

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 26.10.2016
Yayın Kabul Tarihi: 03.04.2017

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Problems Encountered During Candidate Teacher Training and Suggested Solutions

Mehmet YILMAZ *

Öz:

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu doğrultu da araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine alanında yeterli olan kişilerin eğitim vermediği ve aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirmesinde taraflı bir değerlendirmeye olanak tanınmasının önemli bir sorun olduğu gibi dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: aday öğretmen, yetiştirme, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitim

Abstract:

The aim of this research was to determine the problems encountered during the candidate teacher training process and solution proposals. For this purpose, the descriptive content analysis method was preferred in this study. The study group was composed of candidate teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in various districts of Ankara. As a result of the

* Daire Başkanı, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

research, it was found that in-service training activities in the candidate teacher training process were not provided by instructors qualified in their respective fields and allowance of biased evaluation in the candidate teachers' oral examinations was a significant problem.

Keywords: Candidate teacher, training, Ankara, Ministry of National Education, in-service training

Giriş:

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirmeye Cumhuriyetin ilk gününden itibaren ne kadar önem verildiğinin en önemli ispatı 1926’da Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışında öğretmen yetiştirmenin önemini vurgulanmasıdır. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme konusu bütün hükümetler tarafından programa alınmış, tüm beş yıllık kalkınma planlarında bu konuya hassasiyet gösterilmiştir (Bakay, 2006: 13).

Cumhuriyetin kurulmasından yaklaşık 20 yıl sonra öğretmen yetiştirme adına dev bir adım sayılacak olan Köy Enstitüleri projesi hayata geçirilmiştir.

Cumhuriyet tarihinin en önemli öğretmen yetiştirme adımlarından biri de Köy Enstitüleridir. Köy enstitüleri projesi 1940’ta hayata geçirilmiş ve birçok ülke tarafından model alınmıştır. Bu enstitülerde ilkokul sonrası beş yıllık eğitim yapılmış ve başarılı çocukların yatılı okullarda eğitim aldığı süre boyunca köy şartlarında öğretmenlik yapabilecek niteliklere sahip olmaları amaçlanmıştır. O dönem tam olarak 21 tane Köy Enstitüsü faaliyet göstermiş ve bu kurumlardan toplam 17341 öğretmen mezun edilmiştir. Köy Enstitülerinin 1954’te kapatılmasına karar verilerek yerine altı yıl ilkokul sonrası üç yılda ortaokul sonrası eğitim veren ilk öğretmen okulları açılmıştır. İlk öğretmen okullarının eğitim süresi 1970’te uzatılarak ilkokul ardından 7 yıl, ortaokul ardından 4 yıl öğretmen yetiştirme eğitimi veren kurumlar haline dönüştürülmüştür. Bu okullar 1976’ya kadar öğretmen yetiştirdikten sonra kapatılmasına karar verilmiştir (Uygur, 2006:10).

1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiş ve bu kanun ile öğretmen olacak kişilere yüksek öğrenim şartı getirilmiştir. Bu kanuna bağlı olarak 1974’te iki yıllık Eğitim Enstitüleri hayata geçirilmiş ve faaliyete başlamıştır. Öğretmen yetiştirme adına bir yandan reel adımlar atılırken, bir yandan da farklı çözümler aranmıştır. 1960’tan itibaren yedek subay öğretmen uygulamasına geçilmiş lise mezunlarına askerliğini öğretmen olarak bir köy okulunda yapma imkanı tanınarak öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Yine öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1961’de vekil öğretmenlik, 1974’te mektupla öğretmen yetiştirme, 1975-1980 yılları arasında hızlandırılmış öğretmen yetiştirme gibi uygulamalar hayata geçirilse de 1982’de artık öğretmen yetiştirmenin üniversiteler tarafından yapılacağına karar verilmesiyle tüm bu uygulamalardan vazgeçilmiştir (Uygur, 2006:12).

2547 Sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu (YÖK) 1981’de yayımlanmış ve bu kanun doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyetini sürdüren öğretmen yetiştirme kurumları 20 Temmuz 1982’de resmen üniversitelerin yönetimi altında toplanmış ve YÖK’ün bünyesinde açılan “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi”nin denetiminde faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (YÖK, 1998: 26).

Bu sürecin ardından YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yapılanmayı sağlayacak ciddi adımlar atılmıştır. Bu adımlardan bazıları Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin yeniden dizayn edilmesi, lise öğretmenlikleri için tezsiz yüksek lisans şartı getirilerek beş yıllık eğitim verilmeye başlanmasıdır (Milli Eğitim Dergisi, 137, 40).

Ardından öğretmen yetiştirme sürecine öğretmenlik uygulaması dersi dahil edilmiştir. “Okul deneyimi” olarak nitelendirilen bu eğitim göreve başlamadan önce öğretmen adaylarının okullarda yapacağı çalışmaları kapsamaktadır.

Okul deneyimi dersi hafta da bir ders olarak toplam iki dönem süren, öğretmenliğe hazırlık için gözlem ve etkinlik yapmaya olanak tanıyan bir derstir. Bu ders üç ana bölüme ayrılmıştır. Bunlar; Öğretmen ve öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmenlik becerilerinin deneyim yoluyla geliştirilmesi ve yönetim ve okulla ilgili genel konulardır (Bakay 2006).

5204 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanunu” “Milli Eğitim Temel Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda değişiklik yaparak 8.7.2004 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu kanuna göre öğretmenler adaylık dönemini başarıyla tamamladığı takdirde öğretmen olarak atanabilmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri

Aday öğretmenlerin yetiştirme sürecine tabi tutulan adayların öğretmen yeterliklerini kazanması ve sürecin bu doğrultuda planlanması oldukça önemlidir.

Yeterlik kavramı TDK (2016), tarafından şu şekilde açıklanmıştır; “yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet”.

Yeterlik kavramı MEB (2008) tarafından, bir meslek alanıyla ilgili görevlerin yapılabilmesi adına mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sahip olduğu yeterlikler öğrencilerin yetiştirilmesinde oldukça önemlidir. Bu doğrultuda bir çok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin yeterlik düzeyi sadece çocukların bilgi edinme düzeyi ve eğitim öğretim süreci için önem taşımamaktadır. Özellikle çocukların eğitime ilk başladığı yıllarda kişiliklerinin gelişiminde öğretmen yeterlikleri oldukça etkilidir (European Parliament, 2008).

Öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili geçmişten günümüze yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş yüksek öğrenim

kurumlarının büyük kısmının birçok değişken açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretim elemanı, teknolojik altyapı, fiziksel donanım konusunda yetersiz kalan yüksek öğrenim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarına aday öğretmenlik sürecinde verilen hizmet içi eğitim ve diğer uygulamalar yetersizlik içinde yürütüldüğünden öğretmen yeterliklerinin kazanılması adına önemli olan bu süreç hedefe ulaşmak adına gereken beklentileri karşılayamamaktadır (TED, 2009).

Neredeyse tüm veliler çocuğunun ilk öğretmenini seçmekte oldukça hassas davranmakta ve “iyi öğretmen” ile çocuğun tanışmasını istemektedir. Ancak velilerin bu taleplerine genellikle okul yöneticileri tarafından her öğretmenin iyi olduğunu iddia eden bir cevap gelmektedir. Aslında bu noktada ortaya çıkan sorunun temelinde “iyi öğretmen” kavramının tam olarak tanımlanmaması veya hangi standartlara göre öğretmenin iyi veya kötü olarak nitelendirileceğinin belirlenmemesi yer almaktadır. Buna rağmen velilerin “iyi öğretmen talepleri”, çocuklarının kişisel ve akademik gelişimine önemli katkı sağlayacağını düşündüklerinden dolayı devam etmektedir (TED, 2009).

“İyi öğretmen” kavramı aslında bir öğretmenin sahip olması gereken öğretmen yeterliklerine sahip olan kişiye yakıştırılabilir. James, vd. (2004) tarafından öğretmen yeterlikleri altı temel alana ayrılarak sunulmuştur. Bunlar;

1. Önkoşullar: Alanına ait bilgi birikimine sahip olma ve bildiklerini anlatma becerisi, hayat boyu süren öğrenme isteği, pedagojik eğitimi ve mesleki tecrübesi.

2. Kişilik özellikleri: Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme becerisi; adaletli ve saygılı olma, mesleğine karşı pozitif duygular besleme, öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunma, öğrenciyi teşvik edici bir süreç planlayabilme ve öz değerlendirme kabiliyeti.

3. Sınıf yönetimi ve iş birliği: Sınıf kuralları oluşturabilmesi ve bu kuralların yürütülmesine olanak tanıyan eğitici role sahip olunması; öğrenci davranışlarını tahmin edebilecek bir öngörü içinde bulunabilme.

4. Dersin düzenlenmesi: Ders planı hazırlayabilme; süreci ve ortamı başarı elde edecek şekilde dizayn etme; yeni yöntem ve teknikler geliştirebilme.

5. Ders işlenişi: Öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak kullanılan öğretim tekniğini değiştirebilme becerisi; sahip olduğu bilgiyi öğrenciye aktarabilme becerisi; öğrencinin sorgulayıcı bir kimliğe bürünmesini sağlayabilme; öğrencinin sürece aktif katılımını sağlama.

6. Öğrenci gelişiminin izlenmesi: Öğrencinin okul dışında öğrenme faaliyetlerini destekleme ve geri bildirim alabilme; öğrencilerin kabiliyetlerini ve eksikliklerini tespit edebilme.

Danielson ve McGreal (2000) ise, öğretmen yeterliklerini dört temel alanda toplamış ve bu alanlara açıklık getirmiştir. Bunlar;

1. Planlama ve hazırlık: Bu alanda, öğretilmesi planlanan konuların detaylı bir şekilde kavrandıktan sonra öğrencinin ilgili konuyla ilgili bilgi birikiminin tespit edilebilmesi, sürecin planlanması ve değerlendirme süreci yer almaktadır.

2. Sınıf ortamı: Bu alanda, öğretmenin sınıf ortamını öğrenme ortamına uygun olacak biçimde dizayn edebilmesi, fiziksel yapıda öğrenme ortamının sahip olması gereken niteliklere göre düzenlenebilmesi yer almaktadır.

3. Öğretme süreci: Bu alanda, konuyla ilgili akademik bilginin öğrenciye öğretilmesi ve gerekli kazanımların elde edilme becerisi yer almaktadır.

4. Mesleki sorumluluk: Bu alanda, öğretmenin öz denetim yapabilmesi; öğretmen-veli ilişkilerini geliştirebilmesi; kişisel gelişim için gereken gayreti gösterebilmesi; kurumuna ve çevresine fayda sağlayabilme becerisi yer almaktadır.

Yukarıda bahsedilen öğretmen yeterliklerinin elde edilebilmesi adına en kritik süreç aday öğretmen yetiştirme sürecidir. Aday öğretmenler bu süreç içerisinde mesleki yeterliklerini elde edecek fırsat ve imkanlara sahip olmalıdır. Bu imkan ve fırsatlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından adaylık eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına sunulmalıdır.

Adaylık Eğitimi Kavramı ve Amaçları

Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) tarafından aday kelimesi “bir iş için yetiştirilmekte, eğitilmekte olan kimse, namzet” olarak tanımlanmaktadır. Atasoy ve Yaman (1998:1) ise aday kavramını ve adaylık eğitimi şu şekilde açıklamaktadır: “Özellik taşıyan ve belirli bir yetiştirme döneminden geçmeyi gerektiren iş ya da mesleklere yeni alınan kişiye aday denir. Adaylık eğitimi ise, işe yeni alınan çalışana, adaya verilen hizmet içi eğitimidir”.

Hizmet içi eğitimler adayların işe alışması amacıyla verilmekte, bu sayede yabancı olduğu bir ortama alıştırma ve oryantasyon eğitimi vermek için fırsat oluşturmaktadır. İşe alıştırma ve çevreye uyum eğitiminin ardından genellikle temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim verilmektedir.

Temel eğitim, ülke genelindeki tüm kamu kurumlarında görev almaya hak kazanmış devlet memurlarının bilmesi gereken ortak vasıfları kapsamaktadır. Hazırlayıcı eğitim ise aday memurların atandıkları kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamak amacıyla yapılan eğitim olarak düzenlenmiştir (MEB,1995).

Adaylık eğitiminin temelinde yatan amaç, çalışanların mesleğe kolay uyum sağlaması, verimli ve başarılı çalışabilmesini sağlamaktır. Bunun dışında adaylık eğitimde ortaya konulan diğer amaçları şu şekilde sıralayabiliriz (Fındıkçı, 2001: 251-253)

- Adayda özgüven oluşturma, kurumuna güvenini ve bağlılığını sağlamak.
- Adayın mesleğine uyumunu daha çabuk sağlayarak zamandan tasarruf etmek.
- Kuruma aidiyet duygusunu artırmak ve güdülenme düzeyini yükseltmek.
- Adayı çalışanlar, yöneticiler ve kurumun genel yapısı hakkında bilgi sahibi yapmak.
- Adayın özlük hakları konusunda bilgilendirilmesini ve kuruma ait kuralları öğrenmesini sağlayarak hatalı davranışlar sergilemesini önlemek.
- İşe yeni başlamış olmanın verdiği stresi ve gerginliği azaltmak.
- Mesleği hakkında doğru bilgiler edinmesini, temel bilgi, beceri ve tutumları elde etmesini sağlamak.

Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi ve Son Yasal Düzenlemeler

Türkiye’de 1995 ve 2015 yılları arasında aday öğretmen eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1995 yılında yayımlanan Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmeliğe bağlı olarak yürütüldü. 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Tebliğler Dergisinde 2016’da yayımlanan “Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge” doğrultusunda öğretmenlere adaylık eğitimi verilmektedir.

Öğretmenlik öncesinde atanmaya esas olan bölümlerde eğitimini tamamlayan ve öğretmen olmaya hak kazanan kişilerin aday öğretmen olarak ataması yapılmaktadır. Adaylık eğitimi bir yıl sürmekte ve bu süre içerisinde aday öğretmenlik programı yürütülmekte ve bu süreci başarıyla bitirenler asli öğretmenliğe geçebilmektedir. 1995-2015 yılları arasında bu süreçte aday öğretmenlere 60 saat Temel eğitim, 120 saat hazırlayıcı eğitim ve 220 saat uygulamalı eğitim verilmekte, süreç sonunda yapılan sınavlarda başarı sağlayanlar asıl öğretmenliğe geçişe hak kazanmaktaydı.

Aday öğretmene uygulamalı eğitim süresince bir rehber öğretmen atanmakta ve rehber öğretmen adaylık süresi boyunca aday öğretmene yardım ve rehberlik yapmaktaydı (MEB, 1995:645).

2016 yılında MEB tarafından yapılan yasal düzenleme ile aday öğretmen yetiştirme sürecine bir takım yenilikler getirilmiştir.

Her ülkede genel şartlar dikkate alınarak öğretmenlere adaylık eğitimine yönelik farklı uygulamalar gözlemlenmiş olsa da, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bu konuya oldukça duyarlı oldukları gözlemlenmiştir (Şişman 2009: s. 63-82). Milli Eğitim Bakanlığı da diğer ülkelerde yürütülen öğretmenlerin adaylık eğitimlerini göz önünde bulundurarak 2016 yılında bir takım düzenlemelere gitmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılından bu yana yürütülen öğretmenlerin adaylık eğitiminde

en belirgin değişiklik öğretmenlerin ilk altı ay yetiştirme sürecine dahil edilmesi olmuştur. Yetiştirme süreci ilgili program dikkate alınarak aday öğretmenin görevlendirildiği okullarda, danışman öğretmen ve kurum yöneticilerinin gözetiminde yürütülmektedir.

Danışman öğretmenlerin belirlenmesinde hizmet yılı en az 10 yıl olan, projelere katılım oranı yüksek, koordinatörlük görevi üstlenen, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı yüksek düzeyde olan, iletişimi ve temsil kabiliyeti güçlü olan aday öğretmenle aynı branşa sahip olan öğretmenlere öncelik tanınmaktadır. 6 aylık bu süreçte adaylara, sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulamaları, okul dışı faaliyetler sunulmakta ve hizmet içi eğitimlerle süreç devam ettirilmektedir. Süreç sonunda yapılan yazılı ve sözlü sınavlar sonucunda başarılı olan adaylar asli öğretmenliğe geçiş hakkını elde etmektedir (MEB, 2016-1).

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Aday öğretmenler yetiştirme süreci boyunca çalışma programında yer alan faaliyetlerin tamamına katılmak, danışmanın ve kurum yöneticilerinin talimatlarına uymak ve süreç boyunca tüm faaliyetlerde Milli Eğitim Mevzuatına uygun hareket etmek zorundadır.

Yaklaşık 24 hafta süren aday öğretmen yetiştirme sürecinin ilk 14 haftasında adaylar, sınıf içi, okul içi ve okul dışında gerekli kazanımları sağlamları amacıyla toplam 474 saatlik bir eğitim verilerek eğitilmektedirler. 14 haftalık bu sürecin ardından adaylar 10 haftalık süreçte toplam 168 saat hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Yeni aday öğretmen yetiştirme sisteminde, eğitimde uluslararası gelişmeler, ulusal ve uluslararası yürütülen eğitime dair projeler, sosyal sorumluluk bünyesinde yer alan projeler, bağımlılık ve rehberlik, medya okur yazarlığı ve sosyal medya kullanımı, örnek olay incelemesi ve değerlendirmesi, sosyal ve kültürel faaliyetler, kültür ve medeniyetimizde eğitim anlayışının temelleri, iletişim becerileri konuları hizmet içi eğitim seminerleri kapsamına alınmıştır (MEB, 2016-1).

Aday öğretmen yetiştirme programında aday öğretmenlere verilecek eğitim süreleri; 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetleri, 168 saat hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 642 saat olarak belirlenmiştir.

Sınıf İçi, Okul İçi ve Okul Dışı Eğitim Faaliyetleri

Sınıf içi, okul içi ve okul dışı eğitim faaliyetleri ile aday öğretmenlerin; derse ön hazırlık ve değerlendirme yapabilme, ders materyali hazırlayabilme, öğrenme ve öğretme sürecinde problemlere çözüm bulma, eğitim ortamlarının yönetim sürecinin işleyişini anlama, sosyal kültürel etkinliklerin uygulanma sürecini tanıma, görev yapacağı kurumu tanıma, paydaş kurumları tanıma, mesleki gelişimin önemini kavrama, gönüllülük esaslı faaliyetlerin farkına varma ve rapor hazırlama becerisi kazanma gibi davranışları kazanması beklenmektedir.

Sınıf içi ve okul içi eğitim faaliyetleri için; ders planlama/hazırlık/değerlendirme, ders uygulaması, ders izleme, okul içi gözlem ve uygulama eğitimlerine yer verilmiştir. 90 saatlik okul dışı faaliyetler içerisinde şehir kimliğini tanıma, kurumsal işleyiş, yanı başımızdaki okul, tecrübeyle buluşma, gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları, mesleki gelişim ve kariyer konuları yer almıştır (MEB, 2016-2).

Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ise aday öğretmenlerin gelişimine dair elde edilmek istenen amaçlar arasında; meslek misyonunu bilme ve aidiyet duygusunu geliştirme, kültürümüzün özündeki eğitim anlayışını fark etme, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseme, kültürel çeşitliliklerimizin eğitimle ilişkisini fark etme, öğretmenlik uygulamaları konusunda bilgi ve beceri edinme, Milli eğitimin genel politika, öncelik ve uygulamalarını bilme, öğrenme süreci ve eğitim etkinlikleriyle ilgili model uygulamaları kavrama, ülkemizin eğitim perspektifi hakkında bilgi sahibi olma ve mevzuata hakim olma yer almaktadır.

168 saatlik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ise; Türkiye’de demokrasi serüveni ve 15 Temmuz süreci, Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları, Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri, Dünden Bugüne Öğretmenlik, İnsanı Değerlerimiz ve Meslek Etiği, Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı, Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar, Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları, Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler konuları ele alınmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme süreci içerisinde öğretmen adaylarına Okul içi, okul dışı ve hizmet içi faaliyetlerin dışında öğretmenlere 5 adet kitap okuma ve 10 adet film izleme görevleri de verilmektedir (MEB, 2016-2).

Adaylığın Kaldırılması

Aday öğretmen okul içi ve okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan çalışmalarda izleme, ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla okul içi ve okul dışı her tür faaliyeti ile ilgili standart formları doldurur. Bakanlıkça hazırlanan formlar okullar ve danışman öğretmenler tarafından kendi okul, sınıfı ve çevre şartlarına göre uyarlanarak kullanılabilir. Bu çalışmalara ait diğer belge ve materyallerle birlikte bu formlar kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklanır. Bu dosya Performans Değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda veri olarak kullanılabilir (MEB 2016-2).

Adaylar yetiştirme programında belirtilen tüm faaliyetlere katılım sağlamak zorundadır. Yasal geçerliliği olan mazeretler sebebiyle programa tamamen veya kısmen katılamayan adaylar telafi programına katılmak zorundadır (MEB 2016-1).

Aday öğretmen yetiştirme süreci yaklaşık 24 hafta kadar sürmektedir. Bu sürecin ardından aday öğretmenler atanmaya hak kazandıkları okullarda bir yıl fiilen çalışmaktadır. Aday öğretmenlerin adaylığının kaldırılması sürecinde ilk performans değerlendirmesi yetiştirme süreci sonunda yapılır.

Öğretmen yetiştirme süreci sonunda yapılan performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenler bu sürecin ardından bir yıl fiilen çalışmak zorundadır. Adaylar bir yıllık fiilen çalışma sürecinin ardından yazılı sınava, yani “asli öğretmenliğe geçiş sınavı”na girme hakkı kazanmaktadır. Yazılı sınav sonuçlarına bakılmaksızın yazılı sınava giren tüm adaylar sözlü sınava alınmaktadır.

Yazılı olarak yapılan asli öğretmenliğe geçiş sınavında adaylara 657 ve 4483 sayılı kanunlardan, bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı, öğretmenlik uygulamaları, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularından sorular sorulmaktadır.

Sözlü sınavlarda ise öğretmen adaylarının bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimsel nitelikleri, yönünden değerlendirilmesi yapılır.

Yazılı sınavda sözlü sınavda 100 puan üzerinden değerlendirildikten sonra iki sınavın aritmetik ortalamasında 60 ve üzeri puan elde eden adaylar başarılı sayılmaktadır (MEB, 2017).

Aday öğretmen yetiştirme süreci sayesinde öğretmen adayları mesleğe profesyonel adım atmadan önce kendilerini geliştirme fırsatı bulacaklardır. Bu süreçte yaşanan sorunlar ve yetersizlikler öğretmen adaylarının istenilen düzeyde gelişimini olumsuz etkileyecektir. Bu araştırmanın temel amacı; aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde;

1. Sınıf içi uygulamalarda karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?

2. Okul içi uygulamalarda karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?

3. Okul dışı uygulamalarda karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?

4. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?

5. Adaylık sürecinin sonunda yapılan yazılı sınav ile değerlendirme hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Aday öğretmen yetiştirme süreci değerlendirme aşamasında;

6. Yazılı sınavdan sonra yapılan sözlü sınav ile değerlendirme hakkında düşünceleriniz nelerdir?

7. Bunların dışında ne söylemek istersiniz?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Karasar (2003)'a göre betimsel nitelikli tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay/olgu, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmalıdır.

Bu çalışmada tarama yönteminin seçilme nedeni, çalışmanın aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemede en uygun yöntem olarak görülmesidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara iline bağlı çeşitli ilçelerde 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında aday öğretmen olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara'da çeşitli okullarda görev yapan 20 aday öğretmene araştırma kapsamında görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Sorular tek başlık altında toplanmıştır. Düzenlenen sorular bir alan uzmanına inceletirilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirme açısından avantajlıdır (Çepni, 2007).

Betimsel analizde mülakat verilerinden bazı aday öğretmenlerin görüşleri anlamlılık ve önemlilik düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiş ve gerekli yerlerde bazı ifadeler tırnak işareti içinde aynen verilerle düzenlenmiştir. İçerik analizinden elde edilen verilerden tablolar oluşturulmuştur.

İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan aday öğretmenlere ve atanamayan öğretmenlere yöneltilen görüşme formu soruları sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sınıf İçi Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlar

| Sorunlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Aday öğretmenin öğrenciyle yeteri kadar etkileşime girememesi | 16 | 80 |
| Sürekli farklı sınıflarda derse girilmesi | 12 | 60 |
| Danışman öğretmenin aday öğretmeni işini kolaylaştıran kişi olarak görmesi | 8 | 40 |
| Öğrencilerin aday öğretmeni öğretmen olarak görmemesi | 7 | 35 |
| Aday öğretmenin pasif konumda kalması | 6 | 30 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenden 16'sı sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik, aday öğretmenin öğrenciyle yeteri kadar etkileşime giremediğini savunmuştur. Bu konu hakkında katılımcılardan biri, "Öğrencilerin gözünde aday öğretmen aslında bir öğretmen olarak görülmemektedir. Ayrıca not verme ve yazılı yapma gibi yetkileri olmadığı için öğrenci aday öğretmenle iletişime ve dolayısıyla etkileşime girmekten kaçınmaktadır." demiştir.

12 katılımcı ise aday öğretmenlerin sürekli farklı sınıflarda derse girmelerinin sorun yarattığını belirtmiştir. Katılımcıların yüzde 40'ı ise danışman öğretmenin aday öğretmeni kendi işini kolaylaştıran kişi olarak görmesinin sınıf içi uygulamada yaşanan sorunlardan biri olduğunu savunmuştur. 7 katılımcı ise öğrencilerin aday öğretmeni öğretmen olarak görmediğini belirtirken, sadece 6 katılımcı aday öğretmenin sınıf içi uygulamalarda pasif konumda kaldığını belirtmiştir.

Tablo 2. Sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri

| Çözüm önerileri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|-------------|-----------|
| Öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde aday öğretmenlerin de yeri ve önemi olduğu öğrencilere anlatılması, aday öğretmene de bir takım yetkiler verilmesi | 16 | 80 |
| Sadece bir veya iki çeşit sınıfta derse girmesi | 12 | 60 |
| Danışman öğretmenlerin aday öğretmeni kendisine yardımcı veya asistan olarak kullanmasının önüne geçilmesi | 8 | 40 |
| Öğrencilere aday öğretmenlerin öğretmen olduğu süreç öncesinde açıklanması | 7 | 35 |
| Aday öğretmenin sınıf içi etkinliklere katılımına daha fazla olanak tanınması | 6 | 30 |

16 katılımcı, öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde aday öğretmenlerin de yeri ve önemi olduğunun öğrencilere anlatılması ve bazı yetkilerin aday öğretmene verilmesi gerektiğini savunurken 12 katılımcı aday öğretmenlerin sadece bir veya iki sınıfta derse girmesi gerektiğini savunmuştur. Bu konu hakkında katılımcılardan biri “Aday öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin artması ve sınıfa etkisini hissedebilmesi adına sürekli aynı sınıfta derse girmesinin daha etkili olacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sekiz katılımcı danışman öğretmenlerin aday öğretmeni kendisine yardımcı veya asistan olarak kullanmasının önüne geçilmesi gerektiğini savunmuştur. Yedi katılımcı öğrencilere aday öğretmenlerin de öğretmen olduğunun daha önceden açıklanması gerektiğini savunurken, altı katılımcı aday öğretmenin sınıf içi etkinliklere katılımına daha fazla olanak tanınması gerektiğini belirtmiştir.

Okul içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri

Aday öğretmenlerin okul içi uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Okul içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlar

| Sorunlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|-------------|-----------|
| İdari işlerin dışa kapalı yürütülerek adaylara gözlem yapma fırsatı verilmemesi | 17 | 85 |
| Yöneticilerin adaya verecekleri eğitime dair bilgi sahibi olmaması | 14 | 70 |
| Yöneticilerin adayları ilave iş gücü olarak görmesi | 10 | 50 |
| Yöneticilerin aday eğitimine yönelik bir plan ve programa sahip olmaması | 8 | 40 |
| Yöneticilerin adaylara karşı takındığı sert tavır ve tutumlar | 6 | 30 |

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çoğunluğu (17 katılımcı), idari işlerin dışa kapalı biçimde yürütülerek adaylara gözlem yapma fırsatı verilmemesinin okul içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlardan biri olduğunu savunmuştur.

14 katılımcı ise yöneticilerin adaya verecekleri eğitime dair bilgi sahibi olmadıklarını savunmuştur. Katılımcıların yarısı, yöneticilerin adayları ilave iş gücü olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu konu hakkında katılımcılardan biri “Okul yöneticileri bizim idari işleri gözlemlememize olanak tanımadığı gibi bir de yoklama girişi, evrak kaydı gibi işleri de bizim yapmamızı istemektedir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sekiz katılımcı yöneticilerin aday eğitimine yönelik bir plan ve programının olmadığını belirtirken, sadece altı katılımcı yöneticilerin adaylara karşı takındığı sert tavır ve tutumların okul içi uygulamalarda yaşanan sorunlardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4. Okul içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri

| Çözüm önerileri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Okul yöneticilerinin idari işlerin yapılışında aday öğretmenlere gözlem fırsatı vermesi | 17 | 85 |
| Okul yöneticilerine aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerine ve yapılması gerekenlere dair bilgi verilmesi | 14 | 70 |
| Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yöneticilerinin plan ve program içerisinde hareket etmesi | 8 | 40 |
| Okul yöneticilerine aday öğretmenlerle iletişim konusunda tavsiyelerde bulunulması | 6 | 30 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenin büyük bir çoğunluğu (17 kişi) okul yöneticilerinin idari işlerin yapılmasında aday öğretmenlere gözlem fırsatı vermesi gerektiğini belirtmiştir. 14 katılımcı ise okul yöneticilerine aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerine ve yapılması gerekenlere dair bilgi verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu konu hakkında katılımcılardan biri “Okul içi uygulamalarda genellikle okul yöneticileri bize kendi iş yüklerini hafifletecek görevler veriyorlar. Yöneticilere aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusundaki vazifeleri ve rolleri anlatılmalıdır” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sekiz katılımcı ise aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yöneticilerinin plan ve program içerisinde hareket etmesi gerektiğini savunmuştur. Sadece altı katılımcı okul yöneticilerine aday öğretmenlerle iletişim konusunda tavsiyelerde bulunulması gerektiğini vurgulamıştır.

Okul dışı uygulamalarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri

Aday öğretmenlerin okul dışı uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Okul dışı uygulamalarda karşılaşılan sorunlar

| Sorunlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Aday öğretmenlerden bazı kamu kurumlarını kendi başlarına ziyaret etmesinin istenmesi | 15 | 75 |
| Ziyaret edilen kurumlardan edinilmesi gereken bilgilerin önceden belirtilmemesi | 12 | 60 |
| Ziyaret edilen tarihi yerlerde alınan giriş ücretleri, yol masrafları vb. masrafları adayların karşılaması | 10 | 50 |
| Organizasyon eksiklikleri | 7 | 35 |
| Ziyaret edilen kurumların yetkililerinin aday öğretmen ziyaretlerinden haberdar olmaması | 5 | 25 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenden 15'i, aday öğretmenlerden bazı kamu kurumlarını kendi başlarına ziyaret etmesinin istenmesinin okul dışı uygulamalarda karşılaştıkları sorunlardan biri olarak belirtmiştir. Aday öğretmenlerden 12'si ise ziyaret edilen kamu kurumlarından edinilmesi gereken bilgilerin önceden belirtilmemesinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bu konu hakkında katılımcılardan biri “Gittiğimiz herhangi bir kurumda ya da tarihi bir yerde oradan ne öğrenmemiz gerektiğini bilmiyoruz. Dolayısıyla ziyaretten gereken verimi de alamıyoruz” demiştir. 10 katılımcı ise ziyaret edilen tarihi yerlerde alınan giriş ücretleri, yol masrafları vb. masrafları adayların karşılamasının sorun teşkil ettiğini vurgulamıştır. Yedi katılımcı okul dışı uygulamalarda bir takım organizasyon eksiklikleri yaşadıklarını beyan etmiştir. Beş katılımcı ise ziyaret edilen kamu

kurumlarının yetkililerinin aday öğretmen ziyaretinden haberdar olmamasından dolayı sorunlar yaşandığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Okul dışı uygulamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri

| Çözüm önerileri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Diğer kurumlara ziyaretlerin bir yetkili öncülüğünde yapılması | 15 | 75 |
| Ziyaret edilen kurumlarda öğrenilmesi gereken unsurların yazılı olarak aday öğretmenlere verilmesi | 12 | 60 |
| Aday öğretmenlere tarihi yerlerin ziyaretlerinin ücretsiz sunulması | 10 | 50 |
| Organizasyonların planlı, programlı ve işbirliği içerisinde yürütülmesi | 7 | 35 |
| Ziyaret edilen kurumların yetkilileri ile iletişimin artırılması | 5 | 25 |

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden 15'i diğer kurumlara ziyaretlerin bir yetkili öncülüğünde yapılması gerektiğini belirtmiştir. 12 katılımcı ise ziyaret edilen kurumlarda öğrenilmesi gereken unsurların yazılı olarak aday öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların yarısı, aday öğretmenlere tarihi yerlerin ziyaretlerinin ücretsiz sunulması gerektiğini beyan etmiştir. Yedi katılımcı ise organizasyonların planlı, programlı ve işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiğini savunmuştur. Beş katılımcı ise ziyaret edilen kurumların yetkilileri ile iletişimin artırılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu konu hakkında katılımcılardan biri "Gittiğimiz kurumlarda hiç kimsenin geleceğimizden veya kim olduğumuzdan haberdar olmadığını gördük" şeklinde yorum yapmıştır.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar

| Sorunlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Anlatılan konuyu genellikle konuyla ilgili yetkinliğe sahip olmayan kişilerin vermesi | 16 | 80 |
| Seminer süresinin uzun olması | 11 | 55 |
| Hizmet içi eğitim veren kişilerin vazifesini ciddiye almaması | 9 | 45 |
| Düz anlatım yönteminin tercih edilmesi | 7 | 35 |
| Hizmet içi eğitim faaliyetlerin yapıldığı yerlerde beslenme ihtiyacının karşılanmasında zorlanması | 4 | 20 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenden 16'sı anlatılan konuyu genellikle konuyla ilgili yetkinliğe sahip olmayan kişilerin verdiğini söylemiştir. 11 katılımcı ise seminer süresinin uzun olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 9'u hizmet içi eğitim veren kişilerin vazifesini ciddiye almadığını belirtirken, yedi katılımcı seminerlerde düz anlatım yönteminin tercih edilmesini doğru bulmadığını ifade etmiştir. Bu konu hakkında katılımcılardan biri "hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sadece düz anlatım yönteminin kullanılması konuyu oldukça sıkıcı hale getirmektedir" şeklinde görüş bildirmiştir. Sadece dört katılımcı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerlerde beslenme ihtiyacının karşılanmasında zorluk yaşadığını söylemiştir.

Tablo 8. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri

| Çözüm önerileri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|----------------|--------------|
| Konuları alanında uzman kişilerin anlatması | 16 | 80 |
| Seminer süresinin kısa tutularak monotonluktan uzaklaştırılması | 11 | 55 |
| Vazifesinin ciddiyetinde olan kişiler tarafından verilmesi | 9 | 45 |
| Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak konuların anlatılması | 7 | 35 |
| Aday öğretmenlerin beslenme ihtiyacını karşılamalarına olanak tanıyacak imkanlar oluşturulması | 4 | 20 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenden 16'sı, hizmet içi eğitim konularını alanında uzman kişilerin anlatması gerektiğini savunmuştur. 11 katılımcı ise, seminer süresinin kısa tutularak monotonluktan uzaklaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Dokuz katılımcı, vazifesinin ciddiyetinde olan kişiler tarafından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Yedi katılımcı ise çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak konuların aday öğretmenlere anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konu hakkında katılımcılardan biri "Sürekli düz anlatım yöntemiyle konuların anlatılması bir süre sonra konuyu dinlememizi zorlaştırıyor. Aday öğretmenin de katılım sağlayabileceği yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerekmektedir" şeklinde görüş bildirmiştir. Dört katılımcı ise aday öğretmenlerin beslenme ihtiyacını karşılamalarına olanak tanıyacak imkanlar oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Aday öğretmenlerin yazılı sınav ile değerlendirilmesine yönelik görüşler

Aday öğretmenlerin yazılı sınav ile değerlendirilmesine yönelik görüşler tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9. Aday öğretmenlerin yazılı sınavla değerlendirilmesine yönelik görüşler

| Olumlu Görüşler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|------------------------|----------------------|
| Objektif ve tarafsız bir değerlendirme olanağı tanınması | 19 | 95 |
| Süreci başarıyla tamamlayan kişilerin seçilmesine olanak tanınması | 15 | 75 |
| Kanunları ve mevzuatı mesleğin başında öğrenmeye katkı sağlaması | 12 | 60 |
| Adaylık sürecinde elde edilen tüm kazanımların pekiştirilmesine olanak tanınması | 9 | 45 |
| Olumsuz Görüşler | | |
| KPSS Eğitim Bilimlerinde yer alan konulardan tekrar soru sorulması anlamsız gelmesi | 11 | 55 |
| 4 yanlışın 1 doğruyu götürmesi uygulamasının puanları düşürmesi | 8 | 40 |
| Strese ve endişeye sebep olması | 5 | 25 |

Araştırmaya katılan 20 aday öğretmenden neredeyse tamamı (19 kişi) yazılı sınavla aday öğretmenlerin değerlendirilmesinin olumlu yönlerinden biri olarak objektif ve tarafsız bir değerlendirme olanağı tanıdığını belirtmiştir. 15 katılımcı ise süreci başarıyla tamamlayan kişilerin seçilmesine olanak tanıdığını ifade etmiştir. 12 katılımcı da kanunları ve mevzuatı mesleğin başında öğrenmeye katkı sağladığını belirtirken, dokuz katılımcı adaylık sürecinde elde edilen tüm kazanımların pekiştirilmesine olanak tanıdığını savunmuştur.

Yazılı sınavla değerlendirmenin olumsuz yanlarına yönelik görüşlerin başında KPSS Eğitim Bilimlerinde yer alan konulardan tekrar soru sorulması anlamsız gelmesi görüşü gelmektedir. Bu görüşü 11 katılımcı beyan etmiştir. Sekiz katılımcı ise dört yanlışın bir doğruyu götürmesi uygulamasının puanları aşağı çektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan beşi yazılı sınavın strese ve endişeye sebep olduğunu belirtmiştir.

Aday öğretmenlerin sözlü sınav ile değerlendirilmesine yönelik görüşler

Aday öğretmenlerin sözlü sınav ile değerlendirilmesine yönelik görüşler tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9. Aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirilmesine yönelik görüşler

| Olumlu Görüşler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|------------------------|----------------------|
| Adayın psikolojik yönden mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınması | 15 | 75 |
| İfade yeteneği, hal ve hareketlerinin mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınması | 12 | 60 |
| Olumsuz Görüşler | | |
| Genel değerlendirmeye etkisinin yüzde 50 olması | 17 | 85 |
| Subjektif ve taraflı bir değerlendirmeye olanak tanınması | 16 | 80 |
| Sözlü sınav öncesi sınavın kapsamıyla ilgili fikir sahibi olunmaması | 9 | 45 |
| Sözlü sınav esnasında adaylarda heyecanı artıracak tavır ve tutumlar sergilenmesi | 6 | 30 |
| Alanında uzman olmayan kişilerin sözlü sınav komisyonuna alınması | 5 | 25 |

Aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirilmesine yönelik olumlu görüşlerin başında adayın psikolojik yönden mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınması gelmektedir. Bu görüşü katılımcıların 15'i savunmuştur. 12 katılımcı ise ifade yeteneği, hal ve hareketlerin mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınmasının sözlü sınavların olumlu bir yönü olduğunu beyan etmiştir.

Aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirilmesine yönelik olumsuz görüşlerin başında genel değerlendirmeye etkisinin yüzde 50 olması gelmektedir. Bu görüşü 17 katılımcı savunmuştur. 16 katılımcı ise sözlü sınavın subjektif ve taraflı bir değerlendirmeye olanak tanıdığını ifade etmiştir. Dokuz katılımcı sözlü sınav öncesi sınavın kapsamıyla ilgili fikir sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Altı katılımcı ise sözlü sınav esnasında komisyon üyeleri tarafından adaylarda heyecanı artıracak tavır ve tutumlar sergilendiğini söylemiştir. Beş katılımcı da alanında uzman olmayan kişilerin sözlü sınav komisyonuna alınmasını olumsuz bir görüş olarak ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırma sonucunda aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda; aday öğretmenin öğrenciyle yeteri kadar etkileşime girmemesi, sürekli farklı sınıflarda derse girilmesi, danışman öğretmenin aday öğretmeni işini kolaylaştıran kişi olarak görmesi, öğrencilerin aday öğretmeni öğretmen olarak görmemesi ve aday öğretmenin pasif konumda kalması gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Bu sorunların çözümüne yönelik olarak, öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde aday öğretmenlerin de yeri ve önemi olduğunun öğrencilere anlatılması ve bu doğrultuda yetkiler tanımlanması, sadece bir veya iki sınıfta derse girmesi, danışman öğretmenlerin aday öğretmeni kendisine yardımcı veya asistan olarak kullanmasının önüne geçilmesi, öğrencilere aday öğretmenlerin de öğretmen olduğunun süreç içerisinde açıklanması ve aday öğretmenin sınıf içi etkinliklere katılımına daha fazla olanak tanınması yönünde çözümler üretilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Okul içi uygulamalarda aday öğretmen yetiştirme sürecinde; idari işlerini dışa kapalı yürütülerek adaylara gözlem yapma fırsatı verilmemesi, yöneticilerin adaya verecekleri eğitime dair bilgi sahibi olmaması, yöneticilerin adayları ilave iş gücü olarak görmesi, yöneticilerin aday eğitime yönelik bir plan ve programa sahip olmaması ve yöneticilerin adaylara karşı takındığı sert tavır ve tutumların başlıca sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu sorunların çözümüne yönelik olarak; okul yöneticilerinin idari işlerin yapılışında aday öğretmenlere gözlem fırsatı vermesi, aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerine ve yapılması gerekenlere dair bilgi vermesi, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yöneticilerinin plan ve program içinde hareket etmesi ve okul yöneticilerine aday öğretmenlerle iletişim konusunda tavsiyelerde bulunulmasına dair çözümler ortaya konulmuştur.

Okul dışı uygulamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik olarak; aday öğretmenlerden bazı kamu kurumlarını kendi başlarına ziyaret etmesinin istenmesi, ziyaret edilen kurumlardan edinilmesi gereken bilgilerin önceden belirtilmemesi, ziyaret edilen tarihi yerlerde alınan giriş ücretleri, yol masrafları vb. masrafları adayların karşılaması, organizasyon eksiklikleri ve ziyaret edilen kurumların yetkililerinin aday öğretmen ziyaretlerinden haberdar olmaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır.

Bu sorunların çözümüne yönelik olarak; diğer kurumlara ziyaretlerin bir yetkili öncülüğünde yapılması, ziyaret edilen kurumlarda öğrenilmesi gereken unsurların yazılı olarak aday öğretmenlere verilmesi, aday öğretmenlere tarihi yerlerin ziyaretlerinin ücretsiz sunulması ve organizasyonların planlı, programlı ve işbirliği içerisinde yürütülmesi şeklinde çözümlerin üretilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlara yönelik olarak; anlatılan konuyu genellikle konuyla ilgili yetkinliğe sahip olmayan kişilerin vermesi, seminer süresinin uzun tutulması, hizmet içi eğitim veren kişilerin vazifelerini ciddiye almaması, düz anlatım yöntemlerinin tercih edilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerlerde beslenme ihtiyacının karşılanmasında zorlanılması gibi sorunlar elde edilmiştir.

Bu sorunların çözümüne yönelik olarak; konuları alanında uzman kişilerin anlatması, seminer süresinin kısa tutularak monotonluktan uzaklaştırılması, vazifesinin ciddiyetinde olan kişilerin görevlendirilmesi, çeşitli öğretim yöntem ve

teknikleri kullanılarak konuların anlatılması, aday öğretmenlerin beslenme ihtiyacını karşılamalarına olanak tanıyacak imkanlar oluşturulması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmenlerin yazılı sınava yönelik olarak; objektif ve tarafsız bir değerlendirme olanağı tanınması, süreci başarıyla tamamlayan kişilerin seçilmesine olanak tanınması, kanunları ve mevzuatı mesleğin başında öğrenmeye katkı sağlaması ve adaylık sürecinde elde edilen tüm kazanımların pekiştirilmesine olanak tanınması şeklinde olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yazılı sınava yönelik olarak; KPSS eğitim bilimlerinde yer alan konulardan tekrar soru sorulmasının anlamsız gelmesi, 4 yanlışın 1 doğruyu götürmesi uygulamasının puanları düşürmesi, strese ve endişeye sebep olması gibi olumsuz görüşlerin aday öğretmenlerde bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirilmesine yönelik olarak; adayın psikolojik yönden mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınması, ifade yeteneği, hal ve hareketlerin mesleğe uygunluğunun tespitine olanak tanınması gibi olumlu yönlerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Sözlü sınav değerlendirilmesinde, genel değerlendirmeye etkisinin yüzde 50 olması, sübjektif ve taraflı bir değerlendirmeye olanak tanınması, sözlü sınav öncesi sınavın kapsamıyla ilgili fikir sahibi olunmaması, sözlü sınav esnasında adaylarda heyecanı artıracak tavır ve tutumlar sergilenmesi sözlü sınavla değerlendirmede karşılaşılan sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Kaynakça:

BAKAY, Osman, (2006), "Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi(Balıkesir İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DANIELSON Charlotte, McGREAL Thomas L. (2000), Teacher Evaluation. Association for Supervision & Curriculum Development.

EUROPEAN PARLIAMENT, (2008), European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)).

FINDIKÇI, İlhami, (2001). " İnsan Kaynakları Yönetimi", Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, s. 415.

JAMES, H. Stronge, TUCKER, Pamela D., HINDMAN, Jennifer L. (2004), Handbook for Qualities of Effective Teachers. Association for Supervision & Curriculum Development.

MEB, (1995), "Devlet Memurları Kanunu", [http:// www.mevzuat. meb.gov.tr](http://www.mevzuat.meb.gov.tr) (17.12.2016).

MEB (2008), Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, (2016-1), “Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge” Tebliğler Dergisi, 2456947.

MEB, (2016-2), “Aday öğretmen yetiştirme programı” http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/20053158__aday_ogretmen_yetistirme_programi_17_10_2016.doc (18.12.2016).

MEB, (2017), “Asli Öğretmenliğe Geçiş Sınavı e-Kılavuzu”, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/07173323_asli_YYretmenliYe_geYiY_kYlavuzu.pdf (10.03.2017).

Milli Eğitim Dergisi (153) http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/index_arsiv2.htm (13.01.2017).

TDK (2017), Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. URL : http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58c92119c78b42.06777119 adresinden 22 Ocak 2017 tarihinde edinildi.

TED (2009), Öğretmen Yeterlikleri (Teacher Competences). Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım.

ŞİŞMAN, Mehmet, (2009), Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3). 63-82.

UYGUR, Damla, (2006), “İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YÖK, (1998), “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi”, YÖK Başkanlığı, Ankara, s .28.

