

TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

İBRAHİM EMRE İLYAS, İPEK COŞKUN, DİLİRUBA TOKLUCU

TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME MODELİ
İZLEME VE DEĞERLENDİRME

COPYRIGHT © 2017

Bu yayının tüm hakları SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'na aittir. SETA'nın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

SETA Yayınları 78

I. Baskı: 2017

ISBN: 978-975-2459-01-4

Uygulama: Hasan Suat Olgun

Baskı: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul

SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

Nenehatun Cd. No: 66 GOP Çankaya 06700 Ankara TÜRKİYE

Tel: +90 312 551 21 00 | Faks: +90 312 551 21 90

www.setav.org | info@setav.org | @setavakfi

SETA | İstanbul

Defterdar Mh. Savaklar Cd. Ayvansaray Kavşağı No: 41-43

Eyüp İstanbul TÜRKİYE

Tel: +90 212 395 11 00 | Faks: +90 212 395 11 11

SETA | Washington D.C.

1025 Connecticut Avenue, N.W., Suite 1106

Washington D.C., 20036 USA

Tel: 202-223-9885 | Faks: 202-223-6099

www.setadc.org | info@setadc.org | @setadc

SETA | Kahire

21 Fahmi Street Bab al Luq Abdeen Flat No: 19 Cairo EGYPT

Tel: 00202 279 56866 | 00202 279 56985 | @setakahire

TÜRKİYE’DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

İbrahim Emre İlyas, İpek Coşkun, Dilruba Toklucu



SETA

SIYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI
FOUNDATION FOR POLITICAL, ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH
مركز الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ | 11

GİRİŞ | 13

DÜNYADA ADAY ÖĞRETMENLİK VE İŞE BAŞLAMA EĞİTİMLERİ | 15

ABD/Kaliforniya | 18

ABD/New York | 20

Finlandiya | 21

Güney Kore | 23

Kanada/Ontario | 25

Singapur | 26

İsrail | 27

Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci | 27

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ | 31

ARAŞTIRMANIN BULGULARI | 35

Uygulamalı Faaliyetler ve Oryantasyon Seminerlerinin Değerlendirilmesi | 35

Uygulamalı Faaliyetlerin Değerlendirilmesi | 35

Kitap Okuma ve Film İzleme Uygulamalarının Değerlendirilmesi | 40

Oryantasyon Seminerlerinin Değerlendirilmesi | 45

Yaşayan Diller ve Lehçeler Seminerinin Değerlendirilmesi | 49

SÜRECİN AKTÖRLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ | 51

Danışman Öğretmenin Değerlendirilmesi | 51

Okul Yönetiminin Değerlendirilmesi | 54

Koordinatörler ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Değerlendirilmesi | 55

SÜRECİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ | 57

Ön Bilgilendirme | 57

Adaylık Eğitiminin Yapıldığı Yer, Süre ve Kapsamı | 58

Adaylık Eğitimi Süresince Doldurulan Formlar | 60

Adaylık Eğitim Sürecine Bakış | 62

Sürecin Çıktıları | 64

SONUÇ VE ÖNERİLER | 69

Eğitim Süreci | 70

Danışman Öğretmenler | 71

İl Milli Eğitim Müdürlükleri | 72

Milli Eğitim Bakanlığı | 72

KAYNAKÇA | 73

EKLER | 78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki Gelişim Eğitimi Aşamaları	13
Şekil 2. Başarılı Eğitim Sistemlerinin Öğretmen Yetiştirme Stratejileri	15
Şekil 3. İşe Başlama Eğitimi Veren OECD Ülkeleri (TALIS 2013)	17
Şekil 4. Dünya Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Süreçleri	17
Şekil 5. Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Modülleri	29
Şekil 6. Araştırma Deseni	32
Şekil 7. Derinlemesine Görüşmeler	33
Şekil 8. Anketi Yanıtlayan Görüşmeci Sayısı	33
Şekil 9. Uygulamalı Faaliyetler-1	39
Şekil 10. Uygulamalı Faaliyetler-2	40
Şekil 11. En Çok Okunan 10 Kitap ve Okunma Oranları	41
Şekil 12. En Çok İzlenen 10 Film ve İzlenme Oranları	44
Şekil 13. Oryantasyon Seminerlerinin Değerlendirilmesi	46
Şekil 14. Seminerlere Katılan Konuşmacıların Değerlendirilmesi	47
Şekil 15. Seminer Mekanlarının Değerlendirilmesi	48
Şekil 16. Yaşayan Diller ve Lehçeler Seminerlerinin Değerlendirilmesi	50
Şekil 17. Danışman Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	52
Şekil 18. Danışman Öğretmenlerin Adaylara ve Adaylık Sürecine Yaklaşımının Değerlendirilmesi	53
Şekil 19. Danışman Öğretmenin Rolünün ve Örnekliliğinin Değerlendirilmesi	54
Şekil 20. Okul Yönetimlerinin Değerlendirilmesi	55
Şekil 21. Koordinatör ve İl/ilçe MEM'lerin Değerlendirilmesi	56
Şekil 22. Süreç Hakkında Ön Bilgilendirme Almış Olma Durumu	57
Şekil 23. Eğitimin Yapılması Gereken Yer Değerlendirilmesi	59
Şekil 24. Eğitimin Süresinin Değerlendirilmesi	59
Şekil 25. Eğitimin İçeriğinin Değerlendirilmesi	60
Şekil 26. Form Doldurma Faaliyetinin Değerlendirilmesi	61
Şekil 27. Sürecin Bütününün Değerlendirilmesi	62
Şekil 28. Tekrar Aday Öğretmen Olma İsteği	62
Şekil 29. Danışman Öğretmen Olma İsteği	63
Şekil 30. Okul Ortamına Hazır Hissetme Durumu	64
Şekil 31. Öğretmenlik Uygulamalarına Hazırlıklı Hissetme Durumu	65
Şekil 32. MEB Bünyesindeki Okul-Kurum Türleri Hakkında Bilgili Olma Durumu	66
Şekil 33. MEB'in İşleyişi Hakkında Bilgili Olma Durumu	67
Şekil 34. Mesleki Gelişim ve Kariyer İmkânları Konusunda Bilgili Olma	68

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Aday Öğretmen Çalışma Programı	78
Ek 2. Aday Öğretmen Haftalık Faaliyet Raporu	79
Ek 3. Aday Öğretmen Ders İzleme Formu	81
Ek 4. Danışman Öğretmen Ders İçi Uygulama Gözlem Formu	82
Ek 5. Aday Öğretmen Öğretmenlik Uygulaması Ders İçi Gözlem Genel Değerlendirme Formu	86
Ek 6. Aday Öğretmen Kitap Değerlendirme Formu	89
Ek 7. Aday Öğretmen Film İzleme Değerlendirme Formu	90
Ek 8. Aday Öğretmen Okul Dışı Faaliyetler Değerlendirme Formu	91
Ek 9. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Kitap Listesi	92
Ek 10. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Film Listesi	93

KISALTMALAR

AR-GE: Araştırma ve Geliştirme

ATS: Öğretim Becerileri Testi (Assessment of Teaching Skills)

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

CCTC: Kaliforniya Öğretmen Akreditasyon Kurulu (California Commission on Teacher Credentialing)

Dünya Bankası: World Bank

EBA: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LAST: Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Testi (Liberal Arts and Sciences Test)

LAUSD: Los Angeles Birleşik Okul Bölgesi (Los Angeles Unified School District)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

NCEE: Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi (USA National Center on Education and the Economy)

NCES: Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (USA National Center for Education Statistics)

NIE: Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü (Singapore National Institute of Education)

NYSED: New York Eyaleti Eğitim Birimi (New York State Education Department)

OCT: Ontario Öğretmen Akademisi (Ontario College of Teachers)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)

OIC: İslam İşbirliği Teşkilatı (Organisation of Islamic Cooperation)

ÖABT: Öğretmen Alan Bilgisi Testi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TALIS: OECD Uluslararası Öğretim ve Öğrenim Araştırması (The OECD Teaching and Learning International Survey)

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (The Trends in International Mathematics and Science Study)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

SUNUŞ

Eğitim bütün paydaşları ile Türkiye'nin öncelikli konularından biri olarak üzerinde daha çok AR-GE çalışmalarının yapılması gereken bir alandır. Temel eğitimde 20 milyona yakın ğrencisi ve yaklaşık 1 milyon ğretmeni olan eğitim sistemimizde hem niceliksel hem de niteliksel sorunlarımız bu çalışmaları daha da önemli kılmaktadır. Niceliksel sorunları büyük oranda aştığımız bir dönemde bugün daha çok eğitimde niteliği artırmaya yönelik araştırma ve uygulamalara ihtiyacımız olduğu aşıkardır. Bu araştırmaların merkezinde öğrenciler kadar öğretmenlerin de yer alması ve bilhassa ğretmen yetiştirmeye yönelik daha somut ve istikrarlı adımların atılması gerekmektedir.

Bu gerekliliğe binaen 2016 yılının başında uygulamaya konulan ve göreve yeni başlayacak öğretmenlerin uyumu için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan "Aday ğretmen Yetiştirme Modeli" son yılların en somut ğretmen yetiştirme adımı olmuştur. SETA olarak bu yeni uygulamanın izleme ve değerlendirmesini yapmak için 17 bin 619 aday öğretmene anket uygulanmış; Ankara, İstanbul ve Diyarbakır illerindeki aday öğretmenlerle yüz yüze mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca programdan sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri ile de görüşmeler gerçekleştirilerek rapor hazırlanmıştır. Araştırmada modelin geliştirilmesi için eğitim niteliği yüksek ülkelerden örneklerle de yer verilmiş, Türkiye'deki modelin geliştirilmeye açık yönleri ele alınarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın eğitimde niteliği artırmaya ve ğretmen yetiştirmede istikrarlı politikalar geliştirmeye katkı sunacağını umuyoruz.

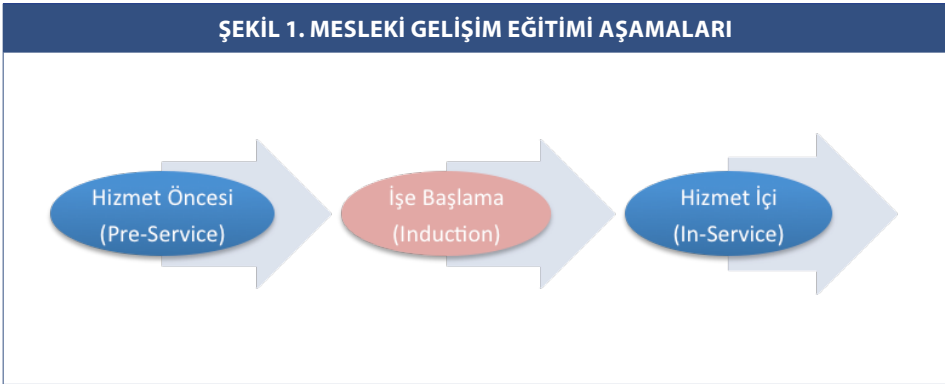
Bu önemli çalışmanın ortaya çıkmasında SETA'ya desteklerini esirgemeyen başta Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Sayın Muammer Yıldız'a, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Sayın Semih Aktekin'e, AR-GE ve Projeler Daire Başkanı Sayın İlkay Aydın'a teşekkürlerimizi sunarım. Ayrıca araştırmayı hazırlayan çalışma arkadaşlarımı tebrik ederim.

Benzer izleme ve değerlendirme çalışmalarının eğitimin bütün alanlarında düzenli olarak yapılması temennisiyle...

Burhanettin Duran
SETA Genel Koordinatörü

GİRİŞ

Eğitimin bütün süreçlerinin işleyişi ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli unsur öğretmendir. Dolayısıyla eğitim kalitesi denildiğinde öğretmen kalitesi akla gelmektedir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme, eğitimin bütün bileşenleri dikkate alındığında hayati bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı öğretmen yetiştirme de kendi içinde farklı eğitim süreçlerine ayrılmaktadır. Bu süreçler, hizmet öncesi eğitim (*pre-service*) ve işe başlama (*induction*) eğitimlerine ek olarak hizmet içi (*in-service*) eğitimleri kapsamaktadır.



Hizmet öncesi eğitim, daha çok mesleğe başlamadan önceki süreçte yapılan çalışmalara ve eğitim faaliyetlerine verilen isimdir. İşe başlama eğitimi, mesleğe başlanılan ilk birkaç yıl mesleğin şartlarına uyum sağlama eğitimleridir. Hizmet içi eğitim süreci ise mesleğin bütün kademelerinde düzenli olarak mesleki geliş-

mi güçlendirme ve güncellemeyi hedefleyen eğitimlerdir. Öğretmenlerin mesleklerinin her döneminde bir şekilde mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyacı vardır. Bu durum sadece öğretmenlik için değil hemen her meslek için böyledir ve herkes mesleki gelişim sürecinde yönlendirme ve danışmanlığa ihtiyaç duyar. Bu bağlamda en kritik dönemin mesleğe başlama yıllarının olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin mesleğe güçlü bir hazırlık sürecinden geçmesi Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçleri ve eğitimde kalite için büyük önem arz etmektedir. Bir öğretmen göreve başlarken meslek ve mesleğin zorlukları hakkında ne kadar fikir sahibi olursa bu zorlukları aşması ve eğitim kalitesine olumsuz bir şekilde yansıtması o kadar mümkün olmaktadır.

Bu minvalde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016 yılında ilk kez “Aday Öğretmen Yetiştirme” olarak adlandırılan işe başlama eğitimini uygulamaya koyarak öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli bir eksiği kapatmayı hedeflemiştir. Bu eğitimin etkisi (faydaları ve sorunları) öğretmen yetiştirme sürecini ve sonrasında eğitimin kalitesini belirleyeceği için öğretmen yetiştirme programının değerlendirme çalışması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Şubat 2016’da ataması yapılan yaklaşık 30 bin öğretmen için başlatılan bu çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin zorluklarını aşmaları ve mesleki aidiyetlerini güçlendirmeleri amacıyla okul çevresi, sınıf içi yönetim, MEB’in işleyişi, şehir kimliğini tanıma, gönüllülük ve girişimcilik gibi pek çok farklı alanda eğitimler verilmiştir.

Bu çalışmada milli eğitim sisteminde yeni bir uygulama olan aday öğretmenliğin izleme ve değerlendirilmesinin yapılması amacıyla aday öğretmenlik eğitimini almış Türkiye’nin bütün illerinden 17 bin 619 aday öğretmene anket yapılmış; Ankara, İstanbul ve Diyarbakır illerinde 39 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinin yanı sıra Bakanlık temsilcileri, eğitim koordinatörleri ve okul yöneticileri ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dünyada eğitimde başarılı ülke örnekleri de karşılaştırılmalı olarak ele alınmış ve pek çok örnekte mesleğe yeni başlayan öğretmenlere işe başlama eğitimi verildiği görülmüştür. Özellikle mesleğin ilk yıllarında yaşanan zorluklar nedeniyle iş bırakmalarını engellemek için bu ve benzeri eğitim/uyum çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Dünya örnekleri ve araştırma bulguları ışığında Türkiye’nin aday öğretmen yetiştirme modeline yönelik geliştirilmesi gereken yönlerde dikkat çekilmiş, uygulamanın sürdürülebilirliği konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanmıştır.

DÜNYADA ADAY ÖĞRETMENLİK VE İŞE BAŞLAMA EĞİTİMLERİ

Eğitimde başarı gösteren pek çok ülke örneğinde öğretmenlere yönelik farklı politikalar vardır. Yüksek performans gösteren bu ülkelerin genel öğretmen yetiştirme politikalarına bakıldığında ise öğretmenler ile ilgili belirledikleri beş temel strateji ön plana çıkmaktadır (Şekil 2).



İlk olarak ülkeler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modellerini yüksek kalite standartlarında sürdürmektedir. Bu standartların sağlanmasında staj çalışmalarının uzun süreli ve etkin bir şekilde yapılıyor olması önemli bir özelliktir. Fakültelerde yapılan teorik çalışmaların yanı sıra hizmet öncesi eğitimin her yılında kapsamlı bir staj programı vardır. Staj programları sadece gözleme yönelik değildir. Staj programlarının geliştirilmesi için pek çok hükümet staj süreçlerini ve stajyerleri desteklemek amacıyla bütçe ayırmıştır.

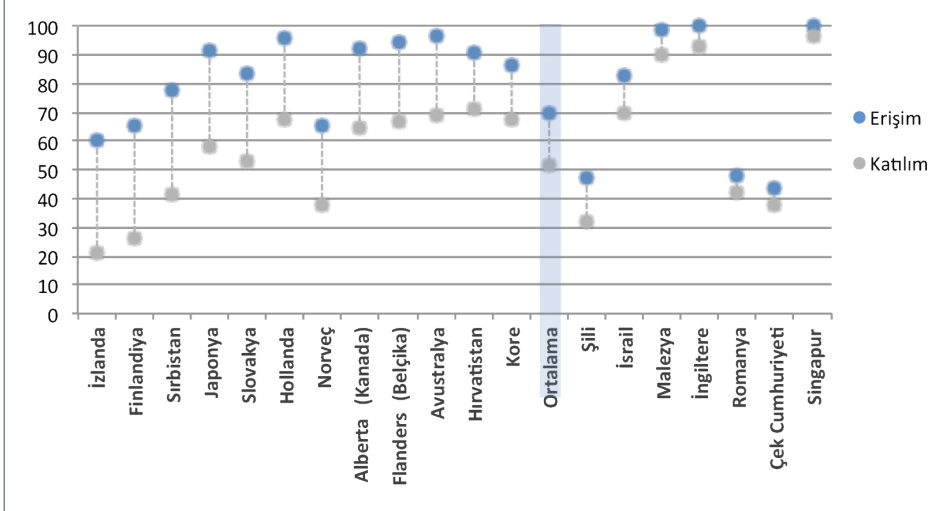
Mesleğe başlama sürecinde başarılı ülke örneklerinin tamamına yakınında bu raporun da konusu olan işe başlama eğitimleri yapılmaktadır. İyi bir tasarlamaya sahip bu eğitimlerde en dikkat çekici husus sınıf içi eğitimlerin yoğun olarak yer alması ve eğitimin büyük bir kısmının iş başında gerçekleştirilmesidir. Bu modellerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yoğun ders yüklerinin olmamasının yanı sıra danışman ya da mentor öğretmenlerle birlikte sınıflarda daha çok vakit geçirmeleri sağlanmaktadır. Eğitimde yüksek performans gösteren ülkelerde öğretmen maaşları doktorlar ve mühendisler gibi saygın mesleklerin aldıkları ücretlerle benzerlik göstermektedir.

İyi öğretmen yetiştirme modellerinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri sistematik bir şekilde izlenmekte ve desteklenmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artıracak hizmet içi eğitimler öğretmenlerin ders saatlerine göre planlanmakta ve onların talepleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin tasarımına mesleki ve yerel ihtiyaçlara göre yine öğretmenler katkı sunmaktadır. Son olarak öğretmenlerin müfredat geliştirme, ders kitabı yazımı, okul içinde değerlendirme ve karar alma süreçlerine etkin katılımı öğretmenlerin mesleki aidiyetlerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki aidiyet ise öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha memnun ve daha etkin katılımını sağlayacak başlıca etmenlerden birisidir.

Güçlü öğretmenler yetiştirmek için bu beş stratejinin bütüncül bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ise beş strateji bağlamında özellikle işe başlama ve adaylık süreçleri konusunda dünya örnekleri daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. Zira Türkiye'de 2016 yılında başlatılan bu uygulama başarılı ülke örneklerinde uzunca bir süreden beri zaten uygulanmaktadır (Şekil 3).

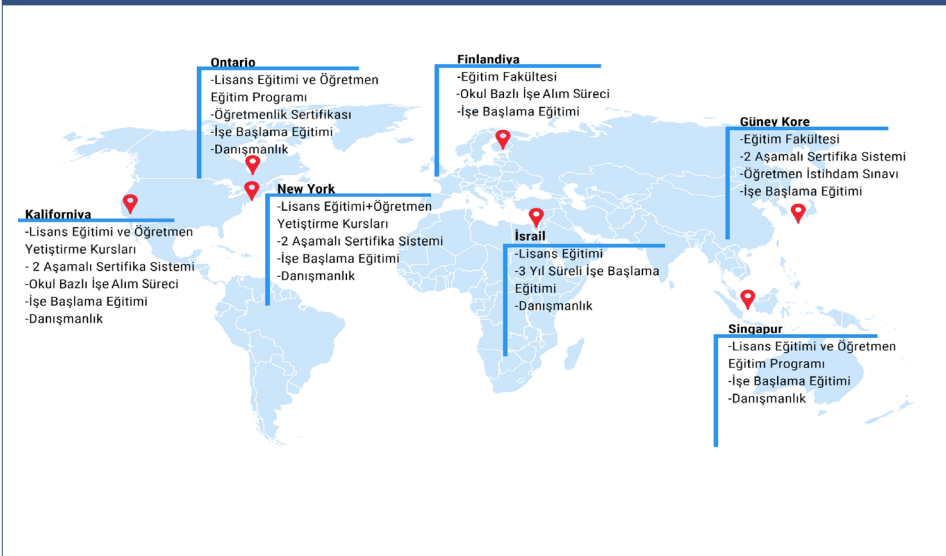
Ülkelerin bu konuya odaklanmasının temel gerekçeleri ise pek çok OECD ülkesinde görüldüğü üzere istifa eden ya da görevden alınan her 3 öğretmenden 1 tanesinin mesleğinin 3-5. yıllarında işten ayrılıyor olmalarıdır. Bu bağlamda pek çok OECD ülkesinde öğretmenlere eğitimlerle destek sağlanması mesleğe devamlılık bakımından önem arz etmektedir (OECD, 2014).

ŞEKİL 3. İŞE BAŞLAMA EĞİTİMİ VEREN OECD ÜLKELERİ (TALIS 2013)



Kaynak: OECD, 2014.

ŞEKİL 4. DÜNYA ÜLKELERİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ



Dünyada genç öğretmenler mesleğe başladıklarında onların uyum süreçlerinin güçlendirilmesi için önemli programlar uygulanmaktadır. İşe başlama eğitimleri Avustralya, Fransa, Yunanistan, İsrail, İtalya, Japonya, Güney Kore, İsviçre, Yeni Zelanda ve ABD (bazı eyaletler) gibi ülkelerde uygulanmaktadır. Bu ülkelerde danışmanlara öğretmenleri gözlemleyebilmeleri ve izleyebilmeleri için zaman verilmektedir. Singapur gibi bazı ülkelerde ise danışman öğretmen olabilir için belli bir sertifikasyon sürecinden geçmek zorunludur. Ayrıca bu ülke-

lerde danışmanlık yapmak öğretmenlerin maaşları ve mesleki hizmet puanlarına olumlu olarak yansımaktadır. İngiltere, Fransa, İsrail, Norveç ve İsviçre gibi ülkelerde de danışman öğretmenler ancak belli bir eğitimden geçtikten sonra danışmanlık yapabilmektedir. Norveç'te okul müdürleri deneyimli öğretmenlerini bu süreç için yönlendirmekte, öğretmen yetiştirme enstitüsü de belirlenen bu öğretmenlere kapsamlı bir danışman öğretmenlik eğitimi vermektedir. İsviçre'de aday öğretmenler ayda bir aynı bölgede yer alan aday ve deneyimli öğretmenlerle bir araya gelerek genç öğretmenlerin eğitim-öğretimde yaşadıkları zorluklar üzerine tartışmalar gerçekleştirmektedir (Hammond vd., 2010). Gelecek bölümde başarılı ülke örneklerindeki uygulamalar açıklanmıştır.

ABD/KALİFORNİYA

Uluslararası sınavların sonuçlarına göre ABD'deki öğrencilerin yeterlilik düzeylerine eyalet bazında bakıldığında Kaliforniya eyaletinin en çok öğrenciye en üst düzey becerileri kazandıran eyaletlerden olduğu görülmektedir. Örneğin 2011 TIMSS (Uluslararası ve Fen Eğilimleri Araştırması) sonuçlarına göre 8. sınıf matematik eğitiminde ileri düzey (*advanced benchmark*) öğrenci oranında dünya ortalaması yüzde 3 iken Kaliforniya'da bu oran yüzde 5'tir (NCES, 2013). Kaliforniya aynı zamanda 8. sınıf seviyesindeki öğrencilere Matematik alanında temel düzeyde eğitim verme oranıyla da (yüzde 87) üst sıralarda yer almaktadır (Mullis vd., 2012). Bu başarı Kaliforniya'nın öğretmen seçim ve yetiştirme stratejileriyle yakından ilgilidir. Kaliforniya'da yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler kendilerine sağlanan danışmanlık eğitiminin öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Schwartz ve McCarthy, 2003). Dolayısıyla Kaliforniya'daki eğitimin güçlü olması güçlü öğretmen yetiştirme sistemiyle açıklanabilir. Kaliforniya'da 1988 yılından beri işe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çalışmalar yürütülmektedir. 1992 yılında yeni işe başlayan öğretmenler için eğitim konusu "The Marion Bergeson Beginning Teacher Support and Assessment Act" ile yasalaştırılmıştır. "Aday Öğretmen Destek ve Değerlendirme Programı" (California Beginning Teachers Support and Assessment Program) kapsamında yaklaşık 25 yıldır aday öğretmenlere yönelik işe başlama eğitimleri verilmektedir. 1992 yılında başlatılan program özellikle öğretmen sirkülasyonu ve istifaları engellemek amaçlı kurgulanmıştır. Sonuç olarak bu eğitime katılan öğretmenlerin hem görevde daha uzun kaldıkları hem de mesleklerinin ilk 2 yılında bu eğitimi almayan öğretmenlere nazaran alanlarında daha iyi performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Kaliforniya gibi öğretmenlikte

ilk 5 yılda işten ayrılma oranının yüzde 30 ile yüzde 50 arasında değiştiği bir eyalette 2008 yılında programla ilgili yapılan bir araştırmaya göre, işe başlama eğitiminden geçen öğretmenlerin yüzde 87'si son 5 yıldır halen öğretmenliğe devam etmektedir. Bu da işe başlama eğitiminin büyük oranda başarılı olduğunu göstermektedir (Ingersoll vd., 2014).

Kaliforniya'da öğretmen olmak için eğitim fakültesi mezunu olmak bir zorunluluk değildir. Bunun yerine öğretmenlik yapılmak istenen alanda (Matematik vb.) akredite üniversitelerden bir lisans diplomasına sahip olmak gerekmektedir. Buna ek olarak Kaliforniya Öğretmen Akreditasyon Kurulu (CCTC) tarafından verilen; temel eğitim seviyesinde öğretmen olabilmek için “Çoklu Branş Öğretimi Sertifikası”, ortaöğretim seviyesinde öğretmen olabilmek için ise “Tek Branş Öğretim Sertifikası”na sahip olmak bir zorunluluktur (CCTC, 2016a; CCTC, 2016b). Sertifikalar 5 yıl süreyle verilen Ön Kabul Sertifikası (*preliminary credential*) ve Kesin Kabul Sertifikası (*clear credential*) olmak üzere iki aşamalı bir süreçten oluşmaktadır (Moir, 2015). 5 yıl süreyle verilen ön kabul sertifikasını almak için öğretmen adayları CCTC tarafından akredite edilmiş bir “öğretmen yetiştirme programı”na başvurmaktadır. Adaylar bu programlara üniversiteler, halk eğitim merkezleri, çevrimiçi (online) eğitim, resmi okullar ve bazı bölgesel hizmet noktalarından erişebilmektedirler (CCTC, 2016a; CCTC, 2016b). Bu eğitime ek olarak sertifikaya sahip olmak için adayların okuma, yazma ve matematik alanlarındaki becerilerini ölçen temel beceriler testini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (CCTC, 2016c). Bu kriterleri sağlayan adaylar CCTC tarafından düzenlenen sınavı geçmeleri halinde öğretmen sertifikası almaya hak kazanmaktadır.

Kesin Kabul Sertifikası'nı almak ise yine CCTC tarafından belirlenmiş standartlar dahilinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim Yasası'na göre Ön Kabul Sertifikası'yla 5 yılını tamamlayan adayların öğretmenlik mesleğine devam etmek için önlerindeki 5 yıl içinde Kesin Kabul Sertifikası'nı almaları gerekmektedir. Bunun için ise yine komisyon (CCTC) tarafından akredite edilmiş bir işe başlama programını tamamlamaları beklenmektedir. İşe başlama programları yerel eğitim ofisleri, yüksekokullar ya da üniversiteler tarafından gerçekleştirilmekte olup eğitimlerin sponsorluğunu yerel eğitim ofisleri veya okul bölgeleri üstlenmektedir (CCTC, 2014). Bu programların içeriği kuruma göre değişmekte olup genellikle Kaliforniya Üniversitesi'ne benzer biçimde pedagoji ve öğretim teknikleri gibi derslerden oluşmaktadır (University of California, 2016). 2007-2008 döneminde mesleğe yeni başlayan 30 bin 118 öğretmen için 128 milyon dolarlık bütçe ayrıl-

miştir. Kaliforniya'da bu eğitim sürecinde öğretmenlerden herhangi bir maddi karşılık beklenmemektedir. Ancak eğitimin ardından görevi bırakmak isteyen öğretmenlerden yaklaşık 15 bin dolar bir tazminat talep edilmektedir (CCTC, 2015). Kaliforniya'da işe başlama eğitimini güçlü kılan en önemli etmen ise öncelikle danışmanların iyi bir eğitimden geçirilmesidir (CCTC, 2015).

Kaliforniya eyaletinde öğretmenlerin işe alımları ise okulların ilana çıkması ve uygun profildeki adayların bu okulların bulunduğu okul bölgelerine başvurması ile gerçekleşmektedir. Değerlendirmenin hangi araçlarla gerçekleştirileceği okul bölgesinin inisiyatifindedir. Örneğin Los Angeles Birleşik Okul Bölgesinde (LAUSD) iki aşamalı bir seçim süreci uygulanmaktadır. Buna göre ilk aşama insan kaynakları bölümü tarafından yürütülen merkez ofis seçim sürecini, ikinci aşama ise alımın yapılacağı okulun yöneticisi tarafından gerçekleştirilen okul bazlı seçim süreçlerini içerir. Başvurular değerlendirildikten sonra uygun görülen adaylar -Türkiye'deki son uygulamalara benzer şekilde yapılandırılmış- bir mülakata tabi tutulmaktadır. Mülakatların ardından öğretmenler bir tür aday öğretmen eğitimi sürecine girmektedir. Bu süreçte adaylardan yazılı bir faaliyet gerçekleştirmelerine ek olarak ders gözlemi yapmaları istenmekte ve referansları kontrol edilmektedir. Bu aşamaları başarıyla tamamlayan adaylar "öğretmen seçim havuzu"na alınmakta ve okul bazlı seçim sürecine dahil olmaya hak kazanmaktadır. Okul bazlı seçim sürecinin nasıl işleyeceği ise okulların inisiyatifinde olup havuzdaki öğretmenler arasından okul yöneticisi tarafından seçim yapılmaktadır (LAUSD, 2014).

ABD/NEW YORK

Kaliforniya eyaletine benzer şekilde New York eyaletinde de lisans düzeyinde eğitim programları mevcut değildir. Bunun yerine lisans diplomasına sahip adaylar öğretmen olabilmek için New York Eyaleti Eğitim Birimi tarafından verilen sertifikaya sahip olmak zorundadır. Bu sertifikayı alabilmek için gerekli eğitim üniversiteler, yüksekokullar ve hatta bazı devlet okulları tarafından verilmektedir (NYSED, 2016a). Eğitimin içeriği öğretmen olmak istenen alan ve sınıf seviyesine göre değişmekle birlikte ortalama olarak toplamda 30 kredilik Matematik, Fen ve Sosyal Bilimler derslerine ek olarak Pedagoji derslerini içermektedir (Columbia University, 2016). Ders yükünü tamamlayan öğretmen adayları son olarak üç sınava girmektedir. Bu sınavlar; Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri testi (LAST), yazılı olarak gerçekleştirilen Öğretim Becerileri Testi (ATS) ve Alan Bilgisi Testi'nden oluşmaktadır (Boyd vd., 2006).

New York gerekli eğitimi tamamlayan adaylara 5 yıl süreli bir Başlangıç Sertifikası (Initial Certificate) vermektedir (NYSED, 2015a). Bu sertifikaya sahip olan adaylar çevrimiçi olarak NYSED web sitesi üzerinden öğretmenlik başvurularını gerçekleştirmektedir. Başvuruları kabul edilen öğretmenlere “Yeni Öğretmen Eğitimi Programı” kapsamında bir yıl boyunca danışmanlık yapılmaktadır. New York eyaletinde de danışman eğitimi işe yeni başlayan öğretmenlerin eğitiminde öncelik verilen bir husustur. İşe başlama eğitimi kapsamında öğretmenlere hem koç hem de mentorlar tarafından danışmanlık yapılmaktadır. Koç ve mentorların sorumluluk alanları birbirinden ayrı olarak tanımlanmıştır. Mentorlar daha çok okul kültürü ve sınıf içi yönetime uyum konularında öğretmenleri desteklerken, koçlar ders içeriği temelli destek sağlamaktadır. Mentorlar tam zamanlı olarak kurum dışından istihdam edilmekte olup, mentor olabilmek için Mentor Akademisi ve Mentor Forumlarına katılmak gerekmektedir. Başvurular arasından uygun adaylar NYSED tarafından seçilmektedir. Mentorluk programı için gerekli fon okullar tarafından değil okulun bulunduğu bölgenin (*school district*) bütçesinden karşılanmaktadır.

Kısacası New York'ta da Kaliforniya gibi işe başlama eğitimleri profesyonel destekle yürütülmektedir. 5 yılın sonunda adayların öğretmenliğe devam etmek için ikinci seviye olan Uzmanlık Sertifikası'nı (Professional Certificate) almaları gerekmektedir (NYSED, 2015b). Bu sertifikayı almak için ise öğretmenlik yaptıkları 5 yıllık süre içinde en az 3 yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak, 1 yıl danışman nezaretinde çalışmış olmak ve yüksek lisans seviyesinde bir eğitimi tamamlamış olmak gerekmektedir (NYSED, 2016b; Darling-Hammond vd., 2001). Uzmanlık Sertifikası da başlangıç sertifikası gibi 5 yıl süre için verilmektedir ve sertifikanın devamlılığı için öğretmenlerin her 5 yılda bir 175 saatlik profesyonel gelişim eğitimlerine katılmaları beklenmektedir. Eğitimleri seçmek öğretmenlerin inisiyatifinde olup bu eğitimlerin görev yapılan okul tarafından onaylanıyor olması gerekmektedir (NYSED, 2016b)

FİNLANDİYA

Uluslararası sınavlarda üstün başarı gösteren Finlandiya eğitim sistemi -her ne kadar son PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS değerlendirmelerinde düşüş eğilimi gösterse de- halen dünyanın eğitim kalitesi yüksek sistemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim araştırmacılarına göre Finlandiya eğitim sisteminin bu başarısı güçlü öğretmen yetiştirme stratejisine dayanmaktadır (Toom vd., 2010; Sahlberg, 2010).

Finlandiya'da öğretmen yetiştirme süreci eğitim fakültelerinde başlar. Eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde yeterlilik sınavında yüksek skora sahip olmak bir kriter olup ek olarak sosyal, sanatsal ve sportif başarılar da dikkate alınmaktadır. Başvuru yapan her 10 öğretmenden yalnızca 1 tanesi (yüzde 10) fakülteye kabul almaktadır (NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality, 2016; Ostinelli, 2009). İlk aşamada Finlandiya'daki 8 eğitim fakültesine başvuran adaylar yeterlilik sınavındaki skorları ve diğer alanlardaki başarılarına göre değerlendirilmekte olup bu değerlendirmeyi başarıyla tamamlayan adaylar ikinci aşama için hak kazanmaktadır (Musset, 2010). Değerlendirmenin ikinci aşaması, içeriği pedagoji alanında belirlenmiş kitaplardan oluşan bir yazılı sınavdan oluşmaktadır. Sonraki süreçte okul içi aktivitelerinde klinik gözleme tabi tutulan öğretmenlerin bu yöntemle sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ölçülmektedir. Son aşamada ise mülkata tabi tutulan öğretmenler bunu da tamamlamaları halinde hükümet bursuyla eğitim fakültesinde okuma hakkı kazanmaktadır (Sahlberg, 2010). Özetle eğitim fakültelerine giriş oldukça zorlu ve seçici bir süreçten oluşmaktadır. Dolayısıyla Finlandiya'nın güçlü öğretmenlere sahip olması büyük oranda hizmet öncesi verilen eğitimin seçici olmasıyla ilişkilidir.

Okul öncesi öğretmenliği alanında öğretmen olarak atanmak için eğitim fakültesinden alınan bir lisans derecesi yeterli olmakla birlikte temel eğitim ve üst ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerden aynı zamanda bir yüksek lisans derecesine sahip olmaları beklenmektedir. İlköğretim öğretmenliği alanında eğitim alan öğretmen adaylarından yüksek lisans tezlerini eğitim alanında, ortaöğretim alanındaki öğretmen adaylarının ise kendi uzmanlaşma alanlarında (Matematik vb.) yazmaları beklenmektedir (Mullis vd., 2016; Ostinelli, 2009).

Finlandiya'da öğretmenlerin işe alım süreci Kaliforniya'da olduğu gibi okulların veya yerel eğitim otoritelerinin ilana çıkması ile gerçekleşmektedir. Bu ilanlar gazeteler, mesleki dergiler ve ilgili internet sitelerinde yayımlanmaktadır. Adayların üniversite diplomasına sahip olması bütün ülke genelinde geçerli bir kriter olmakla birlikte diğer standartlar yerel eğitim otoritesi veya okul müdürü tarafından belirlenmektedir (Finnish National Board of Education, 2016). Finlandiya başarılı üniversite eğitimi stratejilerine ek olarak öğretmenleriyle öğretmen olarak atandıktan sonraki süreçte de ilgilenmektedir. Bu kapsamda Finlandiya öğretmenlere, içeriği ve yöntemleri yerel eğitim otoriteleri düzeyinde ya da okul düzeyinde belirlenen işe başlama eğitimi ve hizmet içi eğitim sağlamaktadır. Böylece yerel okul bölgeleri ve tekil okulların özel ihtiyaçları sağlanan eğitimlerle karşılanabilmektedir. Ayrıca Finlandiya'da öğretmenler için sürekli eğitim bir kriter

olup, öğretmenler yılda en az 3 gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır (Finnish National Board of Education, 2016). Diğer taraftan Finlandiya’da işe başlama eğitimi Kaliforniya veya New York’taki gibi standartlar, denetleme ve ölçme metotlarının olduğu bir süreç değil bundan ziyade daha çok akranların ayda bir araya gelerek tecrübelerini paylaştıkları bir modeldir. OECD ülkelerinde bu eğitime erişim oranı yaklaşık yüzde 50’nin üzerindeyken, Finlandiya’da bu oran yüzde 30’u geçmemektedir (Schleicher, 2016). Bu durumun temel nedeni öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin çok güçlü tasarlanmış olması ve ayrıca işe başlama eğitimlerinin bir denetleme mekanizmasıyla yürütülmemesidir.

GÜNEY KORE

Uluslararası arenada eğitim başarısıyla dikkat çeken bir diğer ülke olan Güney Kore hem öğretmenlik mesleğinin yüksek saygınlığa sahip olduğu hem de öğretmenlerin ekonomik standartları ve çalışma koşullarının iyi olduğu, bunun sonucunda da öğretmenliğin sık tercih edilen meslekler arasında bulunduğu bir ülkedir. Bu anlamda mesleki aidiyet de öğretmenler arasında yüksektir. (NCEE | South Korea: Teacher and Principal Quality, 2016). Öyle ki TALIS (OECD Uluslararası Öğretim ve Öğrenim Araştırması) 2013 verilerine göre Kore’de öğretmenler arasında işinden memnun olduğunu söyleyenlerin oranı yaklaşık yüzde 90’dır (OECD, 2014).

Güney Kore’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans düzeyinde yapılmaktadır. Bu eğitime üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim bölümleri veya öğretmenlik sertifikası veren yüksekokullar aracılığıyla erişilmektedir. 4 yıllık bir eğitimi içeren bu programlar öğretmenleri hem alan bilgisi konusunda hem de yoğun bir şekilde pedagoji teorisi alanında eğitime tabi tutmaktadır (Mullis vd., 2016). Bu eğitimi tamamlayan adaylar “öğretmen sertifikası”na başvurmaya hak kazanmaktadır. Sertifika iki aşamadan oluşmaktadır. İkinci seviye sertifikasını almak için öğretmenler “öğretmen istihdam sınavı”na başvurur. Bu sınavın ilk aşaması öğretmen olmak isteyen adayların müfredat, alan ve pedagoji bilgisini ölçen bir yazılı sınavdır. (NCEE | South Korea: Teacher and Principal Quality, 2016). Bu aşamayı başarıyla tamamlayan adaylar ikinci aşamada mülakata tabi tutulmaktadır. Ayrıca adaylarla bir ders anlatma pratiği gerçekleştirilmekte ve adaylar sınıf ortamında gözleme tabi tutulmaktadır. Bunlara ek olarak Kore’de öğretmen istihdamı yerel ölçekte gerçekleştirildiği için yerel eğitim otoriteleri tarafından artı nitelikler de talep edilebilmektedir. Görevlerine ikinci seviye sertifikayla başlayan öğretmenler, 3 yıllık deneyim ve 15 saatlik hizmet içi eğitimin ardından birinci seviye

sertifikayı almaya hak kazanmaktadır (Sungmin Im vd., 2016; NCEE | South Korea: Teacher and Principal Quality, 2016).

Kore'de yeni seçilen öğretmenler için bir adaylık/deneme süreci uygulanmakla birlikte 2 hafta süren ve teori dersleri, rehberlik ve sınıf yönetimi alanlarında kurslar gibi eğitimleri içeren okul içi işe başlama programı uygulanmaktadır (Schleicher, 2016). TALIS 2013 verilerine göre Kore'de öğretmenlerin yaklaşık yüzde 70'i işe başlama eğitimi almıştır. Bu eğitime erişim oranı ise yaklaşık yüzde 90'dır. Ayrıca istihdam edilmelerinin ardından 6 ay süren rehberlik, ölçme ve değerlendirme eğitimi, sınıf yönetimi ve büro işlerini içeren bir hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır (NCEE | South Korea: Teacher and Principal Quality, 2016).

Kore'de resmi okullarda öğretmenler için performans değerlendirmesi sistemi uygulanmaktadır. Bu değerlendirme öğretmenin niteliği, genel tutumu ve iş performansının okul yöneticisi, müdür yardımcısı ve diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu değerlendirme adil bir personel yönetimi uygulanması ve öğretim sürecinin salahiyyeti açısından belirli aralıklarla ve sistematik olarak gerçekleştirilir. Bu kapsamda öğretmenler her yılın sonunda o yılki performanslarıyla ilgili bir rapor yazar, bu rapor müdür yardımcısı tarafından değerlendirilir ancak nihai karar okul müdürü tarafından verilmektedir (Kim vd., 2010). Ayrıca performans değerlendirmesi genel terfi değerlendirmesinde kullanılmakta olup öğretmenlerin terfi süreçlerini etkilemesi bakımından önemlidir. Değerlendirme sonuçları öğretmenlerle de paylaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenler kariyer basamaklarını tayin edip ne zaman terfi alacaklarını ön görebilmektedir.

Buna ek olarak öğretmenler performanslarına bağlı olarak maddi teşvik almaktadır. Performans temelli teşvike sahip olmak için öğretmenler standart değerlendirme kriterlerine göre okullardaki izleme komiteleri tarafından değerlendirilirler. Bu kriterler öğretim becerilerinde yetkinlik, idari görev, mesleki gelişim olarak sıralanmaktadır. Ayrıca bu kriterlere yüzde 30 oranını aşmayacak şekilde rehberlik, hizmet yılı, performans değerlendirmesi gibi diğer bazı kriterler de eklenebilmektedir (Kim vd., 2010). Son olarak Kore'de öğretmenlerin mesleki gelişimi 2010 yılından beri tüm ülke genelinde yakından izlenmekte ve üç aşamalı bir değerlendirme süreci uygulanmaktadır. Her öğretmen okulundaki diğer öğretmenler, okul yöneticisi, öğrenciler ve son olarak veliler tarafından anketler aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu süreç okulun değerlendirme komitesi tarafından yürütülmekte olup sonuçlar hem öğretmenlerle hem de yöneticilerle paylaşılmaktadır (Kim vd., 2010).

KANADA/ONTARIO

Uluslararası sınavlarda üst sıralarda yer alan bir başka ülke olan Kanada'nın eğitimde en başarılı eyaletlerinden birisi Ontario'dur. PISA 2015 sonuçlarına göre özellikle okuma alanında Ontario en başarılı ilk 5 eyalet arasında yer almayı başarmıştır (OECD, 2016a). Ontario'nun bu başarısında güçlü öğretmen yetiştirme stratejisinin önemi oldukça fazladır (OECD, 2010).

Standartlaşmış bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip eyaletlerden biri olan Ontario'da öğretmen olabilmek için özerk bir yapısı olan Ontario Öğretmen Akademisi'ne (OCT) üyelik zorunludur. Akademi öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarını akredite eden özerk bir yapıdır. Bununla birlikte işe başlama eğitimlerinin modellenmesinde de OCT belirleyicidir. Ontario'da öğretmen olmak için OCT tarafından akredite edilmiş, en az 3 yıllık bir yükseköğretim programında eğitimini tamamlamış olmak ve 4 dönem süren bir öğretmen eğitim programına katılmış olmak gerekmektedir (Mullis vd., 2016). Bu program; eğitimin temel ilkeleri, öğretim ve müfredat konularında alınan dersleri ve 80 günlük bir staj programını içermektedir. Bu kriterleri sağlayan öğretmenlere OCT tarafından sertifika verilmektedir. Öğretmen olarak seçilebilmek için bu sertifikaya sahip olmak zorunludur (Mullis vd., 2016).

Ontario eyaletinde öğretmen seçim ve atama süreçlerinde 2006 yılına kadar aday öğretmenlerin niteliğini ölçmek için yazılı bir sınav uygulanmaktaydı. Ancak 2006 yılında bu sınavın öğretmenin niteliğine dair yeterince ölçücü olmadığı gerekçesiyle eğitim öncesi bir sınavdan vazgeçilerek "Aday Öğretmen Kurs Programı" hayata geçirilmiştir. Bu program öğretmen olarak atanmak/seçilmek isteyen tüm adaylar için zorunlu olup aday öğretmenlerin etkili öğretim, öğrenim ve değerlendirme pratiklerini edinmeleri için öğretmen olarak atandıktan sonra gerçekleştirilen işe başlama eğitimidir (Barrett vd., 2009). Bu program aday öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha verimli olabilmeleri için, öğretmen olarak atandıktan sonra 1 yıl daha profesyonel anlamda eğitim almalarını gerektirmektedir. Programın amacı aday öğretmenlerin öğrencilerle pozitif etkileşim geliştirmelerini ve Ontario müfredatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine olanak tanımak ve öğrencilerin gelişimini değerlendirebilmek için gerekli becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır (Pervin ve Campbell, 2011). Kurs programının içeriği ise aday öğretmenlerin okul ve okul komitesine (*school board*) uyumu, deneyimli danışman öğretmenler tarafından adaylara danışmanlık yapılması ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve eğitimi için uygulanan faaliyetlerden oluşmaktadır

(Schleicher, 2016). Bu programı başarıyla tamamlamak için adaylar okul müdürü tarafından gerçekleştirilen iki adet öğretmen performans değerlendirme sınavını başarıyla tamamlamak zorundadır. İki değerlendirmeyi de belli bir zaman diliminde başarıyla tamamlayanlara “Yeterlilik Sertifikası” verilir (Pervin ve Campbell, 2011).

SİNGAPUR

Singapur’da öğretmen olmak istedikleri alanda bir lisans diplomasına sahip olan öğretmenler (Matematik vb.), Nanyang Teknoloji Üniversitesi bünyesinde bulunan Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde (NIE) pedagoji öğretimi yoğunluklu bir eğitime tabi tutulmaktadır. Bu Enstitü’de eğitim alacak olan adaylar merkezi bir şekilde Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte olup eğitimi tamamlayan adaylar doğrudan göreve başlamaktadırlar (Mullis vd., 2016). NIE’de eğitim alacak olan adaylar deneyimli okul yöneticilerinin oluşturduğu bir komite tarafından seçilmektedir. Öğretmenler bu Enstitü’de bir yandan eğitimlerine devam ederken bir yandan da başlangıç öğretmen maaşının yüzde 60’ı oranında burs alarak maaşlı yaşama hazırlanmaktadır (NCEE | Singapore: Teacher and Principal Quality, 2016). Enstitü’nün en önemli özelliği okullarla yakın çalışıyor olmasıdır. Bu da öğretmenlerin öğretim pratiklerine daha hakim olarak mezun olmasını sağlamaktadır (Jensen vd., 2012).

Eğitimi tamamlayan adaylar 3 yıl boyunca öğretmen olarak çalışmak zorundadır. Bu eğitimleri tamamlayan öğretmen adayları hem ulusal düzeyde hem de okul düzeyinde işe başlama eğitimi programlarına katılırlar. Ulusal düzeyde olan program, “Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı” olarak adlandırılmakta ve 3 günlük bir eğitimi içermektedir. Bu program Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olup aday öğretmenlerin okula uyum sürecini pekiştirmektedir. Buna ek olarak aday öğretmenlere göreve başlamalarını takip eden 2 yıl boyunca “Yapılandırılmış Danışmanlık Programı” ile ilave kariyer rehberliği hizmeti verilmektedir (Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Bu rehberlik öğretmenlere atanmış rehberler tarafından verilen pratik bilgi ve becerileri içermektedir. Rehberler okuldaki deneyimli ve kıdemli öğretmenlerden oluşmaktadır. Okullar bu rehberlik programının içeriğini kendi atanmış öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre belirleme konusunda yetki sahibidir. Ayrıca danışman öğretmenler pratik becerilerin yanı sıra aday öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin değerler sistemini de aktarmakla yükümlüdür (Schleicher, 2016).

İSRAİL

İsrail eğitimde Ortadoğu'daki başarılı ülkelerden biridir. İsrail'de de diğer başarılı ülkelerde olduğu gibi iyi tanımlanmış ve tasarlanmış bir öğretmen yetiştirme süreci vardır. Bu ülkede öğretmen olabilmek için sayısı toplamda 22 olan eğitim enstitülerinin birinden veya üniversiteler bünyesindeki eğitim fakültelerinden mezun olmak gerekmektedir. Bu okullar 4 yıl boyunca eğitim vermekte olup araştırma yöntemleri, alan bilgisi ve pedagoji derslerine ek olarak öğrencilere stajı zorunlu tutmaktadır. Bu okullardan mezun olan öğretmenler öğretmenlik sertifikasına sahip olmaktadır (Mullis vd., 2016).

2000'li yıllardan beri uygulamada olan işe başlama eğitimi ise mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşamaları muhtemel zorlukları rahat aşmaları ve işi bırakma oranlarını düşürmek için planlanmıştır (Smith ve Reichenberg, 2008). İşe başlama eğitiminde genç öğretmenlere bölgelerdeki en deneyimli öğretmenler danışmanlık etmekte, 5 yıllık deneyimi olmayan öğretmenler danışmanlık yapamamaktadır (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004). İsrail devleti eğitim politikaları bağlamında öğretmenlerin işe başlama eğitimlerine özel bir önem atfetmektedir. 3 yıl süren işe başlama eğitiminde dört prensip merkeze alınarak eğitimler sürdürülmektedir: 1. Eğitimlerin okul ortamında yapılması, 2. Mesleğin ilk yılında her hafta bir yükseköğretim kurumunun eğitim bölümünde, hocaların da yer aldığı grup çalışmaları yapılarak tecrübe paylaşımı, 3. Danışmanın hemen her süreçte genç öğretmenle birlikte olması, 4. İşe başlama eğitiminin ilk yılında yıl ortası ve yıl sonu değerlendirmeleri olmak üzere iki safhalı bir değerlendirme yapılması (Schatz-Oppenheimer, 2014).

İlk yılın sonunda değerlendirmeyi başarı ile geçen öğretmenler 2. ve 3. yılda işe başlama eğitimine devam etme hakkı kazanmaktadır. Başarısız olan adaylar ise ilk yıl işe başlama eğitim sürecine yeniden alınırlar ancak ikinci kez başarısız olmaları durumunda meslektan uzaklaştırılmaktadırlar. İsrail'de 3 yıl boyunca işe başlama eğitimini başarı ile tamamlayan adaylar 3. yılın sonunda kadrolu öğretmen olarak çalışmalarına devam etmektedirler.

TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ

17 Nisan 2015 tarihinde yayımlanan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, aday öğretmenlik uygulamasının çerçevesini çizmiştir. Bu yönetmelikle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmen Alan Bilgisi Testi (ÖABT) puanlarına göre atanan öğretmenlerin 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapması ve bu süre boyunca 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/

sözlü sınava tabi tutulması kararlaştırılmıştır. Süreçleri başarıyla tamamlayan aday öğretmenlerin ise 1 yıl sonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015a).

Performans değerlendirmeleri birincisi atama yapılan ilk dönemde diğer ikisi ise ikinci dönemde olmak üzere iki fazlı gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme eğitim öğretimi planlayabilme ve değerlendirebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri motive edebilme, kurumun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme gibi başlıklar altında toplam 50 kriterden oluşmaktadır (MEB, 2015b). Nihai puan hesaplanırken ilk değerlendirme puanının yüzde 10'u, ikincinin yüzde 30'u, üçüncü değerlendirmenin ise yüzde 60'ı alınmaktadır. Nihai puanı 100 üzerinden 50 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılmakta ve yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Performans değerlendirmesini geçemeyen adaylar memuriyetten ihraç edilmektedir. Sonraki aşama olan yazılı sınav MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından merkezi olarak ve çoktan seçmeli olarak yapılmaktadır. Sınavın içeriği meslekle ilgili yönetmelik ve kanunları içermekte olup 60 puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Bakanlık yazılı sınava ek olarak sözlü sınav uygulama hakkına da sahiptir. Bu durumda iki sınavın aritmetik ortalaması alınmakta, puanı 60 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılarak asil öğretmenliğe hak kazanmaktadır. İlk yıl performans değerlendirmesini geçip sonraki yazılı sınavda başarılı olamayan aday ikinci yıl sınava tekrar girme hakkına sahiptir ancak ikinci yılda da başarısız olması durumunda memuriyetten ihraç edilir (MEB, 2015a). Aday öğretmenlik uygulaması ilk kez Ağustos 2015'te atanan öğretmenlerle birlikte başlamıştır. Bir yıl boyunca eğitim aldıktan sonra performans değerlendirmelerini başarıyla tamamlayan adaylar yazılı sınava tabi tutulmuş ve bu aşamayı da geçen adaylar kadrolu öğretmen statüsüne sahip olmuşlardır.

1 Kasım 2015 seçimlerini kazanan AK Parti'nin hükümet programında açıklandığı üzere 2016 yılı Şubat ayında 30 bin öğretmen ataması gerçekleştirmiştir (T.C. Başbakanlık, 2015). Aday öğretmenlik sürecine tabi olacak bu öğretmenlerle ilgili olarak Bakanlık 2 Mart 2016 tarihinde bir yönerge yayınlamıştır (MEB, 2016a) Bu yönergeyle aday öğretmenlerin bir yıllık adaylık süreçlerinin ilk altı ayında işe başlama eğitimi almaları kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlerin kendi seçtikleri ildeki bir eğitim kurumunda yöneticiler ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda staja tabi tutulacakları ifade edilmiştir. Bu eğitimin içeriği sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetlerden ve hizmet içi eğitim seminerlerinden oluşmaktadır (Şekil 5).

ŞEKİL 5. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME EĞİTİMİ MODÜLLERİ



Sınıf içi faaliyetler kapsamında adaylar 16 hafta boyunca ders izleme, ders planlaması, ön hazırlık, değerlendirme çalışmaları yapmakta ve sınıf içi uygulama gerçekleştirmektedir. Ayrıca okul içi uygulamalar kapsamında adaylar 16 hafta boyunca haftada 1 gün olmak üzere okul içindeki faaliyetleri izlemekte ve bu faaliyetlerde görev almaktadır. Okul dışı uygulamalar ise 15 hafta sürmekte olup adayların şehir kimliğini tanımaları, eğitim aldıkları okul türünden farklı okul türlerine gerçekleştirilen ziyaretler, bürokratik kurumların ziyareti, kültür ve sanat etkinliklerine katılım gibi faaliyetleri içermektedir. Ayrıca adaylara örnek kitap ve film listesi sunulmuş olup okudukları kitaplar ve izledikleri filmler ile ilgili formlar doldurmaları istenmektedir. 474 saatlik bu eğitime ek olarak aday öğretmenler 8 haftalık bir hizmet içi eğitim sürecine tabi tutulmaktadır. 240 saatlik bu eğitimin içeriği öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini artırmak için Bakanlık teşkilatı, akademisyenler, STK temsilcileri ve alan uzmanları tarafından verilen seminerlerden oluşmaktadır. Son olarak adaylara Bakanlık tarafından “Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları” kapsamında atandıkları bölgelerde bölgenin dili, kültürü vb. ile ilgili eğitim verilmektedir.¹

1. Veriler MEB yetkilileriyle yapılan görüşmeler sonucu edinilmiştir.

Haziran 2016 tarihinde yaptığı bir açıklamada Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz, bu tarihten sonraki süreçte öğretmen atamalarının ilki 2017 yılı Şubat ayında olmak üzere yalnızca Şubat döneminde ve sözleşmeli öğretmenlik kapsamında yapılacağını açıklamıştır (“Sözleşmeli Öğretmen Sistemi” Yeniden Geliyor, 2016). Bu kapsamda atamaların yapılması için Şubat ayı beklenirken 15 Temmuz darbe girişimi yaşanmış ve toplamda 30 bin 351 öğretmen görevden ihraç edilmiştir (Öğretmene Yeni Teşvik Modeli, 2016). Bu sebeple Bakanlık öğretmen açığı yaşanmaması için Şubat dönemi atamasını öne çekmiş ve Ekim ayında 15 bin sözleşmeli öğretmen atamıştır. Sözleşmeli olarak atanan bu öğretmenler aynı zamanda aday öğretmen kapsamında değerlendirilmektedir. KPSS’deki puan üstünlüğüne ek olarak mülakata tabi tutularak atanan öğretmenler göreve başladıkları bölgede ilk yılı adaylık olmak üzere 4 yıl sözleşmeli olarak 2 yıl ise kadrolu olarak çalışmakla yükümlüdür (Kolcu, 2016). Bu yeni atamayla birlikte MEB aday öğretmenlik prosedüründe de değişikliğe gitmiş ve aday öğretmenlerin kendi seçtikleri il yerine atandıkları ilde eğitim almaları kararlaştırılmıştır. Böylece eğitimin içeriğinde de birtakım değişikliklere gidilmiştir. Sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetlerin içeriği aynı kalmakla birlikte hizmet içi eğitim seminerlerinin süresi de azaltılmış ve toplam ders saati 240 saatten 168 saate çekilmiştir. Ayrıca seminer konularına “Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci” de eklenmiştir. Bunlara ek olarak önceki sistemden farklı olarak öğretmenler bir yandan eğitimlerine devam ederken bir yandan da derslere girmektedir (MEB, 2016b).

Aday öğretmenlik süreciyle ilgili bir başka husus ise 8 Eylül 2016 tarihinde yayımlanan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile yapılan değişikliklerdir. Bu değişikliklerden ilki aday öğretmenlerin performans değerlendirmesine tabi tutulabilmesi için gerekli sürenin 2 aydan 60 iş gününe çıkarılmasıdır. Başka bir değişiklik, birinci yıl sonunda uygulanan yazılı sınavın konuları arasında bulunan “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun” konusunun oranının yüzde 15’ten yüzde 20’ye çıkarılmasıdır. Ayrıca bir sendika tarafından yönetmeliğe dava açılmış ve Danıştay yönetmeliğin 20. maddesinin yürütmesinin durdurulmasına karar vermiştir.² Ancak Bakanlık yönetmeliğin bu maddesinde de değişikliğe gitmiş ve öğretmenlerin sorumlu olduğu konular arasına “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” de eklenmiş ve soruların yüzde 5’inin bu konu ile ilgili olması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016c).

2. Danıştay 2. Daire Başkanlığının 2016/1149 Esas No’lu Kararı için bkz. “Danıştay Dosya Sorgulama”, http://vatandas.uyap.gov.tr/danistay/portal_baslangic.uyap?param=user, (Erişim tarihi: 13 Ocak 2017).

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2016 yılında ilk defa uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada karma bir yöntem izlenerek literatür taraması, nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır (Şekil 6).

Literatür taraması kapsamında Türkiye'deki ve uluslararası sınavlarda üstün başarı gösteren bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme süreci değerlendirilmiştir. Bu bölümde ilgili ülkelerin Eğitim Bakanlıklarının yayınları, akademik makaleler ve uluslararası kuruluşların raporlarından faydalanılmıştır. Daha sonra Ankara'da MEB'deki ilgili kişilerle toplantılar yapılarak adaylık eğitimi sürecinin arka planı ve süreçten beklenenler konusunda detaylı bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler ve literatür taramasında öne çıkan konular çerçevesinde araştırmanın nicel ve nitel aşamaları planlanmıştır.

Nitel araştırma kapsamında İstanbul, Ankara ve Diyarbakır illerinde aday öğretmenler, okul yöneticileri ve koordinatörlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu illerin seçimindeki belirleyiciler, adayların önemli bir kısmının bahsi geçen illerde adaylık sürecini geçirmesi ve mümkün olduğu ölçüde çeşitlilik sağlanması olmuştur. 2016 yılı Ağustos ayı başında yapılan mülakatlarda Ankara'da 10, İstanbul'da 20 ve Diyarbakır'da 9 kişi olmak üzere toplam 39 aday öğretmenle ve Ankara'da 1 okul yöneticisiyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca Ankara'da 1 ve İstanbul'da ise 2 olmak üzere toplam 3 koordinatörle görüşülmüştür (Şekil 7). Mülakatların gerçekleştirildiği zaman diliminin yaz tatili zamanına denk gelmesinden dolayı danışman öğretmenlerle görüşme yapılamamış ve bu nedenle çalışmaya danışman öğretmenlerin görüş ve önerileri yansıtılamamıştır.

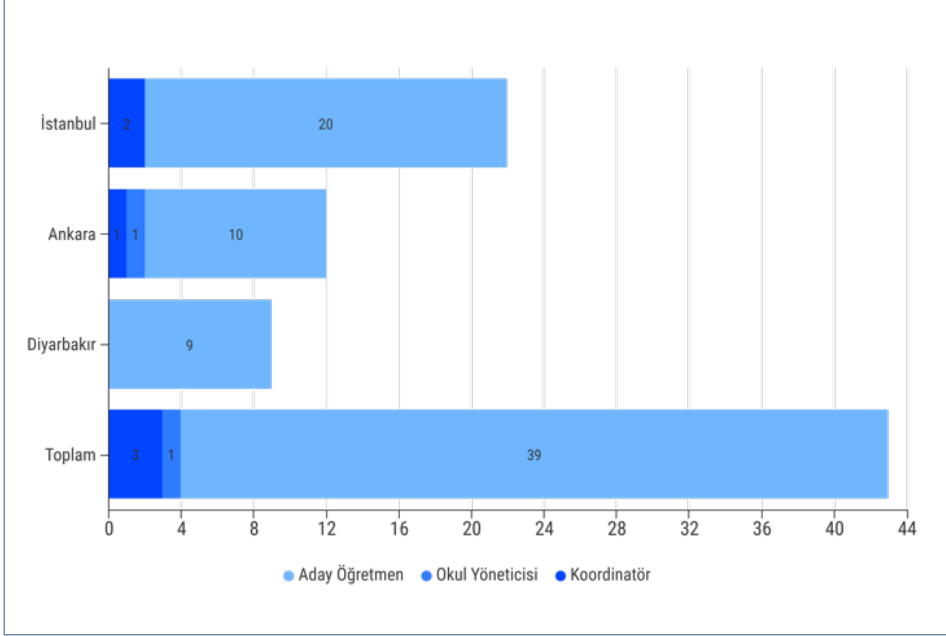
ŞEKİL 6. ARAŞTIRMA DESENİ



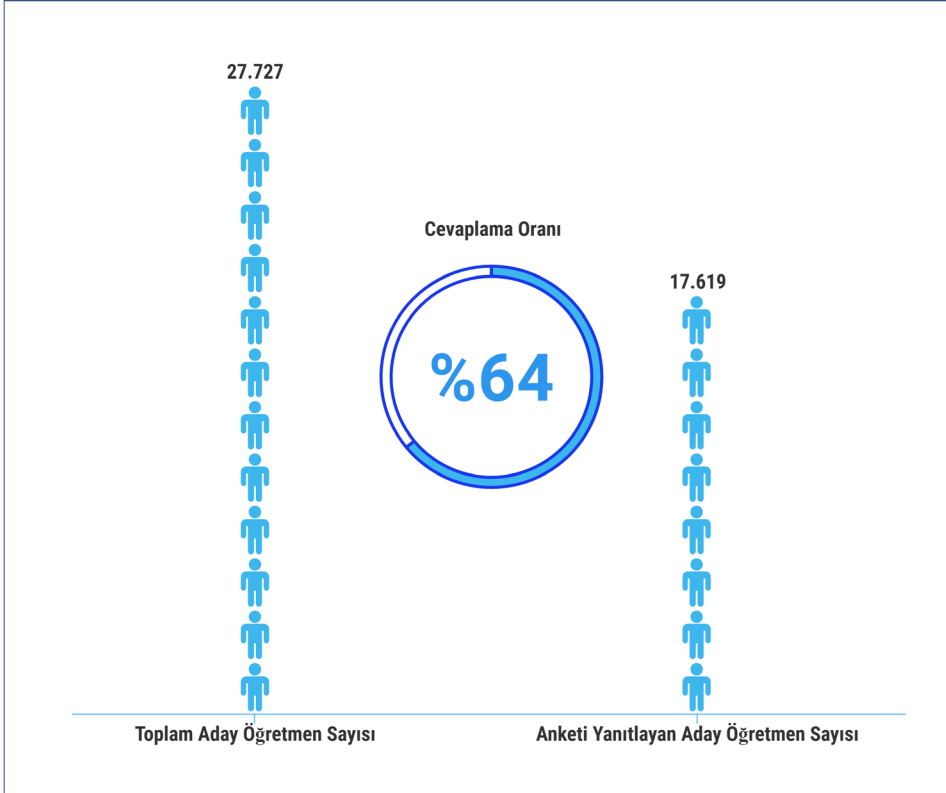
Nicel araştırma kapsamında ise aday öğretmenlerin sürece yönelik algılarını ölçmek üzere detaylı bir soru kağıdı tasarlanmıştır. Soru kağıdı başlıca demografik ve kişisel bilgiler, adaylık eğitiminin süresi, içeriği, fiziksel ortamı, niteliği ve ilgili paydaşların süreçte oynadıkları role yönelik olarak 74 soru içermektedir. Daha sonra soru kağıdı Eylül ayı içerisinde MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden tüm aday öğretmenler (27 bin 727 kişi) ile paylaşılarak elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. 17 bin 619 aday öğretmen soru kağıdını yanıtlamış ve buna göre cevaplanma oranı yaklaşık olarak yüzde 64 olmuştur (Şekil 8).

Nicel ve nitel verilerin analizi ve raporlanması istatistik, sosyoloji, siyaset bilimi ve eğitim alanlarında akademik çalışmalara sahip uzman araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

ŞEKİL 7. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELER



ŞEKİL 8. ANKETİ YANITLAYAN GÖRÜŞMECİ SAYISI



ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde aday öğretmenlerin yetiştirme sürecindeki uygulamalı faaliyetler ve seminerlere, sürecin aktörleri ve sürecin bütününe dair değerlendirmeleri sunulmaktadır. Burada sunulan bulgular aday öğretmenlerin kendilerine uygulanan ankete verdiği yanıtlar ve yapılan yüz yüze mülakatların sonuçlarıdır.

UYGULAMALI FAALİYETLER VE ORYANTASYON SEMİNERLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde aday eğitim sürecinin iki temel aşaması olan uygulamalı faaliyetler ile seminerlere dair aday öğretmenlerin değerlendirmeleri analiz edilmektedir.

UYGULAMALI FAALİYETLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırma kapsamında aday öğretmenlere eğitim sürecinin ilk aşamasını oluşturan ve sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsayan uygulamalı faaliyetlere dair görüşleri sorulmuştur. Bu uygulamalı faaliyetler Şekil 9 ve Şekil 10'da görülen 11 başlık altında toplanmıştır. Genel olarak uygulamalı faaliyetlerin faydalı bulunduğu görülmektedir. Bu faaliyetleri faydalı bulan aday öğretmenlerin payı yüzde 61 ile yüzde 87 arasında değişirken faaliyetleri “faydalı değil” olarak tanımlayan aday öğretmenlerin payı yüzde 3 ile yüzde 16 arasında değişmektedir. En faydalı bulunan faaliyetlerin “kitap okuma”, “film izleme” ve “mesleki gelişim ve kariyer” imkanlarına yönelik uygulamalar olduğu görülürken daha az faydalı ola-

rak değerlendirilenlerin ise “yanı başımızdaki okul”, “şehir kimliğini tanıma” ve “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” faaliyetleri olduğu gözlemlenmektedir.

Derse ön hazırlık, ders materyali geliştirme ve ölçme değerlendirme aracı hazırlama süreçleri konusunda deneyim kazandırmayı amaçlayan “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” uygulamalarını her dört aday öğretmeninden üçü faydalı bulurken faydalı bulmayanların oranı yüzde 7’dir. Aday öğretmenlerin yüzde 20’si ise bu uygulamanın faydası konusunda kararsız kalmıştır. Nicel verilere göre öğretmenlerin çoğunluğu “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” uygulamasını faydalı bulduğunu ifade etmesine rağmen yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmelerde bu uygulamanın aksayan yönleri de dile getirilmiştir. Özellikle atanmadan önceki süreçte öğretmenlik yapmış adaylar bu konularda zaten bilgi ve tecrübe sahibi olduklarını, uygulamanın kendilerine katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Aday öğretmenin danışman öğretmeni izlemesi ve sonrasında bu konuda değerlendirme yapmasını içeren “ders izleme” faaliyetini faydalı bulan aday öğretmenlerin oranı yüzde 78, faydasız bulanların oranı yüzde 5, bu konuda kararsız kalanların oranı ise yüzde 17 düzeyindedir. Diğer taraftan derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilen aday öğretmenlerin bir kısmı çok kez tekrarlanan faaliyet sonrasında değerlendirme amacıyla doldurdıkları formların bir süre sonra tekrara düştüğünü ve işlevsiz hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Okul içi gözlem ve uygulama, aday öğretmenlerin okul içerisindeki bütün kurul ve komisyonları izlemesi, danışman öğretmen dışında farklı bir öğretmenin dersini gözlemlemesi ve nöbet gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Bu faaliyeti faydalı bulan aday öğretmenlerin oranı yüzde 76, faydalı bulmayanların oranı ise yüzde 6’dır. Yaklaşık her beş aday öğretmeninden biri ise bu faaliyetin faydası konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Derinlemesine görüşmelerde ise bir aday bu uygulamaların faydalı olduğuna dair fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

Bir şeyi okumakla görmek çok farklı oluyor, o yüzden tabii çok çok faydalı oldu. Daha hazır hissediyorum okul ortamına çünkü okulda bütün işlerin nasıl yürüdüğünü insan içine girmeden bilmiyor, öğretmenlerin bile yaptığı işleri tam olarak bilmiyor. Ne bileyim bir plan nasıl hazırlanıyor? O kurul toplanıyor ama nasıl toplanıyor?

Öte yandan aday öğretmenlerin bir kısmı ise okul yönetiminin yeterince bilgilendirmede bulunmaması veya adayları sürece dahil etmemesi nedeniyle bu etkinliklere yeterince katılamadıklarını dile getirmişlerdir.

Şehir kimliğini tanıma ise atama yapılan ilin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin bilgi edinmeye yönelik faaliyetleri içermektedir. Bu uygulama-

ma, “faydalı” olarak değerlendiren aday öğretmenlerin payının en düşük olduğu (yüzde 61), “faydalı değil” olarak değerlendirenlerin payının ise en yüksek olduğu (yüzde 16) faaliyetlerdir. Benzer bir şekilde faaliyetin faydası konusunda kararsız olan aday öğretmenlerin oranı da oldukça yüksektir (yüzde 23). Bu uygulama ile ilgili en çok üzerinde durulan husus aday öğretmenlerin adaylık eğitimlerini atandıkları şehirlerde değil kendi tercih ettikleri şehirlerde almış olması meselesidir. Derinlemesine görüşmelerde de adaylar bu eğitimi faydalı bulduklarını belirtmekle birlikte eğitimin adayların atandıkları ilde yapılmaması noktasında eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durumu bir aday öğretmen aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hani benimki Yerköy, kendi memleketimiz belki sıkıntı çekmeyeceğim ama Egeli olup Kars’a atanan arkadaşımız da var. Biraz daha oranın yörelerini, oranın insanını tanıtacak bir şey olsaydı belki en azından o insanlar için daha faydalı olurdu.

Aday öğretmenlerin Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi konusunda bilgi edindirmeye yönelik faaliyetleri içeren “kurumsal işleyiş” uygulamasını faydalı bulan aday öğretmenlerin payı yüzde 74’tür. Söz konusu faaliyetlerin faydalı olmadığını değerlendiren ve faydası konusunda kararsız kalan aday öğretmenlerin payı ise sırasıyla yüzde 6 ve yüzde 20’dir. Derinlemesine mülakatlarda aday öğretmenler bu faaliyetin fikir bazında olumlu değerlendirdiklerini ifade etmekle birlikte organizasyondan kaynaklı sıkıntılar nedeniyle faaliyetlerden istenilen düzeyde faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Organizasyonla ilgili sıkıntılar olarak etkinliklerin çok kalabalık gruplar halinde gerçekleştirilmesi, tüm ziyaretlerin tek güne sığdırılmaya çalışılması, etkinliğin içeriğinin yeterince doldurulmaması, il ve ilçe arasındaki koordinasyon eksikliği, etkinliklerin zamanının son anda belli olması gibi hususlar ifade edilmiştir. Bu faaliyetle ilgili görüşünü bir aday öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

Kaymakamlık binasında tüm odaları dolaştık en alttan en üste kadar ama bu ziyaretin karşılığı nötr. Yani vakit doldurulmak için yapılmış bir faaliyet. Kaymakamlıktakiler de bunun farkındaydı.

Diğer taraftan başka bir faaliyet olan “yanı başımızdaki okul” uygulaması ise öğretmenlerin MEB bünyesindeki değişik eğitim kurumları (RAM, BİLSEM vb.) konusunda bilgi düzeyini artırmayı amaçlamaktadır. Bu faaliyetleri adayların sadece yüzde 62’si faydalı bulurken yüzde 12’si faydalı değil olarak değerlendirmiştir. Kararsızların oranı ise yüzde 26 olup, tüm bu 11 faaliyet grubu içerisinde en yüksek olanıdır. Mülakat yapılan adaylar bu uygulama kapsamında Rehberlik

Araştırma Merkezleri (RAM) ve Bilim ve Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) ek olarak sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıfları ile halk eğitim merkezlerine de ziyaretlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak “kurumsal işleyiş” uygulaması kapsamında gerçekleştirilen ziyaretlere benzer şekilde bu uygulama ziyaretlerinde de organizasyonel sıkıntılar yaşanmıştır. Bazı adaylar okul yönetiminin bu konuda “yönlendirici ve yardımcı olmadığı”nı ve dolayısıyla bu faaliyet kapsamında bilgi sahibi olmak istedikleri bazı kurumları ziyaret edemediklerini ifade etmişlerdir (Şekil 9).

“Tecrübeyle buluşma” uygulaması aday öğretmenleri emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş kişilerle buluşturarak tecrübe paylaşımını sağlamayı amaçlayan faaliyetleri kapsamaktadır. Her beş aday öğretmenden dördü (yüzde 79) bu faaliyetleri faydalı olarak değerlendirirken, faydalı değil olarak değerlendirenlerin payı yüzde 6 ve kararsız kalanların oranı ise yüzde 15 olmuştur.

Gönüllülük ve girişimcilik ise topluma gönüllü hizmet sunan kuruluşların tanınması ve gönüllü çalışmalarda yer alınmasına dair faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetleri faydalı, faydalı değil ve kararsız olarak değerlendiren aday öğretmenlerin payı sırasıyla yüzde 76, yüzde 6 ve yüzde 18’dir.

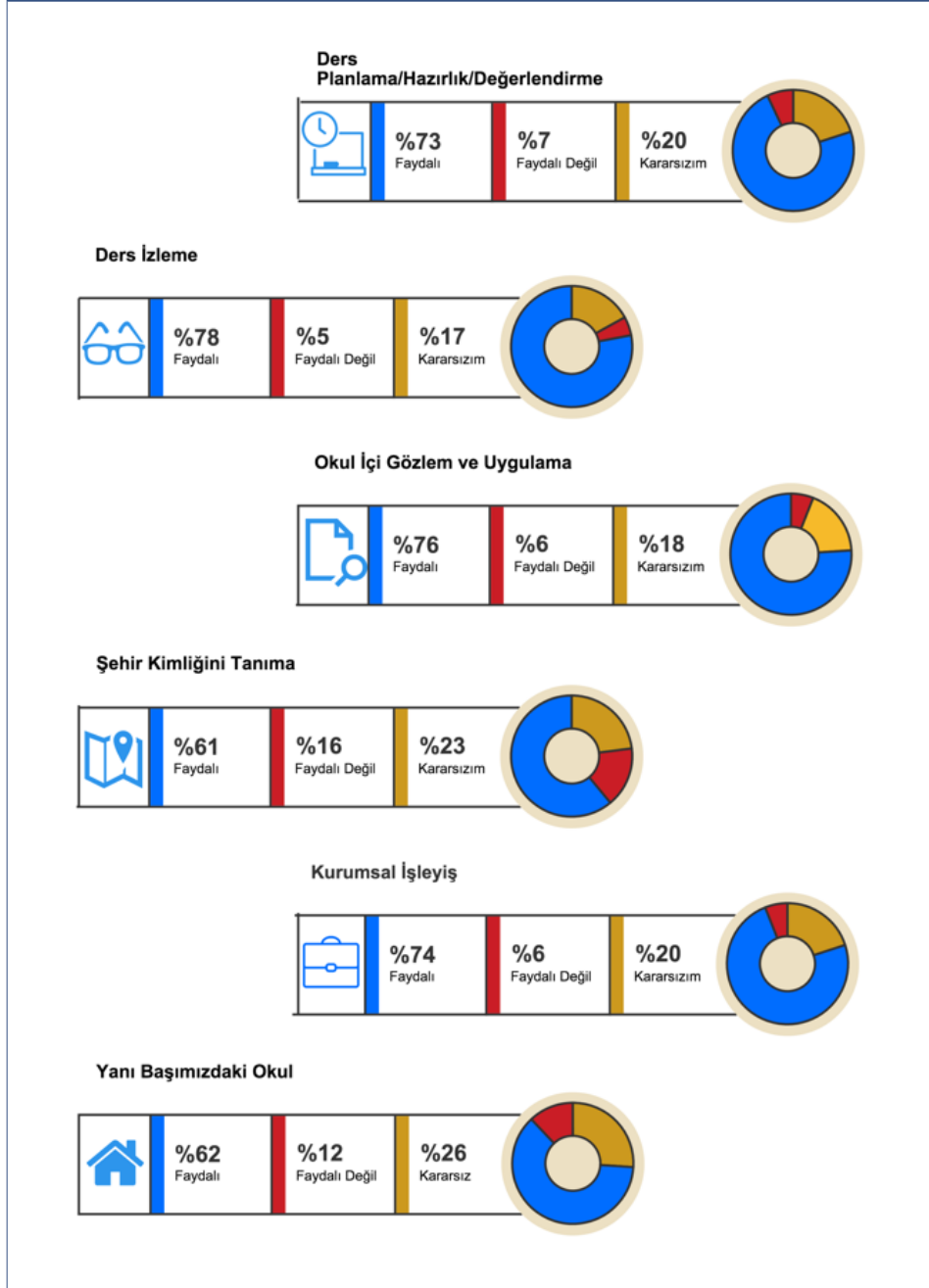
Mesleki gelişim ve kariyer uygulaması aday öğretmenlerin çeşitli kuruluşlardaki sosyal ve kişisel gelişim imkanlarını tanıması ile bilimsel ve sanatsal etkinliklere katılmasına yönelik faaliyetlerden oluşmaktadır. Aday öğretmenlerin yüzde 80’i bu faaliyetleri faydalı bulurken faydalı değil olarak değerlendirenlerin oranı yüzde 4, kararsız kalanların oranı ise yüzde 16 düzeyindedir. Bu uygulama kapsamında nicel veriler, aday öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerle benzerlik göstermektedir. Görüşme yapılan pek çok öğretmen bu uygulamayı faydalı bulduğunu belirtmiş ve pek çoğu da bu faaliyet bağlamında tiyatroya gittiğini ifade etmiştir. Görüşmelerde ifade edildiği üzere bazı öğretmenler ise aday öğretmenlik programının halihazırda yoğun olması sebebiyle bu uygulamalara zaman ayıramadığını dile getirmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Günde 9 saat derse giriyoruz, hepsinde aynı oluyor yani. Benim okulum 13.30’dan 19.30’a kadar sürüyordu, kış zamanı daha zordu tabii. Bu yüzden etkinlik yapmaya fırsat kalmıyordu.

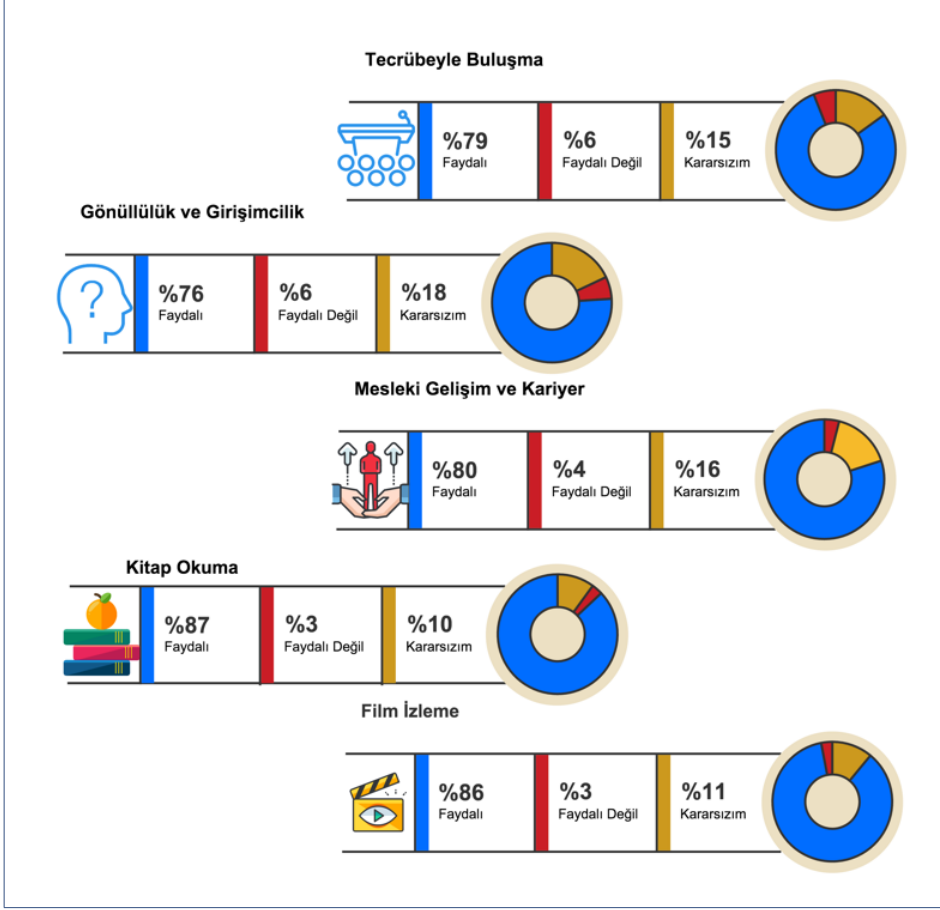
Kitap okuma ve film izleme uygulamaları adayın önerilen listelerden 5 adet kitap ve 10 adet film izlemesini ve bunlar hakkında değerlendirmeler yapmasını içermektedir. Her iki uygulamaya ait değerlendirme yüzdeleri birbirine çok yakındır. Uygulamaları adayların yaklaşık yüzde 87’si faydalı, yüzde 3’ü faydasız bu-

lurken her on adaydan biri kararsız kalmıştır (Şekil 10). Bu faaliyetlere yönelik değerlendirmeler, daha detaylı olarak “Kitap Okuma ve Film İzleme Uygulamalarının Değerlendirilmesi” bölümünde ele alınmaktadır.

ŞEKİL 9. UYGULAMALI FAALİYETLER-1



ŞEKİL 10. UYGULAMALI FAALİYETLER-2



KİTAP OKUMA VE FİLM İZLEME UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Önceki bölümde bahsedildiği üzere adaylık eğitiminin bir bölümü ise adayların kitap okuma ve film izlemeye yönelik faaliyetlerine ayrılmıştır. Bu süreçte adaylardan MEB tarafından önerilen 31 kitap arasından en az 5'ini okumaları ve 22 filminden en az 10'unu izlemeleri talep edilmiştir.

Çalışma kapsamında aday öğretmenlere hangi kitap ve filmleri okuduğu ve bu eserlerin meslekleriyle ilişkisi, güncelliği, gelişimlerine katkısı gibi konularda görüşleri alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre bir aday öğretmen ortalama olarak 4,8 adet kitap okumuştur. Bu düzey okunması beklenen kitap sayısının (5) altındadır. Öğretmenlerin yüzde 30'u ve daha fazlasınca okunan kitaplar Küçük Prens (yüzde 89), Beyaz Zambaklar Ülkesinde (yüzde 82), Küçük Ağacın Eğitimi (yüzde 43) ve Türkiye'nin Maarif Davası (yüzde 36) olurken önerilen 31 kitaptan 15'i ise

adayların yüzde 5'i veya daha azı tarafından okunmuştur. Bu örüntü kitap seçiminde sayfa sayısı, kitap türü, diğer aday öğretmenlerden etkilenme gibi unsurların belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

ŞEKİL 11. EN ÇOK OKUNAN 10 KİTAP VE OKUNMA ORANLARI



1

Küçük Prens

Antoine de Saint-Exupéry, 1943
-%89-

2

Beyaz Zambaklar Ülkesinde

Grigory Petrov, 1923
-%82-

3

Küçük Ağaç'ın Eğitimi

Asa Earl Carter, 1976
-%43-

4

Türkiye'nin Maarif Davası

Nurettin Topçu, 1960
-%36-

5

Sofie'nin Dünyası

Jostein Gaarder, 1991
-%29-

6

Bir Bilim Adamının Romanı

Oğuz Atay, 1975
-%29-

7

Cahil Hoca

Jacques Ranciere, 1987
-%26-

8

Emile

Jean-Jacques Rousseau, 1762
-%21-

9

Okulsuz Toplum

Ivan Illich, 1971
-%21-

10

Duygusal Zeka

Daniel Goleman, 1995
-%14-

Önerilen kitapların niteliklerine yönelik olarak ise aday öğretmenlerin çok büyük bir kısmı bu eserlerin eğitim ve öğretmenlik mesleğiyle çok ilişkili, güncel ve hem farklı bakış açıları sunması hem de değişik edebi türleri içermesi bakımından çeşitliliğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Yüz yüze görüşmelerde de dile getirildiği üzere aday öğretmenlerin birçoğu kitap okuma ve film izleme faaliyetlerini faydalı bulmaktadır. Bazı aday öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Filmler ve kitaplar çok kaliteliydi. (...) Kesinlikle bana katkı sağladığını düşünüyorum, özellikle filmlerde. Kitaplarda o kadar etkili olmuyor ama filmlerde biraz daha. Kitaplarda özellikle Küçük Prens'ten çok etkilendim. Okurken bir çocuğun dünyası, bir çocuğun önem verdiği şeyler hani senin önem verdiğin şeye o nasıl bakıyor bunu görmüştüm.

Kitap listesi ve film listesi verildi. İçinden 5 kitap ve 10 film seçiliyordu. Liste iyi hazırlanmış, gayet zengindi. Zaman açısından da iyi ayarlanmıştı. 2-3 günde bir film, haftada bir kitap.

Kitaplar ve filmler okunması/izlenmesi gerekenler. Hepsini okuyup/izleyemedik belki ama ben bundan sonrası için bu listeyi yanımda tutacağım, ileride bir film izlemek istediğimde ya da bir öğrencime önereceğim zaman bu filmlerden önermek istiyorum.

Öte yandan araştırma sonuçları okuma faaliyetlerinin aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine olan katkılarının filmlere nazaran daha kısıtlı olduğunu göstermektedir. Buna göre aday öğretmenlerin yüzde 52'si okudukları kitapların mesleki gelişimlerine yüksek seviyede katkı yaptığını ifade ederken kalan yüzde 48'i ise orta ya da düşük seviyede katkıdan bahsetmiştir. Benzer bir şekilde okunulan kitapların kişisel gelişimlerine katkısının yüksek olduğunu belirten aday öğretmen oranı yüzde 58 iken kalan adaylar bu katkıyı orta veya düşük seviyede olarak değerlendirmişlerdir. Burada dikkat çeken bir konu da beklenildiği üzere okunulan kitapların kişisel gelişime katkısının mesleki gelişime katkısından yüksek olmasıdır. Bunun temelinde seçilen kitapların eğitim ve öğretmenlik mesleğinden daha geniş bir perspektifte bakış açıları sunuyor olması yatmaktadır.

TABLO 1. KİTAP OKUMA VE FİLM İZLEME FAALİYETLERİNİN İÇERİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

	KİTAP OKUMA			FİLM İZLEME		
	AZ	ORTA	ÇOK	AZ	ORTA	ÇOK
Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğiyle İlişkisi	1	2	97	1	1	98
	Güncel Değil	Kararsızım	Güncel	Güncel Değil	Kararsızım	Güncel
Güncellik	6	4	89	5	2	93
	Çeşitli değil	Kararsızım	Çeşitli	Çeşitli değil	Kararsızım	Çeşitli
Çeşitlilik (Farklı Bakış Açıları Sunması)	4	3	93	3	1	96
Tür Çeşitliliği (Değişik Edebi Türleri İçermesi)	14	5	82	-	-	-
	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Mesleki Gelişime Katkısı	6	42	52	4	30	66
Kişisel Gelişime Katkısı	5	37	58	4	29	67

Film izleme faaliyeti aday öğretmen eğitim sürecindeki yenilikçi uygulamalardan birisidir. Analiz sonuçları bir aday öğretmenin ortalama olarak önerilen filmlerin 10,2 adedini izlediğini göstermektedir. Bu oran Bakanlığın beklentisini karşılamaktadır. Hem nicel verilerde görüldüğü hem de derinlemesine görüşmelerde ifade edildiği üzere en çok izlenen film yüzde 96'lık oranla 3 Ahmak'tır (3 Idiots). Adayların neredeyse tamamı bu filmi izlediklerini ifade etmişlerdir. Bu filmi sırasıyla Koro (yüzde 87), Ölü Ozanlar Derneği (yüzde 86), İki Dil Bir Bavul (yüzde 86) ve Yerdeki Yıldızlar (yüzde 85) takip etmektedir. Aday öğretmenlerce en az izlenenler ise İmparator Kulübü (yüzde 19), Süpermen'i Beklerken (yüzde 17), Olmak ve Sahip Olmak (yüzde 12) ve Kör Nokta (The Blindside) (yüzde 12) filmleridir.

ŞEKİL 12. EN ÇOK İZLENEN 10 FİLM VE İZLENME ORANLARI



Önerilen kitaplar listesine dair değerlendirmelere benzer bir şekilde aday öğretmenlerin neredeyse tamamı izlenilen filmlerin eğitim ve öğretmenlik mesleğiyle yüksek seviyede ilişkili, güncel ve çeşitli olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan izlenilen filmlerin mesleki ve kişisel gelişimlere katkısının yüksek olduğunu

ifade eden aday öğretmenlerin oranı sırasıyla yüzde 66 ve 67'dir. Bu oranlar kitap okuma uygulamasının benzer oranlarıyla karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Aslında Tablo 1'de verilen tüm kriterlerde en olumlu kategorileri seçenlerin oranı film izleme uygulamasında kitap okuma uygulamasına göre daha yüksektir.

Özetle kitap okuma ve film izleme faaliyetleri genel olarak diğer uygulamalara kıyasla en olumlu değerlendirilen uygulamalardan olmakla birlikte faaliyet sonunda ilgili kitap veya film ile ilgili form doldurulması bazı aday öğretmenler tarafından olumsuz bulunmuştur. Form doldurmak, faaliyetin uygulanıp uygulanmadığını ölçme açısından etkili bir uygulama gibi görünse de aday öğretmenler bu uygulamanın bir süre sonra motivasyon kaybına neden olduğunu ve yalnızca "prosedür gereği" yapılan bir işe dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bir aday öğretmen bu faaliyetin daha verimli hale gelmesi için şöyle bir öneride bulunmuştur:

Bize (hep) seminer yapıyorlar. Mesela bir kitabı tartışma ortamı yaratabilirlerdi. Hiç değilse kendi içimizde. Böyle şeylerde yapabilirlerdi. Biz o kitabı okuyup beraber sohbet ederdik. Filmi beraber izleyip sohbet ederdik.

ORYANTASYON SEMİNERLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

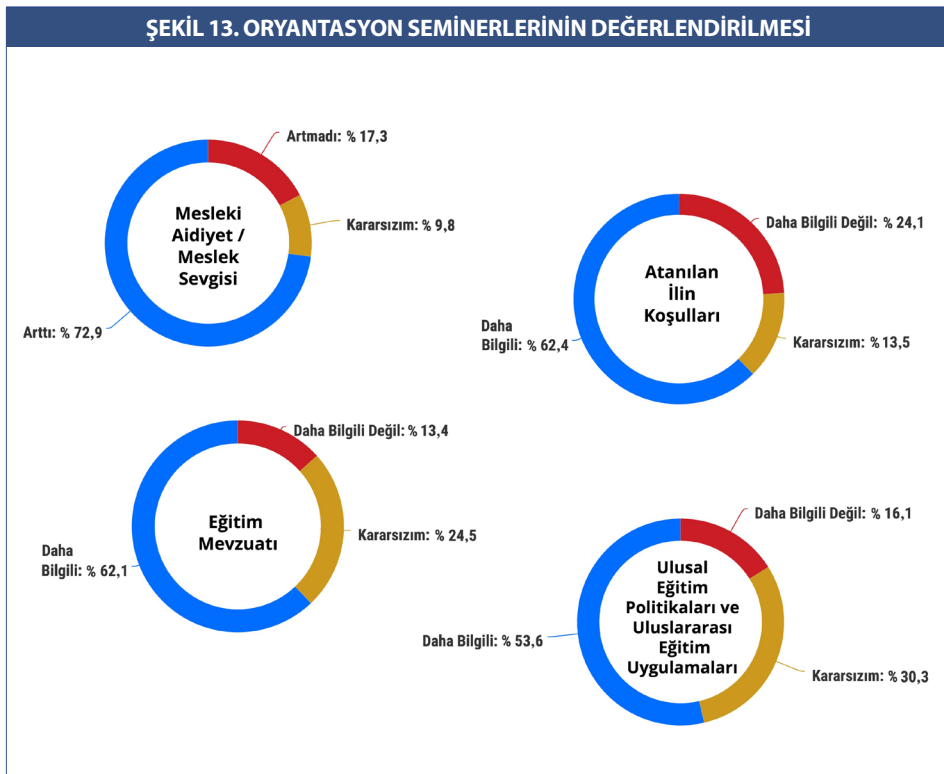
Seminerler adaylık eğitim sürecinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte adaylara MEB personeli, akademisyenler, STK temsilcileri ve diğer uzmanlar tarafından öğretmenlik mesleği, eğitim ve kültür ilişkisi, ulusal ve uluslararası eğitim yaklaşımları ve politikalarına dair hizmet içi eğitimler verilmiştir.

Çalışma kapsamında aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin içeriği, konuşmacılar ve bu sürecin yürütüldüğü mekanların fiziksel imkanlarına dair değerlendirmeleri alınmıştır. İçeriğe yönelik olarak adaylara katıldıkları seminerler sonrasında meslek sevgisi, eğitim mevzuatı, atanılan ilin koşulları ve eğitim politikaları konusunda seminer öncesine göre kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Aday öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, seminer sonrasında mesleki aidiyetleri ve meslek sevgilerinin arttığını belirtirken adayların dörtte biri artmadığını veya bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar hizmet içi eğitimlerin adayların mesleki aidiyet ve sevgilerini artırmakta başarılı olduğuna işaret etmektedir.

Atandıkları ilin koşulları hakkındaki soruya adayların yüzde 62'si seminer sonunda atanılan illerin koşulları konusunda daha bilgili oldukları cevabını verirken yüzde 24'ü daha bilgili olmadığını, yüzde 14'ü ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Soruya "daha bilgili" olarak cevap verenlerin oranı düşük olmakla birlikte soruya olumsuz cevap veren yani seminerler sonrasında atandığı

ilin koşullarına dair bilgi düzeyinin artmadığını ifade eden aday öğretmenlerin yüksekliği dikkat çekicidir.

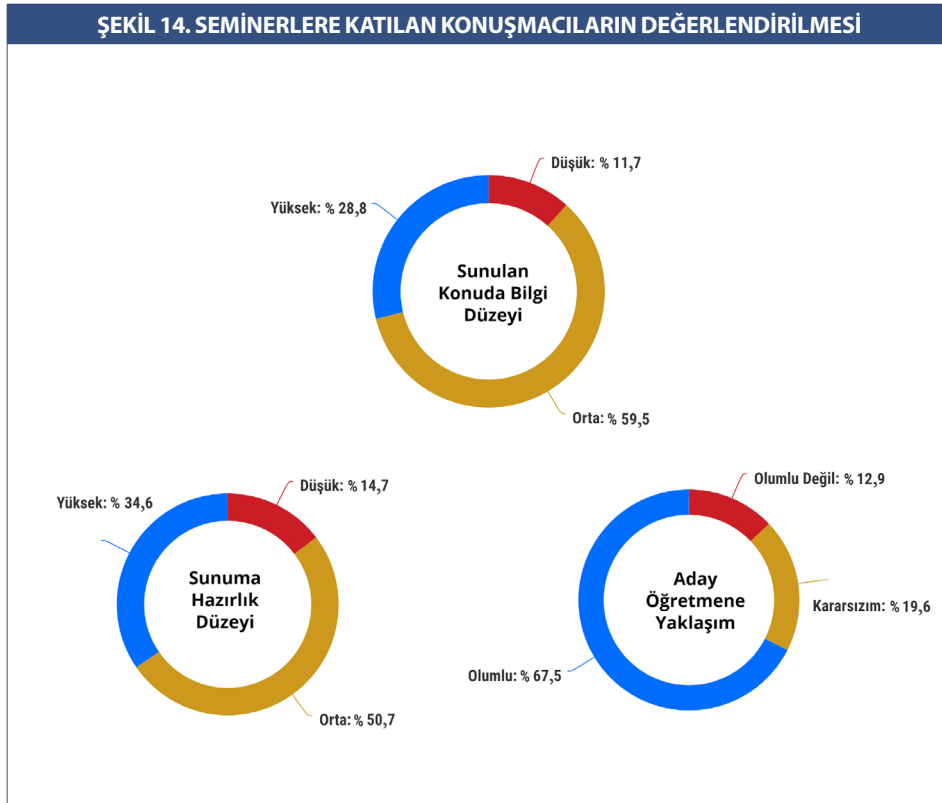
Eğitim mevzuatı ile ulusal eğitim politikaları ve uluslararası eğitim uygulamalarına yönelik sorulara adayların sırasıyla yüzde 62'si ve yüzde 54'ü seminer sonrasında bu konularda bilgi düzeylerinin arttığı yönünde cevap vermişlerdir. Bu yüzdelerik dağılımlar özellikle ulusal eğitim politikaları ve uluslararası eğitim uygulamalarına dair seminerlerin, adayların bu alandaki bilgisini artırmakta yeterli olmadığına işaret etmektedir (Şekil 13).



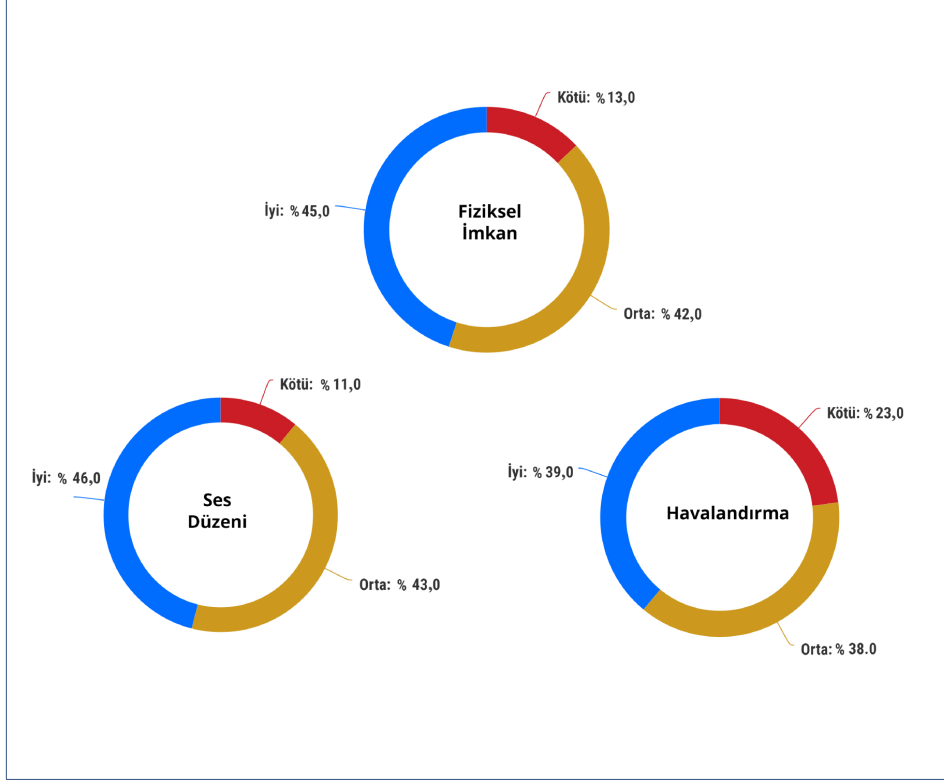
Seminerlerin istenilen faydaları sağlamasında en önemli rollerden birisi konuşmacılara aittir. Bu çerçevede çalışma kapsamında aday öğretmenlerin seminere katılan konuşmacıları bilgi düzeyi, motivasyon, hazırlık ve yaklaşım çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelere göre adayların yüzde 29'u konuşmacıların sundukları konuda yüksek, yüzde 60'ı orta ve yüzde 12'si ise düşük bilgi düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin konuşmacıların motivasyonuna dair soruya verdikleri yanıtlarda benzer bir dağılıma sahiptir. Buna göre konuşmacıların yüzde 29'u yüksek, yüzde 54'ü orta ve yüz-

de 17'si düşük düzeyde motive olarak değerlendirilmiştir. Gelen konuşmacının sunumuna hazırlık düzeyi ise adayların yüzde 35'ince yüksek, yüzde 51'ince orta düzeyde ve yüzde 15'ince düşük düzeyde bulunmuştur. Konuşmacıların aday öğretmenlere yaklaşımı ise büyük oranda olumludur (yüzde 68) (Şekil 14). Bilgi düzeyi, motivasyon ve hazırlık konularında da ortaya çıkan bu dağılım, konuşmacıların önemli bir kısmının konularında uzman kişiler arasından seçilmediği, bazı durumlarda konuşmacıların gönüllüğünün aranmadığı ve konuşmacıların seminerler konusunda geç bilgilendirildiğine işaret etmektedir. Nitekim yapılan yüz yüze görüşmelerde de konuşmacılara yönelik benzer tespitler dile getirilmiştir. Konuşmacıların yanı sıra seminerlerin işleyişinde belirleyici olan etkenlerden biri de seminerlerin gerçekleştirildiği mekanların koşullarıdır. Bu çerçevede çalışma kapsamında adayların seminerlere katıldıkları mekanları fiziksel imkan, ses düzeyi ve havalandırma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Adayların yüzde 39 ile 46 arasında değişen bir bölümü seminerlerin yapıldığı mekanları bu üç ölçüt açısından "iyi" olarak değerlendirirken, beş adaydan üçü mekanları orta veya kötü derecede fiziksel imkan, ses düzeni ve havalandırmaya sahip olarak tanımlamıştır (Şekil 15).

ŞEKİL 14. SEMİNERLERE KATILAN KONUŞMACILARIN DEĞERLENDİRİLMESİ



ŞEKİL 15. SEMİNER MEKANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ



Bu dağılım fiziksel mekanların bahse konu ölçütler bakımından yetersizliğini işaret etmektedir. Havalandırmayı iyi olarak ifade edenlerin oranındaki düşüklük seminerlerin yaz aylarında yapıldığı gerçeğiyle birlikte düşünüldüğünde seminer salonlarının soğutmada yetersiz kalmış olabileceğini göstermektedir.

Diyarbakır'da bir aday öğretmen seminer sürecinin geneline dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ya okulda Şubat'tan Haziran'a kadar olan dönem verimliydi, okul içinde faaliyetlerimiz oldu vs. Ama daha sonrasında bu seminer dönemi biraz daha boş geçti, geçirmek için geldiğimizi düşünüyorum. Gelip gelip sürekli aynı şeyleri anlatıyorlardı. İlk haftalarda mesela madde bağımlılığıyla ilgili dersler oldu, bunlar verimliydi. İşte bir öğrenci madde kullanıyor mu, kullanmıyor mu anlamak için. Daha sonrasında böyle sürekli tekrara düştü. Bu konular burada dile de getirildi aslında; bir işaret dili öğretilse, diksiyon dersi verilse vs. diye talep ettik. Geldik buraya bir şeyler öğrenelim dedik. Fiziksel imkanlar açısından hiç yeterli değildi, etrafta bir sürü kültür merkezi varken bu okulu tercih etmeleri sıkıntılıydı.

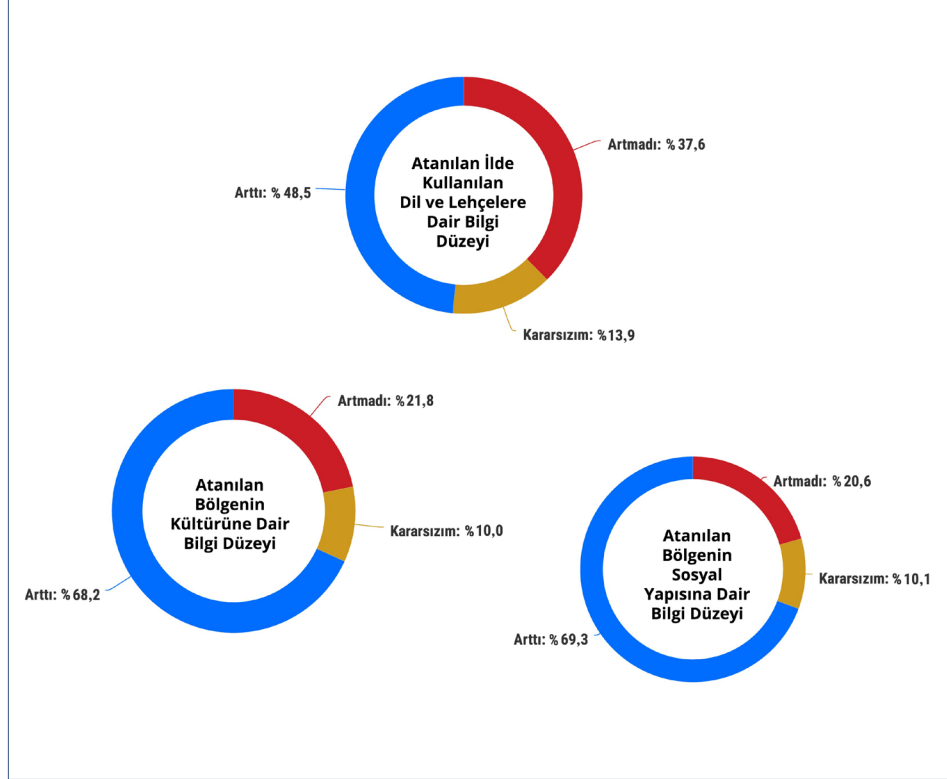
YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER SEMİNERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

MEB tarafından verilen özel öneme binaen aday öğretmenlik sürecinde yer alan seminerlerden birisi olan Yaşayan Diller ve Lehçeler semineri, bu bölümde daha detaylı olarak değerlendirilmektedir. Adaylar bu seminere diğer seminerlerden farklı olarak atandıkları illerde katılmışlardır. 30 saatlik seminer tüm aday öğretmenlere değil sadece Abazaca, Adigece, Arapça, Gürcüce, Kürtçe, Lazca, Zazaca ve benzeri dil ve lehçelerin yaygın olarak kullanıldığı bölgelerde görev yapacak aday öğretmenlere uygulanmıştır. Seminer sonucunda adayların bölgede yaygın kullanılan dil ve lehçeler, alfabe, selamlaşma, sayılar, saat ve zaman terimleri, yaygın kullanılan fiiller ve çeşitli terimleri (okul, aile, çevre, beden, sağlık, yiyecek, içecek vs.) temel düzeyde öğrenmesi beklenmiştir. Seminerin nihai amacı öğretmenlerin görev yapacakları yörenin sosyal yapısını anlamaları, öğrenci ve veliler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini sağlamaktır.

Araştırma kapsamında adaylara katıldıkları bu seminerin atandıkları ilde kullanılan dil ve lehçeler, kültür ve sosyal yapıya dair bilgi düzeylerine katkısı sorulmuştur. Bölge kültürü ve sosyal yapıya yönelik sorulara adayların üçte ikisi seminer sonunda bilgi düzeylerinin arttığı yönünde cevap verirken üçte biri kararsız kalmış veya bilgi düzeylerinin artmadığını ifade etmişlerdir. Atanılan ilde kullanılan dil ve lehçelere dair soruya ise adayların yaklaşık yarısı seminer sonunda “Bilgi düzeyim arttı” yanıtını verirken aday öğretmenlerin kalan yarısı ise “Bilgi düzeyim artmadı” veya “Kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir. (Şekil 16).

Mevcut analiz çerçevesinde seminerin öngörülen amaçları yerine getirmede mutlak olarak başarılı olup olmadığını tespit etmek mümkün değildir. Ancak görelî bir karşılaştırma yapıldığında seminerin kültür ve sosyal yapıya dair konularda temel bir bilgi birikimi sağladığı, dil ve lehçelere yönelik faaliyetlerin ise bu konuda daha yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında dil öğreniminin daha zor, daha fazla vakit ve uzmanlık gerektiren bir alan olması bulunmaktadır. Önümüzdeki adaylık eğitimi süreçlerinde bu seminere daha fazla vakit ayrılmak suretiyle eğitimcilerin bu konularda uzmanlaşmış kişiler arasından seçilmesi seminerin fayda derecesini artıracaktır.

ŞEKİL 16. YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER SEMİNERLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ



SÜRECİN AKTÖRLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ

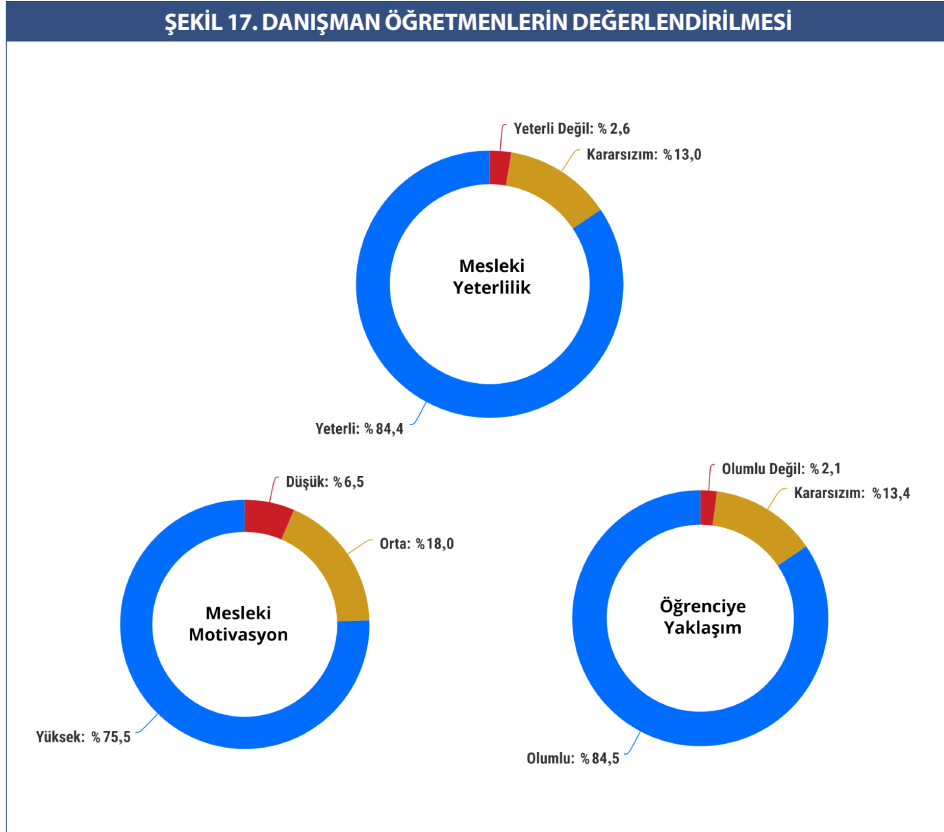
Bu bölümde adaylık sürecinin temel aktörleri olan danışman öğretmenler, adayların görev yaptıkları okulların yöneticileri ve MEB'in sorumlu birimleri olan İl ve İlçe Müdürlükleri ve bu müdürlüklerde görevli koordinatörlere dair aday öğretmenlerin değerlendirmeleri analiz edilmektedir.

DANIŞMAN ÖĞRETMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aday öğretmenlik sürecinin önemli bir aktörü kuşkusuz danışman öğretmendir. Aday öğretmenler adaylık eğitiminin birinci aşaması olan uygulama sürecini danışman öğretmen gözetiminde geçirmektedir. Bu süreçte danışman öğretmene verilen temel görevler; aday öğretmenin çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlamak, süreci izlemek, rehberlik etmek ve mesleki tecrübelerini aday öğretmene aktarmaktır. Danışman öğretmenler ilgili eğitim kurumu müdürü tarafından en az 10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenler arasından ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmen ile aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmektedir (MEB, 2016a).

Çalışma kapsamında aday öğretmenlerden danışmanlarını mesleki yeterlilik ve motivasyon, öğrenciye ve aday öğretmene yaklaşım ve adaylık sürecine bakışı

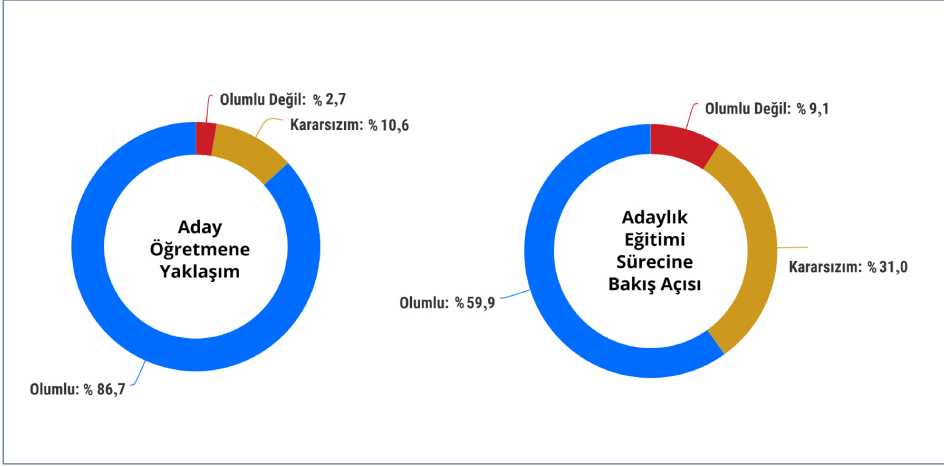
konularında değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre aday öğretmenlerin yüzde 84'ü danışmanlarını mesleki açıdan yeterli, yüzde 76'sı yüksek mesleki motivasyona sahip olarak değerlendirmiştir (Şekil 17).



Benzer bir şekilde adayların yaklaşık yüzde 85'i danışman öğretmenlerinin öğrencilere ve kendilerine karşı yaklaşımının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan aday öğretmenlerin sadece yüzde 60'ı danışman öğretmenin adaylık eğitimi sürecine bakış açısının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Kalan yüzde 40'lık kesim ise danışman öğretmenlerinin sürece bakış açısının olumsuz (yüzde 9) olduğunu veya bu konuda kararsız (yüzde 31) olduklarını ifade etmiştir (Şekil 18).

Ayrıca çalışma kapsamında aday öğretmenlere danışmanlarının adaylık sürecinde nasıl bir rol üstlendiği sorulmuştur. Üstlenilen role yönelik olarak aday öğretmenlerin yüzde 78'i danışmanlarının eğitim sürecinde etkin bir rol üstlendiğini ifade ederken kalan yüzde 22'lik kesim danışmanlarının süreçteki rolünü etkin değil (yüzde 4) olarak tanımlamış veya bu konuda kararsız (yüzde 18) olduğunu belirtmiştir.

ŞEKİL 18. DANIŞMAN ÖĞRETMENLERİN ADAYLARA VE ADAYLIK SÜRECİNE YAKLAŞIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ



Nicel verilere ek olarak yapılan derinlemesine görüşmelerde de aday öğretmenlerden danışman öğretmenlerine yönelik değerlendirme yapımları istenmiştir. Görüşülen aday öğretmenlerin pek çoğu olumlu görüş bildirmekle birlikte bazı sıkıntıları da dile getirmiştir. Öne çıkan sıkıntılardan bir tanesi danışman öğretmenlerle aday öğretmenler arasındaki yaş ve anlayış farklılığıdır. Görüşme yapılan ve adaylık eğitim sürecini İstanbul'da köklü okullardan bir tanesinde geçirmiş olan aday öğretmenlerden biri şu hususu dile getirmiştir:

Reddettiğimiz ama hala devam ettiğimiz eğitim sisteminin hepsi çok güzel öğretmenleri. (Gerçekten iyi olan) bir kişidir, iki kişidir. Çünkü öğretmenlerin yaşları bayağı ileride. Bambaşka bir gelenekle eğitim almışlar. Öğrenci ile diyalog kurmaları çok zor. Eğitim aldığım okulda biz bunu çok fazla gördük. Akıllı çocuklar. Bu çocuklar hocaları idare ediyorlar.

Ankara'da yapılan görüşmelerde ise aday öğretmenlerin birkaçı bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

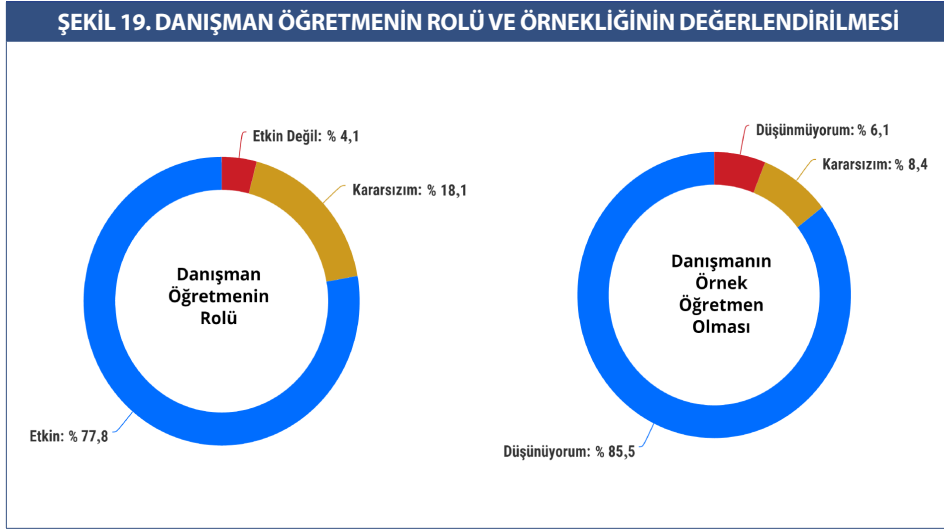
Şimdi bir geçiş süreci var, onlar için de zor. Bilmiyorlar, akıllı tahta kullanmayı bilmiyorlar. Çağa ayak uyduramıyorlar.

Siz yenisiniz, yeni bir şey uygulamak istiyorsunuz, sistem eski veya sistemdeki personel yeni değil.

Eskiyle yeni anlayışta tartışmalar var. Eski öğretmenlerin hepsinde bu sorun var. Yeni sisteme ayak uyduramıyorlar.

Bunlara ek olarak aday öğretmenlere hem anket hem de gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde danışman öğretmenlerinin örnek bir öğretmen olup olmadığı konusundaki fikirleri sorulmuştur. Ankete cevap veren adayların yüzde

86'sı danışmanlarının örnek bir öğretmen olduğunu ifade ederken yüzde 6'sı örnek bir öğretmen olmadığını ve kalan yüzde 8'si bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (Şekil 19).



Yüz yüze görüşmeler ise danışman öğretmenler konusunda daha olumsuz bir tabloyu işaret etmektedir. Görüşülen adayların önemli bir kısmı danışmanlarının insani niteliklerini övmüş ancak akademik olarak yetersiz veya çağın gerisinde olarak değerlendirmiştir. Danışman öğretmenin kendisi için iyi bir rehber olmadığını düşünen bir aday öğretmen bu durumu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Bence örnek bir danışman değildi ama tecrübesi fazlaydı. Çağa ayak uyduramıyordu. Anlatım konusunda, öğrenci merkezli eğitim öğrenciye konuyu vererek öğrenciye ders anlattırma değildir.

OKUL YÖNETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

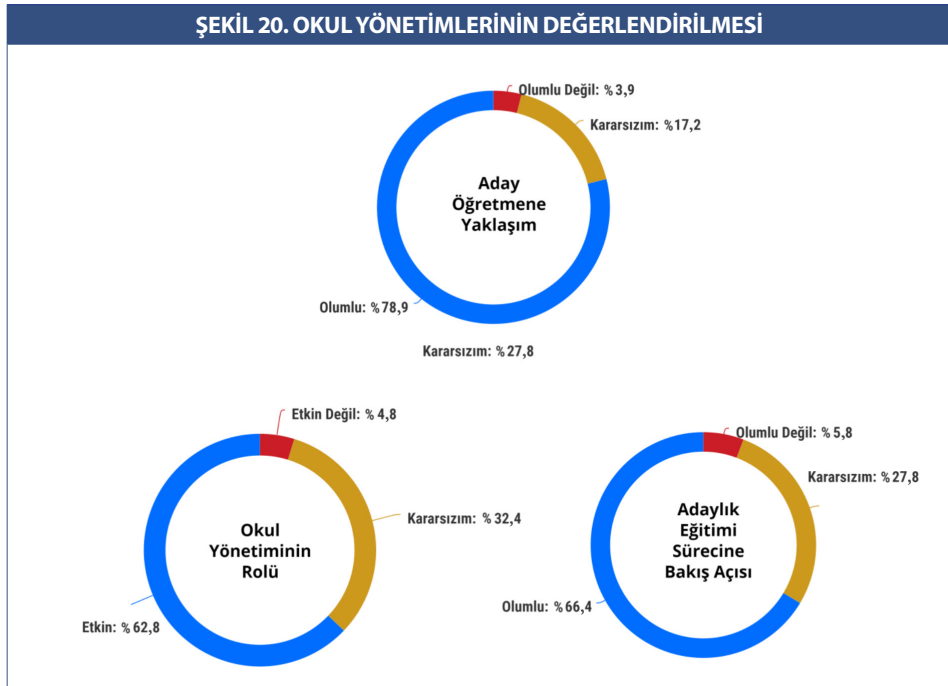
Adaylık eğitimi sürecinde adayın yetiştirme sürecinde görev aldığı okulun yönetimine de bazı görevler düşmektedir. Bu görevler adayların çalışma programının hazırlanması, ders izleme ve uygulama faaliyetlerinin takibinin yapılması, okul yönetiminin işleyişiyle ilgili izleme ve uygulama faaliyetlerinin yürütülmesi ve adayın ihtiyaç duyduğu konularda kendisine rehberlik edilmesidir.

Çalışma kapsamında aday öğretmenlerin görev yaptıkları okul yönetimini üstlenilen rol, aday öğretmen ve adaylık sürecine dair yaklaşım çerçevesinde değerlendirmeleri istenilmiştir. Okul yönetiminin üstlendiği rolü aday öğretmenlerin yüzde 63'ü etkin olarak tanımlarken kalanların yaklaşık yüzde 5'i etkin değil

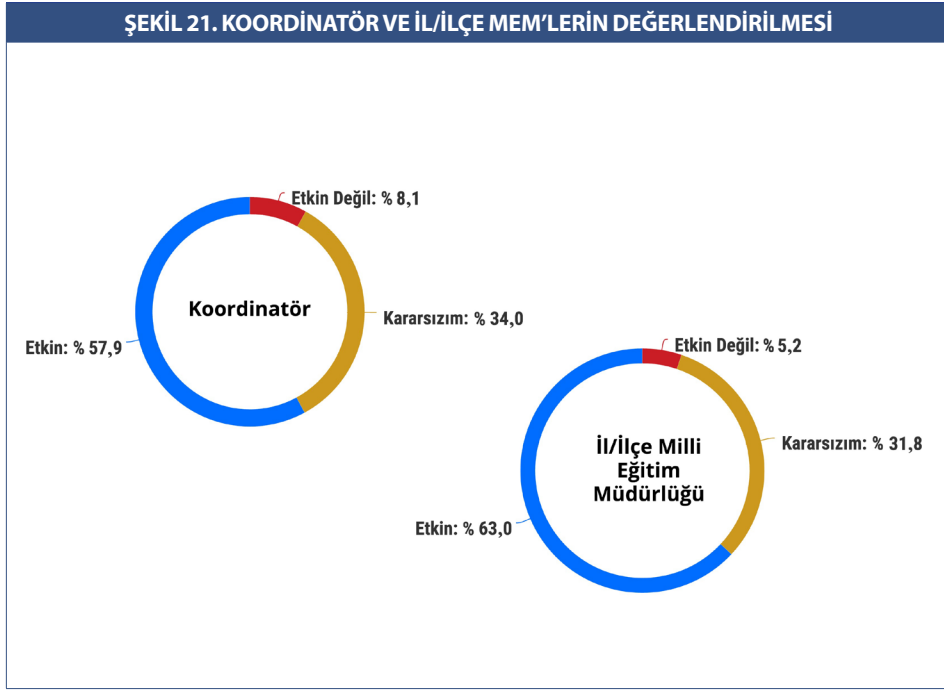
veya kararsız (yüzde 32) olarak tanımlamıştır. Öte yandan okul yönetiminin aday öğretmene yaklaşımı adayların yüzde 79'u tarafından olumlu olarak değerlendirirken yüzde 4'ü yaklaşımın olumsuz olduğunu ve yüzde 17'si de bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Okul yönetiminin adaylık sürecine bakış açısını ise adayların yüzde 66'sı olumlu, yüzde 6'sı olumlu değil olarak değerlendirmiş, yüzde 28'i ise kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 20). Çalışmanın sonuçları okul yönetiminin adaylık eğitimine bakış açısının istenildiği kadar olumlu olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun arkasında ilk defa uygulanan bu sürecin okul yönetimine getirdiği ilave külfetlerin olduğu düşünülmektedir.

KOORDİNATÖRLER VE İL/İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Süreçte İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan bir müdür yardımcısı veya şube müdürü koordinatör olarak belirlenmektedir. Koordinatörler aday öğretmenin yetiştirileceği eğitim kurumunu belirlemek, milli eğitim müdürlüklerinin yönetim ve işleyişi ile aday öğretmenin izleme çalışması yapmasını sağlamak, aday öğretmenin çalışma programını onaylamak ve okul dışı ziyaretlerin koordinasyonunu sağlamakla görevli kılınmıştır. Bu bölümde aday öğretmenin özel olarak koordinatörler, genel olarak ise adaylık sürecini geçirdikleri il/ilçe milli eğitim müdürlüğüne dair değerlendirmeleri incelenmektedir.



Çalışma kapsamında aday öğretmenlere koordinatör ve ilgili milli eğitim müdürlüğünün bu süreçte etkin bir rol üstlenip üstlenmediği sorulmuştur. Yaklaşık olarak her üç aday öğretmenden ikisi (yüzde 58 ve yüzde 63) bu birimlerin etkin bir rol üstlendiğini ifade ederken kalanların önemli bir kısmı bu konuda kararsız olduğunu (yüzde 34 ve yüzde 32) ve küçük bir kısmı da etkin bir rol üstlenilmediğini (yüzde 9 ve yüzde 5) belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız kalanların oldukça yüksek olması adayların hem koordinatör hem de il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin süreçteki rolleri konusunda yeterince bilgili olmadıklarını işaret etmektedir (Şekil 21).

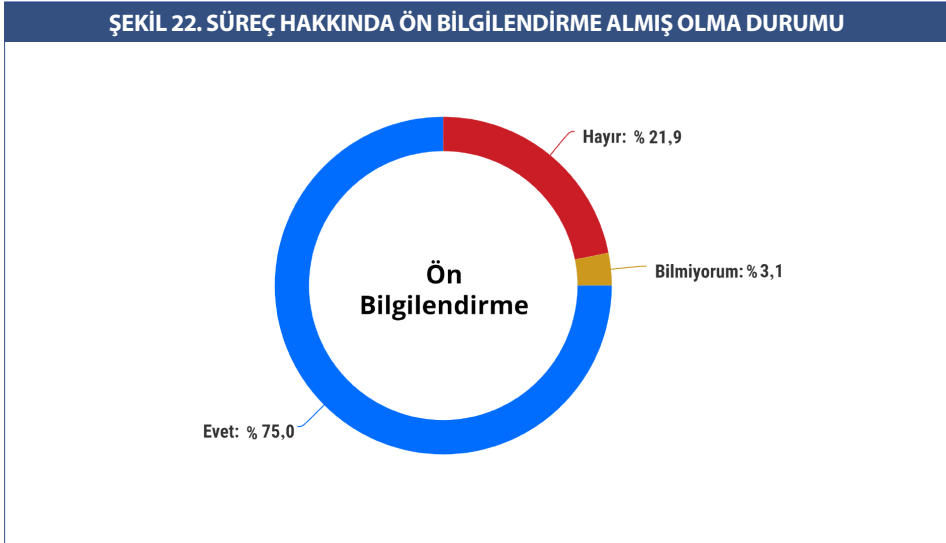


SÜRECİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖN BİLGİLENDİRME

Şubat 2016 atamasının ardından ataması yapılan öğretmenler için ilk kez uygulanan aday öğretmenlik eğitimi hakkında öğretmenlere ön bilgilendirme yapmak eğitimin etkinliği açısından önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü aday öğretmenlik süreci hakkında ön bilgilendirme yapıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte geri kalan dörtte birlik kesim aday öğretmenlik süreci ile ilgili herhangi bir ön bilgilendirme yapılmadığını ya da bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir (Şekil 22).

ŞEKİL 22. SÜREÇ HAKKINDA ÖN BİLGİLENDİRME ALMIŞ OLMA DURUMU



Ankara'da görüşme yapılan öğretmenler bilgilendirme süreci ile ilgili farklı görüşler belirtmiştir. Örneğin Ankara'da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olan bir görüşmeci süreçte sistematik bir şekilde bilgilendirildiklerini ifade etmiştir:

İlk başta bir bilgilendirme toplantısı yapıldı, daha öncesinde süreçle ilgili bir bil-
gimiz yoktu. Bu toplantı İl MEM tarafından düzenlendi. Bu iyiydi ayrıca Keçiören
İlçe de bu anlamda iyi çalıştı diğer ilçelere göre sanırım daha organizeydi. İlçe de
bu süreç başlamadan faaliyetlerini planladı ve o da bir bilgilendirme yaptı. İlk uy-
gulama olduğu için ama onların da bilmediği çok şey vardı. Genel bir bilgilendirme
yaptılar ama onların da cevaplayamadığı şeyler vardı.

Bununla birlikte yine Ankara'da İHL meslek dersleri öğretmeni bir diğer gö-
rüşmeci ön bilgilendirme sürecinin bir hayli zayıf olduğuna dikkat çekmiştir:

Çok fazla bilgi yoktu açıkçası. Hep genelde kulaktan dolma şeylerle öğrendik, Face-
book'ta gruplarda birileri öğreniyordu, oralardan öğrendik biz de. Çok fazla detaylı
olarak bilgilendirme almadık ama adaylığımızı geçireceğimiz okullara geldiğimiz-
de, bizim danışman hocalarımız zaten seminer filan almıştı bizimle ilgili işleyiş
hakkında. Onlardan biz de bilgi aldık.

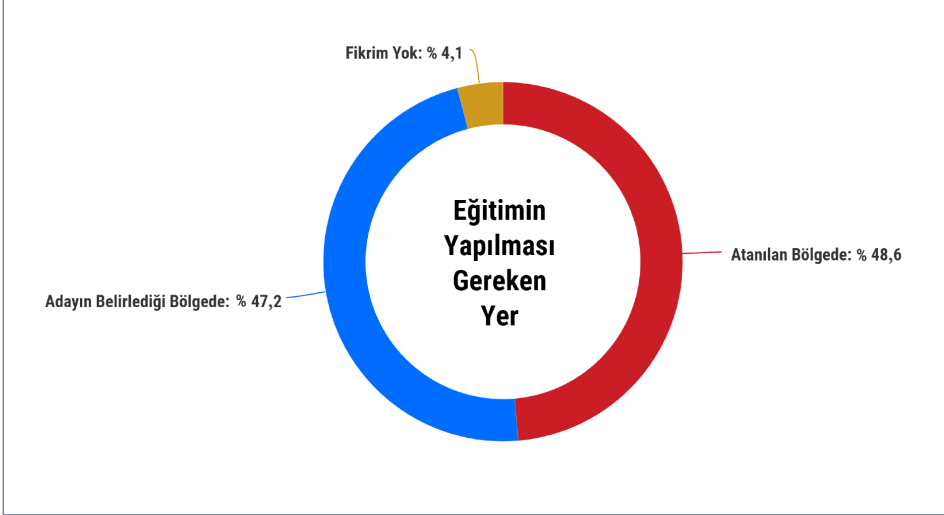
ADAYLIK EĞİTİMİNİN YAPILDIĞI YER, SÜRE VE KAPSAMI

Aday öğretmenlik eğitiminin en kritik unsurlarından biri aday öğretmenlerin eğitimlerini atandıkları yerleşim yerinden ziyade yaşadıkları yerde almalarıydı. Bakanlık bu uygulamayı özellikle genç öğretmenlerin daha rahat bir aday öğ-
retmenlik süreci geçirmesi hedefi ile yaptığını belirtmiştir. Araştırmaya katı-
lan öğretmenler ise bu konuda fikir ayrılığına düşmüştür. Yaklaşık olarak yarısı
uygulamanın faydalı olduğunu düşünürken diğer yarısı sürecin atanan bölge-
de yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir (Şekil 23). Zaten Bakanlık da sözleşme-
li öğretmenlik sürecine geçilmesi ile birlikte aday öğretmenlik eğitiminin hiz-
met başında atanan yerleşim yerinde yapılması noktasında nihai kararını
vermiştir.

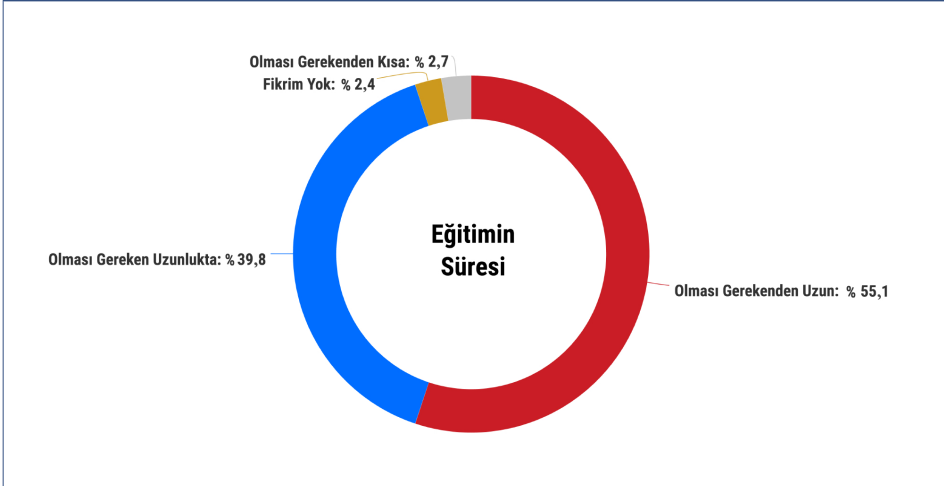
Aday öğretmenlik eğitimi yaklaşık altı aylık bir süreci kapsamaktadır. Mart
ayında başlayan eğitimler Ağustos ayı ortalarında sona ermiştir. Araştırmaya katı-
lan aday öğretmenlerin yarısından fazlası aday öğretmenlik sürecinin olması gere-
kenden daha uzun olduğunu ifade etmişlerdir (Şekil 24).

Bu durumun ortaya çıkmasında özellikle yaz döneminin, öğrencilerin okul-
larda olduğu bahar dönemine nazaran daha verimsiz geçmesi ile ilgili olduğu ifa-
de edilebilir. O nedenle görüşme yapılan öğretmenler de yaz döneminin yeterince
etkili olmadığını belirtmişlerdir. Ankara'da görüşme yapılan aday Biyoloji öğret-
meni süreye ilişkin eleştirilerini şöyle dile getirmiştir:

ŞEKİL 23. EĞİTİMİN YAPILMASI GEREKEN YERİN DEĞERLENDİRİLMESİ



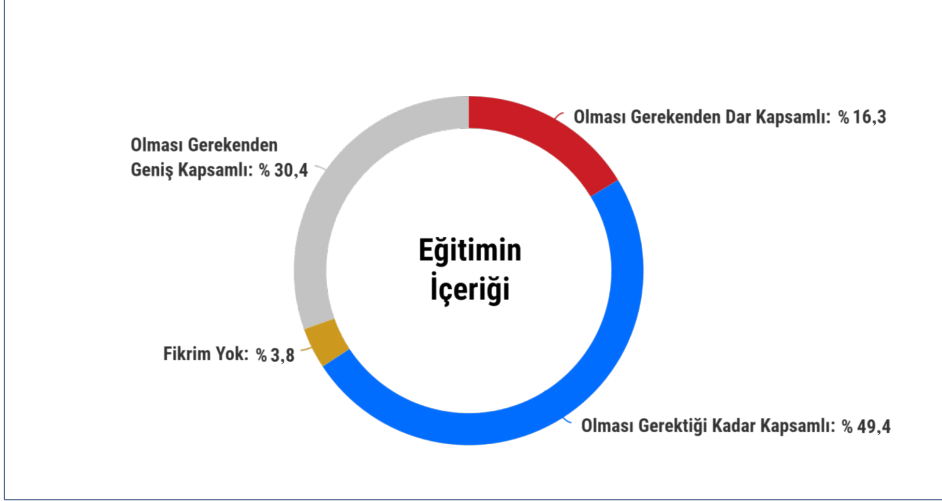
ŞEKİL 24. EĞİTİMİN SÜRESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ



Biz altı ay boşuna maaş aldık. Sınıf yönetimi dışında çok bir fayda almadım. Süre çok fazla olduğu için faydası azaldı. Gittiğimiz okulda da yapılabilirdi. Haftanın birkaç günü danışman öğretmenle derse girilebilirdi.

Aday öğretmenlik eğitiminin içeriğinde okul içi eğitim süreçlerinden okul dışı kurum ziyaretlerine farklı birçok modül vardır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlere okul içi ve okul dışı faaliyetlerden oluşan bu süreçte eğitimin içeriğini nasıl buldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı eğitimin içeriğini gerektiği düzeyde kapsamlı bulmuştur. Bununla birlikte yüzde 30'u olması gereken geniş kapsamlı, yüzde 16'sı ise olması gerekenden dar kapsamlı bulmuşlardır (Şekil 25).

ŞEKİL 25. EĞİTİMİN İÇERİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ



Ortaya çıkan tabloda öğretmenlerin yarısı mevcut kapsamdan memnunken diğer yarısı uzunluk ya da kısalık gerekçesi ile memnun değildir. Dolayısıyla bu konunun üzerinde durulması gerekmektedir. Kapsamı uzun bulanların genellikle odaklandıkları husus yaz tatili döneminde verimli geçirilmediğini düşündükleri süreçtir. Kısa bulduklarını ifade eden öğretmenler ise özellikle sınıf içi eğitimin daha uzun ve detaylı olabileceğini düşünmektedir.

ADAYLIK EĞİTİMİ SÜRESİNCE DOLDURULAN FORMLAR

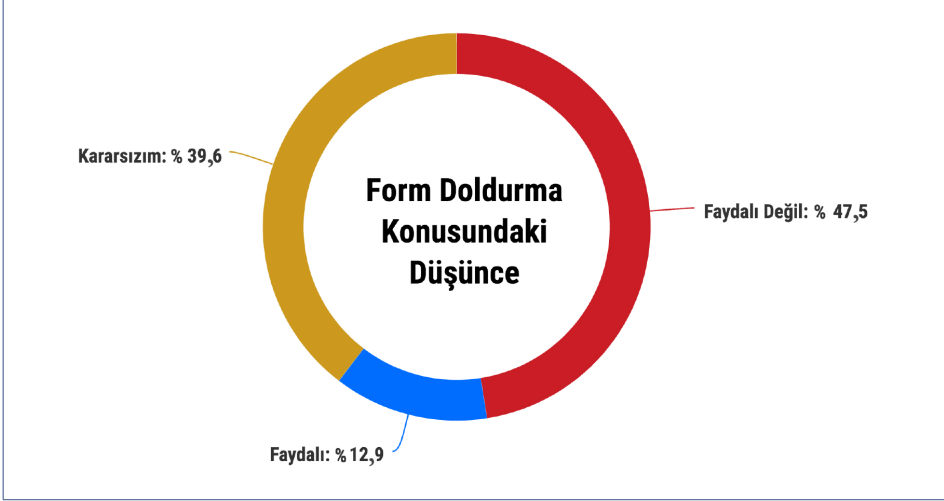
Aday öğretmenlik eğitimi sürecinde aday öğretmenler ve danışmanlarından yapılan faaliyetlerle ilgili formlar doldurulması talep edilmektedir. Bu formlar adayların değerlendirme dosyalarında toplanmaktadır. Günde yaklaşık 2-3 form doldurulduğu düşünüldüğünde dosyalarda yüzlerce form birikmektedir. Araştırmada aday öğretmenler tarafından süreçle ilgili en çok şikayet form doldurma uygulamasıyla ilgili olarak gelmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısı form doldurmanın faydasız olduğunu, yaklaşık yüzde 40'ı bu konuda kararsız kaldığını ve neredeyse yüzde 13'ü de fayda sağlandığını söylemiştir (Şekil 26).

Yüz yüze mülakat yapan öğretmenlerin de sıklıkla dile getirdiği husus formlar olmuştur. Diyarbakır'da görüşme yapılan öğretmenler formlarla ilgili yaşadıkları sorunları şöyle dile getirmiştir:

Toplam 250 form doldurduk hocam. Danışman öğretmenle birlikte 253 oldu galiba.

Çok güç. Her ders saatinde bir tane yazmanız gerekiyor. Aslında programa bakıyorsunuz aynı. Girdiğimiz sınıf seviyesi aynı. Şimdi üç saat peşi peşine aynı dersi aynı konuyu işleyerek aynı seviyedeki öğrencilere giriyorsunuz. Ders planlarını birleş-

ŞEKİL 26. FORM DOLDURMA FAALİYETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ



tirerek yapmak biraz tasarruf ettirir. Ama gözlem formlarını yazarken işlem aynı, araç-gereç aynı her birine tekrar tekrar aynı şeyi yazıyorsunuz. Sadece sınıfın ismi değişiyor. Hepsini tekrar yazıyoruz.

Formların hazırlanmasında zamanla tekrara düşüldüğü ve ciddi bir kağıt israfı olduğunu İstanbul'da görüşme yapılan bir resim öğretmeni de şöyle dile getirmiştir:

Form doldurma bir süre sonra kopyala-yapıştır ve tekrara düşüyor, kağıt israfı resmen. Mesela bizim İngilizce dersleri blok derstir. Bilmiyorduk mesela ayrı ayrı iki derse de dolduruyorduk, sonradan danışmanımız dedi blok derste tek form doldurabiliriz.

Ankara'da görüşme yapılan bir aday öğretmen de formların doldurulmasında gerçekçi değerlendirmelerin yapılmadığına dikkat çekmiştir:

Form doldururken hem bir şey yazabilmek hem de aday öğretmene hoş görünmek adına danışmanın kullanmadığı teknikler yazıldı. Formlar benim danışmanıma ve danışmanımın bana övgüleriyle doldu.

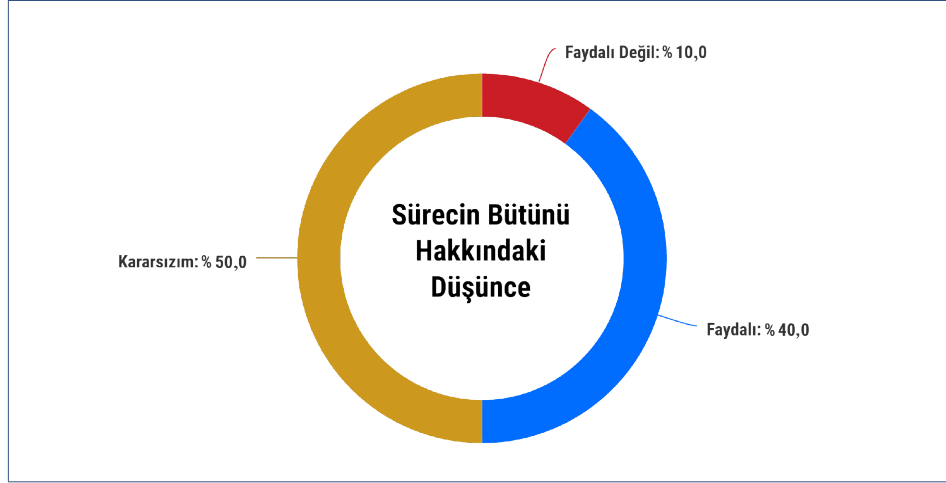
Aday öğretmenlerin şikayetleri değerlendirildiğinde öncelikle formların sayılarının çok fazla olduğu görülmektedir. İkinci husus ise formların doldurulma sürecinde danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki etkileşimin oldukça belirleyici olduğudur. İstanbul'da görüşme yapılan bir Kimya öğretmeni bu süreci daha olumlu geçiren bir aday öğretmen olarak şunları ifade etmiştir:

Evet, formların doldurulmasının ardından danışmanım benimle tecrübelerini paylaştı, şurayı şöyle yaptın ama böyle olsa daha iyi olur dedi. Bu benim için faydalı oldu. Ne olursa olsun danışman hocamın tecrübesi var, bu yüzden onun söylediği her şey benim için çok kıymetli.

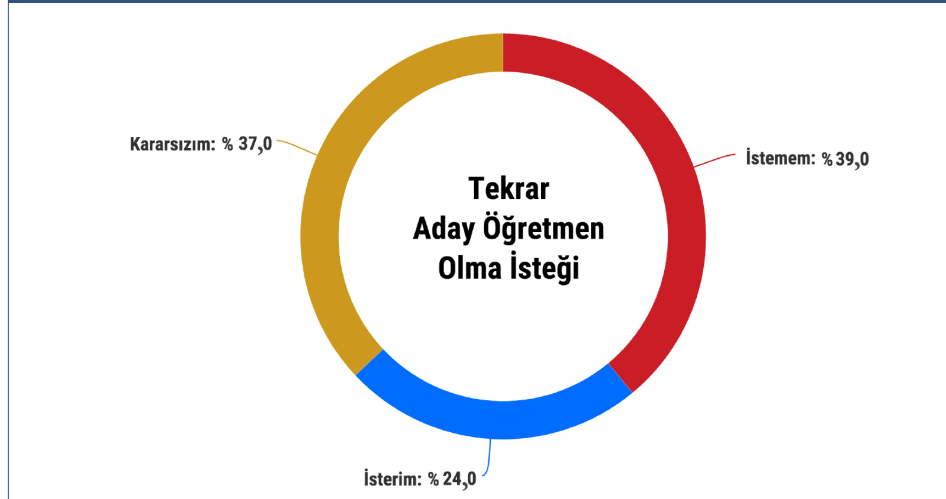
ADAYLIK EĞİTİM SÜRECİNE BAKIŞ

Araştırmaya katılan öğretmenlere adaylık hakkında genel değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yüzde 40'ı süreci faydalı bulmuş, yüzde 10'u faydalı olmadığını ve yüzde 50'si de süreci değerlendirme noktasında kararsız kaldığını ifade etmiştir (Şekil 27). Sonuç olarak süreçle ilgili aday öğretmenler nezdinde olumlu bir tablonun var olduğu söylenemez. Özellikle öğretmenlerin yarısının da kararsız olduğunu ifade etmesi, süreçte hedeflenenlerin öğretmenlere doğru anlatılamadığı ya da bu konuda MEB ve öğretmenler arasında bir iletişimsizliğin söz konusu olduğuna işaret etmektedir.

ŞEKİL 27. SÜRECİN BÜTÜNÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

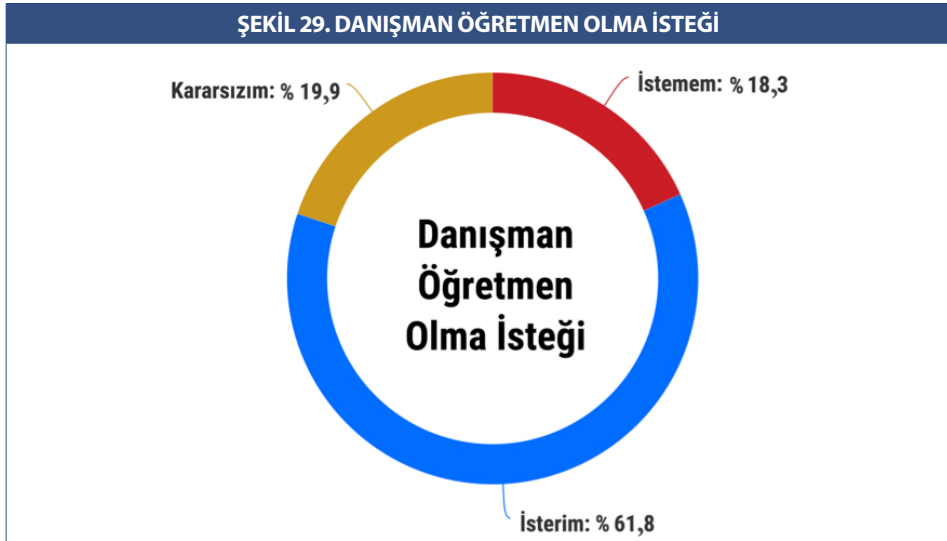


ŞEKİL 28. TEKRAR ADAY ÖĞRETMEN OLMA İSTEĞİ



Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan diğer bir soru da ilk atandıkları güne dönmeleri durumunda aday öğretmenlik eğitimi sürecinden tekrar geçmek isteyip istemeyecekleridir. Öğretmenlerin sadece yüzde 24'ü bu eğitimi yeniden almak istediklerini belirtmiş, yüzde 39'u istemediğini ve yüzde 37'si de kararsız olduğunu ifade etmiştir. Ortaya çıkan tabloda genel olarak aday öğretmenlik sürecine karşı bir memnuniyetsizliğin olduğu açıktır. Bu memnuniyetsizliğin yaşanmasındaki temel nedenin ise yaz tatili sürecindeki eğitimlerin etkin olmaması, atandıkları yerde eğitim almamaları ve yoğun dokümantasyon süreçleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu hususlar Şekil 28'de tartışılmaktadır.

Danışman öğretmenlik, aday öğretmenlik sürecinde deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlere rehberlik ettiği ve yaklaşık 4 ay boyunca karşılıklı etkileşimde oldukları uygulamadır. Süreç boyunca aday öğretmenler mesleki gelişim süreçleri konusunda en fazla geri bildirimleri ve yönlendirmeleri danışman öğretmenler aracılığıyla almaktadır. Danışman öğretmenler en az 10 yıl deneyim sahibi öğretmenlerden gönüllülük esasına göre seçilmektedir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlere mesleki deneyimlerini zamanla artırmaları durumunda gönüllü olarak genç öğretmenlere danışmanlık yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yüzde 62'si danışman öğretmen olmak istediğini, yüzde 18'i istemediğini ve yaklaşık yüzde 20'si ise kararsız olduğunu belirtmiştir (Şekil 29).



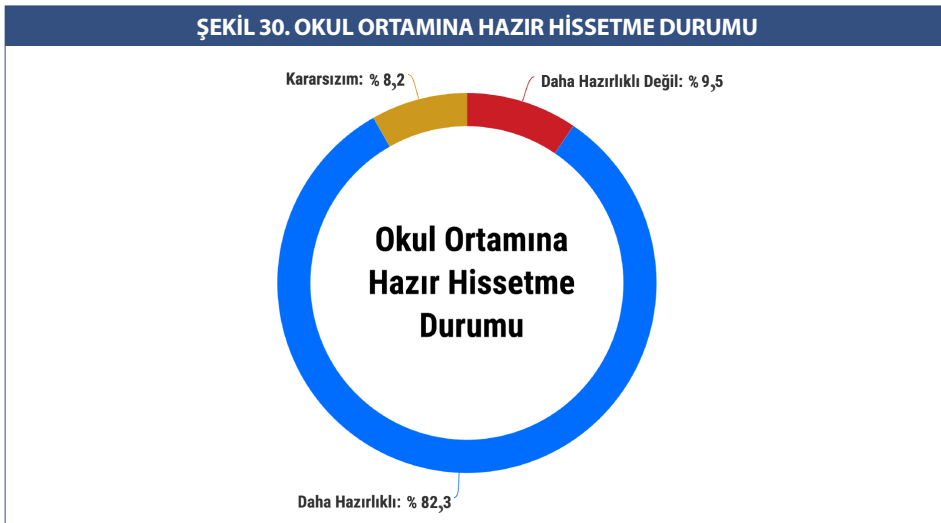
Ortaya çıkan tabloda aday öğretmenlerin düşüncelerinde temel belirleyicinin aday öğretmenler ile danışman öğretmenler arasındaki ilişki olduğu görülmektedir. Danışman öğretmen olmak isteyen grubun, istemeyen ya da kararsız

olduğunu belirten gruba göre adaylık eğitim sürecinde danışman öğretmeni ile daha etkin ve sağlıklı iletişim kurduğu çıkarsaması yapılmıştır. Örneğin Diyarbakır'da görüşme yapılan Görsel Sanatlar öğretmeni danışman öğretmeni ile olan ilişkisini olumsuzlayarak anlatmıştır:

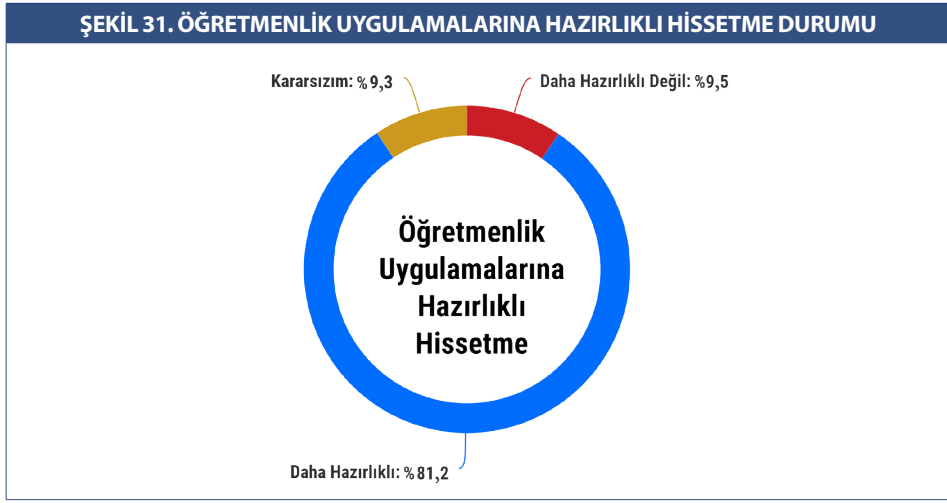
Biraz sorumsuz bir danışmanım vardı. Mesela “Günlük plan yapılacak öğretmenin” diyordum. “Yok ya kim bakacak onlara” diyordu. “Formları şöyle doldurmanız gerekiyor.” “Ya zaten bakılmayacak onlara, araçtır” diyor “Boşver”. Yani ne söylüyorsam “Zaten bakılmayacak, doldur geç”. En son okul kapanırken formları benim üstüme verdi. “Hadi kendine iyi bak” dedi. Şu an formları ben doldurmak zorundayım.

SÜRECİN ÇIKTILARI

Aday öğretmenlik eğitimi öğretmenlerin hizmete başlamadan önce hazır olma durumlarını artırmayı hedefleyen bir uygulamadır. Bu anlamda öğretmenin okul atmosferi ve sınıf içi süreçlere uyumunu da destekleyici bir role sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlere aldıkları aday öğretmenlik eğitimi neticesinde kendilerini okul ortamına hazır hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yüzde 80'den fazlası eğitim sonucunda kendilerini okul ortamına hazır hissettiklerini belirtmiştir. Yaklaşık yüzde 10'u kendisini daha hazırlıklı hissetmediğini ifade etmiş ve yüzde 8'i ise kararsız olduğunu söylemiştir (Şekil 30). Sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleki olarak kendilerini okul ortamına hazır hissettiği ifade edilebilir. Ancak daha hazırlıklı hissetmediğini ifade eden yaklaşık 1.700 öğretmenin neden bu şekilde hissettiği konusunda detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Yüz yüze görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden de aday öğretmenlik sürecinin okul ortamına hazır olma konusunda olumsuz bir etkisi olduğunu belirten biri olmamıştır.



Benzer şekilde öğretmenlik uygulamaları konusunda da araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 81'i aldıkları eğitimler neticesinde kendilerini daha hazırlıklı hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yüzde 9'u daha hazırlıklı hissetmediğini belirtirken yine yüzde 9'u kararsız olduklarını ifade etmiştir (Şekil 31). Yüz yüze görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını öğretmenlik uygulamaları konusunda aday öğretmenlik eğitiminin faydalı olduğunu ifade etmiş ancak daha etkili olması için birtakım öneriler getirmişlerdir. Burada en önemli husus aday öğretmenlik eğitiminin alan bazlı planlanmamış olmasıdır.



Yüz yüze görüşme yapılan öğretmenler en azından temel alanlarda (Matematik, Fen, Türkçe, Yabancı Dil vb.) aday öğretmenlik eğitimlerinin alana göre adapte edilmesi, daha önce öğretmenlik tecrübesi olanlara da özel bir uygulama yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ankara'da görüşme yapılan bir aday öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

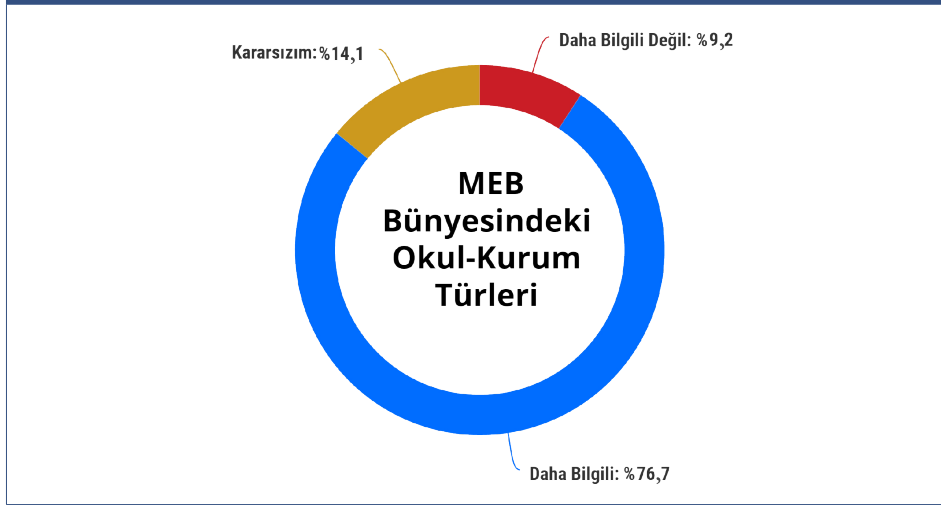
Branşa ve kişiye özel program olmalı. Yeterince staj yapan adaylarda (sınıf öğretmenleri) uygulama kısmı daha az ya da hiç olmayabilir. Özel okul tecrübesi olan adaylarda da benzer bir yaklaşım olmalı.

Diyarbakır'da görüşme yapılan bir aday rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni bir aday bu alanla ilgili daha özel bir uygulamaya gidilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

Mesela branş ve sınıf öğretmenlerinin üç saat uygulamalı dersleri var. Üç saat hazırlık dersleri var. Bizde öyle bir şey yok hocam. Ders programımız bile yok. Derslere girmemiz gerekmiyor. Biz hocalardan rica ederek giriyorduk derslere. Bizzat kendi başımıza hani danışman öğretmenimizle birlikte adeta sistemden kopuk bir şey yaptık. Rehberlik servisinde görüşme-izleme diye uygulama yaptık mesela.

Aday öğretmenlik sürecinde öğretmenler MEB'le ilgili bütün kurumlarla ilgili bilgilendirilmiş ve bu kurumlara ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonucunda da öğretmenlerden bu kurumlarla ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlere MEB'e bağlı okul ve kurumlar konusunda eğitim sonrası durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin yüzde 76'sı bu kurumlar hakkında artık daha bilgili olduklarını söylemiştir (Şekil 32). Ankara'da görüşme yapılan öğretmenlerden biri bu sürecin sağladığı katkıyı şöyle açıklamıştır:

ŞEKİL 32. MEB BÜNYESİNDEKİ OKUL-KURUM TÜRLERİ HAKKINDA BİLGİLİ OLMA DURUMU



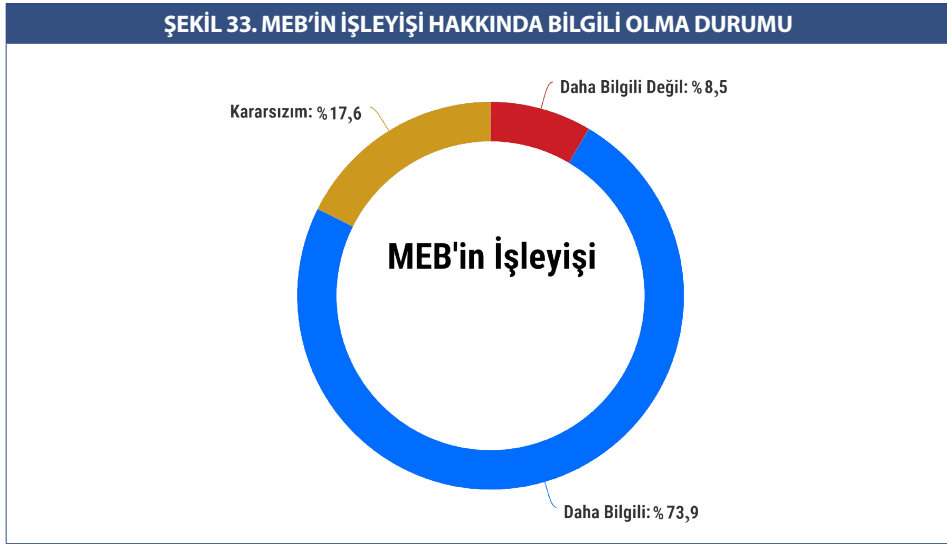
Sanırım hangi kurumlara gidileceğini ilçe belirledi; Keçiören İlçe MEM. Keçiören'deki bütün aday öğretmenleri mesela 8 gruba bölmüşlerdi. Açık konuşayım, net konuşayım; çok da güzel de düzenlemişlerdi. Mesela Pursaklar'da vs. de arkadaşlarım vardı, onların nereye gidecekleri belli olmuyordu. Ama bizim senenin başından itibaren nereye gideceğimiz, hangi gruba hangi saatte, hangi okul müdürüyle gideceğimiz belirlenmişti. Evet, bilgimin arttığını düşünüyorum mesela ilçe MEM, Kaymakamlık ziyaretlerinde oralarda bölüm bölüm gezdirildi. Mesela bir öğretmen olarak ilçe MEM'de Mal Müdürlüğüyle işiniz olduğunda ne gibi işleri oraya getirirsiniz gibisinden baya bir bilgi sahibi olduk.

Diyarbakır'da görüşme yapılan genç öğretmenlerden biri farklı okul tipleri görmenin kendisi açısından faydalarını şu şekilde ifade etmiştir:

Evet hocam. Ben şunu çok rahat söyleyebilirim. Bence bu uygulama ile farklı okulların olması çok daha iyiydi. Yani adayların farklı okulları görmüş olması daha da büyük bir avantajdı. Bir aday düşünün hiç öğrenci görmemiş, sınıfa girecek bu sınıfta adaylığını yapacak ve 6 ay sonra bu sınıfta devam edecek. Tecrübesizlik olacak. İşte ilk dersimde şu heyecanı yaşadım. Sesim çatlıyordu. Yazmaya çalışırken yazı-

mın ne kadar kötü olduğunu fark ettim gibi. Hatta bırakın tahtadaki yazdıklarını öğrenci değil ben bile okuyamadığım oldu. Bütün bunları değerlendirdiğimizde adayların danışman eşliğinde sınıflara girmesi bence çok iyi bir uygulama oldu.

MEB'in kurumsal işleyiş yapısı diğer birçok bakanlıkla kıyaslandığında daha karmaşık bulunabilir. İnsan kaynağı ve bağlı kurum ve kuruluş sayısının fazla olması bu karmaşıklığı daha da artırmaktadır. Dolayısıyla aday öğretmenlik sürecinde MEB'in işleyişi ile ilgili eğitim verilmesi oldukça önemli olmuştur. Bu nedenle de öğretmenlerin çoğunluğu (yüzde 73) halihazırda eğitimler sonrasında Bakanlığın işleyişi ile ilgili kendini daha hazırlıklı hissettiğini belirtmiştir. Yüzde 8,5'i daha bilgisiz, yüzde 17,6'sı ise daha kararsız olduğunu ifade etmiştir (Şekil 33).



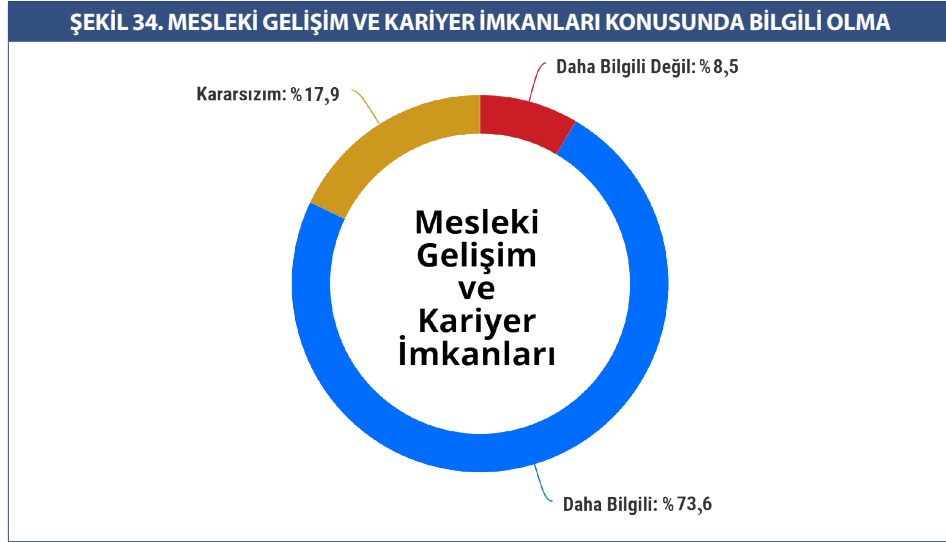
Ankara'da görüşme yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni özellikle mevzuat konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir:

O mevzuat, 657 vs. kısmında hiç bilgili hissetmiyorum çünkü en kötü geçen eğitimlerden biriydi bu. Gerçi biraz da insanın ihtiyaç hissettiği zaman öğrenebileceği şeyler bunlar. Yani çok bunalmış, artık yaz sıcakta bir salona tıkmış insanlar haliyle bunları çok dinlemediler, dinlemedik yani.

Sonuç olarak daha bilgisiz ve kararsız olduklarını belirtenlerle ilgili birtakım telafi çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu tip çalışmalar okul yöneticisi yetiştirme süreçlerine de katkı sağlayacaktır. Bu anlamda örneğin kanun ve yönetmeliklerle ilgili öğretmenlere bilgilendirici pratik kartlar hazırlanabilir.

Aday öğretmenlik eğitim sürecinin temel amaçlarından biri genç öğretmenleri mesleki gelişim ve kariyer imkanları konusunda bilgilendirme ve güçlendir-

medir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yüzde 73,6'sı bu konuda kendilerini daha bilgili görürken ilginç bir şekilde yüzde 8,5'i daha bilgisiz ve yaklaşık yüzde 18'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir (Şekil 34). Ortaya çıkan tabloda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki gelişimleri noktasında aday öğretmenlik eğitiminden daha bilgili ayrıldığı söylenebilir.



Diyarbakır'da görüşme yapılan Sosyal Bilgiler öğretmeni aday mesleki gelişimi noktasında sürecin kendisi için çok olumlu olduğunu söylemiş ve şöyle devam etmiştir:

Sınıf yönetimi alanında inanılmaz derecede katkısı oldu hocam. Eğitim olmadan sınıfı elbette yönetebilirdim ama bu muhtemelen 3-4 ayımı alırdı. Şimdi sınıfıma daha fazla öz güvenle gireceğim.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye tarihinde ilk kez mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere yönelik “Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi” adında kapsamlı bir işe başlama eğitimi 2016 yılında hayata geçirilmiştir. Önceki yıllarda tanımlanan adaylık sürecinde mesleğe başlayan öğretmenler ilk yıllarını formalite gereği aday öğretmen olarak geçirmekte ve bu süreçte herhangi bir eğitim programı veya danışmanlık hizmetinden yararlanmamaktaydı. 2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme eğitimleriyle birlikte aday öğretmenlik süreci daha anlamlı bir hale gelmiş ve mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşayacakları zorlukları aşmaları için destek sunulmuştur. Uygulama, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları göz önünde bulundurulduğunda son yılların en önemli adımlarından biri olarak değerlendirilebilir. Dünya’da da yeni mesleğe başlayan öğretmenlere yönelik bu tür programlar, bilhassa eğitim başarısı yüksek ülkelerde (Singapur, Finlandiya, Güney Kore, İsrail vs.) de etkin bir şekilde uygulanmaktadır ve bu programlar için hatırı sayılır bir bütçe ayrılmaktadır. Dünya örneklerindeki dikkat çekici husus işe başlama eğitimleriyle ilgili olarak sürecin başı ve sonunda izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasıdır.

Bu çalışma da MEB tarafından ilk kez uygulamaya konulan “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” adındaki işe başlama eğitiminin izleme ve değerlendirmesini ortaya koymaktadır. Çalışmada bu eğitim sürecinden geçen Türkiye’nin bütün illerinden 17 bin 619 aday öğretmene yapılan anket ve Ankara, İstanbul ve Diyarbakır’da yüz yüze derinlemesine görüşme yapılan 39 aday öğretmen, 3 koordina-

tör ve 1 okul yöneticisiyle izleme ve değerlendirme çalışması tamamlanmıştır. Anket ve yüz yüze görüşme bulgularına göre öğretmenlerin yarıdan fazlası bu eğitimi mesleğe hazırlık ve mesleki gelişim bağlamında olumlu değerlendirmiştir. Ancak öğretmenlerin hemen hepsi bu eğitim sürecinin daha etkili yapılabileceğini ifade etmiş ve en çok şikayetçi oldukları husus ise eğitim sürecinde doldurmak zorunda oldukları ve sayısı 200'ü geçen formlar olmuştur. Öğretmenler ayrıca kendilerine danışmanlık yapan öğretmenlerin seçimi ve değerlendirilmesi noktasında da gerek MEB gerekse İl MEM'lerden daha titiz olmalarını talep etmişlerdir.

Çalışma neticesinde araştırmacıların gözlemleri, öğretmen anketleri, Bakanlık yetkilileri, İl MEM temsilcileri ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ışığında Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme sürecinin aşağıdaki öneriler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi bu eğitimin etkinliği açısından büyük önem arz etmektedir:

EĞİTİM SÜRECİ

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hazır bulunma hallerini tespit etmeye yönelik alanları ve sınıf içi yönetim becerilerini içeren bir ön değerlendirme sınavının yapılması
- Yapılan sınavla her öğretmenin alan bilgisi ve sınıf içi yönetim becerilerindeki mevcut durum dikkate alınarak kişiye özel bir aday öğretmen yetiştirme modelinin uygulanması
- 1 yıl olarak tanımlanan işe başlama eğitimlerinin programın etkinliği dikkate alınarak ilk 4 yıl için tasarlanması
- Eğitim programının her yıl için güncellenmesi
- Eğitim programlarının her il özelinde hazırlanması ve Bakanlık tarafından bu programların akredite edilmesi
- Eğitimin uzunluğunun yerel coğrafi ve iklim şartları dikkate alınarak belirlenmesi
- Eğitim sürecinde aday öğretmenlerden izlenmesi beklenen filmler ve okunması talep edilen kitaplarla ilgili her yıl güncelleme yapılması
- Filmlerin ve okunan kitapların sınıf içi uygulamalara daha etkin yansıtılması için sinemacı ve edebiyatçılarla aday öğretmenlerin bir araya getirileceği platformların oluşturulması
- Aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde STK'lar, üniversiteler ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarından dış değerlendirmecilerin yer alması
- Eğitim sürecinde doldurulan formların sayısının azaltılması ve bu formların MEB'in online sistemleri aracılığıyla doldurulması

- Aday öğretmenlik eğitiminin izleme değerlendirme çalışmaları kapsamında etki analizini yapacak araştırmaların desteklenmesi. Örneğin 2020 yılında işe başlama eğitiminin eğitime kalitede etkilerini ölçecek bir çalışmanın tasarlanması
- Özellikle dezavantajlı bölgelerde mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için yapılacak eğitimin diğer bölgelerden farklılaştırılarak hazırlanması. Örneğin bulundukları yerleşim birimi ve mesleğe başladıkları okulun dirençlilik düzeyiyle ilgili bir eğitimden geçirilmeleri
- Bulundukları yerleşim biriminde danışman öğretmenlik yapabilecek düzeyde mesleki deneyime sahip olmayan aday öğretmenler için çevre illerden deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlerle buluşmaları ve eğitim sürecine dahil edilmeleri
- Eğitim sürecinde OECD, Dünya Bankası, UNICEF ve OIC gibi uluslararası örgütlerin yapmış olduğu faaliyetler, araştırmalar ve projelerle ilgili daha etkili eğitimlerin verilmesi
- Benzer şekilde Türkiye’de ve dünyada eğitim alanında uzmanlaşmış sivil inisiyatiflerle ilgili eğitimlerin yapılması
- Eğitim süreci boyunca mesleki duruşu güçlü, takım çalışması ve yöneticilik becerileri ile öne çıkan öğretmenlerin belirlenerek mesleklerinin ilerleyen yıllarında bu öğretmenlere özel eğitim programlarının geliştirilmesi ve okul yöneticilerinin belirlenmesinde bu süreçten geçmiş öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanması

DANIŞMAN ÖĞRETMENLER

- Danışman öğretmenlerde aranan 10 yıllık hizmet süresi şartının daha aşağı çekilerek dünya örneklerine benzer şekilde minimum 5 yıla indirilmesi
- Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle buluşmadan önce etkili bir eğitmen eğitiminden geçirilmesi
- Danışman öğretmenlere yönelik olarak uzun vadede teşvik edici (kıdem, ücretlendirme vs.) mekanizmaların geliştirilmesi
- Danışman öğretmenin eğitim sürecinde etkinliğini ölçmek için aday öğretmen tarafından doldurulan değerlendirme formlarının daha işlevsel hale getirilmesi ve sadece eğitimin sonunda değil eğitim süreci içerisinde belirli aralıklarla danışman öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerin alınması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ

- Aday öğretmenlerin yerleşim birimine uyumu için gerçekleştirilen kurum ziyaretlerinin çeşitlendirilmesi. Örneğin sivil toplum kuruluşlarına ziyaretler yapılması
- Aday öğretmen yetiştirme eğitiminin yerelin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması için İl MEM AR-GE birimlerinin harekete geçirilmesi
- Aday öğretmen yetiştirme sürecinden sorumlu ilçe koordinatörlerinin aylık bir araya gelerek tecrübe paylaşımları
- İl MEM'lerin eğitim sürecinde yaşamaları muhtemel kaynak sıkıntıları için dış kaynaklarla temasa girmesi (Ticaret ve Sanayi Odaları, STK'lar vb.)
- Aday öğretmenlere seminer vermek için illere davet edilen uzmanlara programdan en az 10 gün önce eğitim süreciyle ilgili ön bilgilendirmenin yapılması ve talep edilen eğitimin tanımının doğru yapılması

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

- Aday öğretmenlik modelinin tasarımı ve güncellenmesi için kamu ve sivil toplum kurumlarından uzmanların bir araya geleceği platformlar oluşturulması
- Aday öğretmenlik eğitim sürecinin tasarımında MEM'lere daha fazla özerklik tanınması ve inisiyatif kullanmayan müdürlükler için yaptırımlar uygulanması
- MEB genel bütçesinde işe başlama eğitimleriyle ilgili bir bütçenin belirlenmesi

KAYNAKÇA

“Öğretmene Yeni Teşvik Modeli”, Aljazeera Turk, 11 Kasım 2016.

“Sözleşmeli öğretmen Sistemi’ Yeniden Geliyor”, Anadolu Ajansı, 20 Haziran 2016.

Andreeva, E. ve N. Golovanova (2003). Decentralization in the Russian Federation. Center for Fiscal Policy. http://pdc.ceu.hu/archive/00001587/01/Decentralisation_in_the_Russian_federation.PDF, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

Barrett, S. Elizabeth, R. Patrick Solomon ve Jordan Singer (2009). “The Hidden Curriculum of a Teacher Induction Program: Ontario Teacher Educators’ Perspectives”. Canadian Journal of Education, 32 (4).

Boyd, Donald, Pamela Grossman, Hamilton Lankford, Susanne Loeb ve James Wyckoff (2006). “How Changes In Entry Requirements Alter The Teacher Workforce And Affect Student Achievement. American Education Finance Association”. <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/edfp.2006.1.2.176>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

CCTC, (2014). “Options for Earning a General Education (MS/SS) Clear Teaching Credential”. <http://www.ctc.ca.gov/credentials/files/options-genl-ed-clear.pdf>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

CCTC, (2015). Report on New Teacher Induction. <http://www.ctc.ca.gov/reports/new-teacher-induction-2015.pdf>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

CCTC, (2016a). “Multiple Subject Teaching Credential: Requirements for Teachers Prepared in California”. <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl561c.pdf>, (Erişim tarihi: 23 Aralık 2016).

CCTC, (2016b). “Single Subject Teaching Credential: Requirements for Teachers Prepared in California”. <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl560c.pdf>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

CCTC, (2016c). “California Educator Credentialing Examinations”. <http://www.ctcexams.ne-sinc.com/index.asp>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

Columbia University, (2016). “New York State Education Department and Certification | Teachers College Columbia University”. <http://www.tc.columbia.edu/office-of-teacher-education/office-of-teacher-education/certification/new-york-state-education-department-and-certification>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Darling-Hammond, Linda ve Robert Rothman (2011). “Lessons Learned from Finland, Ontario, and Singapor”. Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <http://all4ed.org/wpcontent/uploads/2013/06/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf>, (Erişim tarihi: 24 Ocak 2016).

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei ve Alethea Andrea (2010). How High-Achieving Countries Develop Their Great Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education-Research Brief. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>, (Erişim tarihi: 24 Ocak 2016).

Darling-Hammond, Linda, Barnett Berry ve Amy Thoreson (2001). "Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (1), 57-77.

"Finnish National Board of Education, Teachers in Finland: Trusted Professionals", (2016). http://www.opph.fi/download/148962_Teachers_in_Finland.pdf, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Fullan, Michael (2007). "Change the Terms for Teacher Learning". *Journal of Staff Development*, 28 (3), 35-36.

Goldhaber, Dan, Betheny Gross ve Daniel Player (2010). *Teacher Career Paths, Teacher Quality, and Persistence in the Classroom: Are Public Schools Keeping Their Best?* Wiley on Behalf of Association for Public Policy Analysis and Management, 57-87.

Greenberg, Julie, Arthur McKee ve Kate Walsh (2013). "Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs". https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2353894, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Ingersoll, Richard, Lisa Merrill ve Hanry May (2014). "What are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?" Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Jayaram, Kartik, Andy Moffit ve Doug Scott (2012). *Breaking the habit of Ineffective Professional Development for Teachers*. McKinsey On Society. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/MoSociety_Teacher_PD-v4.pdf, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

Jensen, B., A. Hunter, J. Sonnemann ve T. Burns (2012). "Catching up: Learning from the Best School Systems in East Asia". Grattan Institute.

Kwangho, Kim, Kim Gapsung, Kim Sungsook, Kim Jungmin, Kim Jooah vd. (2010). "Country Background Report for Korea". Korean Educational Development Institute. <http://www.oecd.org/education/school/49363138.pdf>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

Kolcu, Gamze (2016). "Sözleşmeli Öğretmen Şartları ve Kontenjanları Belli Oldu", *Hürriyet*, 6 Ağustos 2016.

LAUSD, (2014). "Teacher Selection Guide". <http://achieve.lausd.net/cms/lib08/CA01000043/Centricity/Domain/280/Resources%20Links/Completeyüzde20Teacher%20Guide%2010-10-14.pdf>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

MEB, (2015a). "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği". <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>, (Erişim tarihi: 15 Aralık 2016).

MEB, (2015b). "Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu". <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf>, (Erişim tarihi: 15 Aralık 2016).

MEB, (2016b). "Sözleşmeli Öğretmenlere 642 Saatlik Eğitim Programı". <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2016).

MEB, (2016c). "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160908-11.htm>, (Erişim tarihi: 12 Aralık 2016).

MEB, (2016a). “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge”. https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibyNHQ-noLRAhXMWBQKH9YCDwQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Foygm.meb.gov.tr%2Fmebiys_dosyalar%2F2016_03%2F02052358_ynerge.docx&usg=AFQjCNGT8T9MJYiGK5PAje6Xmu-48Ko11Q&sig2=vCdm0PT_ujtVHrBHwiR_OA, (Erişim tarihi: 25 Aralık 2016).

Moir, E. (2015). “Beginning Teachers Need Support–without Having to Pay for it”. <https://edsourcesource.org/2015/beginning-teachers-need-support-without-having-to-pay-for-it/88601>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Pierre Foy ve Alka Arora (2012). “TIMSS 2011 International Results in Mathematics”. TIMSS&PIRLS International Study Center, Chestnut Hill, MA: Boston College.

Musset, P. (2010). “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

“NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality”. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality>, (Erişim tarihi: 27 Aralık 2016).

“NCEE | Singapore: Teacher and Principal Quality, 2016”. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

“NCEE | South Korea: Teacher and Principal Quality, 2016”. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality>, (Erişim tarihi: 2 Aralık 2016).

NCES, (2013). “TIMSS 2011 Results for California: Mathematics”. https://nces.ed.gov/timss/pdf/results11rev_California_Math.pdf, (Erişim tarihi: 26 Aralık 2016).

NYSED, (2015a). <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts/in.html>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016)

NYSED, (2015b). <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts/prof.html>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

NYSED, (2016a). <http://www.highered.nysed.gov/tcert/faqmentoring.html>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

NYSED, (2016b). “Professional Development Requirement for Certification”. <http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/pdiguide.pdf>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

OECD, (2014). “Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning”. TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

OECD, (2010). "Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. 2010". <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf>, (Erişim tarihi: 28 Aralık 2016).

OECD, (2014). "OECD Complete Database". http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

OECD, (2016a). "PISA 2015: Results in Focus". <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

OECD, (2016b). "PISA 2015: Results: Excellence And Equity In Education, Volume I". <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

Ostinelli, G. (2009). "Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland". *European Journal of Education*, 44 (2), 291–308. Pervin, Barry ve Carol Campbell (2011). "Systems for Teacher and Leadership Effectiveness and Quality: Ontario, Canada". *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Sahlberg, Pasi (2010). "The Secret to Finland's Success: Educating Teachers". Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Schatz-Oppenheimer, Orna (2014). "The dialectics of Mentoring for Beginning Teachers". *Education Practice and Innovation*, 1 (2).

Schleicher, A. (2016). "Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform". OECD. http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/ISTP_Teaching_Excellence_eBook_20160222.pdf, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Schwartz, S ve McCarthy, M. (Gould, T., Politiziner, S. ve Enyeart, C. ile) (2003). "Where the Rubber Hits the Road: An in-Depth Look at Collaborative Coaching and Learning and Workshop Instruction in a Sample of Effective Practice Schools". Boston, MA: Boston Plan for Excellence.

Smith, C. ve Reichenberg, R. (2008). *The Training Period in Education: A Bridge between Teachers Initial Training and ongoing Professional Development*. Jerusalem: Van Leer Institute ve Hakibbutz Hameuhad.

"Student Achievement – TIMSS 2015 and TIMSS Advanced 2015 International Results", 2016, <http://timss2015.org/timss-2015/mathematics/student-achievement>, (Erişim tarihi: 17 Aralık 2016).

Sungmin Im, Yoon Hye-Gyoung ve Cha Jeongho (2016). "Pre-Service Science Teacher Education System in South Korea: Prospects and Challenges". *Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education*, 12 (7): 1863–1880.

"T.C. Başbakanlık, 2015, T.C. Başbakanlık: 64. Hükümet Programı". http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

Toom, Auli, Heikki Kynäslähti, Leena Krokfors vd. (2010). "Experiences of a Research-Based Approach to Teacher Education: Suggestions for Future Policies". *European Journal of Education*, 45 (2): 331–344.

University of California, (2016). “University Induction Clear Credential Program. University of California”. <https://www.uclaextension.edu/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do%3Bjsessionid=881DD72C12D86BC2796E23CB33449BD7?method=load&from=courseprofile&certificateId=1062542&>, (Erişim tarihi: 20 Aralık 2016).

World GDP Ranking, (2016). Knoema. <https://knoema.com//nwnfkne/world-gdp-ranking-2016-data-and-charts-forecast>, (Erişim tarihi: 22 Aralık 2016).

Zuzowsky, Ruth ve Smadar Donitsa-Schmidt (2004). “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Israel”. OECD Country Background Report, School of Education, Science and Technology Education Center, Tel-Aviv University.

EKLER

Ek 1. Aday Öğretmen Çalışma Programı

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Çalışmanın Yapılacağı Tarih	.../.../2016 - .../.../2016 (Not: Bu form bir sonraki hafta aday öğretmenin ne tür çalışmalar yapacağını planlamak üzere haftalık olarak düzenlenir. Gerekli durumlarda birden fazla form kullanılarak çalışma programı hazırlanabilir.)				
Çalışma Yapılan Okul/Kurum-İl/İlçe					
Çalışma Yapılacak Alan	Ders Planlama /Hazırlık/ Değerlendirme	Sınıf içi İzleme (Ders İzleme)	Sınıf içi Uygulama (Ders Uygulaması)	Okul içi Gözlem/ Uygulama	Okul Dışı Faaliyetler
Çalışmanın Yapılacağı Haftalar	1.-16. Haftalar	1.-6. Haftalar	7.-16. Haftalar	1.-16. Haftalar	2.-16. Haftalar
Günler	Çalışma/ Süresi (Saat)	Çalışma yapılacak alan ve yapılacak çalışmalar			
Pzt.					
Sal.					
Çar.					
Per.					
Cum.					
Diğer faaliyetler: (Varsa eğitimle ilgili izlenecek film, okunacak kitaplar ve diğer sosyal etkinlikler)					

Ek 2. Aday Öğretmen Haftalık Faaliyet Raporu

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Çalışma Yapılan Okul/Kurum/İl/İlçe								
Çalışma Yapılan Alan		Ders Planlama /Hazırlık/ Değerlendirme	Sınıf İçi İzleme (Ders izleme)	Sınıf İçi Uygulama (Ders Uygul.)	Okul İçi Gözlem/ Uygulama	Okul Dışı Faaliyetler	Mesleki Çalışma	Hizmetçi Eğitim
Çalışmanın Yapıldığı Haftalar		1.-16. Haftalar	1.-6. Haftalar	7.-16. Haftalar	1.-16. Haftalar	2.-16. Haftalar	17.-18. Haftalar	19.-26. Haftalar
Günler	Çalışma Süresi (Saat)	Çalışma Yapılan Alan ve Yapılan Çalışmalar						
Pzt.								
Sal.								
Çar.								
Per.								
Cum.								
Diğer faaliyetler: (Varsa eğitimle ilgili izlenecek film, okunacak kitaplar ve diğer sosyal etkinlikler)								

Haftalık Genel Değerlendirme (Aday öğretmen, bu kısımda bu hafta içinde gerçekleştirdiği faaliyetlerin bir öğretmen adayı olarak kişisel ve mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu değerlendirecektir)	
--	--

Ek 3. Aday Öğretmen Ders İzleme Formu

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Dersin Adı:
Sınıf/Şube:
Bu ders gözleminden aday öğretmen olarak ne gibi kazanımlar elde ettiniz?

Ek 4. Danışman Öğretmen Ders İçi Uygulama Gözlem Formu

Adayın Adı ve Soyadı:	
Okul:	Tarih: Sınıf/Şube:
Dersin Konusu:	
Öğrenci Sayısı	 Kız Erkek
Sınıf/dersle ilgili genel gözlemler: (Sıra düzeni, hazırlanan ders araç ve gereçleri, materyaller vs.)	
Dersin üç aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin özeti	

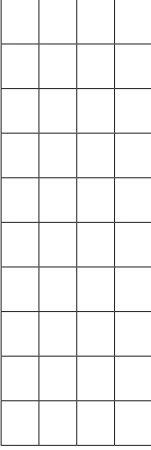
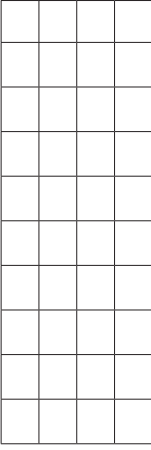
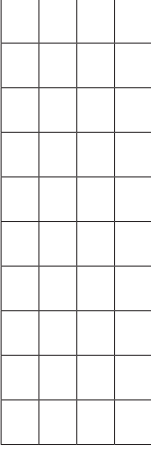
1. Giriş

2. Ana Etkinlikler

3. Bitiş

Genel Yorumlar

Kategori	Gözlenen Davranış	Sayı	Toplam Sayı	Notlar																																																		
Öğrenci Merkezli	1. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır Örnek olay, arazi çalışması, altı şapka, Sokratik tartışma, ayrılıp birleşme ve istasyon gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanır.	<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																																																				<u>Kullanılan yöntem ve teknik:</u>
	2. Grup çalışması yaptırır Öğrenciler iki ya da daha fazla kişiden oluşan gruplar halinde çalışırlar; küçük grup tartışmaları yaparlar.	<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																																																				
	3. Bireysel çalışma yaptırır Öğrenciler çalışma yaprağı, fotoğraf ve metin gibi materyallerle çalışarak belirlenen amacı gerçekleştirir.	<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																																																				

Öğretmen Merkezli	4. Dersi anlatır İçerik ya da süreçlerle ilgili olguları ya da fikirleri verir; kendi düşüncelerini ifade eder.			
	5. Dersi sunum araçları kullanarak anlatır Sunum yazılımları, ders kitabı, akıllı tahta vb. kullanarak dersi anlatır.			<u>Kullanılan sunum araçları:</u>
	6. Soru sorar İçerik ve süreçle ilgili bilgi (ezber) ve kavrama düzeyinde soru sorar; dersi gelişigüzel sorular çerçevesinde işler.			

Ek 5. Aday Öğretmen Öğretmenlik Uygulaması Ders İçi Gözlem Genel Değerlendirme Formu

			E	K	i	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
1.0	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ					
1.1	KONU ALANI BİLGİSİ					
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme				
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				
1.2	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ					
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme				
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme				
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme				
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme				
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme				
2.0	ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ					
2.1	PLANLAMA					
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme				
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme				
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme				
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme				
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme				
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme				

2.2.	ÖĞRETİM SÜRECİ				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	SINIF YÖNETİMİ				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme			
2.4	İLETİŞİM				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			

Genel Kanaat:

Öğretmen adayının yukarıdaki yeterlik alanlarının her birinde yapmış olduğu çalışmalara ilişkin düşünceler

Danışman Öğretmen

İmza

Öğretmen adayının görüşleri
(Aday, danışmanının kanaatleriyle ilgili görüş ve açıklamalarını aşağıya yazacaktır)

Ek 6. Aday Öğretmen Kitap Değerlendirme Formu

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Kitabın adı ve yazarı:

Okumuş olduğunuz kitabın mesleki ve kişisel gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:

Ek 7. Aday Öğretmen Film İzleme Değerlendirme Formu

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Filmin adı:
Filmin gösterim yılı, süresi ve ülke:
İzlemiş olduğunuz filmin kişisel ve mesleki gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:

Ek 8. Aday Öğretmen Okul Dışı Faaliyetler Değerlendirme Formu

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum-İl/İlçe	

Yapılan Faaliyet:
Faaliyetin tarihi ve süresi:
Yapmış olduğunuz faaliyetin (Mülki idare ziyareti, STK ziyareti, müze ziyareti, emekli öğretmenle buluşma vb.) kişisel ve mesleki gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:

Ek 9. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Kitap Listesi

SN	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYINEVİ
1	Türkiye'nin Maarif Davası	Nurettin Topçu	Dergah
2	Doğunun Bilgisi Batının Bilimi	Joseph Needham	MAB
3	Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek	Salman KHAN	YKY
4	Cahil Hoca	Jacques Rancier	Metis
5	Öğretmen	Frank McCourt	Altın Kitaplar
6	Medeniyet Köprüsü: Beş Şehirli		Kültür ve Turizm Bakanlığı
7	Okulsuz Toplum	Ivan Illich	Şule
8	Beyaz Zambaklar Ülkesinde	Grigory Petrov	Hayat
9	Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/ Sıbyan Mektepleri	İsmail Kara ve Ali Birinci	Dergah
10	Çocuklar Neden Başarısız Olur?	John Holt	Beyaz
11	Meraklı Zihinler (Bir Çocuk Nasıl Bir Bilim İnsanı Olur)	John Brockman	Tübitak
12	Eğitim Üzerine	Immanuel Kant	İz
13	Kafa Karıştıran Kelimeler	Rasim Özdenören	İz
14	Emile	J. J. Rousseau	YKY
15	Ezilenlerin Pedagojisi	Paulo Freire	Ayrıntı
16	Modern Dünyanın Bunalımı	Rene Guenon	Hece
17	Halkın Bilim Tarihi	Clifford D. Conner	Tübitak
18	Hızır'la Kırk Saat	Sezai Karakoç	Diriliş
19	Küçük Prens	Antoine De Saint-Exupéry	Hece
20	Sofie'nin Dünyası	Jostein Gaarder	Pan
21	Eğitim - Gençlik - Üniversite	Peyami Safa	Ötüken
22	Bir Bilim Adamının Romanı	Oğuz Atay	İletişim
23	Üniversite (Bir Dekan Anlatıyor)	Henry Rosovsky	Tübitak
24	Duygusal Zekâ	Daniel Goleman	Varlık
25	Okul Sıkıntısı	Daniel Pamac	Can
26	İnsan ve İnsanlar	Çiğdem Kağıtçıbaşı	Evrin
27	Küçük Ağaç'ın Eğitimi	Forrest Carter	Say
28	Başarısızlığın Olmadığı Okul	William Glasser	Beyaz
29	Sosyal Bilimleri Açın	Gulbenkian Komisyonu	Metis
30	Bilim Kilisesi: Özgür Bir Toplumda Bilim	Paul Feyerabend	Pınar
31	Bürokratlar	Erhan Bener	Adam

Ek 10. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Film Listesi

1.	İki Dil Bir Bavul
2.	Billy Elliot
3.	Koro/Les Choristes
4.	Yerdeki Yıldızlar/Taare Zameen Par
5.	Kara Tahta/Takhtesiah (Blackboards)
6.	Ölü Ozanlar Derneği/Dead Poets Society
7.	Sınıf/Entre Les Murs (The Class)
8.	Tepetaklak Nelson/Half Nelson
9.	Canım Öğretmenim/Monsieur Lazhar
10.	Sevgili Öğretmenim/Mr. Holland's Opus
11.	3 Ahmaklar/3 Idiots
12.	Babam ve Ustam/Padre Padrone
13.	Birinci Sınıf/The First Grader
14.	Süpermen'i Beklerken/Waiting For Superman
15.	Olmak ve Sahip Olmak/Être et Avoir/To Be and To Have
16.	Can Dostum/Good Will Hunting
17.	İmparatorlar Kulübü
18.	Kara (Black)
19.	Özgürlük Yazarları
20.	Patch Adams
21.	Kör Nokta
22.	The Blindside

İBRAHİM EMRE İLYAS

1978 yılı Ankara doğumludur. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İstatistik Bölümü'ndeki lisans eğitimini 2001 yılında yüksek şeref derecesiyle tamamlamıştır. 2010 yılında Duke Üniversitesi Ekonomi Bölümü'nden yüksek lisans derecesi almıştır. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nde demografi alanında doktora çalışması yürütmektedir. Kalkınma Bakanlığı'nda Eğitim ve Gelir Dağılımı sektörlerinde planlama uzmanı olarak görev yapmıştır. Halen Kalkınma Bakanlığı bünyesindeki Araştırma, Geliştirme ve Girişimcilik Dairesinde Daire Başkanı Vekili görevini yürütmektedir. Evli ve bir çocuk sahibidir.

İPEK COŞKUN

Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Bölümü'nden 2010 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Sosyoloji Bölümü'nde yan dal yaptı. Yüksek lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde "Eğitimde Eşitsizlikler" üzerine yazdığı yüksek lisans teziyle tamamladı. Halen doktora tez çalışmalarını aynı üniversitede sürdürmektedir.

DİLRUBA TOKLUCU

Lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamlamış olan Dilruba Toklucu, aynı üniversitede yüksek lisans eğitimini Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi alanında sürdürmektedir. Lisans eğitimi boyunca altı ay süreyle Ruhr ve Duisburg Üniversitelerinde ve üç ay süreyle Delhi Üniversitesi'nde derslere katılmış olup, Orta Doğu Teknik Üniversitesi akademisyenlerince yürütülen din sosyolojisi alanında bir çalışmaya asistan ve çevirmen olarak katılmıştır. Araştırma alanlarını eğitim politikaları, göçmen politikaları ve din sosyolojisi oluşturmaktadır. Ekim 2014'den beri SETA Eğitim ve Toplum Araştırmaları Direktörlüğü'nde araştırma asistanlığı görevini sürdürmektedir.

TÜRKİYE’DE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

İBRAHİM EMRE İLYAS, İPEK COŞKUN, DİLİRUBA TOKLUCU

Türkiye tarihinde ilk kez mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere yönelik “Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi” adında kapsamlı bir işe başlama eğitimi 2016 yılında hayata geçirilmiştir. Önceki yıllarda tanımlanan adaylık sürecinde mesleğe başlayan öğretmenler ilk yıllarını formalite gereği aday öğretmen olarak geçirmekte ve bu süreçte herhangi bir eğitim programı veya danışmanlık hizmetinden yararlanmamaktaydı. 2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme eğitimleriyle birlikte aday öğretmenlik süreci daha anlamlı bir hale gelmiş ve mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşayacakları zorlukları aşmaları için destek sunulmuştur.

Uygulama Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları göz önünde bulundurulduğunda son yılların en önemli adımlarından biri olarak değerlendirilebilir. Dünyada da yeni mesleğe başlayan öğretmenlere yönelik bu tür programlar –bilhassa eğitim başarısı yüksek ülkelerde (Singapur, Finlandiya, Güney Kore, İsrail vs.)– etkin bir şekilde uygulanmakta ve bu programlar için hatırı sayılır bir bütçe ayrılmaktadır. Dünya örneklerindeki dikkat çekici husus işe başlama eğitimleriyle ilgili olarak sürecin başı ve sonunda izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasıdır.

Bu rapor MEB tarafından ilk kez uygulamaya konulan “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” adındaki işe başlama eğitiminin izleme ve değerlendirmesini ortaya koymaktadır. Çalışmada bu eğitim sürecinden geçen Türkiye’nin bütün illerinden 17 bin 619 aday öğretmene yapılan anket ve Ankara, İstanbul ve Diyarbakır’da yüz yüze derinlemesine görüşme yapılan 39 aday öğretmen, 3 koordinatör ve 1 okul yöneticisiyle izleme ve değerlendirme çalışması tamamlanmıştır.