



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Öğretmen Gelişimi: Aday Öğretmenlerin Deneyimi

İlknur SAVAŞKAN

DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.009

Makale Bilgileri

Yükleme:14/06/2018 Düzeltme:02/11/2018 Kabul:27/02/2019

Özet

Bu araştırmanın amacı mesleğe yeni başlayan, ilk atama yerinde bulunan aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri sırasında tecrübe ettikleri deneyimleri ve karşılaştıkları sorunları saptamak ve irdelemektir. Çalışmaya yeni atanan toplam 28 aday öğretmen katılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı kullanılan çalışmanın verileri öğretmenlere gönderilen anketler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler basit istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca toplam yedi aday öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilip içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, göreve yeni başlayan aday öğretmenler, adaylık sürecinin mesleğe uyum açısından kendilerini geliştirmek için büyük bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Bu stajyerlik sürecinde aday öğretmen öğretmenlik uygulaması, bilgi ve deneyim gelişiminin yanı sıra kendisinden beklenen performansı belirlenen ulusal kriterler karşısında nasıl değerlendirileceği konusunda da bilgilenmektedir. Diğer bir bulgu ise, adaylık sürecinde öğretmenlik performanslarının değerlendirilme konusu aday öğretmen için bazı tedirginlikler oluşturmaktadır. Sonuç olarak, aday öğretmene karşı danışman öğretmenin destekleyici ve yapısalcı yaklaşım sergilemesi, stajyer öğretmenin mesleki gelişimi için anlamlı ve olumlu bir adaylık süreci geçirmesine olanak tanır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen yetiştirme programı, Danışman öğretmen, Öğretmen yetiştirme, Danışmanlık.

Sorumlu Yazar : İlknur SAVASKAN, Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, ilknurp@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4537-0358

Atf için: Savaskan, İ. (2019) Öğretmen gelişimi: Aday öğretmenlerin deneyimi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 268-281.

Giriş

Eğitim politikaları ve uygulamaları, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine resmi olarak başlayabilmesi belirli süreçler içerir. Bazı ülkelerde veya devletlerde, öğretmen adayı (Initial Teacher Education/ITE)- öğretmen başlangıç eğitimi sisteminden mezun olduktan sonra asil öğretmen olarak tanımlanabilirken bazı yerlerde bu yeterli olmayabilir. Bu gibi durumlarda, öğretmen adayının asil öğretmen olabilmek için resmi olarak tanınmış bazı kriterleri veya ilave şartları yerine getirmesi istenebilir örneğin, kuramsal bilgilerin sorulduğu yazılı sınav veya mesleki performansa dayalı yeterlilik sınavda başarılı olmak. Bu tür sınavlar, ulusal politikaları ve uygulamaları hazırlayanlar tarafından onaylanmış, çoktan seçmeli maddeler, açık uçlu maddeler veya performans görevleri gibi kolaydan zora çeşitli değerlendirme yöntemlerinden oluşabilir.

En son yayınlanan Eurydice Raporunun (Avrupa'da eğitimle ilgili yapılandırma ve organize konusunda bilgiler veren ve istatistikler yayınlayan bir bilgi ağı) 2018 bulgularına göre 20 Avrupa eğitim sisteminde öğretmenlerin öğretmen başlangıç eğitiminden mezun olduktan sonra asil öğretmen hakkını elde ettiklerini ve diğer 23 Avrupa eğitim sisteminde ise öğretmen başlangıç eğitimi mezunu olan aday öğretmenlerin bu eğitimlerine ek olarak çeşitli kriterleri karşılamaları gerektiğini bildirdi (Avrupa Komisyonu/EACE/Eurydice, 2018, s. 10). Örneğin Fransa, son on yılda öğretmen seçme sisteminde bazı koşullarda değişiklikler yaptı. Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için ilk önce bir değerlendirme sınavında başarılı olmak ve sonrasında öğretmen seçme ve yerleştirme sınavını geçtikten sonra elde edilen 'certificat d'aptitude' adlı onaylı bir mesleki yeterlilik sertifikasına bağlı iken (OECD, 2010, s. 157), 2010 yılında 'mastery' adlı bir reform başlatıldı. Bu reforma göre, öğretmen olabilmek için bir yüksek lisans derecesini tamamlama koşulu getirildi (OECD, 2014, s.91). Daha sonra, TALIS 2013 raporunda belirtildiği gibi, Temmuz 2013 yılında eğitim yasası adında yeni bir öğretmen başlangıç eğitimi politikası geçti ve 2013/14 öğretim yılından bu yana yürürlüktedir. Bu yasa ile üniversitenin ayrılmaz parçası olan lisans eğitiminde, (Écoles supérieures du Professorat et de l'Enseignement, ESPE) öğretmenlik ve eğitim içerikli ders programları öğretmen yetiştirme konusunda iyileştirme sağlamak adına hazırlandı (OECD, 2014, s.91).

Benzer şekilde, Avustralya'daki çoğu eyalette, öğretmen başlangıç eğitimini (ITE) tamamlamak yeterli değildir, okul yönetim sistemleri veya öğretmen kayıt kurulları "göreve yeni başlayan öğretmenin resmi bir stajyerlik programa dahil olması ve kendisine bir danışmanın atanması" (Long, 2009, s. 317) gerekmektedir. Avustralya'ya benzer şekilde "Macaristan, Malta, Avusturya

(Allgemeinbildende höhere Schulen, AHS) ve Slovakya’da, stajyerlik aşamasının sonunda yapılan olumlu değerlendirme sonucunda asil öğretmen sertifikası elde edilir (Eurydice, 2018, s.36).”

Bu çalışmada, “induction (indüksiyon)” teriminin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından tanımlandığı üzere, Türkçe çevirisinin karşılığı olan “stajyerlik” sözcüğü kullanıldı. OECD’ye (2010) göre, stajyerlik genellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayan stajyer öğretmenler için tasarlanmış destek programlarını ifade eder. Stajyerlik programları, öğretmen başlangıç eğitimini tamamlamış ve buna bağlı olarak öğretmenlik mesleğine resmen asil veya yardımcı öğretmen olarak başlama hakkını elde eden öğretmenler için tasarlanmıştır. Resmi olarak öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için, stajyerlik programına katılan öğretmenlere stajyer veya aday öğretmen denir ve programın sonunda değerlendirilirler. OECD’ye göre (2010, s.157), bazı ülkelerde, öğretmenlik vasıfları olmayan ve de öğretmenlik yapma yetkisi olmayan öğretmen adayları için de stajyerlik programları bulunmaktadır, bu gibi durumlarda öğretmen eğitimi ve öğretmenlik stajyerlik programı kavramları belirsizleşir.

Öğretim konusunda ise, OECD her beş yılda, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) olarak bilinen uluslararası geniş çaplı bir anket çalışması düzenler. Bu anket öğretmenlerin çalışma koşullarını ve okulların öğrenme ortamlarını tespit etmeyi amaçlar; uygulanan ve sonuçları yayımlanan en yakın zamana ait anket 2013 yılıdır. TALIS 2013’e katılan ülkeler çeşitli politika temaları seçti; bu temalar arasında “Mesleki gelişim ve başlangıç öğretmen eğitiminde yeni göstergeler içeren öğretmen eğitimleri (OECD, 2014, s. 28)” yer aldı. Bu anketin sonuçlarına göre, “katılımcı ülkeler arasında ortalama olarak öğretmenlerin %44’ ü görevli oldukları okullarda okul müdürlerinin kendi okullarına yeni atanan tüm öğretmenler için stajyerlik programını zorunlu tuttuğunu, öğretmenlerin %22’ si ise görevli oldukları okullarda stajyerlik programının sadece ilk defa atanan öğretmenler için zorunlu olduğunu bildirdiler (OECD, 2014, s.88).”

Araştırmalara bakıldığında, stajyerlik programları sayesinde “istihdam edilen öğretmenlerin görevde tutulacağını ve bu programların desteği ile öğretmenlerin daha kısa sürede etkili mesleki gelişim gösterecekleri, ekonomik açıdan ise var olan öğretmenlerin yerine yeniden öğretmen atamak gerekmediği için alternatif bir yatırım olarak düşünülmesi gerektiği (Kessels, 2010, s.10)” yazmaktadır. TALIS 2013 raporuna göre, “Fransa, Japonya ve Sırbistan’da, dönem-sözleşmeli öğretmenlerine kıyasla kadrodaki öğretmenlerin yaklaşık iki katı stajyerlik programlarına katılmış olduklarını bildirdi. İtalya’da kadrodaki öğretmenlerin, dönem-sözleşmeli öğretmenlerinin altı katından daha fazlası resmi stajyerlik programlarına katıldıklarını bildirmiştir (OECD, 2014, s. 88).” Türkiye, TALIS 2013 anketine katılan ülkeler veya ekonomiler arasında olmadığından, bu konuda Türkiye ile ilgili olarak bilgi bulunmamaktadır.

Öğretmen stajyerlik programları Türkiye örneğinde ise, devlet okuluna ilk kez atanan öğretmenler için Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) tasarladığı bir aday öğretmen yetiştirme programı olduğu görülmektedir. Türkiye’de, devlet okuluna ilk kez atanmış olan her yeni aday öğretmen, yetiştirme programına dahil olur ve burada bir danışman öğretmeni olur. Bu yeni stajyer öğretmen “aday öğretmen” olarak kabul edilir çünkü başlangıç eğitimini tamamlamış ve gerekli vasıfları elde etmiştir, ancak asil öğretmen olabilmek için aday öğretmen yetiştirme programının sonunda resmi olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, MEB tarafından hazırlanan aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan aday öğretmenin bu programda bir yılını tamamladıktan sonra mesleki açıdan yaşadığı deneyimleri ve mesleki gelişimi konusunda karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Bunun yanı sıra, çalışmada yer alan aday öğretmenlerden toplanan geri bildirimler ışığında, aday öğretmene rehberlik eden danışman öğretmenin kendisine mesleki çalışma ve mesleki gelişim açısından etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmen Danışmanlığı

Avustralya, Yunanistan ve İngiltere’ninkine benzer şekilde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde göreve yeni atanmış aday öğretmen, öğretmeni olduğu branşına bağlı olarak bir ila dört yıl süren aday öğretmen yetiştirme programına dahil olur ve kendisine bu programda rehberlik edecek bir danışman öğretmen atanır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında asil öğretmen olmak için; öğretmen adayının yetiştirme programında yer alması yükümlülüğü vardır. Aday öğretmen yetiştirme programı, yeni öğretmen için zorunludur çünkü eğitim fakültesi mezunu olmak veya bir öğretmenlik sertifikası (pedagojik formasyon sertifika programı tamamlamak gibi) sahibi olmak, devlet okulunda görev yapan lisanslı asil öğretmen olarak nitelendirilmek için yeterli değildir. Bu nedenle, MEB aday öğretmenler için aday öğretmen yetiştirme programını tanımlamıştır. Türkiye’deki bu politika, 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’na dayanmaktadır (MEB, 2015). Bu programda aday öğretmene, bir danışman öğretmen atanır. Bu programda aday öğretmene yardımcı olacak, destek ve rehberlik sağlayacak olan danışman öğretmen aslında meslektaşları olan deneyimli bir öğretmendir. Bu aday öğretmen yetiştirme programı sadece belirli branşlardaki öğretmenleri kapsamamaktadır; bu durum, ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan tüm branşlardaki öğretmenler için söz konusudur. Ayrıca, MEB bu programın kesinlikle danışman öğretmen ve okul müdürünün gözetimi altında yürütülmesi gerektiğini bildirmiştir.

Eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla, öğretmen hazırlık/egitim programları geliştirildi ve bu programlarda kullanılan tekniklerden bir tanesi ise öğretmen danışmanlığıdır. Bu tekniğin geliştirilmesi 1980’lerden bu yana ivme kazanmaya devam etti (Huling ve Resta, 2001; Anderson ve Shannon, 1988). Daha sonra, 1990’lı yıllar stajyer öğretmen danışmanlığının etkileri konusunda daha

fazla araştırmaların yapılmasına tanık oldu. Bu dönemde, Ballantyne, Hansford ve Packer (1995) tarafından yapılan bir araştırma stajyerlik programların ve danışman öğretmenlerin son yıllarda ABD ve Birleşik Krallık 'ta yaygın bir şekilde uygulandığını ve tartışıldığını göstermiştir (s. 297). Bu durumun neticesinde, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak, onlara destek ve mesleki gelişimlerine yardımcı olabilmek için danışmanlık ve stajyerlik programlarına daha çok yer verilmiştir.

Türkiye'de, danışman öğretmen konusuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların öğretmenlik bölümünde okuyan öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri (Okan ve Yıldırım, 2004; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006; Ekiz, 2006; Sag, 2008; Pekkanlı, 2011; Koç, 2011) konusunda yoğunluk kazandığı görülmüştür. Yine bu alanda, öğretmenlik programından mezun olmuş aday öğretmen ve aday öğretmen danışmanlığı (Sarıçam ve Çelik, 2009; Yıldırım, 2012; Hangül, 2017) konusuyla ilgili çalışmaların az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek amacıyla, eğitim fakülteleri lisans programlarında ve uygulama okulları arasında kurulan fakülte-okul işbirliği planında danışmanlık kavramı önemli bir yere sahiptir. Bu fakülte-okul işbirliği planı neticesinde lisans programındaki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri uygulama okullarında yürütülür ve bu sayede öğretmen adayları uygulama öğretmenleri (danışman öğretmen) ile tanışırlar. Kısaca tanımlamak gerekirse, uygulama öğretmeni, bu derslerde yürütülen uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen adayına öğretmenlik yeterlikleri kazandırmayı ve bu yeterliklerin beklenen düzeylere eriştirilmesi konusunda yardımcı olma görevini üstlenir. Geçtiğimiz yıllarda, bu konuda Hudson, Usak, ve Savran-Gencer (2010) tarafından yapılan bir araştırma, Türkiye'de uygulama okullarında gerçekleştirilen uygulama deneyimi ve fakültede teoride anlatılanların çok örtüşmediği, uygulama okulunda yürütülen deneyimin asıl uygulanması gerekenlerin gerisinde kaldığı konusuna dikkat çekmiştir. Ancak, bu noktada, MEB'in son birkaç yıl içinde öğretmen adayı danışmanlık sistemini sürekli revize ettiğini ve eğitim fakülteleri lisans programlarındaki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan öğretmen adayları için fakülte-okul işbirliği planı kapsamında özellikle son yıllarda güncellenmiş ve yenilenmiş bir sistemin uygulandığını belirtmek gerekir.

Avrupa'daki beş ülkeye (İspanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg ve Arnavutluk) benzer şekilde Türkiye'de de asil öğretmen olmadan önce öğretmen adayı zorlu bir sınavdan geçmek zorundadır (Avrupa Komisyonu/EACE/Eurydice, 2018, s. 33). Türkiye'de devlet ilkokul veya ortaokulunda öğretmen olarak çalışmaya hak kazanabilmek için, öğretmen adayının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak bilinen sınavı geçmesi gerekir. Bu personel seçim sınavı, aday öğretmenler için tasarlanmış, "ilk önce eğitim bilimleri ve genel kültür bilgisini değerlendirmeyi, ikinci aşmada ise öğretmenlik alan bilgisini sınamaktadır (Avrupa Komisyonu/EACE/Eurydice, 2018, s. 34)." Bir devlet

okulunda öğretmenlik yapabilmek için yılda bir kez uygulanan KPSS'den elde edilen puanların yanı sıra, okullardaki boş kontenjan sayısı da önemlidir. Bu yerleştirme sınavında (KPSS) başarılı olan öğretmen adayları, resmen atandıkları bir okula ilk önce ücretli öğretmen olarak atanır ve mesleki deneyimlerinin ilk yıllarını bir danışman öğretmenin gözetimi ve rehberliğinde sürdürür, belirlenen sürenin sonunda da başarısı ölçülür.

Öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili, Milli Eğitim Bakanlığı, 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı politikasına dayanarak Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile 02.03.2016 tarihinde ve 2456947 sayılı makam onayı ile bir yönetmelik hazırladı. Bu yönetmeliğe göre, aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan aday öğretmenin bu süreçte danışman öğretmeni olacak ve programın sonunda bir komisyon tarafından değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu programda danışman öğretmen olmak için, bir öğretmenin en az on yıllık profesyonel çalışma deneyimine sahip olması, projelere katılmış olması ve yüksek derecede iletişimsel becerilere sahip olması gerekmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programında görevli danışman öğretmen, yeni atanan aday öğretmeni mesleki ve pratik gereksinimler açısından destekler ve aynı zamanda aday öğretmenin performansını MEB'in belirlemiş olduğu temel standartlara göre değerlendirilmesi sürecine dahil olur.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımı kullanılan çalışmanın verileri öğretmenlere gönderilen anketler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler basit istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca toplam yedi aday öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilip içerik analizi yapılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın örnekleminde ilk deneme yılını tamamlamış olan 28 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların hepsi erişilebilirliğe dayalı olarak seçildi. Katılımcıların tümü (19 kadın, 9 erkek), 2016 yılında, bir devlet ilköğretim okulunda, yabancı dil İngilizce öğretmeni olarak atandı. Tüm katılımcılar, Türkiye'nin doğusundaki çeşitli il ve köylerde bulunan okullarda (toplam 28 okul) çalıştı ve aday öğretmen yetiştirme programında yer aldı. Katılımcılarla iletişim kurabilmenin rahatlığı, bu demografik seçimin nedenidir. Ayrıca, çalışmanın yürütüldüğü sırada, bu illerde İngilizce öğretmeni alımı gerçekleşmişti. Anketi uyguladıktan sonra, anket sonuçlarını çapraz kontrol etmek için, toplam 7 katılımcı ile görüşme yapıldı.

Anket

Ankete ilişkin sorular, aday öğretmen yetiştirme programında çıkan temaların (mesleki gelişim, sınıf yönetimi, destek ve değerlendirme) tanımlarından alındı. İlk sorular araştırmacı tarafından

geliştirildi ve daha sonra bu sorular iki yerel lisede resmi olarak atanmış iki danışman öğretmeninin geri bildirimlerine ve fikir birliğine dayanarak revize edildi. Anket toplam on beş kapalı maddeden oluşmakta olup, anket cevaplama formatı derecelendirme ölçeğinde, 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Katılıyorum ve 4- Kesinlikle Katılıyorum ifadeleri kullanıldı. Katılımcıların yaklaşık bir yıllık aday öğretmen deneyiminden sonra aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin deneyimleri ve izlenimleri genel olarak saptayabilmek için, anket Ağustos 2017'de e-posta yoluyla dağıtıldı. Anketi bu şekilde uygulamak %72 getiri oranı (39 kişiden 28 kişi geri gönderdi) sağladı.

Görüşme

Araştırmacı tarafından anketin bir takibi olarak, bir sosyal ağ hizmeti aracılığıyla yedi aday öğretmen ile görüşme yapıldı. Görüşme video görüşmesi yapılarak gerçekleştirildi ve aday öğretmenlere iki temel soru yöneltildi:

1- Yeni atanan bir öğretmen olarak, aday öğretmen yetiştirme programında size sunulan imkanlardan profesyonel gelişiminiz açısından memnun musunuz?

2- Aday öğretmen yetiştirme programına katılımınız, programı başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için kendinizden beklenen değerlendirme kriterleri ve yöntemleri konusunda bilginiz arttırdı mı?

Görüşmeler görüntülü görüşmeler olmasına rağmen, karşılaşılan sorunların bir çerçevesini betimlemek ve oluşturmak amacıyla katılımcıların izniyle görüşmelerin tamamı kayıt edildi.

Veri analizi

Anketin veri analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Anketin iç tutarlılığını (güvenilirliğini) ölçmek için Cronbach alfa kullanıldı. Anketin Cronbach alfa değeri 0,869'dur. Anket 4'lü Likert tipi derecelendirme ölçekli olup; 1- Kesinlikle Katılmıyorum (KKM), 2- Katılmıyorum (KM), 3- Katılıyorum (K) ve 4- Kesinlikle Katılıyorum (KK). Bu ölçeğe dayanarak, ortalama puan etrafındaki dağılımı ölçmek için madde frekansları (bkz. Tablo 1) ve standart sapma (bkz. Tablo 2) hesaplandı.

Tablo 1. Anket sonuçlarının madde sıklığı

Mesleki Gelişim Maddesi	KKM	KM	K	KK
1-Aday öğretmen yetiştirme programı, özel hayat ve iş hayatımı (öğretmenlik mesleğinin) yönetmeme ve denge kurmama yardımcı oldu.	0%	7,1%	85,7%	7,1%
2-Diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle çalışırken sosyal açıdan kendimi rahat hissediyorum.	0%	14,3%	82,1%	3,6%
3-Danışman öğretmenim, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için sınıftaki donanımı düzenleme becerilerimde bana yardımcı oldu.	0%	7,1%	82,1%	10,7%
4-Öğretim programına göre derslerimi ayarlayabilirim, böylece öğrenciler dersi benim planladığım şekilde takip eder ve öğrenir.	0%	64,3%	35,7%	0%
5-Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmen olarak beklentilerimi ve kendime olan güvenimi arttırdı.	0%	0%	78,6%	21,4%
6-Aday öğretmen yetiştirme programındaki deneyimim sayesinde kendi öğretmen kimliğimi geliştirdiğimi hissediyorum.	0%	14,3%	75%	10,7%
7-Aday öğretmen yetiştirme programı nasıl izlendiğim ve değerlendirildiğim konusundaki farkındalığımı arttı.	0%	53,6%	46,4%	0%
8-Karne yazarken ve not verirken makul derecede doğru kararlar verebilirim.	0%	14,3%	85,7%	0%
9-Danışman öğretmenimle yaptığım çalışmalar sonucunda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarla başa çıkabiliyorum.	0%	50%	50%	0%
10-Danışman öğretmenimle çalışmak, öğrencilerimle iyi bir ilişki kurma konusunda bana yardımcı oldu.	0%	3,6%	71,4%	25%
11-Aday öğretmen yetiştirme programına katılmamın bir sonucu olarak, program sonunda öğretmen olarak kendimden beklenen standart ve kriterlerin farkındayım.	0%	50%	50%	0%
12-Öğretim materyallerinin seçimini ve değişimini meslektaşlarımla güvenle konuşabilirim.	0%	0%	60,7%	39,3%
13-Aday öğretmen yetiştirme programı sayesinde danışman öğretmenim derslerimi izlediğinde kendimi rahat hissediyorum.	17,9%	39,3%	42,9%	0%
14-Aday öğretmen yetiştirme programı öğretmenlik hedeflerimi yükseltti.	0%	0%	89,3%	10,7%
15-Danışman öğretmenim dışında bir sorumlu kişi (örneğin okul müdürü) ders işleyişimi gözlemlediğinde kendimi rahat hissediyorum.	21,4%	53,6%	25%	0%

Tablo 1, katılımcıların yalnızca 13 ve 15 maddelerine “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verdiklerini göstermektedir. Tablo 2, puanlarda en yüksek sapma gösteren 0,5'ten fazla standart sapma ile sonuçlanan en sorunlu dört maddeyi sunmaktadır.

Tablo 2. Anket sonuçlarının standart sapması

Mesleki Gelişim Maddesi	(N=28) SS
7-Aday öğretmen yetiştirme programı nasıl izlendiğim ve değerlendirildiğim konusundaki farkındalığımı arttı.	0,508
11-Aday öğretmen yetiştirme programına katılmamın bir sonucu olarak, program sonunda öğretmen olarak kendimden beklenen standart ve kriterlerin farkındayım.	0,509
13-Aday öğretmen yetiştirme programı sayesinde danışman öğretmenim derslerimi izlediğimde kendimi rahat hissediyorum.	0,752
15-Danışman öğretmenim dışında bir otorite (örneğin okul müdürü) derslerimi gözlemlediğimde kendimi rahat hissediyorum.	0,693

Sonuçlar ve Tartışma

Ankette yer alan 13. madde “Aday öğretmen yetiştirme programı sayesinde artık danışman öğretmenim derslerimi izlediğimde kendimi rahat hissediyorum” ifadesi aday öğretmenlerin katılmadığı en yüksek sayı (“%17,9’la kesinlikle katılmıyorum ve %39,3’ü katılmıyorum) olarak çıktı. Bu bulgu, öğretmen adayının henüz belli bir güven düzeyine ulaşmadığı ve bu nedenle gözlemlendiğinde değerlendirildiğini bilmesi, kendisinde bir huzursuzluk hissetmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, aday öğretmen, öğretmenlik mesleğine adaptasyonu bağlamında, danışman öğretmeni veya okul yönetiminden kendisinin öz-güvenini arttıracak yeteri desteği almamış olarak da yorumlanabilir. Burada, okul yönetiminin de aday öğretmen oryantasyonuyla ilgili yardım ve yetiştirme tekniklerini değerlendirmesi gerektiği sonucu da varsayılabilir.

Bu çalışmada, madde 7 ve 11’e verilen cevapların sıklığı yakın benzerlik göstermektedir ve standart sapma sınır değerdedir. Her iki madde aday öğretmen değerlendirme sürecine değinmektedir ve buradan alınan cevaplar aday öğretmen sayısının yaklaşık yarısı izlenme ve değerlendirmeye ilgili konularda kendilerini henüz hazır bulmadıklarını göstermiştir. Bu durum, danışman öğretmenlerin veya okul yöneticilerin, aday öğretmen yetiştirme programı sırasında farkındalık gerektiren ulusal standartlar ve kriterlerle ilgili konuların işlenmesi ve rehberlik edilmesinin istenilen düzeye varılmamış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak burada, bu sonucun öğretmen yetiştirme programının ilk yılında alındığı belirtmekte yarar vardır, daha sonraki dönemlerde yine bir araştırma yapılsa bu sonuç değişebilir. Yine, yeni öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar arasında OECD (2008) tarafından

yürütülen Uluslararası Eğitim ve Öğrenme Araştırmasına (TALIS) göre, “yeni öğretmenlerin yaklaşık üçte biri öğrenci disiplini ve öğrenci davranış bozuklukları konularında yetersiz olduklarını ve mesleki gelişim açısından bu konularla ilgili eğitime çok ihtiyaçları olduğunu bildirdi. Bununla birlikte, yeni öğretmenlerin %25'i, daha deneyimli öğretmenlerin %12'sine kıyasla, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için mesleki eğitime yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını da belirttiler.” Bu alıntıdan görüldüğü üzere aday öğretmenin hizmet içinde ilgi ve alakaya ihtiyacı vardır ve mesleğinde daha etkili olabilmesi için deneyim kazanacak fırsatların sunulması gerekmektedir.

Görüşme bulguları, öğretmen adaylarının karşılaştığı ortak sorunları ortaya koydu. Katılımcıların tamamı programdan önce bir eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayı iken, “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri sayesinde uygulama öğretmeninden faydalanacak fırsat ve deneyimi yaşadı. Bu dersler, çoğu bölümde dördüncü/son sınıfta alınan zorunlu derslerdir ve aday öğretmen uygulamalı ders anlatımı yapar. Ancak, adaylıktan asil öğretmene resmen geçme eylemi çok daha karmaşık ve zorlu bir süreç olmasına rağmen, yeni başlayan öğretmenlerin kendine özgü mesleki sorunları inceleyen bazı araştırmalar, başlangıç öğretmen eğitimi alan öğretmen adaylarının bu eğitimi almayanlarla kıyasladığında bu sorunların seviyesinde bir düşüş olduğunu bulmuştur (Adams, Hutchinson ve Martray, 1980; Glassberg, 1980; Taylor ve Dale, 1971, Darling-Hammond, Berry ve Thoreson, 2001'de belirtildiği gibi).

En sık tekrarlayan cevaplara bakıldığında, aday öğretmenler henüz kendilerinden beklenen performansın nasıl olması gerektiği konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları görünmektedir. Bunun yanı sıra, aday öğretmenler danışman öğretmenlerinin kendilerini bu mesleğe özendirme ve mesleğe adapte olma konusunda tam destek vermediklerini bildirdi. Görüşme verilerine bakıldığında aşağıdaki “a” ve “b” örnekleri mesleki gelişim açısından ilginç ifadeler sunar. Bu bulgular, aday öğretmenlerin meslekte başarı kazanma açısından yeterince desteklenmediği, bu alanda eğitim ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki “a” örneğinde, aday öğretmen müfredat programını uygulamanın yanı sıra, bir öğretmenin görevleri arasında okulun etkin yönetimi ve organizasyonunda yer almak, düzen ve disiplinini sürdürmede aktif rolü olmak ve okul idaresinde çeşitli görevlerde yer almak gibi diğer sorumluluklarının da olduğunu farkında olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

a- “Okul idarecileri ile ilgili çok endişelerim var. Öğretmenlik dışında günde yaklaşık olarak iki saat daha fazla ofis işleriyle çalışmam gerekiyor (Görüşme yapılan kişi- 1).”

b- "Öğretmenliği çok seviyorum ama derslerime katılmayarak ve arkadaşları ile konuşarak beni sürekli rahatsız eden öğrenciler var. Günün sonunda bu beni çok yoruyor ve başım ağrıyor (Görüşme yapılan kişi- 3)."

Aşağıdaki görüşme verileri "c" ve "d" örneklerinden aday öğretmenin danışmanlık süreciyle ilgili kaygılarını görebiliriz:

c- "Okul müdürü sınıfta uygulamamı gözlemlediğinde garip hissediyorum çünkü İngilizce öğretmeni değil. Derste ne yaptığımı anlamadığı halde beni nasıl değerlendirebilir? (Görüşme yapılan kişi- 4)."

d- "Danışman öğretmenim benimle birlikte sınıfıma neredeyse hiç gelmedi. Beni öğretmenler odasında gördüğünde sadece herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadığımı soruyor (Görüşme yapılan kişi- 7)."

Görüldüğü üzere, yukarıdaki "c" ve "d" örnekleri aday öğretmen yetiştirme programı sırasında, resmi değerlendirme prosedürlerinin öğretmen oryantasyonunun amacına müdahale ettiği sonucuna varmak mümkündür. Aday öğretmenin değerlendirilme kaygısı veya danışman öğretmenin destekleyici olmayan tutumu nedeniyle güvensizlik duygusu sonucunda aday öğretmen değerlendirme yapan kişi üzerinde- özellikle de danışman öğretmen ve müdürü, tatmin edici olmayan bir performans izlenimi bırakmamak adına kendi zayıf yönlerini kamufle etme yoluna gidebilir. Kullman (1998, s. 475) Macaristan'da danışmanlık eğitimi üzerine yaptığı bir araştırmada, öğretmen adayları korku hissine kapıldığında kaygılarını veya endişelerini dile getiremiyorlar, bu yüzden de sınıf etkinliklerinde ve dönüt almada kendilerine olan güveni kaybedebileceklerini söyledi. Bu endişe aynı zamanda bu araştırmanın da bulguları arasında görülmektedir. Bu nedenle, danışman öğretmen olmaya hak kazanan deneyimli öğretmenler de için hizmet içi danışmanlık eğitimi kurslarını önermek mümkündür. Ayrıca, danışman öğretmen seçiminde bir ölçme ve değerlendirme gerekebilir, hatta başarılı olan danışman öğretmenlere bir ödüllendirme sistemi de önerilebilir.

Sonuç

Günümüzde, öğretmen adayları için başlangıç öğretmen eğitimi, okullarda pratik yapma için daha çok fırsat sunmayı hedeflese bile, bu kişiler aday öğretmen konumuna geldiğinde ve işgücüne katıldığında, mesleki uygulamaları resmi açıdan ulusal politikaların öngördüğü genel ve eğitimin temel hedefleri doğrultusunda olması gerekir. Ayrıca, aday öğretmenler meslekte yeni olmalarına rağmen, sorumlulukları ve uygulamaları uzun yıllardır mesleğe hizmet eden öğretmenlerle neredeyse aynı seviyede olması beklenmektedir. Bu sebepten dolayı, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırma çalışmalarına özel bir ilgi ve ilkelerin uygulanmasında da sürekli bir değerlendirme gerekmektedir.

Bu çalışmanın verilerine baktığımızda anket yoluyla elde edilen bilgiler, aday öğretmen yetiştirme programının başarısı sadece etkili danışman öğretmenlere ihtiyaç duyulması değil, aynı zamanda aday öğretmenin öğretmenlik mesleğindeki genel menfaatlere uygun bir biçimde yetiştirilmesi konusunda kendisiyle yakinen ilgilenecek olan danışman öğretmenlere ihtiyaç olduğunu söylemek mümkün. Ayrıca, resmi olarak belirlenmiş, MEB tarafından planlanmış ve bir dizi yönetmelikle ortaya çıkmış olan bu öğretmen yetiştirme programına atanmış olan danışman öğretmenler eğer bu yetiştirme programına var gücüyle destek olmazlarsa bu program verimsiz olabilir. Hırslı ve hevesli olan aday öğretmen, mesleki gelişim yerine gerileme eğilimi gösterebilir. Örneğin, O'Brian ve Christie (2005; 202) tarafından yürütülen bir araştırmada, İskoçya'daki yeni öğretmen stajyerlik programı incelenmiştir. İskoçya'da o dönem güncel olan bu yeni öğretmen stajyerlik programı "yeni öğretmenlerin daha deneyimli meslektaşlardan öğrenmeleri için önemli bir fırsatı temsil ettiği ve deneyimli öğretmenlerin de iyi öğretmenliğin nelerden oluştuğuna dair inançlarını ifade edebilme deneyimini yaşayacağı bir programı temsil ettiği düşünüldü. "Maalesef, etkili danışmanlığın yetersizliği, programın aceleyle uygulanması ve iyi tasarlanmış eğitim fırsatlarının eksikliği, bu vesilenin tam olarak istenildiği şekilde gerçekleşmemesi anlamına geldi (O'Brian ve Christie, 2005; 202)." Bu nedenle, profesyonel danışman öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Profesyonel danışman öğretmenler elde etmek için daha önce hizmet sırasında danışman öğretmen olarak görev almış olan öğretmenlerin danışmanlık performansları değerlendirilebilir ve bu öğretmenlerin arasında tercih yapılabilir. Seçilen danışman öğretmenler bu alandaki mesleki gelişimlerini MEB tarafından tasarlanmış olan danışman eğitim programları sayesinde arttırabilir. Türkiye'de iyi tasarlanmış bir aday öğretmen yetiştirme programı sadece öğretmen mesleki gelişimi arttırmakla kalmayacak, aynı zamanda program sayesinde yetişmiş olan nitelikli öğretmenler mevcut eğitim sisteminde tutulacak ve böylece eğitim için bir yatırım daha yapılmış olacaktır.

TALIS (2008) raporuna göre, yeni öğretmenlerin çoğu danışmanlık hizmeti ve stajyerlik programlarına tabidir ve bu durum öz yeterlik düzeyleri düşük olan ve sınıf performansında ancak kısa süreler için etkili öğretmenlik sergileyenler için değerli bir kaynaktır. Türkiye'de bu değerli mesleki gelişim kaynağı yeni öğretmenler için sunulmaktadır. Genel olarak, Türkiye'de aday öğretmenin mesleki gelişimi büyük ölçüde aday öğretmen yetiştirme programına ve kendisine atanan danışman öğretmene bağlı olduğunu iddia etmek mümkündür. Sonuç olarak, MEB'deki yetkililerin ve okul yöneticilerin özenli bir çalışma sonucunda seçeceği danışman öğretmen çok önemli bir faktör olarak görünmektedir.

Bu çalışmada örneklem grubunun küçük olması ve araştırma yöntemlerinin az olması gibi eksikliklerin olmasına rağmen, çalışma aday öğretmen yetiştirme programının zorunlu olduğu halde, bu programın başarılı bir şekilde uygulanması özellikle aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul

yönetimine bağlı olduğunu göstermiştir. Aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmenin mesleki kariyer planlamasının sürdürülebilir olmasını sağlayacak ve öğretmenlerin okul sistemi içerisinde kalmasını desteklemede yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Anderson, E. M. ve Shannon, A. L. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.
- Ballantyne, R., Hansford, B. ve Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47, 297-307.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. ve Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 57-77.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018, September 17). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. <https://www.zrss.si/ups/wp-content/uploads/Teaching-Careers-in-Europe-Access-Progression-and-Support-2018.pdf>., adresinden erişilmiştir.
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 1, 43-71.
- Gömleksiz, M. N., Mercin, L., Bulut I. ve Atan, U. (2006). The opinions of prospective teachers on school experience II course (Problems and Solutions). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 148-158.
- Hangül, S. (2017). An evaluation of the new teacher induction program in Turkey through the eyes of beginning teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 191-201.
- Hudson, P., Uşak, M. ve Savran-Gencer, A. (2010) Bench marking practices: A case study in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(4), 254-252.
- Huling, L. ve Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. Washington, DC: ERIC Clearing house on Teaching and Teacher Education.
- Kapucu, N. ve Palabıyık, H. (2008). *Turkish public administration, from tradition to the modern age*. Ankara: International Strategic Research Organization.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Doctoral dissertation, Leiden University Graduate School of Teaching, Leiden, Holland.
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.

- Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26(4), 471-484.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 317-327.
- MNE, (2015, September 17). Ministry of National Education-Turkey. <http://ikgm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ogretmen-atama-ve-yer-degistirme-yonetmeligi-17042015-tarihli-ve-29329-sayili-resm-gazete-de-yayinlanarak-yururluge-girmistir/icerik/474.>, adresinden erişilmiştir.
- O'Brien, J. ve Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 189-203.
- OECD, (2008, January 14). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. <http://www.oecd.org/education/school/49846877.pdf.>, adresinden erişilmiştir.
- OECD, (2010, January 14). *Teachers' professional development- europe in international comparison –an analysis of teachers' professional development based on the OECD'S teaching and learning international survey (TALIS)*. http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/talis/report_en.pdf., adresinden erişilmiştir.
- OECD, (2014, September 22). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en.>, adresinden erişilmiştir.
- Okan, Z., Yıldırım, R. (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 603-616.
- Pekkanlı, İ. (2011). Mentor feedback for the professionalism of the teacher candidate. *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ed. by Akbarov. Cambridge Scholar Pub. U.K., 92-102.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Yıldırım, M. C. (2012). A study on contribution of the basic training course to the professional development of probationary teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (3), 1867-1886.