanılması etkilemiş olabilir.

[illegible]

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	16.44	4.27	15.54	3.98	1.483	0.14

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır($p>0.05$). Hipotez bir desteklenmektedir, aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur. Bu bulgu, araştırmaya katılan adayların, danışmanlarının adaylara karşı cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit davrandıklarını düşündükleri anlamına gelebilir.

[illegible]

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini Değerlendirme konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini Değerlendirme konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

Değerlendirme	Gruplar arası	1027.284	4	256.821	20.331	0.00*
	Gruplar içi	2501.11	198	12.632		
	Toplam	3528.394	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre Değerlendirme konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Kıdem yıllarına göre danışmanın Değerlendirme konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır, sonuçlar hipotez ikiyi desteklemektedir. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

Bağımlı Değişken	(I)	(J)	Aritmetik Ortalama Farkı	Anlamlılık
Değerlendirme	1-5 yıl	6-10 yıl	-4.31214(*)	0.00*
		11-15 yıl	-0.15656	1
		16-20 yıl	1.37132	1
		21 yıl ve üzeri	1.95882	1
	6-10 yıl	1-5 yıl	4.31214(*)	0.00*
		11-15 yıl	4.15558(*)	0.00*
		16-20 yıl	5.68347(*)	0.00*
		21 yıl ve üzeri	6.27097(*)	0.00*

	[illegible]	[illegible]	0.15656	1
		[illegible]	-4.15558(*)	0.00*
		[illegible]	1.52788	0.479
		[illegible]	2.11538	0.813
	[illegible]	[illegible]	-1.37132	1
		[illegible]	-5.68347(*)	0.00*
		[illegible]	-1.52788	0.479
		[illegible]	0.5875	1
	[illegible]	[illegible]	-1.95882	1
		[illegible]	-6.27097(*)	0.00*
		[illegible]	-2.11538	0.813
		[illegible]	-0.5875	1

Farklılık olan kıdem yılları incelendiğinde ise 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm diğer kıdem seviyelerinde bulunan öğretmenlerden [illegible] konusunda daha yeterli bulunduğu görülürken, 1-5 yıllık öğretmenlerin 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıllık öğretmenler ise [illegible] konusunda 6-10 yıllık öğretmenlerden daha az yeterli bulunmaktadır. 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip danışmanlar adaylar tarafından daha az yeterli görülmektedirler. Kıdem arttıkça yeterlik azalmaktadır, bunda öğretmenlerin yıllar geçtikçe [illegible] konusuna daha az önem verdikleri ya da tek tip değerlendirme yöntemleri kullandıkları dolayısıyla adaylarına yardımda yetersiz kalabildikleri görülmektedir.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]			
	Aritmetik [illegible]	[illegible]	Aritmetik [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]	15.90	4.10	18.80	4.43	2.625	0.009*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday sınıf öğretmenleri aday branşa öğretmenlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] anında daha yeterli bulmaktadır.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik [illegible]	**[illegible]**	**Aritmetik [illegible]**	**[illegible]**		
[illegible]	19.75	3.72	14.28	3.05	11.177	0.00*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Bu sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır.

[illegible]

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

		1248.888	2	624.444	54.788	0.00*
		2279.506	200	11.398		
		3528.394	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını [illegible] konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Danışman öğretmen ile görüşme sıklığına göre danışmanının [illegible] konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

			Aritmetik	
			6.08040(*)	0.00*
			4.27201(*)	0.00*
			-6.08040(*)	0.00*
			-1.80839(*)	0.005*
			-4.27201(*)	0.00*
			1.80839(*)	0.005*

Farklılık olan görüşme sıklıkları incelendiğinde tüm görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmeni yeterli bulma arasında fark bulunmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda daha yeterli bulmaktadır.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin derse hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, değerlendirme, rehberlik, mevzuat bilgisi ile ilgili yeterlilikleri konusundaki görüşlerinin demografik değişkenlere göre

farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan test sonuçları şu şekildedir:

Testlere ait hipotezlere ilişkin örnek ise aşağıdaki gibidir;

H_0= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin Derse [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik[illegible]	**[illegible]n**	**Aritmetik[illegible]**	**[illegible]n**		
[illegible]n	20.84	5.04	19.31	4.63	2.139	0.034*
[illegible]i	22.95	5.61	21.07	5.22	2.353	0.02*
[illegible]	57.86	13.29	54.85	13.70	1.536	0.126
[illegible]	29.85	7.03	29.04	7.22	0.784	0.434
[illegible]n	16.44	4.27	15.54	3.98	1.483	0.14

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin [illegible] yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre derse hazırlık planlama ve dersin işlenişi konularında danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. İstatistiksel olarak fark bulunmakta ama kayda değer değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan adayların, danışmanlarının adaylara karşı cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit davrandıklarını düşündükleri anlamına da gelebilir. Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre [illegible] konularında danışman öğretmenlerinin yeterliliği konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H_0= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur.
H_1= Aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerinin [illegible] ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark vardır.

[illegible]

	[illegible]		[illegible]		[illegible]	[illegible]
	Aritmetik[illegible]	[illegible]n	Aritmetik[illegible]	[illegible]n		
[illegible]n	20.07	4.88	22.87	5.04	2.069	0.055
[illegible]i	21.94	5.38	26.27	6.10	2.969	0.003*
[illegible]	56.09	13.00	65.20	16.87	2.552	0.011*
[illegible]	29.10	6.92	35.33	6.96	3.359	0.001*
[illegible]n	15.90	4.10	18.80	4.43	2.625	0.009*

***p<0.05 İstatistiksel olarak anlamlı**

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerin[illegible]yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre aday sınıf öğretmenleri aday branş öğretmenlerine göre [illegible]daha yeterli bulmaktadır. Bu verilerden aday sınıf öğretmenlerinin danışmanlarıyla sürekli aynı ortamı paylaşmalarından dolayı daha fazla yardım alabildikleri görülmektedir.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible]konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_1= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible]konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin branşlarına göre danışman öğretmenlerini [illegible]konularında yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır($p<0.05$). Buna göre danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini [illegible]konularında daha yeterli bulmaktadır. Aynı branşta olma olumlu bir özellik olarak görülmektedir.

H_0=Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible]konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kıdemlerine göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
[illegible]	[illegible]	1460.162	4	365.041	20.873	0.00*
	[illegible]	3462.833	198	17.489		
	[illegible]	4922.995	202			
[illegible]	[illegible]	1842.006	4	460.502	20.984	0.00*
	[illegible]	4345.156	198	21.945		
	[illegible]	6187.163	202			
[illegible]	[illegible]	9592.174	4	2398.044	17.502	0.00*
	[illegible]	27128.476	198	137.013		
	[illegible]	36720.65	202			
[illegible]	[illegible]	3079.247	4	769.812	21.496	0.00*
	[illegible]	7090.852	198	35.812		
	[illegible]	10170.099	202			
[illegible]	[illegible]	1027.284	4	256.821	20.331	0.00*
	[illegible]	2501.11	198	12.632		
	[illegible]	3528.394	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre danışmanlarını [illegible] konularında yeterli bulma durumu incelendiğinde tüm konulara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Tüm konulara göre kurulan H_0 hipotezi red edilmiştir. Kıdem yıllarına göre danışmanın konularda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik [illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	-4.66319(*)	0.00*

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
		[illegible]	0.07602	1
		[illegible]	1.57169	1
		[illegible]	4.55294(*)	0.028*
	[illegible]	[illegible]	4.66319(*)	0.00*
		[illegible]	4.73921(*)	0.00*
		[illegible]	6.23488(*)	0.00*
		[illegible]	9.21613(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-0.07602	1
		[illegible]	-4.73921(*)	0.00*
		[illegible]	1.49567	0.993
		[illegible]	4.47692(*)	0.019*
	[illegible]	[illegible]	-1.57169	1
		[illegible]	-6.23488(*)	0.00*
		[illegible]	-1.49567	0.993
		[illegible]	2.98125	0.505
	[illegible]	[illegible]	-4.55294(*)	0.028*
		[illegible]	-9.21613(*)	0.00*
		[illegible]	-4.47692(*)	0.019*
		[illegible]	-2.98125	0.505
[illegible]	[illegible]	[illegible]	-5.58918(*)	0.00*
		[illegible]	0.34977	1
		[illegible]	1.93199	0.956
		[illegible]	2.38824	1
	[illegible]	[illegible]	5.58918(*)	0.00*
		[illegible]	5.93896(*)	0.00*
		[illegible]	7.52117(*)	0.00*
		[illegible]	7.97742(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-0.34977	1
		[illegible]	-5.93896(*)	0.00*
		[illegible]	1.58221	1
		[illegible]	2.03846	1
	[illegible]	[illegible]	-1.93199	0.956
		[illegible]	-7.52117(*)	0.00*
		[illegible]	-1.58221	1

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
		[illegible]	0.45625	1
	[illegible]	[illegible]	-2.38824	1
		[illegible]	-7.97742(*)	0.00*
		[illegible]	-2.03846	1
		[illegible]	-0.45625	1
	[illegible]	[illegible]	-12.18406(*)	0.00*
		[illegible]	-0.11855	1
		[illegible]	4.73529	1
		[illegible]	9.83529	0.205
	[illegible]	[illegible]	12.18406(*)	0.00*
		[illegible]	12.06551(*)	0.00*
		[illegible]	16.91935(*)	0.00*
		[illegible]	22.01935(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	0.11855	1
		[illegible]	-12.06551(*)	0.00*
R		[illegible]	4.85385	0.563
		[illegible]	9.95385	0.131
	[illegible]	[illegible]	-4.73529	1
		[illegible]	-16.91935(*)	0.00*
		[illegible]	-4.85385	0.563
		[illegible]	5.1	1
	[illegible]	[illegible]	-9.83529	0.205
		[illegible]	-22.01935(*)	0.00*
		[illegible]	-9.95385	0.131
		[illegible]	-5.1	1
[illegible]	[illegible]	[illegible]	-7.36148(*)	0.00*
		[illegible]	-0.35701	1
		[illegible]	1.76654	1
		[illegible]	5.33529	0.14
	[illegible]	[illegible]	7.36148(*)	0.00*
		[illegible]	7.00447(*)	0.00*
		[illegible]	9.12802(*)	0.00*
		[illegible]	12.69677(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	0.35701	1

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
		[illegible]	-7.00447(*)	0.00*
		[illegible]	2.12356	1
		[illegible]	5.69231	0.056
	[illegible]	[illegible]	-1.76654	1
		[illegible]	-9.12802(*)	0.00*
		[illegible]	-2.12356	1
		[illegible]	3.56875	1
	[illegible]	[illegible]	-5.33529	0.14
		[illegible]	-12.69677(*)	0.00*
		[illegible]	-5.69231	0.056
		[illegible]	-3.56875	1
[illegible] [illegible]	[illegible]	[illegible]	-4.31214(*)	0.00*
		[illegible]	-0.15656	1
		[illegible]	1.37132	1
		[illegible]	1.95882	1
	[illegible]	[illegible]	4.31214(*)	0.00*
		[illegible]	4.15558(*)	0.00*
		[illegible]	5.68347(*)	0.00*
		[illegible]	6.27097(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	0.15656	1
		[illegible]	-4.15558(*)	0.00*
		[illegible]	1.52788	0.479
		[illegible]	2.11538	0.813
	[illegible]	[illegible]	-1.37132	1
		[illegible]	-5.68347(*)	0.00*
		[illegible]	-1.52788	0.479
		[illegible]	0.5875	1
	[illegible]	[illegible]	-1.95882	1
		[illegible]	-6.27097(*)	0.00*
		[illegible]	-2.11538	0.813
		[illegible]	-0.5875	1

İfadelerden alınan toplam puanlar üzerinden yapılan analiz sonucunda farklılık yaratan gruplar incelendiğinde, tüm konular açısından 6-10 yıllık

kıdeme sahip danışman öğretmenlerin diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden [illegible] konularında daha yeterli görüldükleri sonucu elde edilmiştir. Ortalama açısından yeterlilik konularında kıdem yıllarına göre sıralama ise şu şekildedir; 6-10>1-5>11-15>16-20>21 yıl ve üzeri. Bu sonuçlarda 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yeterli deneyime sahip olmamaları; 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin de zamanla kendilerini geliştirmemeleri ve gelişmeleri takip edememeleri bu sonuçlarda etkili olmuş olabilir.

H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark yoktur.
H_0= Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre danışman öğretmenlerini [illegible] konusunda yeterli bulmaları açısından fark vardır.

[illegible]

		[illegible]	[illegible]	[illegible]	F	[illegible]
[illegible]	[illegible]	2191.058	2	1095.529	80.202	0.00*
	[illegible]	2731.938	200	13.66		
	[illegible]	4922.995	202			
[illegible]	[illegible]	2202.823	2	1101.411	55.287	0.00*
	[illegible]	3984.34	200	19.922		
	[illegible]	6187.163	202			
[illegible]	[illegible]	14544.897	2	7272.449	65.589	0.00*
	[illegible]	22175.753	200	110.879		
	[illegible]	36720.65	202			
[illegible]	[illegible]	3588.477	2	1794.239	54.523	0.00*
	[illegible]	6581.621	200	32.908		
	[illegible]	10170.099	202			
[illegible]	[illegible]	1248.888	2	624.444	54.788	0.00*

	[illegible]	2279.506	200	11.398		
	[illegible]	3528.394	202			

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışmanlarını[illegible]konularında yeterli bulma durumu incelendiğinde tüm konulara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$). Tüm konulara göre kurulan H_0 hipotezi red edilmiştir. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ile görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmenlerini yeterli bulma düzeyleri farklılık göstermektedir. Önermelere göre anlamlı farklılık yaratan grup veya grupların bulunması amacıyla uygulanan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları ise şu şekildedir;

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	Aritmetik[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	8.20823(*)	0.00*
		[illegible]	4.93897(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-8.20823(*)	0.00*
		[illegible]	-3.26926(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-4.93897(*)	0.00*
		[illegible]	3.26926(*)	0.00*
[illegible]	[illegible]	[illegible]	7.97496(*)	0.00*
		[illegible]	5.95641(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-7.97496(*)	0.00*
		[illegible]	-2.01856(*)	0.024
	[illegible]	[illegible]	-5.95641(*)	0.00*
		[illegible]	2.01856(*)	0.024
[illegible]	[illegible]	[illegible]	20.65672(*)	0.00*
		[illegible]	14.86486(*)	0.00*
	[illegible]	[illegible]	-20.65672(*)	0.00*

			-5.79185(*)	0.004
			-14.86486(*)	0.00*
			5.79185(*)	0.004
			10.32691(*)	0.00*
			7.17524(*)	0.00*
			-10.32691(*)	0.00*
			-3.15167(*)	0.004*
			-7.17524(*)	0.00*
			3.15167(*)	0.004*
			6.08040(*)	0.00*
			4.27201(*)	0.00*
			-6.08040(*)	0.00*
			-1.80839(*)	0.005*
			-4.27201(*)	0.00*
			1.80839(*)	0.005*

İfadelerden alınan toplam puanlar üzerinden yapılan analiz sonucunda farklılık yaratan gruplar incelendiğinde, tüm konular açısından danışman öğretmenle tüm görüşme sıklıklarına göre farklılık olduğu görülmektedir. Danışman öğretmeni ile her gün görüştüğünü belirtenler danışman öğretmenlerini en çok yeterli görenlerdir. Haftada 3 kez görüştüğünü belirtenler ise haftada 1 kez görüştüğünü belirtenlerden daha yeterli bulmaktadır. Yeterlilik açısından incelendiğinde tüm konular açısından sıralama ise şu şekildedir; Her gün>Haftada 3 >Haftada 1. Bu sonuçlar son derece normaldir çünkü daha fazla birlikte olunduğunda yetiştiricilik süreci daha yararlı olmaktadır.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini konularında yeterli bulma düzeylerine verdikleri toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki aramak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testine göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

		Derse Hazırlık ve Planlama	Dersin İşlenişi	Değerlendirme	Rehberlik	Mevzuat Bilgisi
[illegible]	r	1	.851(**)	.784(**)	.847(**)	.723(**)
	p		0.00	0.00	0.00	0.00
[illegible]	r	.851(**)	1	.900(**)	.876(**)	.774(**)
	p	0.00		0.00	0.00	0.00
[illegible]	r	.784(**)	.900(**)	1	.865(**)	.753(**)
	p	0.00	0.00		0.00	0.00
[illegible]	r	.847(**)	.876(**)	.865(**)	1	.811(**)
	p	0.00	0.00	0.00		0.00
[illegible]	r	.723(**)	.774(**)	.753(**)	.811(**)	1
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	

(**)p<0.01 istatistiksel olarak anlamlı

Bulgulara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin [illegible] konusunda yeterli buldukça [illegible] konularında yeterli bulduğu görülmektedir. Danışma öğretmenlerin aday öğretmenlere göre Derse [illegible] konularında yeterli bulunmaları bir bütün olarak algılanmaktadır. Çünkü tüm değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler mevcuttur. Yani bir danışman öğretmen herhangi bir konuda yeterli bulundukça bu o öğretmenin aday öğretmenler gözünde diğer konular açısından da daha yeterli olarak bulunmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmada, ayrıca araştırmaya katılan bireylere, kişisel,mesleki ve sosyal anlamda daha etkili bir yetişme süreci geçirebilmeleri için danışmanlarından daha farklı neler bekledikleri sorulmuştur. Araştırmaya

katılanlardan, bu konuya ilişkin görüşlerini, ankette ayrılan ilgili yere yazmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan, 203 aday öğretmenin hepsi bu soruyu cevaplandırmıştır. Birden fazla beklenti yazılabileceği de belirtilmiştir.

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	82	22,5	40,4
[illegible]	81	22,2	39,9
[illegible]	59	16,2	29,1
[illegible]	59	16,2	29,1
[illegible]	52	14,2	25,6
[illegible]	25	6,8	12,3
[illegible]	7	1,9	3,4
	[illegible]	[illegible]	[illegible]

*** Birden çok cevap alınmıştır.**

Adayların danışmanlarına yönelik en fazla frekansa (82; %22.5) sahip ifadenin, "Danışmanımın durumundan memnunum ama daha iyi olabilir" ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgudan adayların danışmanlarından memnun oldukları ama danışmanlarının daha iyi olabilecekleri ifade edilmektedir. Daha sonra en fazla frekansa (81;%22.2) sahip "Danışmanımın benimle aynı branştan olmasını istiyorum" ifadesidir, adaylar danışmanlarıyla aynı branşta olmalarının kendilerinin yetişmesinde önemli olduğunu vurgulamışlardır.

"Danışmanımdan memnun değilim" ifadesi yer almaktadır, bu frekans (59; %16.2) da dikkatle incelenmelidir çünkü adaylar danışmanlarını yetersiz görmektedirler. Ayrıca aynı frekansa (59; %16.2) sahip "Danışmanımın özel olarak yetiştirilmesini istiyorum" ifadesinden de adayların danışmanlarını eksik gördüklerinden dolayı danışmanlarından özel olarak yetiştirilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Yine yakın frekansa (52; %14.2) sahip "Danışmanımın benimle daha fazla ilgilenmesini istiyorum" ifadesinden de adayların danışmanlarından memnun olmadıkları sonucu çıkmaktadır. "Danışmanımın şu anki durumundan memnunum" ifadesinin frekansı (25; %6.8) çok düşüktür bundan da yine adaylar danışmanlarını yetersiz görmektedirler. Son olarak "Danışmanımla sürekli aynı okulda bulunmak istiyorum" ifadesinin frekansı (7; %1.2) olarak gerçekleşmiştir, adaylar danışmanlarından daha fazla yararlanabilmek için onlarla sürekli aynı ortamı paylaşmak istediklerini ifade etmektedirler.

Adayların bu beklentileri dikkate alındığında, yetiştiricilik sürecinden daha fazla verim alınacaktır.

BÖLÜM – V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucu ve araştırma bulgularına dayalı öneriler verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada; aday öğretmenlerin danışmanlarının; **Derse Hazırlık ve Planlama, Dersin İşlenişi, Değerlendirme, Rehberlik ve Mevzuat Bilgisi** ile ilgili yeterlikleri araştırılmıştır. Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algıları , en yüksek düzeyde **Derse Hazırlık ve Planlama** ile ilgili yeterliği (3.38); en düşük düzeyde, **Mevzuat Bilgisi** yeterliğidir (2.95).

Tablo-49. Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algıları

Yeterlikler	Değerler
Derse Hazırlık ve Planlama	3.38
Rehberlik	3.33
Değerlendirme	3.22
Dersin İşlenişi	3.18
Mevzuat Bilgisi	2.95

Araştırma sonucunda; Derse Hazırlık ve Planlama, 3.38; Rehberlik, 3.33; Değerlendirme, 3.22; Dersin İşlenişi, 3.18; Mevzuat Bilgisi, 2.95 değerleri gerçekleşmiştir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin hedefe ulaşmasında hazırlık çok önemli bir yer tutmaktadır, bu doğrultuda danışmanlar adaylarına daha fazla yardımcı olmalıdırlar.Bir ders planı hazırlama kolay-önemsiz bir işmiş gibi gözükebilir. Oysa öğretmenin sınıftaki başarısının büyük ölçüde ders öncesi iyi bir plan hazırlamaya bağlı olduğu unutulmamalıdır. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerinin **Derse Hazırlık ve Planlama** konusundaki

yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.38 olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, danışman öğretmenlerin **Derse Hazırlık ve Planlama** ile görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre aday bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre **Derse Hazırlık ve Planlama** konularında danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, araştırmaya katılan adayların, danışmanlarının adaylara karşı cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit davrandıklarını düşündükleri anlamına da gelebilir.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki kıdemlerine göre **Derse Hazırlık ve Planlama** konusunda yeterli bulmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdem yıllarına göre danışmanın **Derse Hazırlık ve Planlama** konusunda yeterli bulunması açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ortalama açısından yeterlik konularında kıdem yıllarına göre sıralama ise şu şekildedir; 6-10>1-5>11-15>16-20>21 yıl ve üzeri.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin **Rehberlik** konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.33 olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerinin **Rehberlik** ile yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aday bay öğretmenlerle, aday bayan öğretmenlerin danışmanlarının **Rehberlik** alnına ilişkin yeterlik algıları aynı seviyededir.

Adayların diğer öğretmenler, çalışanlar ve öğrencilerle ile ilişkilerinde rehberliğe daha fazla ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Kişisel gelişim noktasında danışmanların adaylara istenilen seviyede olamasa da yardımcı oldukları ama diğer öğretmenlerle, idarecilerle, hizmetlilerle ilişkilerinde yeterince yardımcı olamadıkları anlaşılmaktadır. aday sınıf

öğretmenlerin aday branşa öğretmenlerine göre danışman öğretmenlerini **Rehberlik** alanında daha yeterli bulmaktadır.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında okul müdürü, diğer öğretmenler ve özellikle de danışman öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aday-danışman ilişkisi , adayların mesleki yaşantılarının geleceğini şekillendirecektir. Bu aşamada adayların, iyi bir yetiştiriciye sahip olmaları önemlidir.

Farklılık olan görüşme sıklıkları incelendiğinde tüm görüşme sıklıklarına göre danışman öğretmeni yeterli bulma arasında fark bulunmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenler danışman öğretmenlerini **Rehberlik** konusunda daha yeterli bulmaktadır. Görüşme sıklığı ile yeterli bulma dereceleri arasında doğru orantı vardır. Danışmanlarıyla daha sık görüşen adaylar danışmanlarından bu alanla ilgili daha fazla yardım alabilmektedirler.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin **Değerlendirme** konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.22 olduğu görülmüştür. **Değerlendirme** ile ilgili ortalamaları klasik değerlendirme yöntemlerinin kullanılması etkilemiş olabilir. **Değerlendirme**, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir sonucudur, değerlendirme sonuçları eğitimde çok önemlidir. Bu konuda danışmanlar çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanma konusunda adaylara yardımcı olmalı, onları cesaretlendirmelidirler.

Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin **Değerlendirme** ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından fark yoktur. Bu bulgu, araştırmaya katılan adayların, danışmanlarının adaylara karşı cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit davrandıklarını düşündükleri anlamına gelebilir.

Kıdem arttıkça yeterlik azalmaktadır, bunda öğretmenlerin yıllar geçtikçe Değerlendirme konusuna daha az önem verdikleri ya da tek tip değerlendirme yöntemleri kullandıkları dolayısıyla adaylarına yardımda yetersiz kalabildikleri görülmektedir. Aday sınıf öğretmenleri aday branş öğretmenlerine göre danışman öğretmenlerini **Değerlendirme** alanında daha yeterli bulmaktadır. Buna göre danışman öğretmeni ile her gün görüşen aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri **Değerlendirme** konusunda daha yeterli bulmaktadır.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin **Dersin İşlenişi** konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 3.18 olduğu görülmüştür. Etkili bir yetiştiricilik amaçlanıyorsa aday öğretmenlerin danışmanlarıyla derse birlikte girmeleri konusuna çözüm bulunmalıdır. Normalde aday öğretmenin danışmanının gözetiminde derse girmesi gerekirken, öğretmen açığının fazla olmasından dolayı aday öğretmenin tek başına derse girmesi bu sonuçlarda etkilidir.

Aday öğretmenler sınıf yönetimi konusunda çok zorlanabilmektedirler, bu konuda danışmanlar gerekli yardımı sağlayamazlarsa etkili-verimli bir ders işlemek çok zor olabilmektedir. Aday bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre **Dersin İşlenişi** konusunda danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. Bu sonuçta özellikle deneyimsizlik ve bayan öğretmenlerin dersin işlenişi ve disiplini sağlamada bay öğretmenlere göre biraz daha pasif oldukları varsayımı ileri sürülebilir.

Buna göre aday sınıf öğretmenleri aday branş öğretmenlerine göre **Dersin İşlenişi** açısından danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sürekli okulda bulunmaları bu farkı ortaya çıkarmış olabilir çünkü iletişim, yardım alma imkanı daha fazla olabilmektedir. Araştırmada sınıf öğretmen sayısının az olması da bu sonuçta etkili olmuştur.

Danışmanının kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini **Dersin İşlenişi** konusunda daha yeterli bulmaktadır. Aynı branşta olma olumlu bir özellik olarak görülmektedir. Bu durum aday sınıf öğretmenleri için büyük bir şanstır, eğer aday sınıf öğretmenlerinin danışmanları farklı branşta bulunmuş olsaydı aday sınıf öğretmenleri zor durumlarla karşı karşıya kalabilirlerdi. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği öğrenci gruplarının yaş seviyeleri, hazır bulunuşlukları farklıdır.

Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin **Mevzuat Bilgisi** konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiğinde aday öğretmenlerin, bu boyutun danışman öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin ortalama puan değerinin 2.95 olduğu görülmüştür. İncelenen tüm ifadelerde ara sıra yardımcı düzeyinin yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Aday bay ve aday bayan öğretmenler danışmanlarını **Mevzuat Bilgisi** alanında aynı seviyede yeterli görmektedirler.

Mevzuat Bilgisi alanı, bu araştırmadaki en düşük yeterliğe sahip olan alandır. Aday öğretmenlerin, danışmanlarını **Mevzuat Bilgisi** konusunda yeterli bulmadıkları ortadır. Bu durum çeşitli sınavlarda da görülmektedir malesef **Mevzuat Bilgisi** konusunda eksiklikler çok fazladır. Bu durumda mevzuatın sürekli değişmesi etkili olmuş olabilir. Bu konuda danışmanlar başta kendileri mevzuatı takip etmeli; adayın mevzuatı takip etme, öğrenme konusunda adaya daha fazla yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca okul müdürü de bu konuda daha etkin olmalı, okul müdürü değişen mevzuatı bütün öğretmenlere duyurmalıdır. Bu, toplantılar yapılarak sağlanabileceği gibi öğretmenlere doküman dağıtımı veya interneti kullanmaya yönlendirme şekillerinde olabilir.

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan aday öğretmenler geleceğin öğretmenleridirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi; hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle sağlanmaktadır. İstenilen sonuçlar alınmak isteniyorsa hizmet öncesinde üniversiteler üzerine

düşen görevleri eksiksiz yerine getirmeli sadece teorik bilgiler verilmemeli, uygulamalara ağırlık verilmeli okul deneyimi derslerinde öğretmen adayları daha ciddi sorumluluklar üstlenmelidirler. Hizmet içi eğitimde kurslar ve seminerler artırılmalı. Şimdiki aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasında adayların yardım alabilecekleri tek kişi danışmanlarıdır, dolayısıyla öncelikle danışmanların yeterli duruma getirilmesi sağlanmalıdır.

ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler;

Hazırlayıcı, temel ve uygulamalı eğitimlerle ilgili etkinlikler formalite olmaktan çıkarılmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yönetmelikler dışında yardımcı klavuz kitapçıklar hazırlanmalıdır.

Aday öğretmenleri yetiştirmekle görevlendirilen danışmanların adaylarla aynı branştan olması sağlanmalıdır. Danışmanlar, aday öğretmenle aynı branşta olmalı, atama yapılan kurumlarda bu durum göz önünde bulundurulmalı, danışman öğretmenlerin ders yükleri azaltılmalı, danışmanlara özendiriciler verilmeli, rehberlilikte gönüllülük sağlanmalı, danışmanlar hizmetiçi eğitimlerle yetiştirilmeli, danışman öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır. Müdür ve danışman öğretmenlerin değerlendirmedeki subjektifliğini ortadan kaldırmak için önlemler alınmalı, değerlendirme sonuçları somut verilere dayandırılmalıdır. Uygulamalar çok iyi denetlenmeli aksaklıklar anında düzeltilmeli, rehber öğretmenler müfettişler tarafından periyodik olarak denetlenmeli, Aday öğretmenlerin çalışmaları bir kurulca değerlendirilmelidir.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, müfettişler rehberlik amaçlı daha fazla yardımcı olmalı. Yardımcı olunurken adayların kaygı düzeylerinin azaltılması faktörü gözardı edilmemelidir. Ayrıca başka ülkelerle aday-danışman öğretmen değişimi yapılabilir.

Danışman Öğretmenlere Öneriler;

Bir yetiştirici olduğunu unutmamalı, bir yetiştiricide bulunması gereken yeterliklerin neler olduğunu bilmeli ve bu yeterliğe sahip olmak için kendini sürekli geliştirmelidir. Akademik çalışmalara karşı sürekli ilgi ve heves beslemeli, eğitimle ilgili gelişmeleri ve

değişmeleri takip etmeli bu konuda yetiştiricilik yaptığı bireye örnek olmalıdır.

Adayını her yönüyle tanımaya çalışmalı, işe ve mesleki disipline ilişkin stratejiler sunmalı, gerekli açıklamaları yapmalı ve problemlere yönelik muhtemel çözüm yolları belirtmeli, görüşmeler için uygun zamanlar seçmelidir. İlişkilerinde adayını cesaretlendirmeli, iyi bir dinleyici ve etkili dinleme becerilerine sahip, başarılı bir rehber olmalı, ilişkilerinde empati kurabilmeli, yaşanacak çatışmaları başarılı bir şekilde çözebilmelidir.Açık fikirli ve düşüncelere saygılı olmalı, yetiştiricilik yaptığı bireyin görüş, düşünce ve katkılarına değer vermeli, öğrenmenin çift yönlü bir süreç olduğunu bilmeli ve adayıyla olan iletişiminde bu noktayı göz önünde bulundurmalı.

Yetişenin, öz değerlendirme yapmasına ve eylem planları geliştirmesine yardımcı olabilmeli, çabayı kabul ve taktir eden olumlu bir tutuma sahip olmalı, dürüst ve duyarlı davranmalı, yetişeni küçümsemeden, kırıcı olmadan endişe duyduğu konuları dile getirmeli, muhtemel gerginlikleri ve depresyon durumlarını çok iyi gözlemeli. Yetişenin özsaygısını geliştirmesine yardımcı olmalı,

Aday Öğretmenlere Öneriler;

Haklarını ve sorumluluklarını bilmeli, özsaygısı - özdenetimi olan biri olmalı, kişiliği ve mesleğiyle ilgili idealleri olmalı, eğitimle ilgili değişim ve gelişimleri takip etmeli, kendini geliştirmeye yönelik etkinliklerde bulunmalı. Duygu, düşünce ve isteklerini açıkça dile getirmeli, hiçbir şekilde pasif davranmamalı, danışman öğretmeniyle sürekli iletişim içerisinde bulunmalı, karşılaştıkları çeşitli problemler karşısında yılmamalı, çözüm yolları konusunda danışmanından yardım almalıdır.

Danışmanlarıyla olan ilişkilerinde çatışma yaşamamaya, dikkat etmeli, iletişimi engelleyecek hal, hareket ve tavırlardan sakınmalı, iletişim kanallarını kapatmamalıdır.

Araştırmacılara Öneriler;

Ülkemizdeki aday öğretmen yetiştirme sistemi ile başka ülkelerdeki aday öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılabilir. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ayrıntılı olarak incelenebilir.

Müfettişlerin, müdürlerin, rehber öğretmenlerin, aday öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları araştırılabilir, öğrencilerin ve velilerin aday öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları, araştırılabilir. Aday öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yeterliği konulu bir araştırma yapılabilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin, adaylık dönemlerini değerlendirmeleriyle ilgili bir araştırma yapılabilir. Benzer araştırmalar, farklı özelliklere sahip yerlerde, Türkiye genelinde tekrar edilebilir. Bu araştırmada sadece aday öğretmenlerin, danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Kamu sektöründe çalışan diğer aday memurlar için de böyle bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, Aytaç. (1994). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi.** Pegem Yay., Ankara.

AÇIKGÖZ, Kamile. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

AKSU, Bilgin Mualla. **Elazığ İlinde "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurları Yetiştirme Programına Katılan Öğretmenlerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri"**; 18-20 Eylül 1996 tarihlerinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen II. Ulusal Eğitim Sempozyumuna sunulan bildiri.

AKYÜZ, Yahya. (1999). **Türk Eğitim Tarihi**. Geliştirilmiş Yedinci Basım. İstanbul:Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ARMUTÇUOĞLU, Güleren. (1992). "Hizmetiçi Eğitimde Görev Alan Öğretmenlerde Bulunması Gereken nitelikler", **Eğitim Dergisi.** 1, 2.86-117.

ATAKLI, Aylanur. (1992). "Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi ver Önemi", **Verimlilik Dergisi.** 21, 3: 7-22.

ATASOY, Mustafa ve Murat Yaman. (1998). **Adaylık.** İkinci Basım. Ankara

ATAÜNAL, Aydoğan. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan.** Ankara.20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları.

AYDIN, Mustafa. (1991). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yay. 3. Baskı Ankara.
Çağdaş Eğitim Denetimi. Pegem, 3. Baskı Ankara, 1993.

AYDIN, Mustafa. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Pegem Yayınları, 3. Baskı, Ankara.

AYTAÇ, Tufan. (2000). "Hizmetiçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar", **Milli Eğitim Dergisi.** 147. 66-69, Temmuz-Ağustos-Eylül.

BARKER, Randolph T. Ve Michael W. PITTS . (1997). *Graduate Students As Mentors: An Approach for the Undergraduate Class Project.* **Journal of Management Education, 21** (2), 221-231.

BASKAN, Gülsün Atanur. (2001). "Öğretmenlik Mesleği ve ÖğretmenYetiştirmede Yeniden Yapılanma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 20: 16-25.

BAŞAR, Hüseyin. (1995) **"Eğitim Müfettişlerinin Yetiştirilmesi"**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.S.B.E.), Ankara.

BEDEIAN, Arthur G. (1986). **Management.** New York. The Dryden Pres.

BELL, Chip R. (1998). **Yetiştiren Yöneticiler.** (Managers As Mentors. Çev. Bahar Ulusoğlu Darn, KalDer-Kalite Derneği). 1. Basım, İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Lmt. Şti.

BRUBAKER, L.Dale. (1970). **The Teacher as a Decision Maker, Debuque, Jawa, W.C. Brown Co.**

BULUÇ, Bekir. (1998). "Bilgi Çağında İnsan Kaynakları Yönetiminin Temel Bileşenleri", **Yeni Türkiye Dergisi '21. Yüzyıl Özel Sayısı I'.** (Ocak-Şubat). 4, 19: 781-788.

BURSALIOĞLU, Ziya. (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Pegem Yay. S. Baskı, Ankara.

CELKAN, Y. Hikmet. (1998). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi,** Milli Eğitim Basımevi, (Ocak-Şubat-Mart);137: Ankara.

CEYHAN, Erdal. (1995). "Oryantasyon Eğitimi", **Yaşadıkça Eğitim.** 42:14-17.

CORBETT, Pie ve Diana WRIGHT. (1994). *Issues in the selection and training of Mentors for School-based Primary Intial Teacher Training.* **Mentoring. Perspectives on-school-based Teacher Education.** (Ed: Donald MCINTYRE, Hazel HAGGER ve Margeret WILKIN). London: Kogan Page Limited.

ÇALIK, Temel. (1988). "Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitimini Gerektiren Sebepler", **Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 3, 1:23-28.

DAĞLI, Abidin. (1991). **Aday Öğretmenlerin Mesleksel Sorunları Ve Çözüm Yolları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DOYON, Diane. (2000). **Interdepartmental Mentoring Program for Middle Managers.** Module 1: Basic Information, Middle Managers Network and Human Resources Deevelopment. Canada: Quebec Region.

ERDOĞAN, İrfan. (1995). **Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri.** İstanbul. Sistem Yayıncılık.

ERTÜRK, Selahattin. (1999). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınları. Ankara.

FINDIKÇI, İlhami. (2001). **İnsan Kaynakları Yönetimi.** Üçüncü Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

FULLAN, Michael G. (1993). **The new Meaning of Educational Change.** Second Education. Cassel Educational Limited.

GAGNE, R. M., BRİGGS, L.T. VE WAGER, W.W. (1988). **"Principles of instrucional design"**, USA:Holt, Rinehart and Winston, Inc.

GALVEZ, C. Hjornevik. **"Mentoring Among Teachers: A Review of the Literature"** Journal of Teachers Education. XXXVII, I:6-10

GLİCKMAN, Carl D."The Supervisor's Challenge:Changing the Teacher'sWork Environment", **Educational Leadership, C.** 42, N.4. (December 1984 January 1985).

GÜL, Hüseyin. (2000**). "Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmetiçi Eğitim"**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2, 3: 59-93.

HAKAN, Ayhan, Ersan Sözer ve Mehmet Gültekin. (1996). "İlkokul Öğretmenleri Lisans Tanımlama Programı", **Açıköğretim Dergisi.** (Bahar) 2, 1: 14-40.

KALE, Nesrin. (1999). "1996-1997 Öğretim Yılında Stajyer Sınıf Öğretmenlerine Verilen Hizmet içi Eğitimin İşlevi (Konya'da Kursa Katılan Stajyer Öğretmenler Örneği)"**, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 375-381.

KAYA, Yahya Kemal. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Ankara.
_____ **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**. (1989). Ankara Olgaç Matbaası.

KIRAN, Ayşe. (1995). "Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 11: 163-169.

KOCADAĞ, Yıldız. (2001). **"Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)"**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KORKMAZ, Salman. (1999). **"Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları"**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Kocaeli üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

LUCAS, Jeffery Lee. (2000). **Mentoring As a Manifestation of Generativity Among University Faculty.** George Fox University. Umi Proquest : Digital Dissertations.

LYSA. (Loudoun Youth Soccer Association). (1999). **Mentoring Program.** Referee Association.

MEB (1960). **Türkiye Eğitim Millî Komisyon Raporu**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB Personel Genel Müdürlüğü. "Adaylık Eğitimi Genelgesi(1995/55)", **Tebliğler Dergisi**, 2436; 14 Ağustos 1995.

MEB, (1985). **Tebliğler Dergisi** , 2186; Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, **Tebliğler Dergisi**, 2423; 30 Ocak 1995.

MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, **Tebliğler Dergisi**, 2423; 30 Ocak 1995.

MORRIS, Van Clave. (1963). **Becoming an Educator.** Houghton Mifflin Company, USA.

MOSS, Pamela ve Karen J. DEBJERS. (1999). *Toward Mentoring as Feminist Praxis***:** Strategies for Ourselves and Others. **Journal of Geography in Higher Education, 23** (3),413-427

NAS (Nationel Academy of Sciences). (1997). **Adviser, Teacher, Rol Model, Friend.** On Being A Mentor To Students In Scıence and Engineering. Washington, D.C.: National Academy Pres.

NEAL, Charles D., Butts, Gordon K., Clemmons, J.D. (1971). **The Beginning Teachers At Work.** Burgess Publishing Company. 426 South Street, Minneapolis, Minnesota, USA.

OĞUZKAN, A. Ferhan. (1984). **"Öğretmen Eğitimi"**, Eğitim Bilimleri Sempozyumu:61, Ankara.

OKTAY, Ayla. (1998). "Türkiye'de Öğretmen eğitimi", **Milli Eğitim dergisi.** (Ocak-Şubat-Mart), 137: 22-27.

ÖZDEMİR, Servet ve Halil İbrahim Yalın. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Geliştirilmiş Üçüncü basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZER, Bekir. (1991). "Uzaktan Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Kullanılması", **Anadolu üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 4, 1-2: 73-88.

ÖZTÜRK, Cemil. (1999). "Cumhuriyet Döneminde öğretmen Yetiştirme", **75 Yılda Eğitim.** İstanbul: Türkiye İş Bankası, 283-310.

ÖZTÜRK, Sevim. (1996). **Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZYÜREK, Leyla. (1981). **Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

REECE, Barry L. Ve Rhonda BRANDT. (1984). **Effective Human Relations in Organizetions.** Second Education. Boston: Hourhton Mifflin Company.

ROBINSON, Teri. (2001). *Mentoring Speeds The Learning Curve*. **Information Week.** (832), 77-79.

ROSE, Gail Lynne. (1999). **What Do Doctoral Students in a mentor? Development of the Ideal Menror Scale.** The University of IOWA. Umi ProQuest: Digital Dissertations.

RYAN, K. Newpanp Mayer. (1980). **Bitting the Apple:Accounts of Fırst year Teachers.** Longman, Newyork.

SAĞLAM, Mustafa. (1999). **Avrupa Ülkelerinin eğitim Sistemleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

SAĞLAMER, Emin. (1975). **Eğitimde Teftiş Teknikleri**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

SARACALOĞLU, Asuman Seda. (1990). **"Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması".** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEÇKİN, Nezahat. (1978). **"Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri"**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.Eğitim Fakültesi), Ankara.

SEZGİN, Feridun. (2002). **"Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rolleri"**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SOLAK, İsmet**. (**1999). **"Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi (Malatya Örneği)"** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SÖNMEZ, Veysel. (1991). **Öğretmen El Kitabı**., 3. Baskı,Adam Yay. Ankara.

ŞAHİN, Mehmet. (1999). "Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler", **Eğitim Yönetimi.** (Bahar). 5, 18:221-227.

ŞİMŞEK, N. (1997). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara

TAYMAZ, A. Haydar. (1997). **Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar İlkeler Yöntemler.** Üçüncü Basım. Ankara.

TEZCAN, Mahmut. (1982**). Eğitim Sosyolojisi**, A.Ü.E.B.F. Yayını.

TODAİE. **Amme İdaresi Bülteni**, S.6, Ankara Haziran 1966.

Türk Dil Kurumu. (1998). **Türkçe Sözlük I.** Dokuzuncu Basım. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ÜNAL, Semra ve Sefer Ada. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

ÜTE, İ. Hakkı. (1993). "Öğretmen Yetiştirmede Önemli Bir Dönem: Stajyer Öğretmen eğitimi", **İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 654-661.

WEBB, L. Dean ve M. Scott NORTON (1999). **Human Resources Administration** Personel Issues and Needs in In Education. Thirrd Edition. New Jersey. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

YAŞAR, Şefik. (2000). "Bir Meslek olarak Öğretmenlik", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş I.** Editör. Ersan Sözer. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 15-26.

YEAGER, Lillian Martin. (2000). **Mentoring: Perceived Benefits And Challenges For Mentors In A University Setting.** Spalding University. UMI ProQuest: Digital Dissertations.

YILDIRIM, Mahmut. (1997). **"Aday öğretmenleri Yetiştirme programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar".** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK**. (**1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi.** Ankara.

ZİMPHER, N. L. and Rieger, S. R. (1998). **Mentoring teachers: What are the issues?** Theory into Practice, 27 (3), 175-182.

_____ "Adaylık Eğitimi [Genelgesi]". (1995a**). Tebliğler Dergisi.** 58, 2436:645-680.

_____ MEB, (1995b) **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/yalcinkaya.htm. top

EKLER

GENEL AÇIKLAMA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında ‘Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği)’ konusunda bir araştırma yapılmaktadır. Araştırmanın içeriğini aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algıları ve öneriler oluşturmaktadır.

Eğitim sistemimizin istenilen kalite ve yüksek standartlarda işlemesini sağlayabilmek için aday öğretmenlere ve danışmanlarına önemli görevler düşmektedir.

Bu araştırmanın amacı aday öğretmenlerin danışmanlarının:

1. Derse hazırlık ve planlama ile ilgili,
2. Dersin işlenişi ile ilgili,
3. Değerlendirme ile ilgili,
4. Rehberlik ile ilgili,
5. Mevzuat ile ilgili yeterliklerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek ve çıkan sonuçlara ilişkin çeşitli öneriler sunmaktır.

Bu anket beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde vereceğiniz cevaplar anketin güvenirliğini artıracaktır, soruları cevaplarken araştırmamıza yapacağınız önemli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Osman BAKAY

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi (Tezli)
Yüksek Lisans Öğrencisi

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM - I

Kişisel Bilgiler

1) Cinsiyetiniz:

( ) Bayan ( ) Erkek

2) Branşınız:

( ) Sınıf ( ) Branş

3) Danışmanınızın branşı:

( ) Aynı Branş ( ) Farklı Bir Branş

4) Danışmanınızın mesleki kıdemi:

( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve daha fazla

5) Danışmanınızla ne kadar sıklıkla görüştüğünüz :

( ) Her gün ( ) Haftada bir kez ( ) Haftada üç kez ( ) Hiç görüşmüyorum

BÖLÜM – II

Yetiştiricilik Ölçeği

Danışmanlarınızın yeterliklerine ilişkin aşağıdaki maddeleri cevaplandırırken danışmanınızla ilişkilerinizi göz önünde bulundurunuz. Anketteki her madde için size uygun gelen seçeneği, ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.

Sıra No	Danışmanım bir yetiştirici olarak;	Her Zaman yardımcı olur	Genellikle yardımcı olur	Ara sıra yardımcı olur	Genellikle yardımcı olmaz	Hiçbir zaman yardımcı olmaz
1	Derse hazırlanırken nelere dikkat etmem gerektiği konusunda bana yol gösterir.					
2	Hatalarımı yapıcı bir biçimde ifade eder.					
3	Anayasamızı öğrenmemde yardımcıdır.					
4	Dersin işlenişinde zamanı etkili ve verimli kullanmam konusunda yardımcıdır.					
5	Hangi tür sınavı uygulayacağıma karar vermede yardımcıdır.					
6	Alternatif bakış açıları geliştirmemde yardımcıdır.					
7	İşlenilen konuları planlarken, başka derslerle ilişkilendirmede yardımcı olur.					
8	Öğrencilerin dikkatini çekmede yardımcıdır ve ders boyunca dikkatlerini üst seviyede tutabilmemde yardımcı olur.					
9	Öğrencilerin düzeylerine uygun hedef-hedef davranış yazmada yardımcıdır.					
10	Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmama yardımcı olur.					
11	Resmi yazışmalarda uymam gereken kuralları öğrenmemde yardımcıdır.					
12	Çalışmalarımda benden neler beklediğini açıkça söyler.					
13	Mevzuatı izlemede ve yorumlamada yardımcıdır.					
14	Sözlü sınavları nasıl yapacağım konusunda ve değerlendirme konusunda yardımcıdır.					
15	Sınıf yönetiminde ve disiplini sağlamada yardımcı olur.					
16	Yaptığım çalışmaları düzenli olarak izler.					
17	Alanımla veya başka alanlarla ilgili çalışmalarımda yapıcı eleştirilerde bulunur.					

18	Haklarımı öğrenmem konusunda yardımcıdır.					
19	Kendimi mesleki açıdan geliştirmemde yardımcıdır.					
20	Resmi törenlerde uymam gereken kuralları öğrenmemde yardımcıdır.					
21	Kendimi kişilik açısından geliştirmemde yardımcıdır.					
22	Görüşmelerimizde empatik davranır, öğrencilerle olan ilişkilerimde empatik bir tavır takınmamı ister.					
23	İzin yönergesini öğrenmemde yardımcıdır.					
24	Güncel konulardan haberdar olmamda yardımcıdır.					
25	Sınav sorularının hazırlanmasında yardımcıdır.					
26	Benim adıma karar vermez, beni yönlendirir.					
27	Ödül ve cezayı nasıl kullanacağımı öğretir.					
28	Sınav kağıdı hazırlarken dikkat etmem gereken noktalarda yardımcıdır.					
29	Birçok problemle karşılaşmadan önce beni uyarır.					
30	Uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçmemde ve kullanmamda yol gösterir.					
31	Okula ve çevreye uyum sağlamamda yardımcıdır.					
32	Diğer öğretmenlerle ilişkilerimde yardımcıdır.					
33	Devlet memurlarının müracaat ve şikayetleri yönetmeliğini öğrenmemde yardımcıdır.					
34	Öğrencilerin yıllık ödevini ve proje çalışmalarını değerlendirmemde yardımcıdır.					
35	Öğrenmeyi öğrenmede yardımcıdır.					
36	Ders dışı faaliyetler ve rehberlik yönetmeliğini öğrenmemde yardımcıdır.					
37	Öğrencilere yapacağım rehberlik yardımlarında yol gösterir.					
38	Ders anlatımında ses tonunun nasıl olması gerektiğini ifade eder, jest ve mimiklerimi kullanmamda yardımcıdır.					
39	Okul-Aile birliği yönetmeliğini öğrenmemde yardımcıdır.					
40	Okulda müdür ve müdür yardımcısıyla ilişkilerimde yardımcıdır.					
41	Konuya uygun eğitim araç ve gereçlerini seçmemde ve kullanmamda bana yol gösterir.					

42	Sınıfta tahtayı nasıl kullanacağım konusunda yol gösterir.					
43	Hizmetlilerle ilişkilerimde yardımcıdır.					
44	Sınıf defterini ve yoklama fişini nasıl doldurmam gerektiğini gösterir.					
45	Okuldaki sosyal ve kültürel çalışmalar yönetmeliğini öğrenmemde yardımcıdır.					

BÖLÜM – III

Açık Uçlu Soru

1. Aday öğretmenlerin alanlarıyla ilgili ve mesleki alanda daha etkin bir yetişme süreci geçirebilmeleri için danışman öğretmenlerden neler bekliyorsunuz. Lütfen bu konuya ilişkin düşüncelerinizi belirtiniz.

6.D
18.02.2005

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/640 8 /02/2005

Konu : Araştırma İzni

BALIKESİR VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.01.2005 tarih ve 52 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Osman BAKAY'ın "Stajyer Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algıları (Balıkesir Örneği)" konulu tez çalışmasını Balıkesir İlinde görev yapan stajyer öğretmenlere uygulama izin talebi incelenmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

MİLLİ EĞİTİM MÜD.
VALİ Y.
17 ŞUBAT 2005

2913

EĞİTİME %100 DESTEK ÜCRETSİZ 444 0 632 DANIŞMA HATTI
Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e – posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.10.00.04.311/
KONU : Anket Uygulaması.

02.03.05• 04596

Osman BAKAY
Gazi Ünv.eğitim Bil.Enst.Eğitim Yönetimi
Ve Denetimi Öğrencisi
ANKARA

İLGİ: a)02.03.2005 tarihli dilekçe.
b) 08.02.2005 tarih ve 640 sayılı Bakanlık emri.

Anket uygulamanız ile ilgili İlgi (a) dilekçeniz incelenmiş olup, Anket uygulamanızın uygun görüldüğü ile ilgili ilgi (b) Bakanlık emri örneği ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğinin Bakanlık emirleri doğrultusunda yapılmasını rica ederim.

M.Mürşit CANBULAT
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki : 1 Yazı